



Valutare
studi, ricerche, sussidi
10

Collana diretta da
Cristina Coggi e Achille M. Notti

Comitato scientifico della collana:

MARCEL CRAHAY
(Université de Genève)
JOSÉ LUIS GAVIRIA
(Universidad Complutense de Madrid)
STEPHEN GORARD
(University of Birmingham)
MARIA LUCIA GIOVANNINI
(Università di Bologna)
LAN LIN
(Bowling Green State University)
LA MARCA ALESSANDRA
(Università di Palermo)
PIETRO LUCISANO
(Sapienza Università di Roma)
DAVID STEPHENS
(University of Brighton)
ROSANNA TAMMARO
(Università di Salerno)

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

LA FUNZIONE EDUCATIVA DELLA VALUTAZIONE

TEORIA E PRATICHE
DELLA VALUTAZIONE EDUCATIVA

a cura di
Achille M. Notti



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore. Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

ISBN volume 978-88-6760-524-8

ISSN collana 2283-5806



2017 © 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

INDICE

- 9 **La funzione regolativa della valutazione**
Achille M. Notti
- 25 **Il fine come criterio della validità di interventi educativi**
Pietro Lucisano
- 37 **La valutazione formativa in università. Trasparente, condivisa, regolativa, sostenibile**
Cristina Coggi, Maria Chiara Pizzorno
- 59 **Indicatori, voti, algoritmi. Decisioni educative e feedback educativo**
Guido Benvenuto
- 73 **Attivare cognitivamente con la valutazione formante. Proposte di integrazione tra didattica e valutazione**
Roberto Trincherò
- 91 **Autovalutazione e valutazione d'Istituto**
Giuseppe Zanniello

Prima parte

VALUTAZIONE DELLA/NELLA SCUOLA

- 105 **La valutazione in un progetto collaborativo con TIC nella scuola: le opinioni dei partecipanti**
Verónica Basilotta Gómez-Pablos, Francesca Bordini, Donatella Cesareni
- 119 **La valutazione per favorire la motivazione**
Federico Batini, Marco Bartolucci
- 137 **Progettare e valutare per competenze: conoscenze e percezioni di insegnanti italiani**
Valentina Grion, Concetta Tino, G. Filippo Dettori

- 157 Gli studenti valutano l'innovazione: l'efficacia degli ambienti di apprendimento**
Francesca Bordini, Ilaria Bortolotti, Marta Cecalupo
- 175 La valutazione formativa come strumento per prevenire l'insuccesso scolastico**
Marika Calenda, Rosanna Tammaro
- 187 Il ruolo della consapevolezza e dell'uso delle strategie di lettura nella comprensione del testo scritto. In che misura uno strumento di valutazione può essere d'aiuto agli insegnanti**
Giusi Castellana
- 209 La videoanalisi nella formazione della professionalità degli insegnanti. Presentazione di un disegno di ricerca**
Andrea Ciani, Federica Ferretti, Ira Vannini
- 223 Aspetti di giustizia e di ingiustizia nel processo di valutazione e motivazione all'apprendimento. Il punto di vista di insegnanti e studenti della scuola Secondaria di secondo grado**
Germana Mosconi
- 241 Valutare la "zona di sviluppo prossimo". Un'analisi critica di tre prospettive di ricerca**
Paolo Sorzio
- 257 Valutare il benessere e il malessere nella scuola secondaria di primo grado in relazione al contesto e al rendimento scolastico**
Irene Stanzione
- 277 La valutazione per il cambiamento: il percorso di monitoraggio del progetto D.A.D.A.**
Giorgio Asquini, Guido Benvenuto, Donatella Cesareni
- 295 La valutazione della percezione del contesto in diversi ambienti educativi: Scoutismo, Scuole e Progetto D.A.D.A**
Barbara Bacocco
- 315 Qualità e strumenti dei processi autovalutativi negli Istituti Scolastici**
Michele Baldassarre, Valeria Tamborra
- 335 La validità delle prove Invalsi di comprensione della lettura (2010-2016)**
Cristiano Corsini, Irene Dora Maria Scierri, Agata Scionti

353 La costruzione delle domande INVALSI di matematica: un delicato equilibrio fra analisi qualitativa e quantitativa

Rossella Garuti, Cristina Lasorsa

365 L'uso di strumenti strutturati per l'autovalutazione del livello di inclusività della scuola

Marianna Piccoli

385 Pisa 2015: la lenta evoluzione dei quindicenni italiani

Giorgio Asquini

405 Valutare la qualità dell'inclusione scolastica

Giorgia Ruzzante

Seconda parte

**VALUTAZIONE DELLA/NELL'UNIVERSITÀ
E IN AMBITI DELL'EXTRASCUOLA**

417 Per una co-valutazione inclusiva: una ricerca sulle culture valutative di docenti in servizio

Debora Aquario, Elisabetta Ghedin, Jessica Seganfredo

439 Un approccio complesso alla progettazione e alla valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti

Franco Boichichio

457 Valutazione delle competenze professionali dei tirocinanti del Corso di Laurea Magistrale in Scienze della Formazione Primaria: il modello S3PI

Davide Capperucci

491 Pratiche di valutazione formativa: l'assessment delle soft-skills

Maria Cinque

513 La valutazione dell'apprendimento nei laboratori universitari in prospettiva trifocale

Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi

533 Valutare le soft skills all'università

Alessandro Di Vita

- 551 La costruzione negoziata del sistema di valutazione della qualità dei servizi educativi per la prima infanzia in Regione Emilia Romagna**
Antonio Gariboldi
- 567 Sostenere gli studenti universitari nell'automonitoraggio e nell'autovalutazione delle competenze trasversali: un'analisi delle rassegne**
Liliana Silva, Maria Lucia Giovannini
- 585 Autovalutazione all'università: una ricerca con studenti universitari spagnoli e italiani**
Valentina Grion, Valentina Pagani
- 599 Valutare un progetto di job shadowing per la formazione continua degli educatori nei servizi per l'infanzia**
Elena Luciano, Massimo Marcuccio
- 627 La costruzione partecipata di linee guida e di uno strumento per l'auto-valutazione delle comunità per minori**
Luisa Pandolfi
- 647 Educazione e transizione al lavoro. Strumenti per una migliore comprensione del fenomeno**
Pietro Lucisano, Andrea Marco De Luca, Silvia Zanazzi
- 665 Valutare le strategie metacognitive per l'apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore**
Elena Luppi
- 685 L'autovalutazione per il miglioramento dei percorsi di studio universitari**
Luca Refrigeri

XXVI

UN APPROCCIO COMPLESSO ALLA PROGETTAZIONE E ALLA VALUTAZIONE DELLE RICADUTE DELLA FORMAZIONE E DEGLI APPRENDIMENTI

Franco Boichichio

Università degli Studi di Genova

1. Introduzione

In tutto il mondo organizzazioni pubbliche e private stanziavano ingenti somme per formare il loro personale. La maggior parte di queste attività sono realizzate sulla “fede cieca”, ovvero sulla semplice speranza, che i risultati di apprendimento possano in seguito tradursi in reali cambiamenti nei comportamenti e nelle prestazioni (Broad, Newstrom, 1992). Problemi che non sono circoscritti al mondo del lavoro, perché interessano da vicino anche il mondo della scuola.

Già nel 2001, con la legge federale *No Child Left Behind Act*, le Istituzioni scolastiche statunitensi erano state invitate a mettere a punto iniziative valutative capaci di mostrare “forti prove” di efficacia degli interventi realizzati. Sempre in questo Paese, alcune ricerche hanno stimato che non più del quindici per cento dell’apprendimento acquisito dai partecipanti si trasferisce dal setting di apprendimento nelle attività di lavoro (Cromwell, Kolb, 2004), confermando che il contesto sociale gioca un ruolo importante nel favorire o meno tale processo.

Migliorare la qualità dell’istruzione, dell’educazione e della formazione è dunque un traguardo non soltanto pedagogico, ma anche sociale, economico, politico e culturale, dove la valutazione è direttamente chiamata in causa. Una pratica multidisciplinare e transdisciplinare, interessata a produrre giudizi e attribuire valore in tutti i campi dell’agire umano (Galliani, 2012, p. 236).

Da queste evidenze trova giustificazione l’utilità di indagare condizioni e strumenti che possono favorire le ricadute della formazione e

degli apprendimenti, evitando che tale processo resti affidato al caso, come spesso accade, finendo col delegittimare gli esiti dell'esperienza e consolidando l'idea che la formazione è un mero costo anziché un investimento.

2. Qualità della formazione e valutazione

Galliani ha definito la valutazione una componente ontologica e metodologica della scienza didattica finalizzata a emettere giudizi sulle azioni formate e di insegnamento intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione" (2012, p. 247).

Nel mondo del lavoro, la valutazione è una pratica da tempo esposta a critiche e insoddisfazioni, tra spinte alla conformità e all'innovazione, a contraddizioni tra il dichiarato e l'agito, dove sembrano prevalere convinzioni ingenuie. Ad esempio, pensare che una buona azione didattica dell'insegnante produce "automaticamente" buoni risultati, sottovalutando la capacità e la responsabilità del soggetto nel rielaborare riflessivamente i risultati di apprendimento in vista di trasferirli in situazione. Inoltre, pensare che buoni risultati di apprendimento generano in modo automatico buone ricadute, sottovalutando i condizionamenti dell'ambiente sociale nell'aiutare i soggetti a trasferire l'apprendimento da un contesto d'uso all'altro. Già un decennio addietro alcuni avevano denunciato che "la valutazione è uno dei gradi miti che ingarbugliano la vita del formatore" (Bellamio, 2002).

In due diversi studi Brown (1992) e Collins (1992) evidenziarono il problema di una ricerca pedagogica che tenesse conto delle istanze dei contesti sociali dove la pratica educativa si realizza. Anche Pellerey (2005) ha confermato che alla base delle proposte e delle sperimentazioni sviluppate a partire dagli anni Novanta del secolo scorso, sta la presa di coscienza dell'importanza della pratica educativa assunta nella sua globalità: sia come esperienza che richiede una progettazione accurata degli interventi, sia come tribunale di verifica "a posteriori" della qualità degli interventi.

Le questioni richiamate evidenziano istanze pragmatiche che nel dibattito scientifico pur non essendo nuove, restano ancora aperte: che cosa rende una particolare forma di intervento di successo in uno specifico contesto? Come è possibile trasferire in altri contesti quanto si è ap-

preso da un'azione educativa riconosciuta di successo? (Dede, 2004).

Le “forti prove” di efficacia degli interventi proposti, richiamate in precedenza, sono incompatibili con atteggiamenti tipici dell'attendere sulla riva del fiume, limitandosi a osservare quel che accade dopo un certo tempo.

Viceversa, l'aderenza dell'azione educativo-formativa alla realtà, resa possibile dalla trasferibilità dell'apprendimento dal setting formativo ai contesti di vita e di lavoro, esige premure che si situano “a monte” dell'esperienza e che ne accompagnano lo svolgersi: dal momento progettuale, al momento attuativo, valutativo e autovalutativo.

In altri termini, è necessario osservare il processo con atteggiamento proattivo già a partire dall'avvio, per comprendere dove il processo formativo trova maggiori resistenze e dove invece può dispiegare gli effetti con maggiore fluidità, lungo un asse temporale che abbraccia quel che viene dopo, in qualche misura riconducibile al prima perché intenzionalmente progettato e dunque previsto.

Il riferimento di questo studio alle ricadute come orizzonte di riferimento sia della progettazione sia della valutazione educativa, trova giustificazione dal fare richiamo ad alcune questioni di rilievo.

- il risultato finale di una buona formazione è la realizzazione del soggetto sul piano identitario. Il lavoro è chiamato a realizzare parti del soggetto, come è chiamato a farlo la vita privata o la vita sociale. Le ricadute della formazione dunque coincidono, necessariamente, con il benessere del soggetto, tanto nel lavoro quanto nella vita.
- l'importanza per il soggetto di “mobilitare progettualità” lungo numerose direzioni: nello scegliere esperienze funzionali alla propria crescita personale, nell'impegnarsi attivamente e percepirsi responsabile rispetto al proprio apprendimento, nell'allestire condizioni adeguate per utilizzare il sapere in situazione: dalla capacità di apprendere al potere di agire;
- i vantaggi che per il contesto sociale possono derivare dal creare condizioni d'esercizio favorevoli affinché l'apprendimento conseguito dai soggetti possa determinare positive ricadute: dal generale (favorire lo sviluppo delle risorse/potenzialità integrali del soggetto) al particolare (migliorare i comportamenti, le prestazioni di lavoro ecc.).

3. Le ricadute della formazione e degli apprendimenti: cornici di significato

Qualunque apprendimento determina effetti che valicano il setting formativo riverberando nell'ambiente sociale: famiglia, gruppi, organizzazioni, società. Il richiamo alle ricadute, in luogo dei tradizionali risultati, rimarca l'improduttività di qualunque pretesa volta a esercitare un totale controllo sulla formazione umana (Olsen, 1998).

Nella letteratura, tali effetti sono variamente denominati impatti, ricadute, follow-up, transfer of training (Kraiger et al., 2004). Termini accomunati dal designare la presenza o l'intenzione di effettuare rilevazioni lungo un percorso già segnato, allo scopo di registrare ciò che *accade dopo*, lungo il prolungamento di quel percorso in senso spazio-temporale. In altri termini, la "ricaduta" designa la ripercussione di un'azione, tanto nell'immediato quanto nel futuro prossimo. Su tali premesse trova giustificazione in queste pagine il riferimento al termine "ricadute".

Nella letteratura si distingue tra differenti tipologie di ricadute (Burke, Hutchins, 2007), dove gli effetti nel riguardare direttamente il soggetto si dispiegano nell'ambiente con il quale il primo è in relazione diretta:

- oggettive (esterne al soggetto), che hanno determinato esiti concretamente osservabili e misurabili in situazione;
- soggettive, che riguardano elementi di percezione interni al soggetto.

Le ricadute oggettive sono effetti concreti che il soggetto, in tutto o in parte, associa all'esperienza formativa. Ad esempio, avere trovato un'occupazione, avere ottenuto un miglioramento nella carriera, avere conseguito benefici economici e così via.

Le ricadute soggettive possono avere per oggetto il miglioramento delle relazioni sociali, professionali e affettive; l'acquisizione di nuove chiavi di lettura per comprendere la realtà, l'aumento della motivazione, dell'autostima, dell'autoefficacia e così via. Effetti che riverberano positivamente sull'identità.

I fattori percettivi sono stimolazioni cognitive fondamentali per attribuire significato pratico alle esperienze compiute dal soggetto che, tuttavia da sole, sono insufficienti per disporre di un quadro completo delle ricadute (Facteau et al., 1995). La percezione consiste nel "rievo-care" l'esperienza formativa, sull'assunto dimostrato dalla psicologia cognitivista (Neisser, 1975) che da un ricordo positivo in termini di apprendimento la mente può avere "trattenuto" una quantità maggiore di

informazioni che sono state verosimilmente utilizzate dal soggetto per “connettere” vecchie conoscenze con le nuove.

Le ricadute, pertanto, si dispiegano nell’ambiente sociale mai direttamente ma sempre attraverso l’azione del soggetto sul triplice piano della volontà (motivazione), capacità (competenza) e possibilità (condizioni d’esercizio). Condizioni che l’agire didattico deve preparare e facilitare, ricordando che il *focus* del processo formativo è il soggetto, portatore di bisogni che non appartengono a lui soltanto ma anche all’ambiente sociale di cui è parte, con il quale interagisce e si confronta direttamente.

La progettazione educativa è dunque chiamata a confrontarsi con questioni di diversa natura, evitando di manifestare indifferenza rispetto alle numerose istanze con le quali la valutazione si confronta, richiamate in precedenza.

Secondo i principi delle neuroscienze, va ricordato che tanto l’insegnare quanto l’apprendere sono azioni previsionali. In un recente saggio, denso di originali spunti, Rivoltella (2017) ha ricordato che la ricerca neuroscientifica ha di recente spiegato come lavora il cervello umano, attraverso il cosiddetto “principio dell’energia libera”, secondo cui ogni organismo vivente tende a mantenere il proprio equilibrio di fronte a un ambiente (interno ed esterno) in costante cambiamento. Prevedere significa minimizzare l’energia libera agendo sui due fattori: ridurre il sistema di attese rispetto a un determinato campione di stati sensori, oppure intervenendo direttamente sulla situazione-stimolo modificandola in modo che corrisponda al nostro sistema di attese.

Applicare il principio dell’energia libera ai nostri discorsi significa che il formatore deve preoccuparsi di rendere (il più possibile) prevedibile l’imprevedibile” (evitando sorprese rispetto al sistema di attese) che è una connotazione intrinseca di qualunque attività educativa. Per fare questo deve orientare l’azione rispetto a specifici descrittori, che sono “organizzatori di senso” funzionali a connotare i rapporti tra fini-mezzi da un lato, e tra bisogni-obiettivi-risultati dall’altro.

Il termine “risultato” non è esente da un eccesso di semplificazione, che trova conferma nell’attenzione prevalente al rapporto tra obiettivi ed esiti formali degli apprendimenti (Saks, Belcourt, 2006). I risultati della formazione sono uno tra i descrittori della progettazione educativa, tra i più importanti ma non esclusivi, la cui problematizzazione critica è funzionale a predisporre condizioni per accertare, al termine dell’intervento, se e in quale misura l’apprendimento ha realizzato gli obiettivi prefissati. Per quanto concettualmente contigui, le ricadute non van-

no confuse con i risultati: le prime precedono i secondi, nel senso che sono la condizione necessaria ma non ancora sufficiente affinché positivi risultati possano determinare positive ricadute.

Le ricadute dunque non coincidono con i risultati della formazione e degli apprendimenti anche osservando i riferimenti di entrambi i concetti relativamente all'oggetto e ai soggetti coinvolti nell'esperienza.

I risultati riguardano in genere un compito, oppure una prestazione, dove il riferimento è alla competenza acquisita, agli obiettivi di apprendimento prestabiliti in anticipo. Nella tradizionale progettazione per obiettivi, infatti, le aree della competenza permettono di declinare gli obiettivi didattici in modo preciso; si parla infatti di obiettivi di conoscenze, di capacità/abilità e di comportamenti (Mager, 1962).

Le ricadute richiedono un tempo più lungo rispetto ai risultati per dispiegarsi in effetti osservabili; non sono misurabili con gli strumenti tipici della valutazione dell'apprendimento e non riguardano soltanto l'apprendimento. Anche se le ricadute possono verificarsi già nell'immediato, cioè al termine dell'esperienza formativa, monitorarle in questa fase è sempre un'indagine parziale e riduttiva, perché incapace di prendere in considerazione il potenziale dispiegarsi dei numerosi effetti nell'ambiente sociale (Chiaburu, Marinova, 2005).

Mentre i risultati di apprendimento riflettono gli esiti della relazione educativa tra il formatore e il learner che ha luogo all'interno del setting formativo, le ricadute coinvolgono altri attori, chiamati a sostenere e sollecitare il discente nel trasferire i risultati appresi nell'ambiente sociale, come si dirà meglio più avanti.

Un secondo ordine di questioni riguarda l'ambiguità semantica che circonda il termine ricaduta. Quando le ricadute possono essere considerate efficaci e quando no? Ricadute efficaci in rapporto a quali parametri e descrittori? (Colquitt et al., 2000). Interrogativi che confermano la presenza di una zona d'ombra tra l'agito e l'atteso, che può facilmente delegittimare la qualità dell'azione formativa, sull'evidenza che è ideologicamente errata, prima che improduttiva, qualunque pretesa di esercitare un totale controllo sugli effetti a lungo termine dell'apprendimento.

Lo schema di fig. 1 illustra i rapporti e confini tra risultati e ricadute, confermando che i traguardi della formazione (siano essi risultati oppure ricadute) sono sempre in rapporto con il sistema di attese degli attori sociali. Un principio che nella realtà registra criticità diffuse per il fatto che le ricadute della formazione sono caratterizzate da attese non sempre esplicite, dove le "sorprese" – piuttosto frequenti – sono la naturale conseguenza del sottovalutare i discorsi qui affrontati.

previsionalmente pensato nella prospettiva di determinare risultati (e non ricadute), esso risulta di per sé inadeguato rispetto alle attese dei soggetti in formazione, oltre che dei committenti.

Appare dunque giustificato ristabilire nuovi rapporti – sul piano del sistema di attese e delle condizioni d’esercizio funzionali a trasferire gli apprendimenti da un contesto a un altro – tra chi progetta e realizza la formazione, tra chi la promuove e la finanzia e i soggetti che ne beneficiano.

4. L’esperienza del Coinfo

Il Consorzio Interuniversitario sulla Formazione (COINFO), attivo dal 1994 presso l’Università di Torino, promuove e organizza attività di ricerca e di formazione a favore del personale tecnico-amministrativo del sistema Universitario. Il COINFO è tra i Consorzi riconosciuti dal MIUR. A partire dai lavori di un Convegno nazionale organizzato presso l’Università di Genova sul tema delle ricadute della formazione, è stata registrata una significativa convergenza da parte degli studiosi intervenuti sull’opportunità di migliorare la qualità della formazione attraverso azioni capaci di facilitare la trasferibilità degli apprendimenti, e di misurare gli effetti nel medio periodo.

Nell’ambito delle iniziative promosse dal Consorzio, alcuni Atenei hanno deciso di sperimentare un nuovo approccio alla valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti, capace di ristabilire la coerenza – sul piano del sistema di attese e dell’allestimento di efficaci condizioni d’esercizio – tra chi progetta e realizza la formazione, tra chi la promuove e la finanzia e i soggetti che ne beneficiano. In questo paragrafo saranno illustrate le ragioni che, sul piano scientifico che hanno giustificato l’approccio seguito nell’esperienza, non ancora conclusa, con l’obiettivo di stimolare il dibattito su un argomento aperto a ulteriori acquisizioni.

5. Un approccio complesso alle ricadute della formazione e degli apprendimenti

Sull’evidenza che buoni risultati di apprendimento non producono automaticamente buone ricadute della formazione, è inadeguato privilegiare un approccio deterministico e lineare al tema in discussione. Nel seguire altre vie, è necessario assumere un approccio complesso, capace

di tenere conto di altre variabili che giocano un ruolo importante nel determinare il passaggio dai risultati alle ricadute.

Lo schema di fig. 2 descrive l'approccio complesso alle ricadute della formazione e degli apprendimenti utilizzato nell'esperienza in corso, evidenziando la presenza di quattro fasi (o dimensioni) tra loro interconnesse: l'analisi del sistema di attese degli attori sociali coinvolti (*pre-training*), che nel circoscrivere gli aspetti previsionali delle ricadute, convogliano le energie libere evitando "sorpresa"; la traduzione didattica del sistema di attese (in *training*) che coincide con il processo di insegnamento/apprendimento; la fase del sostegno (*post training*) che prende avvio a partire dalla conclusione dell'esperienza dove gli apprendimenti si trasferiscono dal setting di apprendimento ai contesti d'uso; la quarta e ultima fase, infine, dove le ricadute sono specifico oggetto di valutazione (valutazione di *follow-up*) e si confrontano rispetto alle attese iniziali.

In questo modo, lo schema tiene conto del fatto che ricadute sono esaminate e rilevate prima, durante dopo il processo di formazione; inoltre, che le ricadute si esercitano nei confronti dell'identità del soggetto, del contesto e del gruppo sociale, intrecciando attese, esperienze e prospettive future (Paparella, 2017).

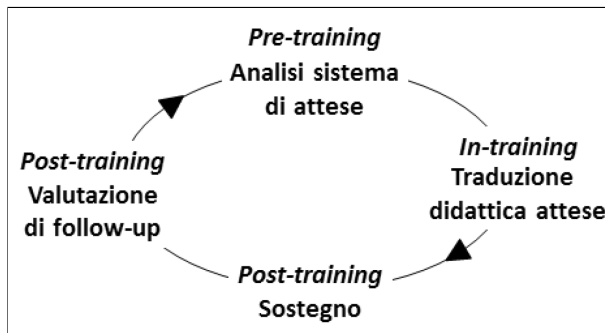


Fig. 2. Un approccio complesso alle ricadute della formazione e degli apprendimenti

Nello schema trova implicito riconoscimento che l'esperienza formativa, quando non è integrata con altri processi interni ed esterni al soggetto, da sola non è in grado di produrre alcun significativo cambiamento. Diversamente, il rischio è di "scaricare" in modo ingenuo sull'individuo la responsabilità di gestire il processo di apprendimento e di cambiamento, sia individuale sia organizzativo.

Affermazioni che trovano conferma in alcune ricerche sul *transfert of training*, dove gli studiosi hanno dimostrato che il trasferimento dell'apprendimento dal setting ai contesti di lavoro si verifica solo in presenza di adeguate condizioni d'esercizio, rappresentate dalla presenza di un ambiente sociale culturalmente aperto e disponibile nel favorire nei soggetti tale possibilità, nel sostenerne l'impegno e nell'incoraggiarli a compiere tale sforzo (Brinkerhoff, Montesino, 1995; Cromwell, Kolb, 2004; Bunch, 2007).

Condizioni che vanno adeguatamente preparate, atteso che nella realtà le organizzazioni che incoraggiano apertamente le ricadute della formazione e degli apprendimenti, approntando adeguate strategie e risorse, sono piuttosto rare (Gilpin-Jackson, Bushe, 2007).

Molto più agevole – e altrettanto ingenuo – è limitarsi a evocare il cambiamento, mentre più difficile è progettarlo, accettando di modificare situazioni consolidate. Preparare adeguate condizioni, prima dell'azione formativa, è dunque la condizione iniziale per determinare le ricadute della formazione e degli apprendimenti. In che cosa consiste la prima fase? Quali attori sociali sono direttamente chiamati in causa?

Il lavoro preparatorio deve privilegiare un approccio partecipato attraverso interazioni tra i soggetti che nutrono aspettative di ricadute, rispetto a due differenti piani che agiscono in modo complementare tra loro: organizzativo e didattico.

Il termine partecipazione è assunto qui nell'accezione di significato comune che sta a indicare l'azione del prendere parte a una forma qualsiasi di impresa, sia attraverso un interessamento diretto e personale, sia portando un contributo effettivo al compiersi dell'attività stessa. Gli studi organizzativi, infatti, assumono la partecipazione come la variabile-chiave del cambiamento (Mazzotta, 2007). Una forma di azione individuale e collettiva, densamente affettiva, fatta di percezioni, *habitus* e credenze, regolata da riflessività e trasformatività (Perla, 2017).

Sul piano organizzativo, la relazione coinvolge il soggetto in formazione e colui/coloro che ne ha promosso o sollecitato la frequenza al corso.

Le domande che prima dell'azione favoriscono la partecipazione e il coinvolgimento tra i soggetti interessati prendono in considerazione differenti aspetti dell'esperienza: che cosa ci si aspetta dai partecipanti al termine dell'intervento? La formazione è percepita come pertinente rispetto alle attese? I partecipanti credono che avranno l'opportunità di applicare concretamente le competenze acquisite? (Hutchins, 2009).

Tra il formatore e il committente che ha promosso l'intervento, è

dunque necessario, preliminarmente, precisare il sistema di attese sulle ricadute della formazione e degli apprendimenti.

Il formatore non può (e non deve) promettere traguardi che non è in grado di raggiungere, né di controllare direttamente. Egli deve orientare l'azione didattica nel determinare ricadute potenziali, consapevole che quelle effettive dipenderanno da condizioni che in buona parte sono sottratte al suo controllo.

Le domande che il formatore deve porsi sono le seguenti: attraverso quali modalità progettuali, comunicative e valutative è possibile aiutare i soggetti nel tradurre le conoscenze/abilità apprese in ricadute? In questo caso il richiamo alla "partecipazione" è utile per rimarcare che si apprende sempre e solo grazie all'interazione con altri e con attività dove il soggetto si impegna in compiti riconosciuti significativi, prossimi alle reali situazioni di vita.

Nella sperimentazione in corso, le interazioni illustrate sono state sollecitate attraverso l'uso di questionari realizzati da esperti, che hanno invitato i soggetti nell'esplicitare il sistema di attese.

La seconda fase del processo ha luogo durante lo svolgersi dell'azione, ovvero "in training", e consiste nel tradurre didatticamente le attese, dove assumere come orizzonte di riferimento le ricadute (anziché i risultati) significa privilegiare una formazione generativa che nel concetto di empowerment trova compiuta formalizzazione (Fetterman, 2001).

L'essenza del modello di apprendimento generativo è che la mente non è un consumatore passivo di informazioni. Attraverso nuove informazioni costruisce ricorrenti interpretazioni della realtà, evidenziando nuove relazioni tra gli eventi (Florenzano, 2005). In questo modo il soggetto è capace di valorizzare l'esperienza e di produrre nuovi schemi d'azione praticabili in rapporto alle situazioni e alle risorse/potenzialità possedute.

L'apprendimento che si ispira all'empowerment pone al centro del processo la crescita delle potenzialità individuali dei soggetti, accompagnata dall'incremento di autonomia e di responsabilità (Piccardo, 2005). In sintesi, l'apprendimento genera empowerment quanto più sviluppa nel soggetto la capacità di leggere e interpretare correttamente la realtà che lo circonda, individuando condizionamenti e minacce, ma anche nuove opportunità.

In altri termini, l'apprendimento genera empowerment quanto più enfatizza nei soggetti processi "ri-generativi e auto-rigenerativi" privilegiando i collegamenti fra nuova e vecchia conoscenza.

Dal punto di vista didattico, l'empowerment esige che i discenti ven-

gano autenticamente collocati al centro del processo dell'insegnare e dell'apprendere, privilegiando un apprendimento centrato sull'attribuzione di significato, sul sapere in uso, sull'approccio globale alla conoscenza e ai problemi, sull'autodirezione e sulla contestualizzazione delle conoscenze ai problemi reali.

Nella sperimentazione in corso, si intendono organizzare incontri con i formatori coinvolti nell'attività didattica, discutendo con loro modalità, forme e possibilità per tradurre correttamente le attese sul piano delle ricadute della formazione e degli apprendimenti secondo il modello di apprendimento generativo in precedenza descritto.

Terminato l'apprendimento, il processo delle ricadute si dispiega all'esterno del setting. In questa fase del processo, la terza, il soggetto è invitato a trasferire in situazione ciò che ha appreso.

Al termine del corso, in partecipanti si pongono in genere le seguenti domande: riceveranno feedback sulle loro prestazioni? Avranno adeguato sostegno? Disporranno delle risorse e saranno legittimati a realizzare i cambiamenti attesi?

Nel *post-training* i vincoli e gli ostacoli presenti nell'ambiente interferiscono e limitano fortemente la trasferibilità degli apprendimenti (Tannenbaum, Yukl, 1992). Per questi motivi un adeguato sostegno unitamente a un clima psicologico facilitante sono gli aspetti che più di altri favoriscono la trasferibilità degli apprendimenti (Rouiller, Goldstein, 1993).

Se le attese di cambiamento non possono gravare esclusivamente sul soggetto in assenza di condizioni facilitanti che il contesto è chiamato ad assicurare, è anche vero che le ricadute esigono un atteggiamento proattivo da parte del soggetto, in assenza del quale ogni sostegno esterno risulta vanificato (Tracey et al., 1995).

Secondo Gist ed altri (1991) la motivazione e l'auto-efficacia sono le condizioni richieste ai learners che intendano tradurre gli apprendimenti in ricadute. Alcune ricerche hanno dimostrato che i soggetti che possiedono una maggiore percezione di autoefficacia sono anche i più motivati nel portare a termine con successo compiti impegnativi e sfidanti (Salas, Cannon-Bowers, 2001). Caratteristiche che vanno accertate e opportunamente rinforzate nei learners già nella prima fase, attraverso il loro coinvolgimento attivo.

Il sostegno esterno sarebbe talmente importante, che in assenza di adeguate garanzie i soggetti dovrebbero apertamente rifiutare le opportunità di formazione (Robinson, Robinson, 1989).

In sintesi, è necessario fornire ai learners costanti feedback, oltre che

le necessarie risorse, legittimando i loro sforzi nel trasferire in situazione i risultati appresi.

Il progetto sperimentale prevede di organizzare incontri con coloro che dovranno fornire sostegno ai discenti, per sensibilizzarli nel mettere a punto un vero e proprio “progetto di sostegno”, dove sono stabilite le scadenze temporali dei feedback e le risorse necessarie. Di particolare importanza sarà il conferimento ai soggetti, da parte dei loro responsabili, dell’autorità necessaria per portare a termine i compiti previsti, indispensabile per interfacciarsi correttamente con altri membri del gruppo.

Scopo della quarta fase consiste nel monitorare le ricadute, che si declina come la classica valutazione di follow-up. Valutare le ricadute della formazione significa raccogliere informazioni pertinenti dopo un ragionevole arco temporale dal termine dell’esperienza formativa, per consentire agli effetti di dispiegarsi, acquisendo informazioni che riguardano il soggetto, il gruppo, e l’ambiente sociale.

Le organizzazioni quasi mai incorporano la valutazione di follow-up nei programmi di formazione per gli adulti, preferendo limitare l’osservazione alla valutazione degli apprendimenti e alla *customer satisfaction* (Saks, Belcourt, 2006).

Gli strumenti per svolgere una valutazione di follow-up sono numerosi. Tra questi, se ne ricordano qui alcuni tra i più diffusi: piani d’azione (*action plans*), valutazione delle prestazioni (*follow-up assessment*), incontri tra pari (*peer meetings*).

Action plans

I piani d’azione sono del tutto simili ai “diari di bordo”, che consistono in documenti scritti redatti dai partecipanti sia durante sia successivamente l’esperienza formativa.. Documenti che possono essere dettagliati e specifici, oppure sintetici e generali.

I piani descrivono come il partecipante ipotizza di trasferire le abilità apprese rispetto al contesto di esercizio, e comprendono sia dimensioni cognitive sia comportamentali dell’apprendimento, dove il partecipante è sollecitato a descrivere le azioni di cambiamento che intende intraprendere, indicando le risorse occorrenti. Nel progettare la trasferibilità della formazione e degli apprendimenti, i piani d’azione rendono maggiormente osservabili le ricadute sugli individui e sui processi, e hanno il vantaggio di agevolare il sostegno esterno (Broad, Newstrom, 1992).

Follow-up assessment

Un secondo strumento è la valutazione delle prestazioni (*follow-up assessment*). Alcuni autori (Salinger, Deming, 1982; Yorks et al., 2007) hanno confermato la validità di questo strumento nella trasferibilità degli apprendimenti (*transfert of learning*). Secondo la letteratura (Tyson, Ward, 2004), questo approccio sensibilizza i manager nell'ottenere informazioni di ritorno sugli apprendimenti permettendo di giustificare gli investimenti in formazione; al tempo stesso, aiuta i partecipanti a precisare in modo corretto i risultati di cambiamento attesi, evitando fraintendimenti che nella realtà sono piuttosto frequenti. Per contro, la debolezza di questo approccio risiede nella pretesa di misurare in modo oggettivo la sola dimensione quantitativa delle ricadute che riguarda il cambiamento organizzativo, a svantaggio della dimensione qualitativa che riguarda il cambiamento individuale.

Peer meetings

I *peer meetings* sono riunioni periodiche tra i partecipanti a un'esperienza formativa, organizzati con la presenza di esperti interni oppure esterni all'organizzazione. In occasione di questi incontri i partecipanti sono invitati a socializzare e confrontare esperienze su come le competenze apprese sono state trasferite nell'attività di lavoro, evidenziando ostacoli e vincoli alla trasferibilità e interrogandosi su come possono essere eliminati.

La forza associativa dei *peer meetings* si dispiega come scambio di informazioni e di aiuto reciproco. Condizioni che favoriscono la crescita di ciascuno e lo sviluppo del gruppo. Ai fini della valutazione si tratta di cogliere gli elementi che caratterizzano la spinta della squadra verso la collaborazione reciproca riguardo alle attese e alle prospettive future.

L'ipotesi che la squadra possa funzionare anche a distanza di tempo dalla conclusione del corso è una possibilità che va sempre incoraggiata.

Pertanto, questi incontri favoriscono il trasferimento degli apprendimenti migliorando la comprensione dei partecipanti sulle variabili in campo che caratterizzano il processo delle ricadute (Baldwin, Ford, 1988; Tannenbaum, Yukl, 1992).

Conclusioni

Dal quadro esposto trova conferma la possibilità di interpretare la ricaduta come un *ricadere sopra*, che dell'essere esaminato e rilevato prima,

durante dopo il processo di formazione, si esercita nei confronti dell'identità (personale, sociale e affettiva) del soggetto in formazione, del contesto sociale (professionale, educante ecc.) e del gruppo sociale coinvolto, dove attese, esperienze e prospettive future si intrecciano produttivamente tra loro (Paparella, 2017).

Gli approcci e gli strumenti esaminati confermano che le ricadute della formazione e degli apprendimenti richiedono un impegno che non può gravare esclusivamente sui soggetti o sul gruppo, o sul formatore. In aggiunta a questi, il contesto sociale è chiamato a fare la propria parte, assicurando condizioni esterne facilitanti sul piano sia formale sia psicologico.

Le ricadute della formazione esigono dunque strette alleanze tra differenti attori sociali. In particolare, riflettono l'esito della combinazione funzionale tra l'azione di:

- partecipanti ai corsi motivati e impegnati, considerati sia individualmente sia come gruppo (Salas et al., 1999);
- formatori interessati e competenti nell'assumere le ricadute della formazione e degli apprendimenti come orizzonte dell'agire didattico e dell'intenzionalità pedagogica (Bochicchio, 2012);
- committenti sensibili a riconoscere che le ricadute della formazione e degli apprendimenti sono un processo intenzionale (Bunch, 2007), che richiede azioni di sostegno e di incoraggiamento nei confronti dei partecipanti, risorse adeguate e un clima psicologico favorevole.

Il dispiegamento degli effetti della formazione e degli apprendimenti, a livello sia individuale e di gruppo (crescita degli individui in senso integrale) sia organizzativo (benefici per l'organizzazione derivanti dalla presenza di soggetti più competenti, perché capaci di innovare), è l'esito della combinazione delle condizioni richiamate.

Qualunque programma di formazione dovrebbe esplicitare adeguate strategie per promuovere le ricadute della formazione e degli apprendimenti, nella consapevolezza che le ricadute non discendono in modo automatico da buoni risultati della formazione, come in queste pagine ho tentato di dimostrare e come la sperimentazione in corso auspico potrà confermare, facendo emergere opzioni concretamente praticabili.

Riferimenti bibliografici

- Baldwin T. T., Ford J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), pp. 63-105.
- Bellamio D. (2002). Presentazione. In C. Bisio (a cura di), *Valutare in formazione. Azioni, significati, valori* (pp. 1-15). Milano: Franco Angeli.
- Bochicchio F. (2009). Formazione: risultati e ricadute. In N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo* (pp. 92-108, vol. III). Roma: Armando.
- Bochicchio F. (2012). *I bisogni di formazione. Teorie e pratiche*. Roma: Carocci.
- Bochicchio F. (2015). La valutazione delle ricadute della formazione e degli apprendimenti nei contesti non formali e informali (pp. 153-166). In L. Galliani (a cura di), *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Bochicchio F. (a cura di) (2012). *Le ricadute della formazione. Significati e prospettive*. Melpignano (Le): Amaltea.
- Brinkerhoff R. O., Montesino M. U. (1995). Partnerships for training transfer: lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6(3), pp. 263-74.
- Broad M. L., Newstrom J. (1992). *Transfer of Training: Action-packed Strategies to Ensure Payoff from Training Investments*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Brown A. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2), pp. 141-178.
- Bunch K. J. (2007). Training failure as a consequence of organizational culture. *Human Resource Development Review*, 6(2), pp. 142-63.
- Burke L. A., Hutchins H. M. (2007). Training transfer: an integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), pp. 263-96.
- Chiaburu D. S., Marinova S. V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy, and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), pp. 110-23.
- Collins A. (1992). Towards a design science of education. In E. Scanlon, T. O'Shea (eds.), *New directions in educational technology* (pp. 15-22). Berlin: Springer.
- Colquitt J. A., LePine J. A., Noe R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: a meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), pp. 678-707.
- Cromwell S. E., Kolb J. A. (2004). An examination of work-environment support factors affecting transfer of supervisory skills training to the workplace. *Human Resource Development Quarterly*, 15(4), pp. 449-71.
- Dede C. (2004). If design-based research is the answer: What is the question? *The Journal of the Instructional Sciences*, 1, pp. 105-114.
- Facteau J. D., Dobbins G. H., Russell J. E. A., Ladd R. T., Kudisch J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pre-

- training motivation and perceived training transfer. *Journal of Management*, 21(1), pp. 1-25.
- Fetterman D. M. (2001). *Foundations of Empowerment Evaluation*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Florenzano F. (2005). *Imparare ad imparare*. Roma: EDUP.
- Galliani L. (2012). La valutazione educativa: dominio scientifico, definizione e paradigmi. In P.C. Rivoltella, P. G. Rossi (a cura di), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 235-254). Brescia: La Scuola.
- Gilpin-Jackson Y., Bushe G. R. (2007). Leadership development training transfer: a case study of post-training determinants. *Journal of Management Development*, 26(10), pp. 980-1004.
- Gist M. E., Stevens C. K., Bavetta A. G. (1991). Effects of self-efficacy and post-training intervention on the acquisition and maintenance of complete interpersonal skills. *Personnel Psychology*, 44(4), pp. 837-861.
- Hutchins H.M. (2009). In the trainer's voice: a study of training transfer practices. *Performance Improvement Quarterly*, 22(1), pp. 69-93.
- Kraiger K., McLinden D., Casper W. J. (2004). Collaborative planning for training impact. *Human Resource Management*, 43(4), pp. 337-351.
- Mager R. F. (1962). *Preparing instructional objectives*. Belmont CA: Fearon Publishers.
- Mazzotta M. (2007). *Forme di partecipazione nell'organizzazione*. Trento: UNI Service.
- Neisser U. (1975). *Psicologia cognitivista*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Olsen J. H. Jr (1998). The evaluation and enhancement of training transfer. *International Journal of Training and Development*, 2(1), pp. 61-75.
- Paparella N. (2017). *Successo e follow-up nella formazione universitaria. Per una matrice generativa degli indicatori di ricaduta* (paper).
- Pellerey M. (2005). Verso una nuova metodologia di ricerca educativa: la Ricerca basata su progetti. *Orientamenti Pedagogici*, 52(5), pp. 721-737.
- Perla L. (2017). *L'agire partecipativo* (in press). In F. Bochicchio, P.C. Rivoltella (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: Morcelliana.
- Piccardo C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella P. C. (2017). *Apprendimento* (in press). In F. Bochicchio, P.C. Rivoltella (a cura di), *L'agire organizzativo. Manuale per i professionisti della formazione*. Brescia: Morcelliana.
- Robinson D. G., Robinson J. C. (1989). *Training for Impact: How to Link Training to Business Needs and Measure the Results*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Rouiller J. Z., Goldstein I. L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), pp. 377-390.
- Saks A. M., Belcourt M. (2006). An investigation of training activities and transfer of training in organizations. *Human Resource Management*, 45(4), pp. 629-648.

- Salas E., Cannon-Bowers J. A. (2001). The science of training: a decade of progress. *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 471-499.
- Salas E., Rozell D., Mullen B., Driskell J. E. (1999). The effect of team building on performance: an integration. *Small Group Research*, 30(3), pp. 309-329.
- Salinger R. D., Deming B.S. (1982). Practical strategies for evaluating training. *Training and Development Journal*, 36, August, pp. 20-26.
- Tannenbaum S. I., Yukl G. (1992). Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, pp. 399-441.
- Tracey J.B., Tannenbaum S. I., Kavanagh M. J. (1995). Applying trained skills on the job: the importance of the work environment. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), pp. 239-252.
- Tyson S., Ward P. (2004). The use of 360-degree feedback technique in the evaluation of management development. *Management Learning*, 35(2), pp. 205-223.
- Yorks L., Beechler S., Ciporen R. (2007). Enhancing the impact of an open-enrollment executive program through assessment. *Academy of Management Learning and Education*, 6(3), pp. 310-320.