

Gruppo di lavoro sulle tecniche
di insegnamento e di apprendimento

<https://riviste.unige.it/index.php/glia/index>

ISSN 2975-0075

N° 2 - Anno 2024
pp. 29-48

Un'esperienza di *Project Based Learning* nel percorso di Specializzazione Sostegno

Concetta FERRANTINO¹, Iolanda Sara IANNOTTA², Maria TISO³

1 Università degli Studi di Salerno, Fisciano (SA), cferrantino@unisa.it

2 Università degli Studi di Salerno, Fisciano (SA), iiannotta@unisa.it

3 Università degli Studi di Salerno, Fisciano (SA), mtiso@unisa.it

Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0
Copyright © Genova University Press

Abstract

Il mondo del lavoro considera qualità inderogabili la flessibilità, la mobilità e la capacità di adattamento. Il professionista deve essere in grado di mobilitare conoscenze, abilità e competenze precipue del settore lavorativo nel quale opera e *soft skill*, abilità di carattere generale riferibili alla gestione delle informazioni, al pensiero critico, al *problem solving* e alla gestione delle relazioni interpersonali (Allen, Remaekers & Van Der Velde, 2005).

La professione dell'insegnante è sollecitata dalle vicissitudini che colpiscono la cultura coeva, in ragione dell'elevato valore sociale che il ruolo riveste.

Innovare i processi di apprendimento-insegnamento all'università è divenuta una questione cruciale per soddisfare gli attuali bisogni formativi.

Nell'a.a. 2020/2021 è stata svolta una ricerca-intervento nel corso "Nuove tecnologie per l'apprendimento - TIC", previsto nel Percorso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, introducendo il modello del *Project-based Learning* (PBL) (Barrows, 1986; Blumenfeld, Fishman, Krajcik, Marx & Soloway, 2000).

Per valutare l'adeguatezza dell'opzione didattica è stato costruito un questionario strutturato e l'analisi statistica effettuata sulle risposte ha evidenziato un alto grado di gradimento della proposta nonché, nella percezione, il raggiungimento degli obiettivi previsti in merito a competenze specifiche e *soft skill*. Da quanto emerso, le strategie *learner-centered*, adottate nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti, favoriscono lo sviluppo di competenze complesse, specialistiche e trasversali.

Keywords

Project-based Learning; Soft-Skill; Competenze; Formazione Insegnanti; ICT.

1. Introduzione

La complessità dell'attuale sistema sociale richiede all'individuo un confronto costante con un tema attuale e ricorrente, sia in campo educativo che lavorativo: il costrutto delle competenze. Tale necessità è divenuta impellente e improrogabile dal momento che la rapidità dei cambiamenti rende precaria o insufficiente la dotazione di risorse iniziali con cui la persona ha costruito la propria iniziale posizione sociale, fino a un certo momento della sua vita, e la pone in una dimensione di fluidità del mondo sociale e del mercato del lavoro (Bauman, 2006, p. 118).

La modernità, descritta dal sociologo polacco Bauman, diventa liquida, quindi ambivalente, precaria e mutevole. In tale scenario non sono utili certezze e credenze inespugnabili; per fronteggiare tale condizione difatti all'individuo occorrono competenze cognitive, emotive, relazionali e gestionali fondamentali per una consapevolezza, autonoma e responsabile, del proprio percorso professionale e di vita (Pellerey, 2017). Emerge la necessità di strutturare azioni tese alla promozione di un atteggiamento costruttivo verso percorsi di formazione e di istruzione lungo tutto l'arco della vita, al fine di collocare e ricollocare il cittadino europeo nel mondo del lavoro e sostenere gli individui nei processi di scelta e nella *career guidance* (Tammaro, Iannotta & Ferrantino, 2020). Le capacità tecniche e specialistiche non sono più sufficienti per inserirsi e rimanere nei mercati economici, ma occorre anche acquisire e coltivare una pluralità di competenze di natura trasversale, definite *soft skill* (Pellerey, 2017). Esse rappresentano una combinazione dinamica di abilità cognitive, metacognitive, interpersonali, intellettuali e di competenze pratiche che aiutano le persone ad adattarsi e ad affrontare efficacemente le sfide della loro vita professionale e quotidiana (La Marca, 2019, p. 8); afferiscono pertanto «alle capacità relazionali, al senso critico, alla creatività, alla flessibilità, agli aspetti del carattere e all'apertura alla realtà» (La Marca et al., 2018, p. 16). Le *soft skill*, dunque, rappresentano le abilità sociali, comunicative e relazionali del soggetto. Tuttavia è bene precisare che in letteratura non compare una definizione univoca in merito, né una terminologia condivisa (Cegolon, 2023): talvolta sono indicate come competenze trasversali (Isfol, 1994), altre come competenze socio-emotive (Chernyshenko, Kankaraš et al.,

2018), meta-competenze (Brown et al., 1995), *life skills* (WHO, 1994), *character skills* (Heckman et al., 2016), *non-cognitive skills* (Bowles et al., 1976), competenze generiche (González et al., 2008); competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione n. 189/01, 2018); competenze trasferibili (EC, 2011), e infine come qualcosa di altro rispetto alle più note *hard skill* (Ciappei et al., 2014). Tale varietà terminologica, tuttavia, non è da intendersi come una semplice elencazione sinonimica, ma come un modo per palesare la complessità e la molteplicità di tale costrutto, analizzato, di volta in volta, da prospettive diverse. Ciò detto, il nodo che occorre sciogliere da subito è quello relativo alla netta demarcazione che vede come contrapposte le *hard skill* da una parte, in quanto legate essenzialmente a contenuti disciplinari e ai saperi in generale, e le *soft skill* dall'altra, ancora spesso raffigurate come tratti della personalità poco rilevanti e determinanti nei percorsi educativi e lavorativi di un individuo. In realtà le *soft skill* concernono le competenze personali che consentono al soggetto di assumere comportamenti adeguati rispetto alle diverse situazioni in cui si può imbattersi (Pignalberi, 2020), poiché le competenze a-disciplinari risultano indispensabili in ambito professionale, in quanto attributi personali che migliorano le interazioni e le prestazioni lavorative di un individuo (Pachauri et al., 2014). Esse consentono all'individuo di collaborare, di saper lavorare in gruppo, di sostenere il proprio punto di vista, ma anche di riconoscere il valore delle idee altrui, quindi di negoziare. La prospettiva più interessante, dunque, è certamente quella di considerare le *hard* e le *soft skill* attraverso un rapporto di circolarità, le *soft skill* infatti rappresentano l'altra faccia della competenza tecnica (Cegolon, 2023), esse conferiscono tridimensionalità al percorso dell'istruzione fino a farlo divenire un vero e proprio processo di formazione educativa.

Gli individui non possono agire senza una padronanza di competenze tecniche specifiche, questo è un dato inconfutabile, ma affinché queste diventino risorsa per sé e per il contesto in cui agiscono, devono riflettersi in un processo più ampio che è quello educativo; è solo in questa dimensione, infatti, che potranno commisurare le specificità, le attitudini e gli ideali che più avvertono come propri (Sen, 2001), così da portare a compimento quella che Nussbaum (2012) definisce con l'espressione di *flourishing life*, ovvero di fioritura della persona. Le *soft skills* fungono da collante tra le diverse discipline, così da

oltrepassare la artificiosa settorializzazione dei contenuti, consentendo il raggiungimento del tanto agognato apprendimento problematizzato, attivo, costruito e consapevole. La scuola deve farsi carico di tutto ciò promuovendo tale multidimensionalità e complessità, in caso contrario il rischio è quello di «atrofizzare le possibilità di comprensione e di riflessione, eliminando le possibilità di un giudizio correttivo» (Castoldi, 2015, p. 297) e critico. Le istituzioni scolastiche devono potersi appropriare di precorsi di qualità, così come ci suggerisce Morin (2000), riprendendo una massima di de Montaigne: meglio una testa ben fatta che una testa ben piena. Per tali considerazioni, è necessario accrescere il livello della qualità dell'apprendimento così da renderlo permanente (Taylor, 2017) e spostare il focus dell'attenzione dal quanto al come.

Uno studio dell'Unione Europea (2011), indica alcune tra le *soft skill* che le istituzioni scolastiche dovrebbero promuovere con una maggiore capacità progettuale all'interno dei propri percorsi educativi. Il documento individua 22 skill, distinte in cinque tipologie che di seguito sono brevemente presentate.

1. Skill di efficacia personale: si riferiscono alla capacità di una persona di continuare ad essere performante nonostante sia sotto pressione o viva elevati livelli di stress.

2. Skill relazionali e di servizio: permettono agli individui di comprendere i bisogni degli altri e di ricorrere a comportamenti empatici.

3. Skill relative a impatto e influenza: saper esercitare un'influenza sugli altri. Si fa riferimento, in questo caso, alla capacità degli individui di portare avanti e di sostenere le proprie teorie e il proprio punto di vista, all'interno di un gruppo di lavoro, ma al tempo queste skill consentono all'individuo di cogliere il valore delle idee altrui.

4. Skill orientate alla realizzazione: la caratteristica di essere proattivi e accurati nella progettazione del proprio lavoro, di riuscire a trovare soluzioni, anche diverse e creative, anche in condizioni problematiche.

5. Skill cognitive: rinviano ai processi cognitivi, ovvero alle modalità a cui un individuo ricorre nel momento in cui pensa, analizza, ragiona e avanza ipotesi; quindi, quando utilizza le funzioni cognitive superiori.

Naturalmente non è solo il mondo del lavoro a richiedere l'utilizzo delle *soft skill*, gli studi in campo educativo evidenziano quanto sia

impellente l'esigenza di promuovere competenze personali nei soggetti in età evolutiva e quindi quanto sia altrettanto fondamentale promuovere una formazione dei docenti specifica e sensibile su questi temi. Nel prosieguo di questo lavoro, dopo una riflessione sulla rilevanza della formazione docenti e su alcune sue caratteristiche da cui oggi non si può prescindere, si presenteranno alcuni dati rispetto ad una ricerca-intervento svolta nell'ambito del percorso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, nell'a.a. 2020/2021, erogato secondo i principi del modello del *Project-Based Learning* (PBL) (Barrows, 1986; Blumenfeld et al., 2000), al fine di promuovere *soft e generic hard skill* nel futuro docente specializzato per le attività di sostegno.

2. La formazione del docente nell'ottica di un approccio olistico e globale

Le *soft skill* sono fra le competenze sostanziali della professione docente, dal momento che questi deve promuovere e sostenere diverse dimensioni: didattica, metodologica e organizzativa nonché motivazionale e comunicativa (La Marca et al., 2019). L'idea complessa della professionalità docente muove dalla consapevolezza che insegnare richiede una pluralità di competenze: culturali, didattiche e relazionali; pertanto, i percorsi per la formazione dei futuri docenti dovrebbero tener conto di tale molteplicità e conseguentemente assumere uno sguardo comprensivo verso le numerose variabili che vanno a comporre una professionalità così articolata.

L'accoglienza e la mediazione sono azioni frequentemente esercitate dall'insegnante specializzato per le attività di sostegno in ambito scolastico, oggi, peraltro, il significato del termine sostegno è stato ampliato, dal momento che non è più riferibile esclusivamente al contesto delle diverse abilità. Egli non è un professionista aggiuntivo che si occupa di un bambino in difficoltà separatamente, tutt'altro, possiede la capacità organizzativa di prendersi carico, nel suo complesso, dei diversi e possibili problemi che possono emergere nel corso delle attività e delle esperienze scolastiche (Medeghini, 2006, p. 90).

All'interno del contesto scuola egli può rappresentarne la pietra angolare; se adeguatamente formato è in grado di individuare e promuovere risorse in esso presenti, di valorizzare da una parte le capacità degli studenti, anche attraverso percorsi di apprendimento specifici, dall'altra di enfatizzare le abilità del gruppo docenti, (2006). L'insegnante specializzato è colui il quale naturalmente osserva il contesto educativo da una prospettiva differente e conseguentemente, in grado di proporre soluzioni sempre diverse e alternative, problematizza l'utilizzo di didattiche trasmissive e standardizzate (Ianes et al., 2011), così da promuovere una progettazione realmente formativa, consapevole e responsabile (Fantozzi, 2014). Il concetto di "competenza" costituisce il fulcro della dimensione professionale del docente, ma formare competenze, non è la stessa cosa che impartire conoscenze. Si tratta di apprendimenti di livello logico differente, e come tali, legati a ordini temporali diversi: l'acquisizione di una competenza richiede un tempo molto più esteso rispetto all'apprendimento di conoscenze (Baldacci, 2017, p. 58).

I tempi lenti, attraverso cui matura la competenza, richiedono per di più strumenti diversi, come ad esempio un utilizzo consapevole di metodologie e strategie didattiche sempre più dinamiche e vicine, per quanto possibile, alle caratteristiche cognitive, emotive e relazionali dei discenti. Tra queste metodologie attive certamente si configura quella del PBL, che risale agli studi della scuola attiva di John Dewey (1916), ma in particolar modo del suo allievo, William Heard Kilpatrick (1925), al quale si deve non solo la paternità del metodo didattico, ma il più ampio riconoscimento dell'attuale costrutto di progettazione nei contesti scolastici. Il PBL nasce per trovare una soluzione a un determinato problema, affinché ciò sia possibile occorre prevedere due fasi, la prima di *problem posing* attraverso la quale predisporre una puntuale progettazione, così che tempi, mezzi, strumenti e strategie, siano saggiamente coordinati tra loro; la seconda, quella del *problem solving*, attraverso cui si indica la soluzione. Se si è fatto un buon lavoro è molto probabile che la soluzione sia più di una. In letteratura il PBL è definito come un metodo sistematico di insegnamento che avvicina gli studenti ad un lavoro di indagine e di ricerca vera e propria; fungono da stimolo domande complesse, la cui soluzione richiede la preliminare predisposizione di una accurata progettazione, così da pervenire a prodotti originali (Markham, et al., 2003). Tali caratteristiche

sottolineano quanto questo approccio didattico si ponga agli antipodi rispetto all'astrattezza e alla demotivazione, tipici della didattica tradizionale, ovvero la connessione tra scuola e vita, il proporsi come ponte tra l'esperienza di realtà e i saperi formalizzati, il puntare a riportare nella scuola la logica d'azione, prevalente nel mondo reale (Castoldi, 2015, p. 165).

Ne consegue un ripensamento rispetto al ruolo, ma prima ancora rispetto alla formazione del docente, il quale si trova ad essere sempre più decentrato rispetto al rapporto discente-apprendimento, andando d'altro canto a definirsi sempre più come un catalizzatore delle risorse del contesto. A mutare, di riflesso, è anche il ruolo dello studente, costretto ad uscire dalla propria *comfort zone*, a cui per anni è stato relegato, a seguito di una didattica trasmissiva ed esecutiva. La didattica progettuale implica un elevato grado di coinvolgimento e di partecipazione da parte dei discenti, i quali non solo hanno il compito di calarsi in una determinata situazione-problema, ma, aspetto questo ancora più complesso, sono tenuti ad assumere delle responsabilità verso il gruppo con cui si relazionano, a verificare e a valutare adeguatamente le proprie ipotesi, a incrociarle con quelle degli altri e a tradurre il tutto in una soluzione appropriata e competente. Il PBL, dunque, si pone come una metodologia che scardina i punti fermi che una scuola verbosa e trasmissiva per anni ha consolidato, creando dei veri e propri copioni sempre fedeli e uguali a loro stessi, perpetuandoli nel tempo. Un metodo, tuttavia, che non può improvvisarsi, questa è la ragione per cui una formazione degli insegnanti, adeguata alle moderne necessità formative, è più che mai indispensabile e opportuna. Sono queste le ragioni che hanno condotto le scriventi ad avviare la ricerca-intervento di cui tratteremo a breve; la grande opportunità che si è colta è stata quella di formare verso tale metodologia dei futuri docenti, in veste ancora di studenti, quindi in via di formazione. In tale scenario emerge la necessità di strutturare le azioni tese alla promozione di un atteggiamento costruttivo verso i percorsi di formazione e di istruzione lungo tutto l'arco della vita al fine di collocare e ricollocare il cittadino europeo nel mondo del lavoro e sostenere gli individui nei processi di scelta e nella *career guidance* (Tammaro et al., 2020).

3. Il *Project Based Learning*: un'esperienza di ricerca-intervento

A partire dai contenuti teorici brevemente esposti, è stata condotta una ricerca-intervento nell'ambito del percorso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, nell'a.a.2020/2021 e nell'a.a. 2021/22. Più dettagliatamente, l'erogazione del corso di "Nuove tecnologie per l'apprendimento -TIC", negli ordini di scuola dell'infanzia e della scuola primaria, è stato basata sul modello del PBL. Si ipotizzava che progettare il percorso didattico attraverso questa metodologia potesse favorire, nel futuro docente specializzato, lo sviluppo di competenze riferibili alle *Information and Communication Technologies* ICT (fra le *hard skill* riconosciute nel framework *Trasferibility of Skills across Economic Sector* del 2011) e le *soft skill*, in particolare rispetto alle *skill* relazionali e di servizio, oltre che allo sviluppo della competenza digitale specifica dell'insegnamento.

In relazione all'applicabilità della strategia del PBL nella didattica universitaria, dall'analisi della letteratura si evince che le ICT favoriscono i processi di progettazione condivisa e collaborativa, poiché consentono il monitoraggio dello stato di avanzamento del progetto fra i diversi interlocutori coinvolti (Patton, 2012 citato da Kokotsaki et al., 2016).

Lo studio in oggetto ha coinvolto 135 studenti iscritti al VI ciclo del percorso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità del modulo scuola dell'infanzia e 200 corsisti del modulo relativo alla scuola primaria.

Le attività hanno previsto una prima suddivisione in gruppi cooperativi eterogenei, composti da un numero variabile fra 6-8 studenti: a ciascun gruppo è stato assegnato il compito autentico della progettazione di una attività didattica, in linea con quanto previsto dalle Indicazioni Nazionali per il relativo grado di scuola. Ciascuna attività doveva essere implementata grazie alla creazione di materiali digitali personalizzati (*learning object*, artefatti, mappe, *learning game*, etc.), almeno uno per ciascun corsista, anche in considerazione di quanto previsto da D.M. 30.09.2011, che prevede la realizzazione di un prodotto multimediale, finalizzato alla didattica speciale, con l'uso delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, al fine del superamento del percorso abilitante. La ricerca della soluzione è stata

favorita presentando una serie di risorse utilizzabili (*Open Educational Resources*, materiali informativi, documenti ministeriali, etc.). Per valutare l'adeguatezza dell'opzione didattica è stato costruito un questionario strutturato, somministrato attraverso Google Moduli, garantendo l'anonimato ai rispondenti.

Per la costruzione dello strumento di indagine sono state utilizzate le indicazioni del quadro *Trasferibility of skill across economic sector* (Commissione Europea, 2011) e il framework del *DigCompEDU* (Redecker, 2017), giungendo complessivamente a tre sezioni: informazioni generali, *soft skill* e competenza digitale, costruite con item su scala likert a 5 punti.

Nel mese di marzo 2022, il questionario è stato sottoposto a 6 studenti iscritti al percorso di Specializzazione per il sostegno didattico agli alunni con disabilità, non frequentanti i corsi TIC oggetto della nostra proposta, al fine di operare un pre-test per lo strumento e ottenere un feedback significativo da profili simili a quello del target coinvolto nella ricerca (Montalbetti et al., 2015). In seguito agli accorgimenti derivati da questa fase, il questionario è stato somministrato attraverso Google Moduli, alla fine del corso (giugno 2022), a un campione volontario di 285 futuri docenti specializzati.

In questo contributo, viene presentata un'analisi descrittiva rispetto ad alcuni item del questionario, utili a fornire delle indicazioni rispetto a quanto dichiarato nelle premesse teoriche e allo sviluppo delle fasi operative che seguiranno.

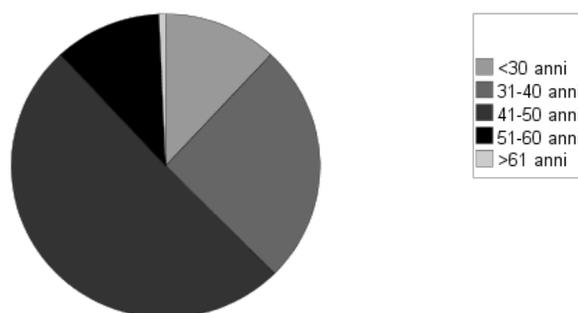


Figura 1 - Il campione dello studio distribuito per fasce d'età

Un primo elemento su cui è importante soffermarsi per gli scopi della nostra riflessione, riguarda l'età dei futuri docenti di sostegno, iscritti al percorso di specializzazione presso UNISA. Come si evince dal grafico in Fig. 1, più della metà dei corsisti (50,5%) si colloca nella fascia di età compresa fra 41-50 anni, il 25,6% fra 31-40 anni, l'11,9% ha meno di 30

anni. Circa il 12% dei frequentati i percorsi TIC, per gli ordini già riferiti, ha un'età superiore ai 51 anni. Rispetto agli anni di servizio (in generale, sia su posto comune che sul sostegno), il nostro campione si distribuisce come segue: il 18,9% dichiara di non avere esperienza, il 54,4% ha un'esperienza inferiore a 5 anni, il 20,7% fra i 6-10 anni, il 5,3% fra 11-20 anni e lo 0,7% più di 21 anni di servizio.

Per quanto concerne la sezione relativa alla competenza digitale, uno dei quesiti già sottoposti ad analisi indagava la propensione all'uso delle tecnologie per la creazione di materiali didattici. Come si evince dal grafico nella Fig. 2, il 72,6% dei corsisti TIC dichiara che userà "sempre" le tecnologie per l'adattamento e/o la creazione di materiali didattici personalizzati.

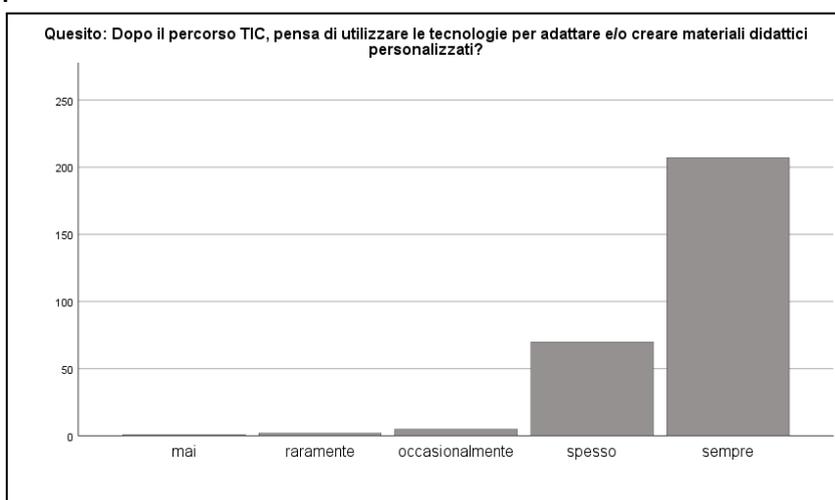
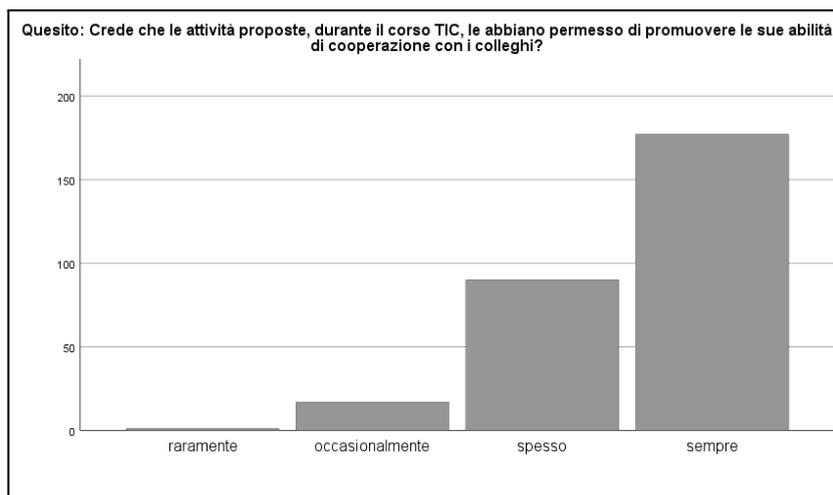


Figura 2 - Uso delle TIC per la creazione di materiali didattici post-formazione

Per ciò che concerne, invece, la sezione del questionario relativa all'autovalutazione delle *soft skill*, il quesito proposto chiedeva: «Crede che le attività proposte, durante il corso TIC, le abbiano permesso di promuovere le sue abilità di cooperazione con i colleghi?». Il 62% ritiene che il corso, implementato con il PBL, abbia fornito sempre occasioni per promuovere la cooperazione fra pari. Un secondo quesito, della medesima area, chiedeva: «Crede che il percorso TIC abbia contribuito al potenziamento delle sue strategie di *problem solving*?» In questo caso, il 63% riferisce che il percorso ha contribuito sempre al potenziamento delle strategie di soluzione dei problemi. Dall'analisi dei due item sopraindicati emerge, in generale, un elevato grado di soddisfazione dell'esperienza del PBL, che solo per una percentuale

inferiore all'1% non ha apportato alcun valore aggiunto alla promozione



delle *soft skill*.

Figura 3 - PBL e possibilità di cooperare con i colleghi

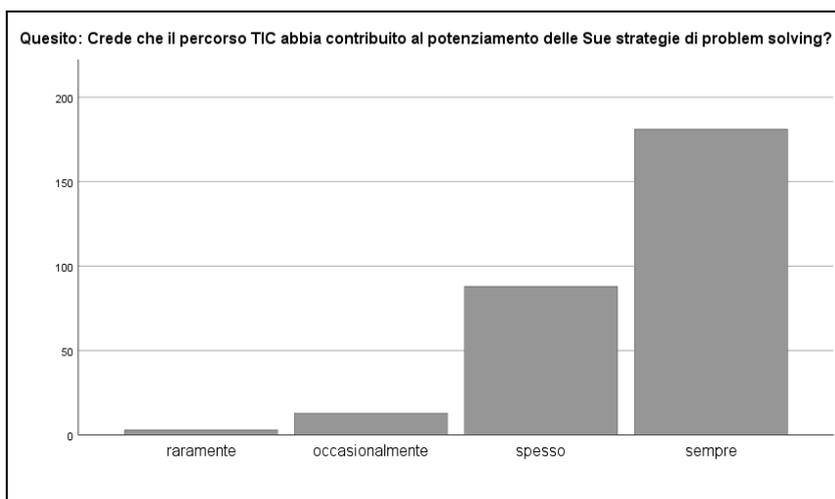


Figura 4 - PBL e potenziamento del problem solving

Si presentano, infine, due quesiti che avevano lo scopo di indagare il gradimento della metodologia didattica in relazione al successo di formazione sulle *soft skill* e sulle specifiche competenze digitali.

Come si può evincere dalla Fig. 5., al quesito «In generale, crede che la metodologia didattica proposta per il corso TIC, le abbia permesso di lavorare, con successo, sulle Sue *soft skill*?», il 49% dei corsisti rivela un alto gradimento, indicando come risposta sempre, il 42% spesso. Solo piccole percentuali, poco significative rispetto all'andamento dei risultati, non risultano essere favorite dalla metodologia proposta: l'8% infatti dichiara di aver trovato beneficio in modo occasionale, l'1%

raramente, mentre nessuna risposta si registra per la totale assenza (mai).

A barre semplice Conteggio di In generale, crede che la metodologia didattica proposta per il corso TIC, le abbia permesso di lavorare, con successo, sulle Sue soft skill

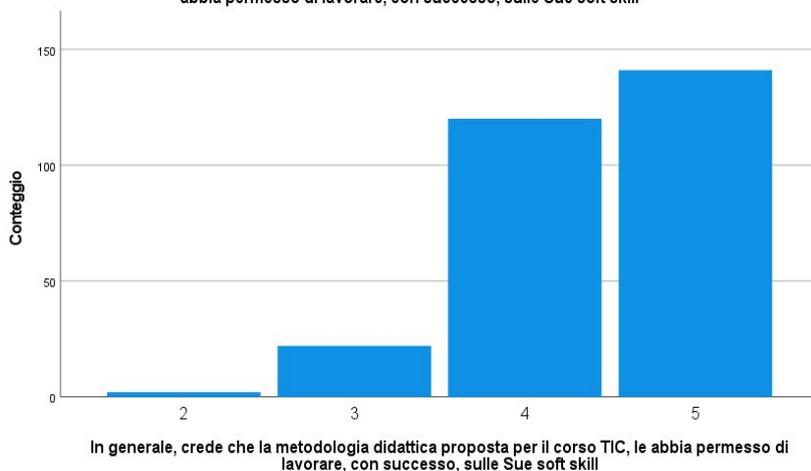


Figura 5 - PBL e successo formazione Soft Skill

Il quesito «In generale, crede che la metodologia didattica proposta per il corso TIC, le abbia permesso di lavorare, con successo, sulla competenza digitale», rispetto all’item analizzato precedentemente fa evincere, in maniera ancor più netta, il grado di soddisfazione tra utilizzo della metodologia didattica e successo formativo. Infatti, più della metà dei rispondenti, il 93% dei rispondenti dichiara un alto beneficio nella proposta: il 57% dei rispondenti dichiara di aver sempre lavorato con successo sulla competenza digitale, grazie alla metodologia proposta e il 36% spesso. Il 7%, restante del campione indagato, dichiara di essere stato soddisfatto occasionalmente (6%) e raramente (1%) (Fig. 6.)

A barre semplice Conteggio di In generale, crede che la metodologia didattica proposta per il corso TIC, le abbia permesso di lavorare, con successo, sulla competenza digitale

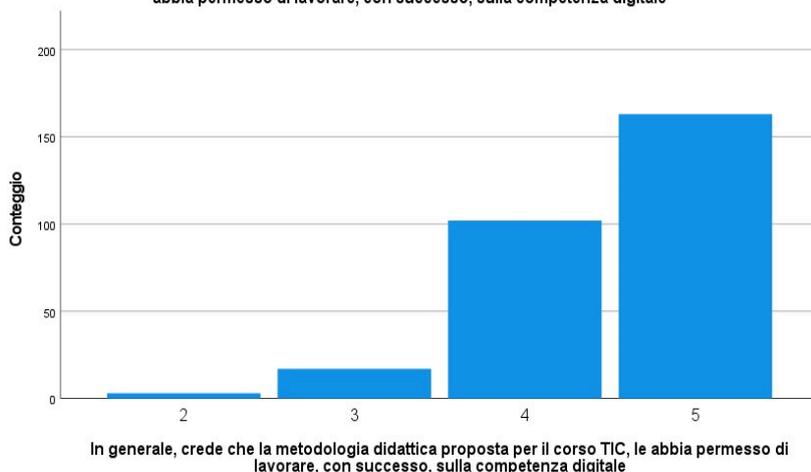


Figura 6 - PBL e successo formazione competenza digitale

L'analisi statistica effettuata sulle risposte date al questionario ha rilevato un alto grado di gradimento della proposta di PBL e, nella percezione, il raggiungimento degli obiettivi previsti dal corso in merito a competenze specifiche e *soft skill*.

Tale metodologia di lavoro è stata ri-progettata nell'a.a. 2021-22 e attualmente in corso di svolgimento in relazione al medesimo insegnamento e con un campione di riferimento differente, al fine di poter comparare i risultati e dare un valore in termini di evidenza alla nostra ricerca-intervento.

Alla luce di quanto emerso dallo studio, ipotizziamo che l'uso di strategie didattiche *learner-centered* nei percorsi di formazione dei futuri insegnanti possa promuovere lo sviluppo di competenze complesse, specialistiche e trasversali.

Conclusioni

Le politiche europee e nazionali da anni richiamano al tema della formazione iniziale e in servizio per gli insegnanti, il focus si è spostato in particolar modo sull'acquisizione di competenze tecniche, specifiche e trasversali, così da innalzare il livello della qualità dell'apprendimento e renderlo permanente (Taylor, 2017).

Nel 2005 l'*Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2005) ha evidenziato che la qualità dell'insegnamento è centrale per migliorare l'apprendimento degli allievi (OECD, 2014), da qui, facendo un discorso a ritroso, è evidente come le attività di formazione dei docenti siano sostanziali e strettamente correlate a quanto realizzato nelle istituzioni scolastiche (Ferrara, 2016; Strollo et al., 2018). Aspetto centrale è, dunque, elevare la qualità dell'offerta erogata anche attraverso l'utilizzo e la sperimentazione di nuove pratiche e di nuovi modelli didattici, tra questi sicuramente si inserisce la didattica per progetti, che presenta un potenziale molto elevato, ma ad oggi ancora appannaggio di pochi. La metodologia del *PBL*, tuttavia, non è che uno dei tanti metodi di cui usufruire, in generale si parla infatti di *active learning methodologies* (Watkins et al., 2007), cioè di

metodologie «capaci di cogliere e valorizzare gli studenti, rispetto ai loro tempi, alla loro esigenza di apprendere insieme con gli altri, di sentirsi protagonisti dell'attività educativa» (p. 82). La formazione in ambito universitario ha un ruolo decisivo in tal senso, difatti è principalmente in tale contesto che i futuri docenti possono far propri concetti appartenenti alle prassi dello *student-centred-learning*, vestire i panni di chi apprende e spostare conseguentemente l'attenzione dall'insegnamento all'apprendimento, sperimentando soluzioni didattiche da cui possano emergere strategie cognitive quali, il *critical thinking*, il *problem solving*, il *decision making*, l'*ability communicate* e il *team working* (Fabbri et al., 2015). Altro aspetto di cui tener conto è che l'utilizzo di metodologie attive, non solo favorisce e promuove la configurazione dell'apprendimento nell'ottica delle competenze, ma, aspetto nient'affatto secondario, riduce il fenomeno allarmante della dispersione scolastica, difatti promuove la capacità di autoregolazione e di benessere nell'apprendimento e rafforza la rete di relazioni con i pari e con gli insegnanti (Alivernini et al., 2017). Una didattica attiva, grazie agli elementi di partecipazione e coinvolgimento da cui è connotata, riesce a migliorare l'apprendimento degli studenti, perché di questi alimenta la motivazione, riducendo inevitabilmente la probabilità di dispersione (Batini, 2014; Fan et al., 2014; Renaud-Dubé et al., 2015).

Se è possibile promuovere il successo formativo attraverso un apprendimento attivo e partecipativo che stimoli la motivazione, il senso di autoefficacia e la fiducia nelle proprie capacità - e che nello stesso tempo sviluppi competenze, abilità e strategie di studio - una didattica per compiti autentici può costituire una delle metodologie più adeguate a raggiungere questi risultati (Scierri et al., 2018).

Il PBL è una metodologia che stimola negli studenti un approccio alla formazione lontano dalla scuola tradizionale, spesso verbosa e inefficace. Attraverso tale strategia si ha la possibilità di esperire le potenzialità del gruppo e di arricchirsi di punti di vista diversi dal proprio, si favoriscono le condizioni adeguate affinché si possa dare concretezza a quella competenza su cui si è tanto dibattuto, ovvero la competenza imprenditoriale. Quest'ultima richiama ad uno spiccato spirito di iniziativa, consapevole e proattivo, tale da essere in grado di comunicare e negoziare con altri interlocutori al fine di proporre soluzioni, strategie e interventi (Miur, 2018). Ai nostri studenti oggi si chiede di avere il coraggio di osare, di proporre soluzioni diverse, di

intraprendere nuove strade e di avere l'audacia di perseverare, aspetti questi che non sempre emergono in maniera spontanea; pertanto, necessariamente devono essere progettati all'interno del percorso insegnamento-apprendimento. È anche in questi orizzonti che, a nostro avviso, si identificano i nuovi compiti formativi a cui le istituzioni scolastiche sono chiamate, ovvero formare la persona e non semplicemente l'individuo.

Riferimenti bibliografici

- Alivernini, F., Lucidi, F. 2011. *Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study*. Journal of Educational Research, 104, 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Baldacci, M. 2017. *La nuova formazione dei docenti*. In *Pedagogia più Didattica*, 3, 1. <https://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica> .
- Barrows, H. 1986. *A Taxonomy of Problem Based Learning Methods*. Medical Education, 20, 481-486. DOI: [10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x](https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x) .
- Batini, F. 2014. *Drop-out*. Arezzo: Fuori|onda.
- Bauman, Z. 2006. *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. 2000. *Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools*. Educational Psychologist, 35, 149-164. DOI: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3503_2 .
- Bowles, S., Gintis, H. 1976. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York, NY: Basic Books.
- Brown, R. V., McCartney, S. 1995. *Competence is not enough: meta-competence and accounting education*. In *Accounting Education*, 4 (1), 43-53.
- Castoldi, M. 2015. *Didattica generale*. Milano: Mondadori Education.
- Cegolon, A. (2023). *Soft Skills e cultura generale*. *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, 23 (1), 112-122. <https://doi.org/10.36253/form-13757> .



- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., Drasgow, F. 2018. *Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills*. OECD Education Working Papers, 173. OECD Publishing.
- Ciappei, C., Cinque, M. 2014. *Soft Skills per il governo dell'agire. La saggezza e le competenze prassico-pragmatiche*. Milano: Franco Angeli.
- Commissione europea. 2018. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*.
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) .
- Commissione europea. 2011. *Transferability of skills across economic sectors - Role and importance for employment at European level*.
<https://op.europa.eu/s/y5qZ> .
- Dewey, J. 1916. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Fabri, L., Melacarne, C. 2015. *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*. Milano: Franco Angeli.
- Fan, W., Wolters, C. A. 2014. *School motivation and high school dropout: The mediating role of educational expectation*. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 22-39.
<https://doi.org/10.1111/bjep.12002> .
- Fantozzi, D. 2014. *L'insegnante specializzato: competenza, tutela, condivisione*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 81-95.
- Ferrara, G. 2016. *La qualità inclusiva della scuola e le competenze dell'insegnante: uno strumento di rilevazione*. *Form@re*, 16, 3.
<https://hdl.handle.net/10447/220415> .
- González, J., Wagenaar, R. 2008. *Universities' contribution to the Bologna Process. An introduction (2nd ed.)*. Publicaciones de la Universidad de Deusto.

- Heckman, J. J., Kauts, T. 2016. *Formazione e valutazione del capitale umano. L'importanza dei character skills nell'apprendimento scolastico*. Bologna: Il Mulino.
- Ianes D., Demo H., Zambotti F. 2011. *Gli insegnanti e l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Isfol. 1994. *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base per il lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Kilpatrick, W.H. 1925. *Foundations of method: informal talks on teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., Wiggins, A. 2016. *Project-based learning: A Review of the Literature*. *Improving Schools*,19 (3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733> .
- La Marca, A. 2019. *Soft skills e saggezza a scuola*. Brescia: Scholé.
- La Marca, A., Longo, L. 2019. Le soft skill del docente. In G. Aleandri (Cur.), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*. Roma: TrE-PRESS.
- La Marca, A., Gülbay, E. 2018. *Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Markham, T., Larmer, J., Ravitz, J. 2003. *Project based learning handbook: A guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato, CA: Buck Institute for Education.
- Medeghini, R. 2006. *Dalla qualità dell'integrazione all'inclusione. Analisi degli indicatori di qualità per l'inclusione*. Brescia: Vannini.
- Montalbetti, K., Lisimberti, C. 2015. *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin, E. 2000. *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. 2012. *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

- OECD. 2014. *Measuring innovation in education: a new perspective*. OECD Publishing.
- OECD. 2005. *Adult Literacy and Lifeskills*. OECD Publishing.
- Pachauri, D., Yadav, A. 2014. *Importance of Soft Skills in Teacher Education Programme*. International Journal of Educational Research and Tecnology, 5, 22-25.
- Pellerey, M. 2017. *Orientamento come potenziamento della persona umana in vista della sua occupabilità: il ruolo delle soft skills, o competenze professionali personali generali*. Rassegna Cnos, 1, 41-50.
- Pignalberi, C. (2020). Le employability e le soft skills per orientarsi e dirigersi nel lavoro futuro: il contributo della pedagogia del lavoro. *Education Sciences & Society* n. 2, 155-176. DOI: <https://10.3280/ess2-2020oa9408> .
- Consiglio Europeo. 2018. Raccomandazione 2018/C189/01 del Consiglio Europeo 22 maggio 2018. *Competenze chiave per l'apprendimento permanente* 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) .
- Redecker, C. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Y. (Ed.). Publications Office of the European Union.
- Renaud-Dubé, A., Guay, F., Talbot, D., Taylor, G., Koestner, R. 2015. *The relations between implicit intelligence beliefs, autonomous academic motivation, and school persistence intentions: a mediation model*. Social Psychology of Education, 18 (2), 255-272. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9288-0> .
- Scierri, I. D. M., Bartolucci, M., Batini, F. 2018. *Il successo formativo per prevenire la dispersione: gli effetti di una didattica attiva sul potenziamento delle strategie di studio nella scuola secondaria di primo grado*. Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education, 13, 1.

- Sen, A. 2001. *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Strollo, M. R., Capobianco, R. 2018. *I “laboratori delle competenze” per la formazione del docente-ricercatore nel percorso FIT*. *Formazione & Insegnamento*, 15 (3) 173-186. DOI: https://10.7346/-fei-XVII-03-19_07 .
- Tamarro, R., Iannotta, I.S., Ferrantino, C. 2020. *Prefigurare il profilo dell'educatore professionale nelle pratiche di orientamento iniziale e in itinere*. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*. Istruzione, formazione, lavoro: scenari complessi per nuove forme di guidance, 16 (35), 25-36. DOI: <https://doi.org/10.19241/lll.v16i35.516> .
- Taylor, E. W. 2017. *Transformative Learning Theory*. In A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning Meets Bildung*, 17-29. University of Applied Sciences and Arts.
- Watkins, C., Eileen, C., Lodge, C. 2007. *Effective Learning in Classrooms*. London: Paul Chapman Publishing.
- WHO. 1994. *Life skills education for children and adolescents in schools*. WHO.