

Methods to facilitate learning processes in different educational contexts

Metodi per la facilitazione dei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi

Monica Fedeli^a, Daniela Frison^{b,1}

^a *Università degli Studi di Padova*, monica.fedeli@unipd.it

^b *Università degli Studi di Firenze*, daniela.frison@unifi.it

Abstract

The purpose of this paper is to explore the facilitation process of learning and teaching in a university bachelor's degree program L-19 for educators and trainers in Italy. Facilitation is seen as a participatory student-centered teaching approach to promote interactive methods among students. The paper begins by describing participatory methods and strategies and related challenges concerning the professional work of the educator-trainer. The second part of the paper describes the implications that such methods have in practical educational and training contexts. The paper concludes with a discussion about the learning outcomes based on the context in which the educator-trainer is called to act professionally. The paper directs the educators and faculty towards a constructive alignment of the teaching methods and assessment strategies for the achievement of greater learning outcomes.

Keywords: facilitation; methods and techniques for facilitation; educational and training contexts; learning outcomes.

Abstract

Il presente contributo affronta il tema della facilitazione dei processi di apprendimento e insegnamento con particolare riferimento alla classe di laurea L-19. La facilitazione è considerata un approccio *learner-centered* che promuove metodi partecipativi e interattivi che riguardano l'agire professionale dell'educatore-formatore. Nella seconda parte del contributo si descrivono le implicazioni che tali metodi hanno nell'applicazione in contesti educativi e formativi. Il contributo conclude con una discussione sui risultati di apprendimento declinati sulla base del contesto e del target rispetto al processo di facilitazione su cui l'educatore-formatore è chiamato ad agire professionalmente. La definizione dei risultati di apprendimento orienta il docente verso l'*allineamento costruttivo* dei metodi didattici e delle strategie di facilitazione e di valutazione per il migliore raggiungimento dei *learning outcomes*.

Parole chiave: facilitazione; metodi e tecniche per la facilitazione; contesti educativi e formativi; learning outcomes.

¹ Fedeli ha coordinato la pubblicazione e ha redatto i paragrafi 1 e 2. Frison ha redatto i paragrafi 3 e 4. Fedeli e Frison hanno redatto congiuntamente il paragrafo 5.

1. La facilitazione dei processi di apprendimento: un tentativo di definizione

Facilitare i processi di apprendimento rappresenta sicuramente una sfida importante per educatori e formatori che intendono sviluppare, gestire e promuovere l'apprendimento nei diversi contesti educativi. Presidiare processi di facilitazione significa essere in grado di creare, allestire, organizzare e sviluppare situazioni in cui le persone vengono motivate ad apprendere per acquisire conoscenze, abilità e competenze che favoriscano lo sviluppo professionale e personale.

Il tema della facilitazione implica una attività di riflessione, discussione, condivisione di approcci teorici che sostengono i professionisti dell'educazione e della formazione nel mettere in atto una scelta consapevole e nell'interrogarsi su una serie di assunti che riguardano l'apprendimento e l'insegnamento. Si tratta qui di avviare una riflessione sulle azioni operative che sostengono i processi di facilitazione attraverso dispositivi partecipativi (Fabbri, 2017; Fabbri & Romano, 2017; Fedeli, 2016; 2018; Fedeli, Grion & Frison, 2016).

La metodologia dell'educazione e della formazione implica allora una riflessione sui metodi: non insegna i metodi, ma piuttosto insegna a ricercare, discutere e argomentare in modo corretto intorno ad essi (Di Nubila, 2005). Il problema riguarda principalmente la ricerca e l'individuazione di dispositivi operativi che consentano all'educatore-formatore di affrontare ed allestire dimensioni di sostegno, supporto, facilitazione e accompagnamento degli attori coinvolti nei processi di apprendimento nei diversi contesti educativi, sociali e organizzativi.

Il presente contributo vuole individuare i costrutti concettuali e i problemi principali che riguardano il processo della facilitazione, promuovendo metodi e strategie partecipativi (Brookfield, 2013; 2015; Cook-Sather, Bovill & Felten, 2014; Cranton, 2006; Dirkx, 2001; Taylor, 2007; Taylor & Laros, 2014; Weimer, 2013) e descrivendo come e in quali contesti i professionisti dell'educazione e della formazione siano chiamati a metterli in pratica. Nella seconda parte la riflessione sarà focalizzata sui risultati di apprendimento relativi alla facilitazione e richiesti nell'ambito del percorso formativo del corso L-19, considerando le implicazioni teoriche e pratiche che l'approccio dell'allineamento costruttivo di seguito descritto potrà generare.

2. Metodi e tecniche di facilitazione

La dimensione metodologica della facilitazione dei processi di apprendimento chiama in causa una serie di concetti e di problemi che si vogliono affrontare in questa sede, prima di passare ad indentificare alcune delle strategie operative da promuovere nei contesti educativi.

La premessa di questo contributo promuove il concetto che la metodologia educativa rappresenti quella dimensione teorica e operativa che consente una riflessione su alcuni fattori come: il contesto, le persone o i gruppi coinvolti, gli obiettivi educativi e formativi, la dimensione formale, non formale ed informale, ed infine le peculiarità di tipo personale e professionale. Ecco allora che educatori e formatori hanno l'impegno di definire cosa fare e come fare ad organizzare l'evento educativo e gli obiettivi da raggiungere con esso in termini di apprendimento, crescita, sviluppo e valorizzazione delle persone e dei

contesti. Inoltre, è necessario considerare tutto l'apparato tecnico e tecnologico che il processo di facilitazione implica nella sua realizzazione e a supporto dello stesso. I criteri che guidano la scelta dei metodi sono chiaramente legati ad aspetti di contesto, agli oggetti di apprendimento, ai diversi tipi di apprendimento, oltre che ad aspetti logistici che hanno una ricaduta diretta sulle scelte. Facendo uno sforzo di classificazione rispetto ai metodi utilizzati nei diversi contesti potremmo proporre una prima distinzione evidenziando alcune dimensioni pratiche e distintive per lo sviluppo e la crescita delle persone e delle organizzazioni.

I metodi di discussione sono piuttosto diffusi in ambito educativo e sono caratterizzati da due grandi dimensioni, quella relazionale e quella più tecnico-operativa. La prima chiama in causa competenze di tipo relazionale, di gestione del potere, di gestione e coordinamento dei gruppi nei diversi contesti educativi e formativi. La seconda riguarda la conoscenza e l'uso di tecniche e strumenti che facilitano la discussione e ne favoriscono lo sviluppo. Si pensi ad esempio ad attività come *circle of voices*, *chalk talk*, *questioning*, *snowballing*, *conversational roles* e molte altre (Brookfield, 2013). In questo caso la facilitazione ha la sua centratura nel favorire connessioni, scambi, relazione e nella gestione e rispetto di regole poste che consentano la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti.

Il lavoro di gruppo è di per sé un metodo, una modalità attraverso la quale si promuovono i processi di apprendimento in diversi contesti educativi, attraverso l'uso dei metodi e tecniche che facilitano i processi di animazione, di collaborazione e di *cooperative learning*. Si potrebbe anche parlare in questo senso di approcci o di modalità di lavoro di gruppo (Brookfield, 2013; Di Nubila, 2008; Quaglino, Casagrande & Castellaro, 1992; Rotondi, 2000) determinate dai contesti e dai partecipanti. Si tratta di metodi che richiamano il concetto di apprendimento come condivisione di esperienze, collaborazione, coinvolgimento e altre variabili che di volta in volta devono essere considerate per facilitare i processi di lavoro di gruppo. Lavoro a coppie, in triadi, in gruppi di 5/8 persone, *cooperative learning* (Comoglio & Cardoso, 1996; Johnson, Johnson & Holubec, 1994) con bambini e adolescenti, i team e le équipes di lavoro sono solo alcuni degli esempi di questo metodo. Tra le più diffuse possiamo qui ricordare il *brainstorming*, il *metaplan*, i giochi analogici, il lavoro di gruppo online, l'analisi di caso e tanti altri che negli anni educatori e formatori hanno sviluppato in modo creativo e sul campo.

I metodi e le strategie esperienziali e riflessive (Fenwick, 2003; Kolb, 1984; Kolb & Kolb, 2005): questa famiglia di metodi promuove apprendimento riflessivo ed esperienziale, considerando l'esperienza come valore di sviluppo e di crescita personale e professionale (Di Nubila & Fedeli, 2008) e utilizzando strumenti che facilitano la riflessione come, ad esempio, diari, giornali riflessivi, portfolio, piani di sviluppo personale (PDP) e la scrittura riflessiva (Moon, 2004). La riflessione, come dispositivo metodologico, consente di valorizzare l'esperienza (Boud, Keogh, & Walker, 1985), di ripercorrere il processo e rivedere le premesse che hanno generato l'esperienza e le conseguenze della stessa (Fabbri & Romano, 2017; Moon, 2004).

In questa dimensione di valorizzazione dell'esperienza e di generazione di processi riflessivi si inseriscono anche tutti quei metodi definiti *interactive methods* (Coryell, 2016; Felder & Brent, 2016) caratterizzati dal coinvolgimento attivo di chi apprende. *Active learning* è uno dei paradigmi teorici più studiati e discussi dalle comunità scientifiche di educatori e di professionisti di gestione dei processi di apprendimento (Prince, 2004). I fattori fondamentali dei metodi interattivi sono principalmente il

coinvolgimento di chi apprende, l'invito continuo all'interazione e ad un continuo confronto, feedback e assessment con e dentro il gruppo. Tra le attività promosse che contribuiscono a generare interazione e coinvolgimento possiamo citarne alcune come: *one minute paper*, *think, pair and share*, *formative quiz*, *computer-based interaction systems* e *concept maps* (Coryell, 2016).

Accanto a questi che rappresentano i metodi più utilizzati, possiamo evidenziarne alcuni come le simulazioni e i laboratori (Fabbri & Romano, 2017) che si basano su situazioni reali o simulate volte a ricreare contesti reali dove le persone possono dimostrare, sperimentare concretamente e operativamente. Si tratta qui di allestire processi in cui il metodo è *embedded* nel contesto dove si realizza. La facilitazione in questo caso è caratterizzata da tecniche e metodi come il *business game*, analisi di caso, *problem-based learning*, *role play*, *performance-based learning* e molti altri.

Il richiamo alle situazioni laboratoriali non riguarda solo i contesti formativi e i programmi maggiormente orientati verso una dimensione *work-related* (Dirkx, 2011; Frison, 2016; 2018). Essi riguardano anche i contesti educativi dedicati alla crescita di bambine e bambini, dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia e primaria. Facilitare i processi di apprendimento con i bambini significa allestire contesti che incoraggino il loro sviluppo sensoriale e intellettuale offrendo loro opportunità di socializzazione e crescita culturale a partire da una concezione interazionista che guarda allo sviluppo infantile e ai processi di socializzazione come processi interattivi in cui viene riconosciuto al bambino un ruolo attivo nella relazione con l'adulto (Baldacci, 2015). Hanno questo obiettivo i metodi laboratoriali ispirati alle esperienze delle scuole nuove e ai laboratori di pedagogia pratica – con i dovuti riadattamenti di matrice sociale e storico-culturale. L'educatore riveste in essi il ruolo di regista al fine di incoraggiare processi di esplorazione, manipolazione, creazione ed espressione, di ricerca e sperimentazione.

Nell'ambito educativo, meritano poi di essere menzionati i metodi promotori di una educazione interculturale volta a valorizzare la diversità e l'eterogeneità come risorsa all'interno dei processi di apprendimento. Tra essi può essere nuovamente citato il cooperative learning (Gentile & Chiappelli, 2016; Surian & Damini, 2017). Anche la *complex instruction* si basa sulla proposta di tecniche di cooperazione e collaborazione in gruppo, con l'obiettivo di favorire il senso di democrazia e il superamento di dinamiche legate allo status (Cohen, 1999; Surian & Damini, 2017). Obiettivo di questi metodi è la promozione dei processi di socializzazione e la "diffusione" di leve a supporto di un'educazione alla diversità entro i setting e le strategie educative e sociali che l'educatore-regista può valorizzare in tale direzione.

Possiamo poi citare i metodi creativi e art-based, in cui la dimensione estetica rappresenta la risorsa da cui attingere per allestire situazioni di apprendimento. Dipingere, disegnare, creare oggetti artistici, utilizzare immagini, dipinti famosi, esprimersi attraverso forme diverse di linguaggio come: la metafora, il teatro, la scultura, la musica, la danza, la poesia e tanto altro diventano lo strumento che veicola e genera apprendimento sotto la guida di un facilitatore esperto. Associare immagini con le parole, creare delle sculture con il corpo, mettere in scena una performance teatrale, comporre una storia o una poesia implicano la messa in gioco di azioni e strategie diverse che conducono ad un apprendimento più profondo (Cranton & Carusetta, 2004; Frison, 2014). I metodi *art-based* consentono di dar voce ad idee, sentimenti e credenze che altrimenti sarebbe stato più difficile esprimere e portare alla luce.

Un'altra grande ed emergente famiglia di metodi è rappresentata dalla meditazione e mindfulness. Questi metodi sono piuttosto nuovi in ambito educativo, anche se esistono

ormai diversi manuali a livello internazionale come: “The Handbook of Mindfulness: Theory, Research, and Practice” (Brown, Creswell & Ryan, 2015), “The Handbook of Mindfulness in Education: Integrating Theory and Research into Practice” (Schonert-Reikl & Roeser, 2016), and “The Psychology of Meditation: Research and Practice” (West, 2016). Tali strategie educative consentono di facilitare l’apprendimento e la ricerca di significato portando le persone più a contatto con i propri processi interiori e generando una riflessione profonda. Questi metodi vengono utilizzati da formatori ed educatori esperti in alcune discipline come lo yoga, mindfulness e meditazione. Mettere insieme competenze educative e competenze specifiche in questo ambito consente una facilitazione dei processi di apprendimento significativa soprattutto a livello di sviluppo e crescita personale (Martin, 2018).

Possiamo poi annoverare i metodi che prevedono l’utilizzo delle ICT (Information and Communications Technologies) a supporto dei processi di facilitazione dell’apprendimento. Come il Piano Nazionale Scuola Digitale evidenzia, vanno incoraggiati nuovi modelli di interazione didattica che utilizzano la tecnologia (Dir. n. 851/2015) al fine di passare da una didattica unicamente “trasmissiva” a una didattica attiva attraverso le tecnologie digitali e la rete. Il riferimento va dunque alla promozione di politiche attive per il Bring Your Own Device (BYOD), alla proposta di Student Response System (SRS) e di Game-based Student Response System (GSRS) (Bonaiuti & Ricciu, 2015; Ranieri, Bruni, & Raffaghelli, 2018) e all’introduzione di elementi di *gamification* per innovare i processi didattici e formativi (Deterding, Dixon, Khaled & Nacke, 2011). I processi di apprendimento vengono così facilitati mediante l’uso di *serious games* (Cheong, Cheong & Filippou, 2013) o dei social network (Ranieri & Manca, 2013) che si aggiungono al più comune uso di video e di risorse messe a disposizione dalle piattaforme digitali. Questi strumenti e metodi di facilitazione vengono utilizzati soprattutto con gli adulti nei processi educativi e formativi blended o a distanza, ma anche nella didattica a scuola e universitaria o nelle organizzazioni, per incoraggiare e promuovere collaborazione tra gruppi e comunità, come nel caso della proposta del *digital story telling* (Petrucco, 2009; Petrucco & De Rossi, 2009).

Metodi e relazioni di supporto: a questa famiglia appartengono tutti quei metodi che si fondano sul valore della relazione e sull’esperienza personale e professionale delle persone come il tutoring, mentoring, coaching e counseling. La relazione, la socializzazione e la generazione di nuovi saperi sono al centro del processo di sostegno per giovani in ingresso nel mondo del lavoro o per professionisti che decidono di sviluppare e potenziare le proprie skills relazionali nel contesto lavorativo. Il coaching educativo (Bierema, 2014) sta acquistando una sua significativa identità anche nei corsi rivolti ad educatori e formatori, richiamando quella relazione del prendersi cura della dimensione educativa.

Possiamo poi citare i metodi propri dell’animatore socioculturale, ben definiti, negli anni Settanta, ad opera di Limbos (1971/2001), formatore belga che ha dedicato la propria attenzione all’animazione dei gruppi giovanili e alla formazione dei formatori. L’animazione si ispira ai metodi definiti attivi ispirati ai principi già introdotti in merito agli *interactive methods* (Coryell, 2016) ossia la partecipazione e la comunicazione con una particolare attenzione alle dinamiche di gruppo e di comunità e allo sviluppo di empowerment. Il lavoro di animazione si avvale spesso di strumenti di matrice narrativa come i diari, le testimonianze fotografiche, le interviste, la scrittura autobiografica, metodi cioè di valorizzazione dell’azione riflessiva dei soggetti in riferimento ai contesti e alle dinamiche in cui sono immersi (De Rossi, 2008).

Metodi work-based: metodi che favoriscono la riflessione e l'esplicitazione dei saperi taciti acquisiti in modo informale nel contesto esperienziale del lavoro. Come gli studi sullo sviluppo della conoscenza pratica evidenziano, a partire dal celebre professionista riflessivo di Schön (1983) e il suo tentativo di sviluppare una epistemologia della pratica, le persone che lavorano conversano (per riprendere un termine adottato dallo stesso Schön) con le situazioni problematiche che si trovano ad affrontare nella loro quotidianità professionale. Quelle conversazioni rimangono spesso tacite, inconsapevoli. I metodi work-based ne favoriscono l'esplicitazione. Pensiamo a strumenti come l'intervista di esplicitazione (Vermersch, Cesari & Iannaccone, 2005) o metodi come l'analisi delle pratiche professionali o l'*autoconfrontation croisée* (Yvon & Garon, 2006) basati sull'auto-osservazione assistita dei propri gesti del mestiere, strumenti volti a valorizzare i saperi incorporati nel lavoro e favorire la valorizzazione intenzionale a fini educativi di aspetti e momenti dell'attività professionale (Federighi, 2009).

Promuovere processi di auto-apprendimento individuali e di gruppo attraverso i quali le persone, sulla base di decisioni proprie e incoraggiate dal facilitatore decidono e scelgono in modo auto regolato che cosa, come e quando apprendere (Brockett & Hiemstra, 1991; Caffarella, 2000; Knowles, 1980; Tough, 1979). L'apparato metodologico in questo caso è costituito da dispositivi che possono essere utilizzati senza la presenza dell'educatore o del formatore, che invece ha un ruolo più di accompagnamento e supporto nelle scelte. Si pensi in particolare ai contratti di apprendimento (Knowles & Fedeli, 2014), ai percorsi auto diretti, alle ricerche di risorse per l'apprendimento e a tutti quegli strumenti che promuovono e coinvolgono la persona e la rendono autonoma nelle scelte di apprendimento.

3. La facilitazione e i contesti applicativi

Lo sviluppo di un agire educativo orientato alla facilitazione dei processi di apprendimento non può certamente prescindere dalla relazione fra l'apprendimento stesso e le situazioni sociali in cui esso ha luogo (Fenwick, 2003; Lave & Wenger, 1991/2006). Gli studi generati da un approccio socio-costruttivista all'apprendimento sottolineano infatti come esso avvenga e si definisca, non come atto individuale compiuto da un soggetto epistemico, bensì in relazione ai suoi contesti di azione e di partecipazione.

L'apprendimento, così pensato e definito come processo situato e distribuito, richiede ad educatori e formatori impegnati nella facilitazione dei processi di apprendimento, di saper riconoscere ed orchestrare molteplici risorse. Le peculiarità del processo di apprendimento nelle diverse fasi della vita – dalla prima infanzia, all'età adulta fino alla terza e alla quarta età – costituiscono solo una tra queste risorse. Tali peculiarità si intrecciano e prendono forma nei molteplici contesti generativi di apprendimento, a partire da quelli informali (Bracci, 2017) come la famiglia, e gli spazi di aggregazione libera. Ma è soprattutto nei contesti formali – le istituzioni votate all'istruzione e alla formazione – e non formali – i contesti professionali, organizzativi, associativi – in cui l'educatore interviene in questo processo morfogenetico (Di Nubila, 2005; Munari, 2011), chiamato ad accompagnare il soggetto nel suo sviluppo, a progettare attività mirate per gli obiettivi educativi che intende perseguire, ad allestire contesti di apprendimento per aumentare le possibilità di sviluppo e di scelta. Il contesto di operatività dell'educatore-formatore non rappresenta, tuttavia, esclusivamente un setting fisico, strutturale che funge da cornice o contenitore delle strategie educative. Se osservati come cornici di significato, i *contesti* risultano, etimologicamente, come un intreccio di fattori

intessuti, connessi insieme. Quali sono dunque i fattori che caratterizzano i contesti della facilitazione dell'apprendimento e che connotano l'agire dell'educatore-formatore e la relazione educativa?

I contesti educativi di cura, sviluppo e socializzazione. L'educatore per la prima infanzia facilita il processo di apprendimento di bambini e bambine 0-3, nei servizi dedicati a questa fascia d'età e normati a livello regionale (l'asilo nido tradizionale, il micro-nido e il micro-nido aziendale, il nido in famiglia). Progetta e allestisce attività con un approccio di tipo ludico al fine di promuovere competenze linguistiche, sviluppo cognitivo e sociale e di proporre un'esperienza significativa per il bambino sul piano affettivo, cognitivo e corporeo (Bonaiuti, Calvani & Ranieri, 2007). Gli elementi di contesto sono particolarmente importanti per l'attivazione dei processi di facilitazione. Si tratta di servizi educativi chiamati a rivestire il ruolo di "nido" per l'appunto, luogo accogliente e sicuro in cui promuovere routine quotidiane che trasmettano al bambino senso di continuità e stabilità e, al contempo, di luoghi di sperimentazione. In questi servizi il processo di facilitazione è fortemente ancorato alla progettazione del contesto e degli spazi fisici (l'angolo del raccontare, del "disegnare e pasticciare", della musica, dell'attività motoria, etc.) (Pati & Musello, 2012).

I contesti associativi e di aggregazione. L'educatore sociale opera in contesti non-formali al fine di promuovere lo sviluppo delle competenze di adolescenti e giovani e la loro partecipazione alla vita sociale incoraggiando la loro crescita personale, sociale e culturale. Si tratta di contesti di socializzazione, di sviluppo personale e sociale, di gruppo e relazione in cui il ruolo dell'educatore si declina verso quello di animatore socio-culturale (De Rossi, 2008). Egli allestisce opportunità guidate di sperimentazione (sperimentazione di sé, di sé nel e con il gruppo, di sé nel territorio) di promozione dell'empowerment e intercetta situazioni generative di apprendimento da eleggere a snodo di riflessione, di discussione, di *questioning* mediante la proposta di metodi di facilitazione mirati, tra quelli sopra indicati.

I contesti residenziali e di comunità. L'educatore sociale opera in contesti di socializzazione, di sviluppo della persona e sociale, di gruppo e relazione, che assumono i tratti di contesti istituzionali poiché rispondono a ragioni e scopi ben precisi per cui sono stati istituiti (pensiamo alle comunità educative per minori, ma anche ai contesti di rieducazione). Anche in questi contesti l'educatore si esercita nel ruolo di facilitatore dell'apprendimento allestendo spazi di reinterpretazione di sé e dell'esperienza, ossia, riprendendo Mezirow (2000) spazi potenziali di trasformazione, che supportino l'uscita da automatismi cognitivi e psicologici consolidati, spesso di sofferenza e precarietà affettiva.

I luoghi di lavoro come contesti formativi. Tra i contesti applicativi della facilitazione dell'apprendimento, rintracciamo i luoghi di lavoro. Il formatore opera all'interno di imprese, enti pubblici e associazioni del privato sociale in ambito *Human Resources Management*, occupandosi dei principali processi chiave di una gestione strategica delle risorse umane. I luoghi di lavoro sono connotati, per chi li vive, come contesti collaborativi e comunità di pratica (Wenger, 1998) in cui il formatore opera per sollecitare e facilitare le traiettorie che l'apprendimento può assumere nei contesti organizzativi. Al loro interno il formatore può operare anche nelle vesti di consulente proponendo dispositivi metodologici in grado di incoraggiare e accompagnare l'apprendimento dall'esperienza sia in un'ottica di sviluppo professionale che di cambiamento organizzativo (Fabbri & Romano, 2017).

I contesti formativi dello sviluppo personale e professionale. Essi danno significato all'agire del formatore che opera nei servizi per il lavoro e negli organismi di formazione rivolgendosi a molteplici target, spesso mirati dalle politiche regionali, nazionali e comunitarie, come ad esempio i NEET (not [engaged] in education, employment or training), gli inoccupati e disoccupati, o gli occupati nell'ambito delle strategie di formazione continua. Si tratta ancora una volta di contesti organizzativi, di sviluppo e di professionalizzazione in cui la facilitazione dei processi di apprendimento si esplicita nella proposta di metodi interattivi ed esperienziali al servizio dello sviluppo di nuove professionalità o dell'accompagnamento alla transizione (Federighi, 2018).

4. I risultati di apprendimento attesi nell'ambito della facilitazione

Una volta definiti i metodi e i contesti di operatività dell'educatore-formatore nel suo ruolo di facilitatore di processi di apprendimento nei contesti sociali è opportuno riflettere su quale bagaglio ci si attende dal percorso accademico L-19 (Classe delle lauree in Scienze dell'Educazione e della Formazione). La definizione di risultati di apprendimento specifici, raggiungibili e misurabili, in questo caso con riferimento ai processi di facilitazione dell'apprendimento, orienta il docente verso l'allineamento costruttivo (Biggs, 2003; McMahon & Thakore, 2006) dei metodi didattici, di insegnamento e apprendimento e delle strategie di valutazione allineate al raggiungimento dei learning outcomes.

Con riferimento al sistema europeo dei descrittori di Dublino del primo ciclo (richiesti come riferimento per la definizione degli ordinamenti didattici dei corsi di laurea dal D.M. 270/2004 e successivi decreti attuativi) possiamo declinare i risultati di apprendimento in conoscenze e abilità specifiche alla facilitazione dei processi di apprendimento (Bologna Working Group, 2005). Il primo livello riguarda l'acquisizione di conoscenze metodologiche e didattiche riconosciute come base imprescindibile per approcciarsi ai processi di facilitazione dell'apprendimento. L'applicazione di tali conoscenze metodologiche con riferimento alla scelta dei metodi più idonei agli obiettivi educativi e formativi, costituisce un secondo livello di risultato. A completamento della professionalità dell'educatore e formatore, si ritiene centrale lo sviluppo di autonomia nella scelta di metodi, tecniche e strumenti per la facilitazione dell'apprendimento e di abilità comunicative volte alla condivisione, argomentazione e negoziazione delle proprie scelte metodologiche. Infine, come più alto livello di risultato, per studenti e studentesse della L-19 si considera la capacità di promuovere azioni orientate al proprio sviluppo professionale.

In Figura 1 si riportano nel dettaglio i learning outcomes relativi ai cinque descrittori.

I learning outcomes qui riportati vanno ovviamente declinati sulla base del contesto e del target di riferimento dei processi di facilitazione su cui l'educatore-formatore intende porre l'attenzione (ad esempio l'asilo nido e la prima infanzia, l'animazione socioculturale e gli adolescenti/giovani, gli organismi di formazione e i NEET, e così via). La formulazione così articolata vorrebbe offrire una linea guida per la progettazione didattica e la relativa scelta di metodi e tecniche adeguate di insegnamento e apprendimento e strategie di valutazione coerenti. Così declinati e resi noti mediante il syllabus, i learning outcomes offrono inoltre a studenti e studentesse dei punti di riferimento chiave per poter *situare* le conoscenze disciplinari in relazione al loro futuro professionale secondo un approccio all'apprendimento come processo strettamente

connesso ai suoi contesti di azione (Lave & Wenger, 1991/2006).

<p>Conoscenze metodologiche e didattiche a supporto dei processi di facilitazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conoscere il lessico relativo alla metodologia della formazione (metodologia, metodo, tecnica, attività); • conoscere le dimensioni personali e di contesto che influenzano i processi di facilitazione dell'apprendimento (esperienza formativa e professionale, conoscenze pregresse, abitudine alle situazioni di apprendimento, setting, strumenti, dinamiche di gruppo e organizzative, etc.); • conoscere i metodi didattici e le tecniche per la facilitazione dell'apprendimento (metodi esperienziali, riflessivi, interattivi, laboratoriali, etc.); • conoscere i metodi didattici e le tecniche per facilitare la crescita cognitiva e relazionale nella prima infanzia e nell'infanzia; • conoscere le ICT e le modalità con cui possono essere integrate nei metodi di facilitazione dell'apprendimento; • conoscere gli elementi chiave della micro-progettazione (al fine di saper allineare i metodi ai contenuti e ai risultati di apprendimento); • conoscere le strategie e i metodi di valutazione formativa, sommativa e il loro ruolo nella facilitazione dell'apprendimento; • conoscere il processo di feedback e il suo ruolo nella facilitazione dell'apprendimento.
<p>Applicazione delle conoscenze metodologiche e didattiche a supporto dei processi di facilitazione</p>	<ul style="list-style-type: none"> • identificare i prerequisiti necessari alla scelta e applicazione di un metodo (obiettivi, setting, fasi, potenzialità e criticità); • saper distinguere le azioni cruciali dell'approccio facilitativo da altri approcci all'apprendimento (trasmissivo-frontale, di delega, etc.); • saper riconoscere e valorizzare gli elementi dei setting fisici (disposizione di tavoli/banchi, allestimento di spazi "di sicurezza" e spazi di sperimentazione, etc.) al servizio dei processi di facilitazione, con riferimento al target.
<p>Autonomia nella scelta di metodi, tecniche e strumenti per la facilitazione dell'apprendimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • maturare padronanza dei metodi e intravedere le loro potenziali ricadute a livello personale, di gruppo, e organizzativo; • assumersi responsabilità rispetto alla scelta e applicazione dei metodi (compresi i metodi che prevedano l'uso delle ICT) e ai risultati raggiunti; • utilizzare un approccio critico e responsabile rispetto alle problematiche deontologiche ed etiche interpellate dai metodi adottati;
<p>Abilità comunicative</p>	<ul style="list-style-type: none"> • adottare i canali comunicativi, i linguaggi, gli strumenti comunicativi più idonei ai metodi proposti; • argomentare le proprie scelte metodologiche; • approcciare consapevolmente la gestione delle dinamiche di gruppo nei contesti sociali e organizzativi; • illustrare i risultati del proprio lavoro (di accompagnamento, monitoraggio, verifica, etc.) a interlocutori specialisti e non specialisti.
<p>Capacità di promuovere azioni orientate al proprio sviluppo professionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere il proprio sviluppo professionale mediante l'approfondimento di metodi e pratiche innovative per la facilitazione dell'apprendimento, anche attraverso l'uso delle tecnologie; • diagnosticare i propri bisogni di sviluppo e formazione e, autonomamente, scegliere dei percorsi di crescita nell'ambito della proprie peculiarità professionali.

Figura 1. Learning outcomes relativi ai cinque descrittori.

5. Sviluppo del costrutto e implicazioni pratiche

Il tema della facilitazione declinato precedentemente nella dimensione dei metodi e dei contesti si inserisce in un quadro teorico informato principalmente dalle teorie dell'apprendimento e insegnamento partecipativi (Campbell & Burnaby, 2001) e learner-centered (Felder & Brent, 2016; Weimer, 2013) che conferiscono una posizione di centralità a chi apprende e promuovono cambiamento e sviluppo attraverso metodi interattivi (Coryell, 2016; Prince, 2004). Si ritiene inoltre fondamentale ribadire, come premessa alla dimensione teorica, che la facilitazione si realizza in contesti diversi e nelle molteplici fasi di sviluppo della persona, dalla prima infanzia all'età matura. Distingueremo qui, per necessità di sintesi, un primo focus sulla facilitazione dei processi di apprendimento di giovani e adulti, nei molteplici contesti a loro dedicati, dall'università, ai luoghi di lavoro alla formazione non-formale in generale e un secondo focus incentrato essenzialmente sui servizi della prima infanzia e dell'extra-scuola rivolti a bambini ed adolescenti. Scegliamo di partire dai processi di facilitazione dell'apprendimento di giovani e adulti per i quali l'attenzione è focalizzata su un approccio learner-centered.

Gli ingredienti chiave di questo approccio sono allora: il ruolo del facilitatore, che promuove attività di apprendimento tra pari, utilizza la valutazione per apprendere e per auto-valutarsi; il bilanciamento del potere che permette di discutere, negoziare e organizzare il processo di apprendimento coinvolgendo chi apprende direttamente o indirettamente (genitori, famiglie, stakeholder) nei processi decisionali e organizzativi; il contenuto che spesso viene negoziato, contestualizzato in situazioni reali o simulate, per rendere l'apprendimento più efficace e utilizzare i contenuti per generare competenze, ma soprattutto per informare le comunità di pratiche (Fabbri, 2007) e i contesti professionali (Di Nubila & Fedeli, 2008); la responsabilità per l'apprendimento che si riferisce sia al facilitatore che a chi apprende ed è alimentata dalla cura e dallo sviluppo di relazioni autentiche (Cranton, 2006; Dirkx, 2008); i processi di valutazione e di autovalutazione attraverso la realizzazione di azioni di assessment, co-valutazione, peer- e self-evaluation per promuovere apprendimento, utilizzando strategie di feedback che generano riflessione e processi auto- co- e etero-valutativi (Brookfield, 1990; 2013; Hattie, 2012; Nicol, 2013; Weimer, 2013).

I paradigmi teorici che informano questa posizione possiamo ricondurli principalmente alle teorie di *active learning* (Ambrose, Bridges, Di Pietro, Lovett & Norman, 2010; Freeman et al., 2014; McKeachie & Svinicki, 2013; Prince, 2004) che negli ultimi anni hanno avuto uno sviluppo significativo nel panorama internazionale, grazie anche alla realizzazione di una serie di ricerche estremamente interessanti e condotte dagli autori sopra citati. Nella stessa linea si inserisce l'approccio teorico delle *pedagogies of engagement* (Smith, Sheppard, Johnson & Johnson, 2005), queste pedagogie si realizzano attraverso approcci process oriented, di peer-learning, di team-based learning e di cooperative learning che prevedono l'utilizzo di metodi e spazi nuovi per l'apprendimento basati su uno user-centered design (Beapler, Walker, Brooks, Saichaie & Peterson, 2016).

Il costrutto teorico learner-centered valorizza l'esperienza e la riflessione come nel caso dell'apprendimento esperienziale e riflessivo e promuove i processi di rielaborazione, interpretazione, attraverso la facilitazione, la discussione e il dialogo tra prassi-teoria-prassi oppure tra teoria-prassi-teoria (Kolb, 1984; Kolb & Yeganeh, 2012; Yeganeh & Kolb, 2013).

Una ulteriore e significativa dimensione teorica per l'educatore e il formatore è sicuramente quella del self-directed learning che consente a tali professionisti di essere costantemente coinvolti in processi di miglioramento continuo delle competenze, promuovendo azioni di autovalutazione per rileggere i processi di apprendimento generati, per migliorare e svilupparne di nuovi in modo consapevole e responsabile. Si tratta qui di pensare ad una serie di strategie per lo sviluppo accompagnate da scelte realizzate intenzionalmente sulla base dei bisogni e dei desideri (Bruscaglioni, 2007; Fedeli, 2008).

Spostando l'attenzione verso i contesti educativi e sociali nei quali l'educatore opera con bambini e adolescenti, alcuni degli elementi sopra citati possono essere riconosciuti come comuni. Pensiamo all'approccio teorico delle pedagogies of engagement e, in generale, ad uno spostamento verso un approccio learner-centered che si traduce in ambito educativo come focus sul soggetto e sui suoi bisogni di crescita, autonomia, socializzazione, empowerment.

Tra i fattori chiave possiamo dunque riconoscere: il valore del contesto in cui l'educatore-formatore agisce e che contribuisce a definire, a livello micro (spazi, attrezzature, materiali) e a livello macro (territorio, associazioni di riferimento, sistema di welfare, etc.) (Palmieri, 2016), a livello materiale (fisico, istituzionale) e immateriale (dimensione emotiva, spirituale, cognitiva) (Perla, 2016); il valore dell'intreccio mente-corpo-ambiente che le neuroscienze hanno contribuito a portare alla luce ha stimolato anche la ricerca educativa e didattica verso un superamento della frammentazione mente-corpo: l'introduzione di esperienze di mindfulness o di yoga con bambini e ragazzi, ma ancor prima la valorizzazione delle emozioni nel contesto educativo vanno in questa direzione (Greenberg & Harris, 2012; Meiklejohn et al., 2012); il valore della partecipazione attiva e della creazione che va oltre la sola fruizione di attività ed eventi ma favorisce l'immersione, la responsabilizzazione e la consapevolizzazione rispetto al proprio contributo attivo: il riferimento va qui all'animazione socio-culturale e al suo potenziale formativo per bambini, adolescenti e giovani adulti (Cerri, 2008; De Rossi, 2008); il valore della cooperazione e la funzione del gruppo: non è solo l'educatore a rivestire un ruolo chiave, ma anche il gruppo a divenire risorsa di apprendimento laddove valorizzato mediante progetti e strategie che promuovano l'ascolto e la collaborazione reciproca presidiando il processo di lavoro e la dinamica, ne sono un esempio i metodi cooperativi, come il citato cooperative learning (Johnson et al., 1994) e quelli che favoriscono lo sviluppo di strategie comunicative cooperative come il debate (Cattaneo & De Conti, 2018); il valore della differenza come risorsa, al contempo parte integrante dei contesti educativi e sociali e risorsa da eleggere ad oggetto specifico della progettualità educativa e formativa: l'educazione al pensiero "delle differenze", come la definisce Gallelli (2016) passa ancora una volta mediante metodi cooperativi (Surian & Damini, 2017) e metodi che favoriscono il pensiero critico e la problematizzazione come ad esempio la philosophy for children (Santi, 1995; 2006).

Sono questi dunque i principali fattori da mettere in valore nei processi di facilitazione dell'apprendimento. I molteplici target e contesti qui riferiti, in cui l'educatore-formatore è chiamato a mettere in azione le proprie competenze metodologiche, progettuali, riflessive, relazionali, rendono manifesta la complessità di una professionalità in continuo sviluppo e in ascolto attento verso di sé e verso gli altri.

Bibliografia

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., Di Pietro, M., Lovett, M.C., & Norman, M.K. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Baldacci, M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Beapler, P., Walker, J.D., Brooks, D.C., Saichaie, K., & Peterson, C.I. (2016). *A guide to teaching in the active learning classroom: History, Research and Practice*. Virginia: Stylus Publishing, LLC.
- Bierema, L.L. (2014). *Implementing a critical approach organization development*. Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(April), 13–17.
- Bologna Working Group. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group Report on Qualifications Frameworks*. Copenhagen: Danish Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., & Ranieri, M. (2007). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., & Ricciu, R. (2015). Interactive lessons in the university hall. Increase attention and participation using the students' devices (BYOD). *Mondo Digitale*, 14(58), 9–20.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. London, UK: Kogan Page.
- Bracci, F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.
- Brockett, R.G., & Hiemstra, R. (1991). *Self-direction in adult learning: Perspectives on theory, research, and practice*. London, UK: Routledge.
- Brookfield, S.D. (1990). Using critical incidents to explore learners' assumptions. In J. Mezirow & Associates (eds.), *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning* (pp. 177-193). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brookfield, S.D. (2013). *Powerful techniques for teaching adults*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Brookfield, S.D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Brown, K.W., Creswell, J.D., & Ryan, R.M. (eds.). (2015). *Handbook of mindfulness: Theory, research, and practice*. New York, NY: Guilford Publications.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona empowerment. Poter aprire nuove possibilità nel lavoro e nella vita*. Milano: FrancoAngeli.

- Caffarella, R.S. (2000). Goals of self-directed learning. In G.A. Straka (ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations* (pp. 37-48). Berlino: Waxmann.
- Campbell, P., & Burnaby, B. (eds.). (2001). *Participatory practices in adult education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cattaneo, N.A., & De Conti, E. (2018). Saper comunicare e saper parlare in pubblico: due distinte competenze. In C. Tino & D. Frison (eds.), *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria* (pp. 46-57). Milano: Pearson.
- Cerri, R. (2008). *Eventi culturali e percorsi di formazione*. Roma: Aracne.
- Cheong, C., Cheong, F., & Filippou, J. (2013). Quick quiz: A gamified approach for enhancing learning. *PACIS - Pacific Asia Conference on Information Systems 2013 Proceedings*. <http://www.pacis-net.org/file/2013/PACIS2013-206.pdf> (ver. 15.12.2018).
- Cohen, E.G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperative. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Comoglio, M., & Cardoso, M.A. (1996). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: LAS.
- Cook-Sather, A., Bovill, C., & Felten, P. (2014). *Engaging students as partners in learning and teaching: A guide for faculty*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Coryell, J. (2016). Active learning and interactive lectures. In M. Fedeli, D. Frison & V. Grion (eds.), *Coinvolgere per apprendere* (pp. 143-166). Lecce: Pensa Multimedia.
- Cranton, P. (2006). Fostering authentic relationships in the transformative classroom. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 109, 5-13.
- Cranton, P., & Carusetta, E. (2004). Perspective of authenticity on teaching. *Adult Education Quarterly*, 55, 5-22.
- De Rossi, M. (2008). *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Roma: Carocci.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9-15. ACM.
- Di Nubila, R.D. (2005). *Saper fare formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Nubila, R.D. (2008). *Dal gruppo al gruppo di lavoro*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Di Nubila, R.D., & Fedeli, M. (2008). *L'esperienza quando diventa fattore di formazione e di sviluppo. Dall'opera di David A. Kolb alle attuali metodologie di Experiential Learning*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dirkx, J.M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 63-72.

- Dirkx, J.M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Direction for Adult and Continuing Education*, 120, 7–18.
- Dirkx, J.M. (2011). Work-Related Learning in the United States: Past Practices, Paradigm Shifts, and Policies of Partnerships. In M. Malloch, L. Cairns, K. Evans & B.N. O'Connor (eds.), *The Sage Handbook of Workplace Learning* (pp. 293-306). Los Angeles, CA: Sage.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo per una formazione situata*. Roma: Carocci.
- Fabbri, L. (2017). Il potenziale trasformativo della ricerca educativa. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 83–87.
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci.
- Fedeli, M. (2008). *Come generare valore nella formazione degli adulti. I risultati di una ricerca e proposte metodologiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M. (2016). Coinvolgere gli studenti nelle pratiche didattiche: potere, dialogo e partecipazione. In M. Fedeli, V. Grion & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 113-142). Lecce: Pensa Multimedia.
- Fedeli, M. (2018). Didattiche transformative. Metodologie sostenibili per l'insegnamento e l'apprendimento. In M. Sibilio & P. Aiello (eds.), *Lo sviluppo professionale dei docenti, ragionare di agentività per una scuola inclusiva* (pp. 103-111). Napoli: EdiSES s.r.l.
- Fedeli, M., Grion, V., & Frison, D. (eds.). (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Federighi, P. (2009). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 133–151.
- Federighi, P. (2018). Non-linear Paths in Transitions through the Labour Market. In V. Boffo & M. Fedeli (eds.), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 129-145). Firenze: Firenze University Press.
- Felder, R.M., & Brent, R. (2016). *Teaching and learning STEM: A practical guide*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Fenwick, T. (2003). *Learning through experience. Troubling orthodoxies and intersecting questions*. Malabar, FL: Krieger.
- Freeman, S., Eddy, S.E., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wanderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performances in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Science*, 111(23), 8410–8415.
<http://www.pnas.org/content/pnas/111/23/8410.full.pdf> (ver. 15.12.2018).
- Frison, D. (2014). Dialogare con le immagini. L'uso delle immagini nella ricerca e nella formazione esperienziale. In M. Fedeli, L. Frontani & L. Mengato (eds.), *Experiential Learning - Metodi, Tecniche e Strumenti per il Debriefing* (pp. 73-86). Milano: FrancoAngeli.

- Frison, D. (2016). Esperienza e apprendimento: verso una didattica work-related. In M. Fedeli, V. Grion & D. Frison (eds.), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione* (pp. 259-288). Lecce: Pensa Multimedia.
- Frison, D. (2018). The Design of Work-Related Teaching & Learning Methods: Case Studies and Methodological Recommendations. In V. Boffo & M. Fedeli (eds.), *Employability & Competences. Innovative Curricula for New Professions* (pp. 37-48). Firenze: Firenze University Press.
- Gallelli, R. (2016). Il sapere (educativo) delle “differenze”. In L. Perla & M.G. Riva (eds.), *L’agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 145-159). Brescia: La Scuola.
- Gentile, M., & Chiappelli, T. (2016). *Intercultura e inclusione. Il cooperative learning nella classe plurilingue*. Milano: FrancoAngeli.
- Greenberg, M.T., & Harris, A.R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161–166.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E.J. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Minneapolis, MN: Interaction Book Co.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult learning*. Chicago, IL: Follett.
- Knowles, M.S., & Fedeli, M. (2014). *Self-directed learning. Strumenti e strategie per promuoverlo: Strumenti e strategie per promuoverlo*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hill.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of management learning & education*, 4(2), 193–212.
- Kolb, D.A., & Yeganeh, B. (2012). Deliberate experiential learning. *Contemporary Organizational Behavior in Action*. Working Paper. <https://weatherhead.case.edu/departments/organizational-behavior/workingpapers/wp-11-02.pdf> (ver. 15.12.2018).
- Lave, J., & Wenger, E. (2006). *L’apprendimento situato. Dall’osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali*. Trento: Erickson (Original work published 1991).
- Limbos, E. (2001). *L’animatore socioculturale. Formazione e autoformazione. Metodi e tecniche*. Roma: Armando Editore (Original work published 1971).
- Nicol, D. (2013). Resituating feedback from the reactive to the proactive. In D. Boud & L. Molloy (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: understanding it and doing it well* (pp. 34-49). Oxon: Routledge.
- Martin, M. (2018). Mindfulness and Transformation in a College Classroom. *Adult Learning*, 29(1), 5–10.

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M.L., Griffin, M.L., Biegel, G., Roach, A., & Isberg, R. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291–307.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- McKeachie, W., & Svinicki, M. (2013). *McKeachie's teaching tips*. Wadsworth, OH: Cengage Learning.
- McMahon, T., & Thakore, H. (2006). Achieving constructive alignment: Putting outcomes first. *Quality of Higher Education*, 3, 10–19.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2015). Decreto Ministeriale 22 ottobre 2004, n. 270. *Modifiche al regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei, approvato con decreto del Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica 3 novembre 1999, n. 509*.
- MIUR. Ministero dell'Istruzione Università e Ricerca (2015). Direttiva del 27 ottobre 2015, n. 851. *Piano Nazionale Scuola Digitale*. http://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf (ver. 15.12.2018).
- Moon, J. (2004). Using reflective learning to improve the impact of short courses and workshops. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 24(1), 4–11.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P.L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari & P. Trupia (eds.), *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto* (pp. 219-301). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2016). In L. Perla & M. G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 160-173). Brescia: La Scuola.
- Pati, L., & Musello, M. (2012). *Pedagogia e didattica della prima infanzia. L'intervento educativo nell'asilo nido*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perla, L. (2016). La mediazione “plural” nel lavoro educativo. In L. Perla & M.G. Riva (eds.), *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio-assistenziali* (pp. 30-44). Brescia: La Scuola.
- Petrucco, C. (2009). Apprendere con il digital storytelling. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(1), 4–10.
- Petrucco, C., & De Rossi, M. (2009). *Narrare con il Digital Storytelling a scuola e nelle organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 93(3), 223–231.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S., & Castellaro, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ranieri, M., Bruni, I., & Raffaghelli, J.E. (2018). Gli Student Response System nelle aule universitarie: esperienze d'uso e valore formativo. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 96–109.

- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social network nell'educazione: basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere*. Milano: FrancoAngeli.
- Santi, M. (1995). *Ragionare con il discorso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Santi, M. (ed.). (2006). *Philosophy for children: un curriculum per imparare a pensare*. Napoli: Liguori.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: HarperCollins.
- Schonert-Reichl, K.A., & Roeser, R.W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. In K.A. Schoenert & R.W. Roeser (eds.), *Mindfulness in Education: Historical, Contemplative, Scientific and educational Foundations* (pp. 3-16). New York, NY: Springer Publishing.
- Smith, K.A., Sheppard, S.D., Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of engineering education*, 94(1), 87–101.
- Surian, A., & Damini, M. (2017). *Diversità e cooperazione. Percorsi di intercultural e cooperative learning nelle scuole secondarie di secondo grado*. Torino: Loescher.
- Taylor, E.W. (2007). An update of transformative learning theory: A critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173–191.
- Taylor, E.W., & Laros, A. (2014). Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 134–147.
- Tough, A. (1979). *The adult's learning project. A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Yeganeh, B., & Kolb, D. (2013). Mindfulness and experiential learning. In J., Vogelsang, M., Townsend, N., Minahan, D., Jamieson, L., Vogel, A., Viets, C., Royal, L., Valek, L. (eds.), *Handbook for Strategic HR: Best Practices in Organization Development from the OD Network* (pp. 152-160). AMACOM Division of American Management Association International.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51–80.
- Vermersch, P., Cesari, V.L., & Iannaccone, A. (2005). *Descrivere il lavoro: nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2–3.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered Teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- West, M.A. (ed.). (2016). *The psychology of meditation*. Oxford, UK: Oxford University Press.