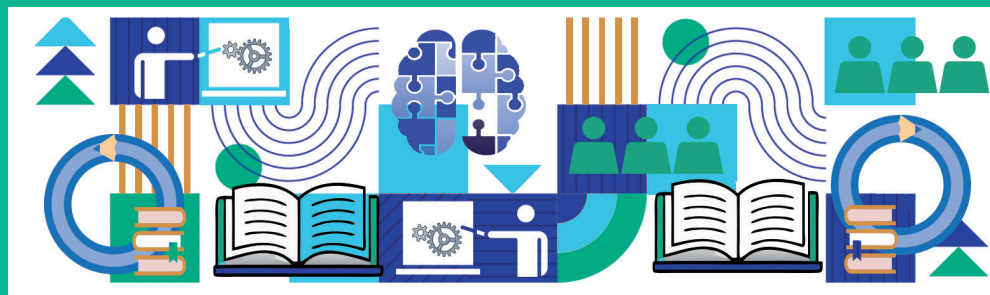


Stefano Porcu

FrancoAngeli

Metodologie per l'apprendimento

MANUALI



**Tecniche e strategie per formatori,
insegnanti, educatori e facilitatori**

Prefazione di Giovanni Bonaiuti

Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità o scrivere, inviando il loro indirizzo, a “FrancoAngeli, viale Monza 106, 20127 Milano”.

Stefano Porcu

Metodologie per l'apprendimento

**Tecniche e strategie per formatori,
insegnanti, educatori e facilitatori**

Prefazione di Giovanni Bonaiuti

MANUALI FrancoAngeli

Grafica della copertina: Elena Pellegrini

Isbn: 9788835177029

Copyright © 2025 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza
d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it*

Indice

Prefazione , di <i>Giovanni Bonaiuti</i>	pag. 7
Bibliografia	» 10
Introduzione	» 11
1. Le metodologie: definizioni, confini e tassonomie	» 15
2. Proposte operative	» 20
1. ASCOLTARE – Metodologie di esposizione	» 24
2. LEGGERE – Metodologie di lettura	» 28
3. VISUALIZZARE – Metodologie di visualizzazione	» 32
4. TOCCARE – Metodologie di manipolazione tattile	» 38
5. RELAZIONARSI – Metodologie basate sulla relazione	» 42
6. ATTIVARSI – Metodologie di scongelamento e attivazione	» 46
7. DISCUTERE – Metodologie di discussione	» 48
8. ANALIZZARE – Metodologie di analisi dei casi	» 57
9. RISOLVERE – Metodologie basate sui problemi	» 66
10. INDAGARE – Metodologie basate sull’indagine e sulla ricerca	» 74
11. CREARE – Metodologie basate sulla creatività	» 83
12. PROGETTARE – Metodologie basate sui progetti	» 91
13. SIMULARE – Metodologie di simulazione	» 99
14. GIOCARE – Metodologie basate sul gioco e sul videogioco	» 104
15. COOPERARE – Metodologie basate sulla cooperazione	» 110
16. AFFIANCARE – Metodologie di affiancamento e tutoraggio	» 124
17. AGIRE – Metodologie esperienziali sul campo (fuori dall’aula/classe)	» 130

18. RACCONTARE – Metodologie basate sulla narrazione	pag. 135
19. RIFLETTERE – Metodologie di riflessione	» 139
20. VALUTARE – Metodologie di valutazione	» 146
Conclusioni	» 151
Riferimenti bibliografici	» 153

Prefazione

di *Giovanni Bonaiuti**

In un'epoca di cambiamenti rapidi e radicali sul piano culturale, sociale e tecnologico, insegnanti ed educatori sono costantemente impegnati a competere con l'attrattiva della comunicazione veloce e divertente dei social media e, allo stesso tempo, a contrastare il progressivo abbassamento del tempo dell'attenzione a cui tutti siamo soggetti (Carr, 2011).

L'esplosione delle fonti informative, resa possibile dalla diffusione di internet e dei social media, ha modificato radicalmente il rapporto con il sapere. L'illusione che la conoscenza sia a portata di click sta ridefinendo il valore della cultura tradizionalmente intesa così come l'autorevolezza della scuola e delle altre agenzie formative. In risposta a queste sfide, quanti sono chiamati a svolgere il difficile compito di guida in un mondo sempre più complesso e incerto necessitano di strumenti agevoli e diversificati a cui far riferimento per promuovere l'apprendimento, sviluppare lo spirito critico, il pensiero autonomo e creativo, attivare la partecipazione e l'attitudine al lavoro in gruppo essenziale nella società contemporanea. Il libro di Stefano Porcu risponde in larga parte a queste esigenze fornendo una panoramica vasta di metodologie e tecniche didattiche orientate al dare risposte concrete ai nuovi bisogni della scuola. La prospettiva assunta, in linea con una lunga tradizione pedagogica, che muovendo da Dewey arriva a Vygotskij e Bruner, è quella di porre lo "studente al centro" a partire dal riconoscere il primato dell'apprendimento sull'insegnamento. Questo significa privilegiare le azioni attraverso le quali lo studente impara rispetto a quelle svolte dal docente perché, come suggerito da Shuell (1986) «senza nulla togliere all'importante ruolo svolto dall'in-

* Professore ordinario di Didattica generale presso l'Università di Cagliari. Si occupa di metodi e tecniche della didattica nella prospettiva della evidence-based education e, in particolare, di tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento.

segnante, è utile ricordare che ciò che fa lo studente è in realtà più importante nel determinare ciò che viene appreso rispetto a ciò che fa l'insegnante». Non si tratta solo di riconoscere che l'insegnamento non deve limitarsi a un semplice trasferimento di conoscenze, ma che l'intera esperienza educativa deve essere ripensata in termini di processi esperienziali, ovvero di attività che gli studenti sono chiamati a svolgere all'interno di ambienti e situazioni intenzionalmente allestiti per far apprendere. Questo tipo di approccio, oltre a rispondere a un bisogno profondo e connaturato nell'essere umano, ovvero quello di essere soggetto attivo nel processo conoscitivo, è ancor più necessaria oggi dove l'attenzione prolungata è risorsa scarsa, abituati come siamo ad abbandonare con un rapido swipe un contenuto che non cattura più l'attenzione. Più che insegnare, dunque, è necessario proporre occasioni per impegnare nell'apprendimento. L'insegnante, prima ancora che un facilitatore, deve allora diventare un progettista (Laurillard, 2015), un attento pianificatore di situazioni ed esperienze capaci di suscitare interesse e curiosità per poi condurre, attraverso, l'azione diretta degli studenti verso percorsi di crescita e di progressivo sviluppo conoscitivo. Alla base di questa visione, nel libro di Porcu, c'è la convinzione che ogni studente possieda capacità uniche che, sebbene contrassegnate da stili, sensibilità e ritmi di sviluppo differenti, sono accomunate dall'innata propensione all'autonomia. L'autonomia non è solo il giusto punto di arrivo di ogni percorso formativo, ma anche una potente molla della motivazione. Gli studenti hanno bisogno non solo di sentirsi competenti ma anche di sentirsi artefici delle proprie azioni e di scegliere liberamente il compito o l'attività in cui impegnarsi (Deci e Ryan, 1985). Per questo motivo, un insegnamento centrato sullo studente non può che privilegiare metodi didattici capaci di favorire l'interazione, la personalizzazione e l'autonomia, avvalendosi di situazioni che mirino a mobilitare (e dunque a promuovere) competenze trasversali come il pensiero critico, la creatività e la capacità di risolvere problemi.

Mettere al centro l'allievo, significa progettare seguendo processi che, a partire dai risultati di apprendimento attesi dallo studente, portino a un "allineamento costruttivo" (Biggs, 1996) ovvero alla saldatura tra i punti di arrivo (gli obiettivi formativi), le modalità di valutazione tese a verificarne il raggiungimento e le attività didattiche capaci di svilupparli. Progettare apprendimenti efficaci implica partire dai risultati di apprendimento desiderati, risultati che sono il frutto di azioni specifiche. Nella progettazione di esperienze di insegnamento è dunque essenziale individuare tali azioni, ovvero le attività capaci di promuovere i diversi tipi di apprendimento e dunque favorire il raggiungimento degli obiettivi auspicati. Ruth Colvin Clark (2010) suggeriva di distinguere in almeno tre principali famiglie di obiettivi a cui

si legano altrettante tipologie di azioni: le conoscenze, le abilità procedurali e le abilità strategiche. Le prime, ovvero le conoscenze, riguardano la memorizzazione di fatti, concetti e principi, che possono essere efficacemente promosse attraverso le azioni dell'ascolto e della visione e possono essere verificate tramite domande capaci di richiamare le informazioni acquisite. Le abilità procedurali, invece, si riferiscono alla capacità di eseguire compiti attraverso sequenze di azioni che oltre alla sfera cognitiva comportano l'attivazione di quella motoria così come avviene nel suonare un pianoforte, misurare con un contagocce o fare click con un mouse. Questo tipo di apprendimento richiede pratica ripetuta e diretta, con il docente che svolge il ruolo di modello, e può essere valutato solo tramite prove pratiche. Infine, le abilità strategiche rappresentano la capacità di affrontare contesti nuovi e complessi, come risolvere problemi o creare soluzioni originali. Per promuovere questo tipo di apprendimento, sono necessarie azioni specifiche all'interno di esperienze immersive in situazioni realistiche, che favoriscano il pensiero critico e l'autonomia degli studenti.

In questo libro si sviluppa ulteriormente e in maniera analitica e allo stesso tempo organica, una specifica tassonomia capace di dare risposte alla stessa esigenza: quella di definire categorie di azioni capaci di promuovere le diverse tipologie di apprendimento. Il testo offre dunque una raffinata collezione di possibili tipologie di azioni (visualizzare, manipolare, relazionarsi ecc.) connesse ad altrettanti obiettivi di apprendimento negli studenti. Per ogni categoria vengono descritti approcci teorici di riferimento, metodi specifici e relative tecniche operative, corredate da accurati riferimenti bibliografici così da fornire al lettore sia la possibilità di usare il testo come un agile compendio teso a facilitare la progettazione didattica e il conseguente allestimento del lavoro in aula, sia di mettere a disposizione strumenti per ulteriori percorsi di studio e approfondimento.

L'obiettivo, pienamente riuscito, è dunque quello di fornire una risposta alle esigenze di innovazione della didattica attraverso un lavoro che, oltre a fornire una guida completa e dettagliata per docenti e formatori, suggerisce costantemente l'importanza di operare scelte metodologiche consapevoli e contestualizzate. Nel testo l'analisi delle diverse strategie, da quelle più tradizionali a quelle più innovative, non è mai affrontata in maniera prevedibile così come le diverse tipologie di apprendimento a cui si fa riferimento non sono mai viste come punti di arrivo chiusi e limitati. L'approccio adottato dall'autore va in direzione dell'apertura alla complessità dei molteplici contesti attuativi e nella direzione di percorsi flessibili, adattabili, orientati all'inclusione e al coinvolgimento partecipativo degli studenti contribuendo a definire traiettorie orientate al cambiamento.

Questo lavoro rappresenta dunque anche un punto di partenza per riflettere sulle direzioni future della ricerca educativa. La complessità delle sfide contemporanee richiede, infatti, uno sforzo continuo per approfondire e ampliare gli strumenti didattici a disposizione, integrandoli con le esigenze di una società in costante trasformazione. La strada tracciata da Stefano Porcu invita a proseguire il cammino, promuovendo ulteriori contributi che sappiano esplorare nuove metodologie e approcci sempre più inclusivi, innovativi e radicati nelle esigenze reali degli studenti e dei contesti in cui vivono.

È in questa direzione che ogni docente e formatore, con il proprio impegno quotidiano e con l'ispirazione che lavori come questo sanno offrire, può continuare a costruire un'educazione capace di rispondere alle sfide del presente e di immaginare soluzioni per il futuro.

Bibliografia

- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Clark, R. C. (2010). *Evidence-Based Training Methods: A Guide for Training Professionals*. Alexandria (Va): Astd Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). *Self-determination and intrinsic motivation in human behavior*. New York: Springer.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Shuell, T. J. (1986). "Cognitive Conceptions of Learning", *Review of Educational Research*, 56(4), pp. 411-436. <https://doi.org/10.3102/00346543056004411>.

Introduzione

Questo volume nasce con l'intento di individuare, raggruppare, ordinare e descrivere dei metodi per insegnare e per apprendere, creando una classificazione utile alla pratica quotidiana di formatori, educatori, insegnanti, animatori e *docenti-facilitatori* di processi di apprendimento.

La finalità principale è fornire una “cassetta degli attrezzi” contenente metodologie, strumenti didattici e tecniche di gestione dell'aula, per favorire ambienti di apprendimento che promuovano la costruzione di senso e di significato, l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze. Il concetto di cassetta degli attrezzi richiama l'idea di avere a disposizione un repertorio di strumenti flessibili e adattabili, capaci di rispondere alle esigenze specifiche del contesto e di ogni partecipante. Questa “cassetta” non si limita a strumenti convenzionali ma include approcci diversificati, da metodi frontali a modalità collaborative e partecipative, per facilitare la transizione da una formazione puramente nozionistica a una che incoraggia la partecipazione attiva, l'autodeterminazione e il lavoro di gruppo. I vari strumenti nella cassetta supportano il docente-facilitatore nel creare situazioni di apprendimento che stimolino il coinvolgimento consapevole e attivo dei destinatari – formandi, allievi, discenti, studenti ecc. – rendendoli partecipanti attivi nel proprio processo formativo. La cassetta degli attrezzi è quindi un supporto per facilitare un percorso di partecipazione flessibile e mirato, in grado di adattarsi dinamicamente alle diverse fasi dell'apprendimento e alle esigenze di una platea eterogenea.

La formazione, per i giovani e per gli adulti, si deve “attrezzare” per rispondere a «esigenze che non sono più solo esclusivamente nozionistiche» per poter gestire «il passaggio essenziale e delicato [...] da una logica di teaching a una di learning» (Stella e Quaglino, 1988, p. 12) e per proporre una didattica «della pluralità delle occasioni di apprendimento, dell'offrire una

gamma il più ampia possibile di situazioni in cui apprendere e partecipare socialmente» (Canevaro e Ianes, 2023, p. 11).

L'agire – strategico e metodologico – del professionista della formazione non può limitarsi a un modello frontale e direttivo, ma deve adottare una modalità bidirezionale, inclusiva, flessibile e attenta ai bisogni dei partecipanti. Approfondire questi temi aiuta il facilitatore dell'apprendimento ad allontanarsi dall'applicazione rigida di metodi o dall'uso di strumenti precostituiti, favorendo un'analisi critica del contesto e della realtà dei partecipanti, effettuando delle accurate «scelte metodologiche e una loro costante rimodulazione» (Zurru, 2015, pp. 132-133).

Inoltre, il volume vuole avvicinare approcci di diversa natura, sia provenienti dalle pratiche educative e pedagogiche rivolte ai giovani, abbondantemente trattati nella letteratura scolastica, sia derivanti dalle esperienze che provengono dalla formazione per adulti (come quella “d'aula” e “professionale”), tipiche dell'ambito psicologico e sociologico. Gli studi, le ricerche e le pubblicazioni di natura pedagogica si sono spesso focalizzati sull'educazione scolastica, sulle buone pratiche di insegnamento, attraverso gli orientamenti e i modelli teorici dell'istruzione efficace (Instructional design), delle evidenze sperimentali (Evidence based education) (Calvani, 2012) e su metodologie didattiche specifiche come *Cooperative learning*, *Circle time*, *Flipped classroom*, *Debate* e *Jigsaw* (Johnson, Johnson, Holubec e Marinelli, L., 1996) che hanno fortemente influenzato (o tentato di influenzare) la pratica quotidiana dell'insegnante e i processi di istruzione/formazione nelle scuole. Da questa prospettiva, risulta fondamentale la conoscenza delle architetture didattiche per predisporre e personalizzare ambienti di apprendimento sulla base delle conoscenze del contesto e degli stili di apprendimento individuali, nella consapevolezza dei limiti, dei vantaggi, degli ambiti privilegiati di applicazione e delle ricerche Evidence Based delle singole strategie didattiche (Bonaiuti, 2014).

Anche le esperienze andragogiche ed extrascolastiche hanno contribuito allo sviluppo di percorsi di apprendimento e strategie di insegnamento attive, come le buone pratiche in ambito consulenziale-manageriale e le pubblicazioni sulla formazione per adulti (ne sono un esempio i manuali sui “giochi d'aula”). Tali approcci, spesso orientati al benessere lavorativo e alla vita organizzativa, si avvalgono di metodologie formative pratiche come *action learning*, *outdoor*, *training on the job* e *business games*, meno interessate alla ricerca scientifica, ma focalizzate sullo sviluppo di competenze in contesti lavorativi (Tessaro, 2002; Gabassi, 2006; Quaglino, 2014).

Il volume esplora quindi i metodi per apprendere e per insegnare come competenza del docente-facilitatore, contribuendo allo sviluppo di abilità es-

senziali per programmare e organizzare percorsi di apprendimento attivi e consapevoli (Quaglino, 2006), e per personalizzare interventi educativi differenziati (D'Alonzo, 2016).

Perrenoud (2003) evidenzia, tra le competenze chiave dell'insegnante, la capacità di costruire e proporre sequenze didattiche, ideare situazioni-problema, e impegnare gli alunni in progetti di ricerca e conoscenza. Per l'insegnante diventa quindi fondamentale costruire situazioni educative che coinvolgano i partecipanti nel proprio apprendimento.

Le scelte metodologiche e la loro costante sperimentazione e rimodulazione rappresentano capacità indispensabili da includere nel bagaglio di competenze essenziali e imprescindibili per rafforzare e valorizzare il ruolo del docente-facilitatore, sia nell'ambito dell'educazione e della formazione scolastica sia nel campo della formazione consulenziale, professionale e per gli adulti.

Inoltre, le strategie e le metodologie per insegnare e per apprendere, attive e inclusive, affrontate nel volume, privilegiano la dimensione del gruppo, del *fare insieme* e della collaborazione, elementi indispensabili per promuovere percorsi di sviluppo di competenze e processi di capacitazione.

Il volume propone una classificazione delle metodologie didattiche basata sulle azioni richieste ai partecipanti, come ascoltare, discutere o simulare. L'obiettivo è fornire ai docenti-facilitatori strumenti adeguati e funzionali per raggiungere obiettivi formativi e curricolari, adattandosi alle caratteristiche del contesto e agli stili di apprendimento dei partecipanti. Questa classificazione aiuta il docente a selezionare e applicare metodi efficaci per coinvolgere attivamente una classe, un'aula o un gruppo, utilizzando tecniche e strumenti specifici. Il fine ultimo è favorire la creazione di ambienti di apprendimento dinamici e inclusivi, che promuovano la partecipazione attiva, la costruzione di significati, l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo di competenze.

I metodi di insegnamento sono un sapere pratico dell'insegnante, del formatore e del conduttore d'aula (Bottero, 2014).

Il successo dell'apprendimento è strettamente correlato ai metodi utilizzati dall'insegnante e dagli studenti (Mariani, 2021). Il metodo è un aspetto del processo formativo, un dispositivo didattico legato a determinati contenuti, obiettivi e regole specifici, è «il risultato di una complessa interrelazione tra opinioni teoriche e scelte pratico-organizzative» (Bottero, 2014, p. 40). «Con il termine metodi si intendono i diversi tipi di procedure attraverso cui si realizzano gli specifici comportamenti finalizzati all'apprendimento» (Alberici, 2002, p. 103).

Secondo Pellerey (1999, p. 172) il ruolo del metodo «è quello di creare le condizioni che consentano la messa in moto delle operazioni intellettuali e motorie necessarie all'incorporazione del contenuto dell'apprendimento nella struttura conoscitiva dell'alunno». Da queste considerazioni emerge come «il metodo assume una funzione che va ben oltre la semplice acquisizione dei contenuti, ma che ha appunto la funzione di incidere sui processi attraverso i quali si formano e si esercitano le abilità [...] necessarie ai continui approcci apprenditivi che caratterizzano l'intero corso della vita» (Catalfamo, 2000, p. 28).

Il concetto di metodologia, in letteratura, è spesso affiancato a quello di *strategia*: talvolta assume un significato simile e sovrapponibile, talvolta differente e sequenziale (Bonaiuti 2014; Bonaiuti, Calvani e Ranieri, 2007, p. 63). Le strategie raggruppano gli atteggiamenti, i comportamenti e, più in generale, l'orientamento del docente nei confronti del processo di apprendimento. La strategia si configura come un metodo progettato appositamente per determinare dei cambiamenti specifici nei partecipanti (Miller e Stoeckel, 2011) e comprende attività e tecniche utili per migliorare l'apprendimento in

tutte le aree disciplinari (Sit, 2017). «Le strategie didattiche definiscono metodi e tecniche per consentire all'allievo la costruzione di determinati saperi» (Trincherò, 2014, p. 188).

Secondo Calvani, a differenza delle metodologie, in cui il docente adotta un modello fisso di azione e applica delle tecniche operative, le strategie sono caratterizzate da un certo grado di libertà. Nella pratica, le strategie racchiudono una o più metodologie e queste ultime implicano l'attuazione e l'esecuzione di una strategia specifica (Biganzoli e Castrignano, 2002).

Le strategie e le metodologie, «differenti tra loro sotto vari aspetti, ma accomunate da diversi gradi di coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento», possono essere organizzate in “contenitori” concettuali denominati “architetture dell'istruzione” (Pasqualini, 2021, p. 160). Basandosi su una precedente teorizzazione di Clark, Calvani propone una classificazione delle architetture dell'istruzione (Bonaiuti, Calvani e Ranieri, 2007; Calvani, 2012). Queste architetture si distinguono per il livello di coinvolgimento degli studenti, per le modalità di svolgimento delle attività teorico-pratiche e per l'assegnazione di autonomia e responsabilità nella ricerca e nell'organizzazione dei contenuti (Bonaiuti, 2014). Le principali architetture sono le seguenti.

- *Ricettiva-trasmissiva*: il modello classico di insegnamento, basato sulla trasmissione diretta delle conoscenze.
- *Comportamentale* (direttivo-interattiva): caratterizzata da continue interazioni e feedback tra docente e studente.
- *Simulativa*: l'insegnante dimostra le procedure da osservare e replicare, guidando il comportamento degli studenti.
- *Collaborativa*: si fonda sull'interazione tra pari e su attività in piccoli gruppi, promuovendo il lavoro cooperativo.
- *Esplorativa*: basata su attività di indagine, risoluzione di problemi e progettualità autonoma.
- *Metacognitiva*: si concentra sulla consapevolezza degli studenti riguardo ai propri processi cognitivi e sul loro controllo.

Queste architetture dell'istruzione possono essere considerate come «contenitori ragionevoli delle principali strategie didattiche o dei metodi più consolidati» (Bonaiuti, Calvani e Ranieri, 2007, p. 65).

Da questa prospettiva, le strategie didattiche rappresentano elementi precursori delle metodologie e delle tecniche specifiche. In altre parole, le metodologie derivano dalle scelte, da parte del docente, relative alle strategie didattiche che si intendono perseguire.

L'obiettivo di questo capitolo è presentare alcune tassonomie delle metodologie che evidenziano, o meglio, pongono l'accento sull'importanza dell'*azione*, ossia del comportamento che il docente richiede ai partecipanti durante le esperienze didattiche e i processi di apprendimento.

Le tassonomie delle metodologie per insegnare e per apprendere, in letteratura, sono numerose e diversificate. Una prima classificazione è la distinzione tra metodi espositivi (il docente trasmette e i partecipanti ascoltano) e metodi euristici (i partecipanti sono i protagonisti del loro processo di apprendimento). Nella pratica, questi metodi sono frequentemente alternati. Nel passaggio dai metodi espositivi a quelli euristici, diminuisce la direttività del formatore-insegnante e aumenta il protagonismo del partecipante-alunno (Catani, Morgagni e Morini, 2001).

Secondo Accorsi (2013), le metodologie possono essere suddivise in 6 grandi insiemi: *attive* (costruzione di schemi, elaborazione di sintesi, mappe concettuali, realizzazione interviste e presentazioni, redazione di verbali ecc.), *finalizzate* (compito da realizzare o problema da risolvere), *esperienziali* (learning by doing, riflessione sull'esperienza, peer evaluation ecc.), *sociali* (cooperative learning, peer education, esercitazioni di gruppo, discussioni, organizzazione di eventi ecc.), *emozionali* (modelli di formazione emozionale, mediazione corporea, narrazioni, linguaggi artistici e musicali, sollecitazioni sensoriali ecc.) e *multimediali* (utilizzare la rete, ricercare e selezionare informazioni, selezionare le fonti, organizzare le informazioni ecc.).

Molina e Mannino (2016) parlano di sette approcci metodologici differenti: *costruttivista-costruzionista* (il partecipante è al centro del processo formativo), *attivi* (si impara facendo e partecipando alle attività), *esperienziale-autentico* (si apprende affrontando problemi reali e casi), *basati sui progetti* (metodi che partono da un problema si realizzano progetti e si sviluppano obiettivi cognitivi e sociali), *basati sull'investigazione* (metodi basati sulla formulazione di domande, sulla ricerca e sulla comprensione di fenomeni), *basati sul cervello* (focalizzati sulla comprensione dei processi di funzionamento) e *auto-organizzato/autonomo* (approccio personalizzato allo studio).

Un'ulteriore tassonomia, proposta da Quaglino (2014), classifica i metodi sulla base di criteri misti (tradizionali o innovativi, centrati sullo sviluppo delle competenze organizzative o sullo sviluppo personale, centrati sull'attività da svolgere o sulle tecnologie da utilizzare):

- *metodi classici*, ovvero quelli che tradizionalmente sono sempre stati utilizzati nella formazione aziendale (lezione, esercitazioni, Role playing, business game e outdoor);

- *metodi centrati sul gruppo*, che hanno origine nella psicologia dinamica e che privilegiano una lettura psicoanalitica (gruppo analitico, conference, gruppo operativo e listening post);
- *metodi centrati sulle competenze e sull'organizzazione*, proposte metodologiche per lo sviluppo sia della persona e sia dell'organizzazione (didattica per situazioni e per casi, action learning, autocasò ecc.);
- *metodi centrati sull'individuo*, soluzioni formative “one to one” (mentoring, coaching, tutoring, counselling e supervisione);
- *metodi centrati sulla “messa in scena”*, sollecitano percorsi di apprendimento per modellamento e narrazione (cinema, teatro e storytelling);
- *metodi centrati sulla tecnologia*, proposte formative che passano per le nuove tecnologie e che possono essere di supporto per le modalità più tradizionali (e-learning, serious game e video interattivi);
- *metodi centrati sulla persona*, strumenti finalizzati allo sviluppo personale (tecniche di autoformazione, scrittura di sé e social dreaming).

Killen propone una distinzione tra “teaching strategies” basata su ciò che il docente propone di fare ai partecipanti: ascoltare l'esposizione di contenuti (*direct instruction*), discutere per scambiare idee e approfondire argomenti (*discussion*), lavorare per piccoli gruppi (*Small-group work*), collaborare, aiutarsi e sostenersi a vicenda (*Cooperative learning*), affrontare un problema, un dubbio o un'incertezza (*Problem solving*), raccogliere informazioni, analizzarle e interpretarle (*Student research*) e gli studenti sono invitati a recitare una parte e assumere un ruolo (*Performance activities*) (Killen, 1996; Sit, 2017).

In questi modelli teorici è possibile individuare l'azione richiesta ai partecipanti attraverso la quale il docente-facilitatore organizza l'esperienza di apprendimento: ascoltare e seguire le istruzioni, discutere, lavorare in gruppo, risolvere problemi, svolgere ricerche, ricoprire un ruolo ecc.

Un prezioso contributo, in termini di raggruppamento delle esperienze di apprendimento, è rappresentato dalla Learning Pyramid di Dale (1970). Il cono o piramide classifica le esperienze sulla base del coinvolgimento del discente e sulle attività, più o meno pratiche, che gli vengono proposte (Pennini, 2020). I gradini della piramide rappresentano diversi livelli di “azione” attraverso le quali è coinvolto – e con quali materiali didattici – il partecipante (simboli verbali, grafici, registrazioni, filmati, esperienze vissute sul campo, simulazioni, drammatizzazioni, esperienza diretta ecc.) (Bonani, 2005). Questa teoria si basa sull'importanza dell'“azione” e del “fare”, intesi come «segreto per apprendere e ricordare più a lungo» (Paladino e Spalatro, 2020).

La possibilità di *offrire molteplici modalità di azione* è inoltre uno dei principi dell'Universal design for Learning, approccio pedagogico basato sull'idea di «includere alternative di fruizione (didattiche) già nella fase progettuale, piuttosto che pensare ad adattamenti successivi» (Goggi, 2019). Nello specifico, l'UDL prevede una didattica inclusiva basata su tre principi: fornire molteplici mezzi di *coinvolgimento* (riconoscere la necessità di variare le proposte, le modalità e gli strumenti didattici in base agli interessi dei partecipanti), di *rappresentazione* (offrire modi di rappresentare il materiale didattico per favorire l'apprendimento) e di *azione* (proporre diversi modi di azione ed espressione come, per esempio, discussione, lettura testi, lettura di testi, disegni e illustrazioni, arte visiva, film e musica, manipolazioni fisiche e costruzione ecc.) (Goddi, 2023; Ianes e Cramerotti, 2015; Rose, e Meyer, 2002). L'obiettivo di questo principio è offrire ai partecipanti molteplici forme e modalità di azione per facilitare i processi di elaborazione e apprendimento delle conoscenze (Rondanini, 2020; Ferroni, Carlini e Mancini, 2023).

Questo capitolo intende proporre una classificazione delle metodologie per insegnare e per apprendere e descrivere numerose tecniche operative, senza presunzione di esaustività e completezza, sulla base degli assunti teorici e dei modelli citati nel capitolo precedente. Il principale criterio per classificare le metodologie è rappresentato dall'*azione* richiesta ai partecipanti, come ascoltare, discutere, analizzare un caso, simulare un ruolo, e così via. In particolare, il docente-facilitatore seleziona la metodologia in base al tipo di comportamento che desidera far *agire* ai partecipanti.

Il principio di catalogazione si basa sulle seguenti domande: *Quali azioni possono sperimentare i partecipanti? Quali comportamenti possono mettere in atto al fine di apprendere una conoscenza o una competenza?*

Dunque, la classificazione si propone di analizzare strumenti pratici e di valutarne l'applicazione in relazione al comportamento che si intende *richiedere* al gruppo in apprendimento. L'*azione richiesta*, naturalmente, è strettamente connessa agli obiettivi didattici, formativi e di apprendimento che il docente-facilitatore mira a raggiungere. Inoltre, tale *azione* può essere selezionata tenendo conto degli stili di apprendimento degli studenti, nel quadro della *differenziazione didattica* e in conformità ai principi dell'*Universal Design for Learning*.

La classificazione presentata in questo capitolo offre ai docenti-facilitatori uno strumento utile per individuare e selezionare una metodologia basata sull'*azione*, o sulla pluralità di modalità di coinvolgimento, che si intende proporre e far sperimentare ai partecipanti. In particolare, la classificazione identifica e associa a ciascun raggruppamento di metodologie un'azione specifica (come ascoltare, leggere, visualizzare, toccare ecc.), che ne rappresenta il fulcro per favorire l'apprendimento e l'insegnamento.

La tabella, qui di seguito (Tab. 1), riassume la classificazione attraverso le seguenti voci:

- *azione richiesta ai partecipanti*, ovvero l'attività principale e i comportamenti più rappresentativi attraverso i quali il docente-facilitatore coinvolge i partecipanti e attiva il gruppo in apprendimento;
- *raggruppamento*, etichette attribuite agli insiemi di metodologie per l'apprendimento e l'insegnamento che condividono le azioni richieste;
- *metodologie e tecniche*, elenco dei metodi e delle tecniche operative specifiche, "forzatamente" classificate all'interno di uno specifico raggruppamento (nonostante, in pratica, potrebbero ricadere anche all'interno di altri raggruppamenti).

Pur con i suoi limiti e criticità, derivanti probabilmente da un'eccessiva semplificazione o da una catalogazione forzata, la proposta di classificazione mira principalmente a supportare il docente-facilitatore nella scelta consapevole dello strumento didattico-formativo più efficace e adeguato agli obiettivi.

Tab. 1 – Classificazione delle metodologie

Azione richiesta ai partecipanti	Raggruppamento	Metodologie e tecniche didattiche
ASCOLTARE , fare attenzione, concentrarsi, capire, prendere appunti, rispondere a domande, seguire un percorso prestabilito	Metodologie di esposizione	Lezione frontale, Esposizione multimediale Testimonianze, Conferenze
LEGGERE , ascoltare, concentrarsi, capire, recensire, raccontare e commentare un libro	Metodologie di lettura	Lettura ad alta voce, Bookcrossing, Reading Workshop, Book talk, Book speed date (Speed date letterario), Social reading
VISUALIZZARE , guardare, osservare, fare attenzione, analizzare e confrontarsi	Metodologie di visualizzazione	Presentazione multimediale (Slide), Video based learning/lesson, Mappe concettuali, Visual thinking, Metaplan, Photovoice
TOCCARE , manipolare, costruire, smontare e montare	Metodologie di manipolazione tattile	Lab-Lib, Museo tattile, Atelier, Tinkering, Rigamajig
RELAZIONARSI , presentarsi, conoscersi, accogliersi, costruire un gruppo di lavoro	Metodologie basate sulla relazione	Presentazione, Accoglienza, Team building
ATTIVARSI , predisporre alle attività, prepararsi all'uso delle proprie risorse	Metodologie di scongelamento e attivazione	Icebreaking, Warmup, Energiser
DISCUTERE , dialogare, ascoltare e confrontarsi, proporre un contributo, esprimere il proprio punto di vista	Metodologie di discussione	Discussione guidata (o di gruppo), Giro di tavolo, Dialogo socratico, Circle time, Buzz group, Philips 66, Debate, Forum World cafe, Open space technology, Circoli di studio e miglioramento
ANALIZZARE dei casi, criticare una situazione, individuare i punti salienti, far emergere le criticità e le potenzialità di un caso, fare delle previsioni, prendere delle decisioni	Metodologie di analisi dei casi	Case method, Case study method, Case histories, Incident process, Decision/Dilemma cases, Appraisal cases/issue cases, Programmed Case method, Action Maze, Autocaso, Analisi SWOT, Analisi PESTEL, Modello 7S, What-if analysis
RISOLVERE , affrontare e analizzare un problema, cercare soluzioni	Metodologie basate sui problemi	Problemi aperti, Situazioni problemi, Enigmi, Seven steps model, Plan-do-check-act, Metodo Kepner-Tregoe, problem solving canvas, Tecnica F.A.R.E., 5W (Cinque perché), Diagramma di Ishikawa
INDAGARE , investigare, intervistare, fare ricerche, cercare dati e far emergere informazioni, formulare e verificare ipotesi	Metodologie basate sull'indagine e sulla ricerca	Inquiry Training Model, 5E Model, Appreciative inquiry, Tecnica dell'incidente critico, Focus group, Nominal group technique, Intervista, Webquest
CREARE , inventare, innovare, analizzare, formulare idee e proposte, uscire dagli schemi, utilizzare creatività, pensiero laterale e divergente	Metodologie basate sulla creatività	Brainstorming, Brainwriting, Round Robin, Concassage, Sinettica/Brain-trust, Sei cappelli per pensare, Strategia Oceano Blu, Metodo Papsa

(segue)

Azione richiesta ai partecipanti	Raggruppamento	Metodologie e tecniche didattiche
PROGETTARE , ideare e realizzare un progetto, studiare, ricercare e approfondire argomenti in autonomia, realizzare un prodotto/oggetto come esito del lavoro di gruppo.	Metodologie basate sui progetti	Gold Standard Project-based learning, Project Cycle Management, Matrice del Quadro Logico, GOPP, Obiettivi SMART, EASW, Action Planning
SIMULARE , sperimentare una situazione, assumere un ruolo, riprodurre un comportamento e un atteggiamento, svolgere un esercizio	Metodologie di simulazione	Simulazione, Esercitazioni, Role playing, In basket, Business game
GIOCARE , divertirsi, simulare, esplorare, sperimentare	Metodologie basate sul gioco e sul videogioco	Giochi da tavolo, Lego Serious Play, Edu Larp, Gamification, Serious game
COOPERARE , collaborare, competere, lavorare in gruppo, apprendere insieme	Metodologie basate sulla cooperazione	Learning together, Constructive Controversy, Student team learning [Student team Achievement Divisions (STAD)], Teams Games Tournament (TGT), Team Assisted Individualization (TAI), Structured Learning Team Group Roles, Cooperative integrated Reading and Composition (CIRC)], Group investigation/small group teaching, Structural Approach (Three Steps Interview, Round table, Rally Robin, Rally Table, Give One Get one, Co-op Co-op, Numbered Heads Together, Traveling Heads Together, Carousel), Complex Instruction, Jigsaw, Think-pair-share, Groups of four, Reciprocal teaching
AFFIANCARE , essere affiancati, supportare ed essere supportati, cooperare tra pari per apprendere	Metodologie di affiancamento e supporto	Tutoring e Peer tutoring, Peer mediated instruction, Peer assisted learning, Mentoring e Peer mentoring, Coaching e Peer coaching, Team coaching, Counseling e Peer counseling, Peer education e Peer teaching
AGIRE in contesti reali, svolgere attività all'aperto, sperimentare una mansione, ricoprire un ruolo lavorativo	Metodologie esperienziali sul campo (fuori dall'aula/ classe)	Didattica outdoor, Service learning, Training on the job e Didattica per situazioni, Project work
RACCONTARE , narrare, scrivere e disegnare	Metodologie basate sulla narrazione	Storytelling e Digital storytelling, Didattica del fumetto, Scrittura collettiva, Scrittura di sé, Social dreaming
RIFLETTERE , interpretare, analizzare gli stati emotivi e cognitivi (propri e altrui), sviluppare consapevolezza e metacognizione, conoscere il proprio processo di funzionamento	Metodologie di riflessione	Debriefing, Diario di bordo, Didattica Metacognitiva, Listening post, Group Relations conference, T-group
VALUTARE , monitorare, misurare l'apprendimento	Metodologie di valutazione	Prove di realtà, Compiti autentici, Portfolio, Peer monitoring e Peer assessment

1. ASCOLTARE – Metodologie di esposizione

Azione richiesta ai partecipanti → Ascoltare, fare attenzione, concentrarsi, capire, prendere appunti, rispondere a domande, seguire un percorso pre-stabilito

Approccio teorico di riferimento

Questo primo gruppo di metodologie include le implicazioni pratiche delle tecniche di insegnamento tradizionali e del metodo trasmissivo delle conoscenze. In questo approccio, il docente trasmette contenuti mentre i “discendenti”, considerati come “pubblico”, ascoltano, comprendono e memorizzano. Tra i principali vantaggi di queste metodologie vi è la capacità di raggiungere un pubblico ampio, rispettare tempi predefiniti (ridotti rispetto ad altre metodologie), ridurre i costi e affrontare qualunque argomento (Bonaiuti, 2014). Tuttavia, sebbene in letteratura siano frequenti le critiche a questo modello per via della rigidità nella conduzione e della scarsa attivazione dei partecipanti, spesso a favore di approcci costruttivisti che privilegiano la partecipazione attiva e ambienti di apprendimento “aperti”, alcuni studi suggeriscono maggiore cautela nel valutare queste critiche, mettendo in discussione l’assunto della loro inefficacia (Calvani, 2007).

Le metodologie espositive risultano particolarmente adatte per insegnare conoscenze teoriche, concetti e principi, configurandosi come un modello di “apprendimento basato su modelli”, in cui il discente acquisisce ciò che il docente trasmette. Al contrario, risultano meno efficaci per sviluppare competenze pratiche e operative. Un ulteriore vantaggio di queste strategie risiede nell’alto grado di controllo da parte del docente, sia sul tempo sia sul setting d’aula. La numerosità dei partecipanti incide poco sull’esito finale dell’apprendimento, poiché l’ambiente è strutturato in modo semplice ma funzionale: un’aula con le sedie disposte “a platea” verso il docente, favorendo l’ascolto e l’attenzione (Castagna, 2007). La comunicazione è prevalentemente chiara, sequenziale e unidirezionale. I partecipanti sono chiamati ad ascoltare e a eseguire quanto proposto, senza metterne in discussione i contenuti, in un contesto in cui premi e sanzioni (anche sotto forma di valutazioni) mirano a facilitare l’apprendimento.

Dal punto di vista teorico, le metodologie espositive si basano principalmente sui paradigmi dell’apprendimento associativo: i partecipanti apprendono tramite ripetizione, esercizio individuale (con tentativi ed errori) e valutazioni sommative come interrogazioni strutturate domanda-risposta (Bottero, 2014). I partecipanti che preferiscono il canale uditivo traggono particolare beneficio dall’ascolto delle lezioni e dalla ripetizione a voce alta

durante lo studio. In letteratura, le metodologie espositive trovano riscontro in diversi modelli che analizzano dispositivi didattici e stili di apprendimento legati al canale uditivo. Tra questi, i mediatori didattici “simbolici” di Damiano (2013), lo stile verbale legato al codice linguistico e sonoro secondo Cornoldi (Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015), lo stile assimilativo associato al ragionamento induttivo e ai modelli teorici di Kolb (1984), i canali astratto-sequenziali caratterizzati da un approccio analitico e razionale di Gregorc (1982), lo stile teorico, che privilegia la narrazione didattica e lo studio di concetti per spiegare la realtà, descritto da Honey e Mumford (1995), e infine lo stile auditivo, che enfatizza l’ascolto come modalità di apprendimento, all’interno del modello VAK di Fleming e Mills (1992).

Metodi e tecniche

Lezione frontale – Conosciuta anche come “classica”, “frontale” o “cattedratica”, la lezione è una modalità di insegnamento prevalentemente basata sull’esposizione verbale, configurandosi come un metodo espositivo-informativo caratterizzato dalla cura dei contenuti e dalla comunicazione monodirezionale (dal docente al discente). Tuttavia, un’attività formativa che si affida esclusivamente a questa metodologia può risultare poco efficace, in quanto non tiene conto del ritmo e della capacità di attenzione dei partecipanti, limitando l’interazione, il confronto tra i presenti e l’emergere di punti di vista differenti (Tessaro, 2002).

In questo approccio, il ruolo centrale del docente consente di introdurre nuovi argomenti e semplificare concetti complessi, contribuendo all’acquisizione di conoscenze teoriche e informazioni specifiche in determinati ambiti. L’obiettivo principale è il trasferimento di contenuti nozionistici, facilitandone l’assimilazione (Bottallo e Maraschi, 2012). Tuttavia, i discenti non partecipano attivamente al proprio processo di apprendimento, che risulta spesso astratto e meccanico, con un coinvolgimento limitato.

Il docente espone i contenuti e invita i partecipanti ad ascoltare, senza necessariamente stimolare la riflessione o l’interazione.

Esposizione multimodale – Pur mantenendo il meccanismo di base della lezione frontale, in cui il docente invita i partecipanti ad ascoltare e prestare attenzione, l’esposizione multimodale amplia i canali comunicativi (uditivo, tattile, visivo, cinestetico ecc.), adattandosi alle caratteristiche sensoriali e alle attitudini dei partecipanti. L’obiettivo è presentare lo stesso contenuto in modi e forme diversificati, per rispondere alle diverse modalità di apprendimento.

La strategia centrale di questa metodologia consiste nell'integrare una pluralità di strumenti, come supporti uditivi e visivi, materiali stampati, illustrazioni, animazioni e stimoli sonori (Bonaiuti, 2014). Questo approccio potenzia la tradizionale lezione frontale, rendendo i contenuti più ricchi e stimolanti, favorendo un maggiore coinvolgimento grazie all'uso di strumenti multimediali e all'adattamento alle esigenze del pubblico.

Il docente presenta i contenuti avvalendosi di supporti multimediali, come slide o video, e invita i partecipanti a seguire attivamente attraverso l'ascolto e l'osservazione.

Testimonianze (fonte orale) – Un'altra tecnica espositiva prevede l'utilizzo di testimonianze durante la lezione, con l'obiettivo di avvicinare i partecipanti in modo concreto ai contenuti trattati, solitamente dopo un'esposizione introduttiva da parte del docente. La testimonianza consiste nell'intervento orale di un esperto (il testimone) che condivide un'esperienza direttamente collegata al tema da apprendere.

Questo metodo rientra nella più ampia cornice della cosiddetta “didattica delle fonti”, menzionata anche dal MIUR nelle Indicazioni nazionali per il curricolo e frequentemente adottata per l'insegnamento di argomenti storici. L'utilizzo delle fonti è una tecnica che, integrata con diverse pratiche didattiche, consente al docente di «organizzare le esperienze in conoscenze, sistemarle e fornire schemi di significato» (Zancan, 2009, p. 102).

L'impiego di testimonianze e fonti storiche come strumento didattico si è diffuso a partire dagli anni '80, sulla base dell'idea che la ricerca e l'ascolto delle fonti potessero arricchire l'apprendimento, in particolare nell'ambito della didattica laboratoriale (Adorno, Ambrosi e Angelini, 2020). A seconda di come il docente gestisce l'aula, questa tecnica può evolvere in un approccio meno espositivo e più attivo, aprendo la strada a metodologie alternative come la narrazione o l'investigazione.

Il docente invita in aula un esperto (testimone) per presentare un contenuto specifico o raccontare un'esperienza, richiedendo ai partecipanti di ascoltare e riflettere sul materiale presentato.

Conferenze – La conferenza si distingue dalla lezione frontale principalmente per il suo obiettivo: non mira tanto ad «aumentare le conoscenze teoriche dei partecipanti su un determinato argomento», quanto a informarli e aggiornarli su un tema specifico, con uno scopo più circoscritto e focalizzato. Inoltre, rispetto alla lezione frontale, dove è preferibile un numero limitato di partecipanti (circa 15-20), la conferenza si adatta a un pubblico potenzial-

mente illimitato senza che ciò influenzi la sua efficacia. Dal punto di vista pratico, la conferenza è generalmente più breve rispetto alla lezione frontale, può prevedere l'intervento di relatori diversi e si svolge in un ambiente con sedute disposte "a platea", simile a un teatro o a una sala cinematografica (Castagna, 2007, pp. 19-20). Rientrano nell'architettura recettiva-trasmissiva anche altre tipologie di eventi che si differenziano dalla conferenza, come:

- **congresso e convegno**, destinati a grandi numeri di partecipanti, con interventi di diversi esperti su più temi distribuiti in più giornate;
- **seminari e workshop**, incontri formativi, spesso di tipo laboratoriale, rivolti a un numero più ristretto di partecipanti;
- **webinar**, seminari svolti online;
- **tavole rotonde**, incontri tra esperti che si alternano nella presentazione delle loro relazioni;
- **convention**, eventi rivolti a gruppi definiti, generalmente appartenenti a una stessa organizzazione (Caso e D'Angella, 2008; Ferrari, 2014).

Il docente (relatore) presenta una relazione di aggiornamento o approfondimento su un tema specifico, richiedendo ai partecipanti di ascoltare in modo ricettivo.

2. LEGGERE – Metodologie di lettura

Azione richiesta ai partecipanti → leggere, ascoltare, fare attenzione, concentrarsi, capire, recensire, raccontare e commentare un libro

Approccio teorico di riferimento

Numerose ricerche evidenziano come abituare i bambini alla lettura a voce alta fin dalla nascita produca benefici significativi in diverse aree dello sviluppo (Galdieri e Sibilio, 2020).

La lettura dei testi di studio rappresenta uno «strumento di base per la costruzione dei sistemi di conoscenza dei diversi ambiti disciplinari e di abilità e competenze fondamentali per lo sviluppo del proprio processo cognitivo», rappresentando una «fonte spesso indispensabile attraverso cui acquisire conoscenze che egli [il soggetto che apprende] dovrà poi sapere padroneggiare e riutilizzare in contesti scolastici ed extrascolastici» (Ciaccio, 2011, p. 181). Inoltre, la lettura può essere considerata «uno degli strumenti e una delle metodologie a disposizione dell'adulto e della didattica» (Galdieri e Sibilio, 2020, p. 405). Letture condivise in classe, seguite da discussioni di gruppo (con domande e risposte), si sono dimostrate efficaci nell'aumentare il coinvolgimento degli studenti nel processo di apprendimento. Queste pratiche favoriscono miglioramenti significativi nella capacità di elaborare e sviluppare argomentazioni relative agli oggetti di studio, oltre a potenziare il pensiero critico, le capacità di ragionamento e le competenze collaborative (Triplett e Buchanan, 2005).

Dal punto di vista teorico, il processo di apprendimento associato alla lettura richiama vari costrutti teorici. Tra questi, vi è l'apprendimento meccanico, che si basa su attività come leggere e ripetere: un metodo classico, ma spesso poco stimolante, poiché non prevede l'elaborazione attiva dei concetti e si limita a un'adesione passiva al testo scritto (Seganti, 2009). Altre strategie includono il tutoring e il modeling, in cui il partecipante legge o ascolta un testo con il supporto del docente (Galdieri e Sibilio, 2020; Dicati e Vaudagnotto, 2024), e approcci basati sul comportamentismo e sull'istruzione sequenziale interattiva, nei quali i contenuti vengono presentati gradualmente attraverso letture guidate, con feedback e riconoscimenti tangibili per gli studenti (Bonaiuti, 2014).

Infine, gli stili di apprendimento coinvolti nelle strategie di lettura si allineano con quelli tipici delle metodologie espositive, privilegiando i canali visivo-verbali e uditivi (Honey e Mumford, 1995; Fleming e Mills, 1992; Cornoldi, De Beni e Gruppo MT, 2015).

Metodi e tecniche

Letture ad alta voce – Questo metodo, considerato tradizionale, è spesso utilizzato in concomitanza con la lezione frontale e consiste nella lettura guidata, ad alta voce, di documenti, estratti da libri popolari, materiali prodotti dai partecipanti o relazioni (Falcinelli, 2007). Il docente può proporre questa attività distribuendo stampe ai partecipanti o proiettando il testo da leggere, talvolta arricchendo l'esperienza con suoni o musica di sottofondo. Sebbene la lettura ad alta voce sia generalmente utilizzata per supportare e arricchire altre metodologie, essa può essere applicata anche autonomamente. Una variante interessante di questo approccio è rappresentata dai **Gruppi di lettura**, nei quali i partecipanti leggono un libro (spesso condiviso tramite bookcrossing), sia individualmente sia in gruppo, e successivamente si confrontano sui contenuti, le emozioni vissute e, dal punto di vista formativo, sulle tematiche oggetto di apprendimento (Cozza, 2012).

Il docente legge un brano ad alta voce e chiede ai partecipanti di ascoltare (ed eventualmente leggere).

Bookcrossing – Il bookcrossing è una pratica che nasce con l'intento di far circolare liberamente i libri in spazi pubblici, promuovendo nuovi modi di scoprire e condividere la lettura. Si tratta di "lasciare o liberare" un libro in luoghi come panchine, bar, treni, e simili (De Gaetani, 2008). Nell'ambito formativo e didattico, questa pratica assume una dimensione più mirata e circoscritta. Per esempio, può essere implementata in un corridoio scolastico, nella sala d'aspetto di un'agenzia formativa, in un cortile, in una biblioteca o in altri spazi dedicati all'apprendimento.

In questo contesto, il bookcrossing si concretizza nel donare un libro e lasciarlo a disposizione degli altri in uno spazio appositamente dedicato allo scambio e alla consultazione. Un'alternativa al testo imposto dal docente può essere rappresentata da uno scaffale di libri che favorisce la pratica del bookcrossing (Canevaro e Ianes, 2023).

Il docente, dopo aver presentato un argomento di studio, invita i partecipanti a selezionare, leggere e condividere un libro pertinente all'argomento trattato.

Reading workshop – Il reading workshop è una metodologia didattica progettata per potenziare le capacità di lettura e comprensione del testo. In questo approccio, il docente organizza mini-lezioni, propone letture indipendenti e assegna compiti (domande e risposte) da svolgere individualmente, in coppia o in gruppo. Oltre a fungere da guida, il docente fornisce feedback

costruttivi, riflette sulle difficoltà di lettura e analizza i risultati di apprendimento ottenuti. La metodologia si distingue per il suo approccio differenziato, che accoglie partecipanti con abilità e livelli di competenza diversi, e li guida verso un pensiero più profondo attraverso una “lettura significativa”, promuovendo una “comunità di classe” in cui è possibile “imparare insieme” (Thomas, 2012).

Il docente propone attività mirate (individuali, in coppia e in gruppo) per potenziare le abilità di lettura, scrittura e comprensione del testo.

Book talk – In questa metodologia, il docente invita i partecipanti a presentare, uno alla volta, un libro alla classe, riassumendo la trama in pochi minuti senza soffermarsi sui dettagli, con l’obiettivo di suscitare l’interesse del gruppo verso la lettura e, di conseguenza, verso l’apprendimento dei contenuti (Pognante e Ramazzotti, 2023). Oltre a stimolare la curiosità, questa metodologia mira a promuovere la “cultura della lettura”, favorendo un atteggiamento positivo nei confronti della lettura e incoraggiando lo sviluppo del piacere e della motivazione legati alla lettura stessa (Merga, 2020).

Il docente introduce l’argomento da esplorare e propone ai partecipanti una selezione di testi da leggere. In alternativa, i partecipanti possono scegliere autonomamente le letture, in base ai propri interessi, purché siano coerenti con gli obiettivi formativi.

Il docente chiede ai partecipanti di leggere un libro (o una parte di esso) e di presentarlo alla classe con una breve esposizione orale.

Book speed date (speed date letterario) – In questa metodologia, il docente chiede ai partecipanti di leggere e studiare un testo su una tematica specifica in preparazione allo speed date letterario. L’attività prevede brevi incontri di discussione, della durata di pochi minuti, tra due partecipanti, seduti uno di fronte all’altro, incentrati su un libro o su una sua parte. Al termine di ogni incontro, i partecipanti si spostano e formano una nuova coppia con cui avviare una nuova discussione.

Per supportare e guidare i partecipanti durante l’attività, il docente può fornire una griglia di domande (per esempio: qual è il titolo? Qual è il genere? Di cosa tratta? Cosa ti è piaciuto di più? Perché lo consiglieresti?) per stimolare la conversazione e rendere più produttivi i pochi minuti di discussione tra i partecipanti. Il Book speed date permette così di esplorare un numero significativo di titoli e tematiche in tempi brevi, suscitando curiosità nei partecipanti e incentivando la lettura (Riz e Pognante, 2022; Bruno, 2023).