

Seconda edizione

Apprendimento clinico, riflessività e tutorato

Metodi e strumenti della didattica tutoriale
per le professioni sanitarie

L. Gamberoni
G. Marmo
M. Bozzolan
C. Loss
O. Valentini



Loredana GAMBERONI
Giuseppe MARMO
Michela BOZZOLAN
Cristina LOSS
Orietta VALENTINI

Apprendimento clinico, riflessività e tutorato

Metodi e strumenti della didattica tutoriale
per le professioni sanitarie

II edizione



APPRENDIMENTO CLINICO, RIFLESSIVITÀ E TUTORATO

Metodi e strumenti della didattica tutoriale per le professioni sanitarie – II edizione

Copyright © 2015, 2009 EdiSES s.r.l. – Napoli

9 8 7 6 5 4 3 2 1 0
2019 2018 2017 2016 2015

Le cifre sulla destra indicano il numero e l'anno dell'ultima ristampa effettuata

A norma di legge è vietata la riproduzione, anche parziale, del presente volume o di parte di esso con qualsiasi mezzo.

L'Editore

Fotocomposizione: **doma di Di Grazia Massimo**

Stampato presso **PrintSprint – Via G. Ferraris, 138 – Napoli**

Per conto della **EdiSES s.r.l. – Napoli**

ISBN 978 88 7959 847 7

www.edises.it
info@edises.it

Responsabili di progetto

Loredana GAMBERONI

Coordinatore del corso di laurea specialistica in scienze infermieristiche ed ostetriche dell'università di Ferrara, dirigente dell'U.O. formazione aggiornamento dell'azienda ospedaliero - universitaria di Ferrara. Autore di testi in ambito metodologico e clinico infermieristico

Giuseppe MARMO

Coordinatore del corso di laurea specialistica in scienze infermieristiche ed ostetriche dell'università Cattolica di Roma, sede Ospedale Cottolengo Torino. Autore di testi in ambito metodologico e clinico infermieristico.

Gli Autori

Michela BOZZOLAN

Coordinatore del corso di laurea in fisioterapia dell'università degli studi di Ferrara.

Cristina LOSS

Coordinatore del corso di laurea in infermieristica dell'università di Ferrara, sede del Campus di Pieve di Cento (BO).

Orietta VALENTINI

Coordinatore del corso di laurea in infermieristica dell'università di Bologna, sede di Imola.



Sommario

<i>Introduzione</i>	<i>pag.</i> xix
---------------------------	-----------------

PARTE I

Capitolo 1: La didattica tutoriale e le teorie dell'apprendimento: una revisione dalla letteratura

1.1. L'approccio comportamentista e cognitivista	» 3
1.2. L'approccio cognitivista	» 7
1.3. L'approccio costruttivista e socio-costruttivista	» 11

Capitolo 2: I metodi riflessivi

2.1. L'apprendimento riflessivo	» 30
<i>Lavorare con l'esperienza</i>	» 30
<i>Il ciclo di Kolb e la pratica riflessiva</i>	» 31
<i>L'importanza della persona: apprendimento a ciclo singolo, doppio e triplo</i>	» 35
<i>La gestione dell'inatteso/dell'imprevisto</i>	» 40
2.2. Lo scenario della pratica riflessiva	» 41
<i>La messa in crisi della routine</i>	» 43
<i>Il contesto relazionale</i>	» 45
<i>La narrativa</i>	» 46
<i>L'analisi critica</i>	» 46
<i>Le implicazioni del processo riflessivo sull'apprendimento e sull'azione</i>	» 48
2.3. Le dinamiche di gruppo: resistenze e trappole	» 49
2.4. Gli strumenti per la pratica riflessiva	» 52
<i>Le narrazioni</i>	» 53
<i>Le storie</i>	» 53
<i>Le narrazioni dei pazienti: l'anamnesi</i>	» 55
<i>Gli aneddoti</i>	» 55
<i>Le metafore</i>	» 56
<i>Le autobiografie</i>	» 58
<i>I diari</i>	» 59
<i>Il diario strutturato o diario di bordo</i>	» 60

<i>Gli incidenti critici</i>	pag. 63
<i>I portfoli</i>	» 64
<i>La ricerca azione</i>	» 67
2.5. Le strategie per la pratica riflessiva	» 73
<i>La riflessione tra pari (critical friendship)</i>	» 73
<i>Il debriefing</i>	» 74
<i>La supervisione e l'intervisione</i>	» 81
<i>I video e le audioregistrazioni</i>	» 82
<i>Il feedback</i>	» 82

PARTE II

Capitolo 3: I contratti di apprendimento

3.1. I presupposti concettuali	» 95
3.2. Le tappe metodologiche	» 97
3.3. I tipi di contratto	» 99
<i>Il contratto istituzionale o sociale</i>	100
<i>Il contratto di risoluzione di un problema/criticità/confitto</i>	» 100
<i>Il contratto didattico</i>	» 100
<i>Il contratto di riuscita</i>	» 105
<i>Il contratto di progetto e di tirocinio</i>	» 105

Capitolo 4: L'Evidence Based Journal Club

4.1. I presupposti teorici	» 117
4.2. La pratica basata sulle prove di efficacia (<i>Evidence-Based Practice</i>)	» 118
<i>Perché la EBP è importante per le professioni sanitarie?</i>	» 120
<i>Apprendere le competenze core per la EBP</i>	» 120
<i>Principali ostacoli alla implementazione della EBP</i>	» 122
4.3. L'Evidence Based Journal Club (EBJC) per apprendere l'EBP ...	» 124
<i>Che cos'è l'EBJC</i>	» 124
<i>Obiettivi possibili dell'EBJC</i>	» 126
<i>Come utilizzare l'EBJC</i>	» 126
4.4. Come realizzare un EBJC	» 127
<i>Chi partecipa</i>	» 127
<i>La struttura di un EBJC</i>	» 128
<i>Realizzare un EBJC di successo (modalità di svolgimento e strumenti)</i>	» 130
4.5. La didattica tutoriale nell'EBJC	» 134
<i>Il tutor</i>	» 134
<i>L'esperto EBP</i>	» 137

4.6. La valutazione degli apprendimenti.....	pag. 138
4.7. Le sinergie del metodo con altri metodi all'interno del progetto formativo.....	» 139

Capitolo 5: Il portfolio

5.1. Le caratteristiche generali di un portfolio	» 147
5.2. Le tipologie di portfolio	» 150
5.3. La valutazione delle competenze	» 151
5.4. Il portafoglio formativo progressivo	» 154
<i>La tipologia dei portafogli formativi progressivi</i>	» 157
5.5. La valutazione con il portfolio	» 159
<i>L'osservazione sistematica</i>	» 159
<i>L'autodescrizione</i>	» 166
<i>Strumenti per raccontare</i>	» 168
<i>L'analisi dei risultati</i>	» 169
<i>Strumenti per valutare</i>	» 172
5.6. Il bilancio di competenze	» 174
<i>Gli strumenti per documentare</i>	» 181
<i>Strumenti per esplorare</i>	» 183
<i>Strumenti per riflettere</i>	» 184
5.7. La gestione del portfolio	» 184
<i>Un portafoglio gestito dal formando</i>	» 185
<i>Un portfolio gestito dal formatore</i>	» 186

Capitolo 6: Le mappe concettuali

6.1. I presupposti teorici del metodo	» 193
6.2. La descrizione del metodo	» 196
<i>I concetti</i>	» 197
<i>I legami tra concetti</i>	» 197
<i>Le configurazioni strutturali</i>	» 198
<i>Tipologia di collegamenti</i>	» 200
<i>Costruire mappe con il PC</i>	» 205
<i>Le mappe concettuali: dal personal computer alla cooperazione in rete</i>	» 206
6.3. I risultati attesi	» 206
<i>Due esempi di utilizzo delle mappe concettuali durante l'apprendi- mento clinico</i>	» 206

Capitolo 7: Gli autocasi

7.1. I presupposti teorici del metodo	» 211
---	-------

7.2. La descrizione del metodo	pag. 212
<i>Procedimento</i>	» 212
<i>Condizioni di efficacia</i>	» 216
7.3. I risultati attesi	» 216

Capitolo 8: I casi

8.1. I presupposti teorici del metodo	» 221
8.2. La descrizione del metodo	» 221
<i>Tipologie di casi</i>	» 222
<i>Categorie dei problemi</i>	» 222
<i>Procedimento</i>	» 223
<i>La variante del caso a più fasi</i>	» 225
8.3. I risultati attesi	» 225

Capitolo 9: I laboratori

9.1. I presupposti teorici del metodo	» 229
9.2. Il laboratorio relazionale	» 239
9.3. La descrizione del metodo	» 240
<i>Il procedimento</i>	» 240
<i>La progettazione</i>	» 241
9.4. Il laboratorio dei gesti	» 244
9.5. La descrizione del metodo	» 245
<i>Il procedimento</i>	» 245
<i>Le condizioni di efficacia</i>	» 246

Capitolo 10: I progetti

10.1. I presupposti teorici del metodo	» 249
10.2. La descrizione del metodo	» 250
<i>L'ideazione</i>	» 251
<i>La pianificazione</i>	» 263
<i>L'esecuzione e il controllo</i>	» 272
<i>La conclusione e la valutazione</i>	» 272

Capitolo 11: La supervisione

11.1. Le competenze del supervisore nella fase preliminare (pre-tirocinio)	» 276
<i>Costruzione della mappa dell'offerta formativa del servizio</i>	» 276
<i>Presentazione o negoziazione degli obiettivi di tirocinio/stage</i>	» 276
<i>Stipula del contratto formativo</i>	» 276

<i>Analisi preliminare degli aspetti organizzativi del contratto formativo</i>	pag. 276
11.2. Le competenze del supervisore durante il tirocinio/ <i>stage</i>	» 277
<i>Fase iniziale (o della conoscenza)</i>	» 277
<i>Fase intermedia</i>	» 277
<i>Fase centrale</i>	» 278
<i>Fase finale</i>	» 279

PARTE III

Capitolo 12: La formazione sul campo

12.1. I modelli teorici di riferimento	» 283
<i>Tipologie di apprendimento</i>	» 286
<i>Integrazione tra formazione in presenza, sul campo, a distanza</i>	» 288
12.2. La formazione sul campo o meglio l'apprendimento sul campo ...	» 288
<i>Alcune definizioni di formazione sul campo (FSC)</i>	» 288
<i>Quali risposte attraverso la formazione sul campo o meglio apprendimento sul campo (FSC/ASC)</i>	» 290
12.3. Le tipologie di formazione sul campo	» 291
<i>Attività di addestramento</i>	» 291
<i>Partecipazione a commissioni o comitati</i>	» 291
<i>Audit clinico</i>	» 291
<i>Partecipazione a progetti di miglioramento</i>	» 291
<i>Partecipazione a ricerche</i>	» 291
12.4. L'attività di tutorato nella formazione sul campo	» 292

Capitolo 13: L'e-learning

13.1. Terminologia e presupposti teorici	» 297
13.2. L'e-learning: quali opportunità?	» 300
13.3. L'e-learning dal punto di vista dello studente	» 303
13.4. L'e-learning dal punto di vista del tutor	» 305
<i>Funzione tecnologica</i>	» 307
<i>Funzione concettuale pedagogica</i>	» 308
<i>Funzione organizzativo/strutturale</i>	» 309
<i>Funzione valutativa</i>	» 309
13.5. Oltre le piattaforme: le opportunità del Web 2.0	» 310

Capitolo 3

I contratti di apprendimento

Cristina Loss
Orietta Valentini

■ 3.1. I presupposti concettuali.

Il contratto di apprendimento, inteso come **accordo** negoziato tra due o più soggetti finalizzato all'acquisizione di competenze, è utilizzato ormai da molti anni con successo nell'ambito formativo come forma strutturata di sostegno all'apprendimento.

Esso nasce dalla pedagogia del contratto definita come *“la pedagogia differenziata che organizza situazioni di apprendimento in cui esiste un accordo negoziato, definito contratto, tra due o più partner, che si riconoscono come tali, al fine di realizzare un obiettivo, sia esso cognitivo, metodologico, comportamentale”*¹. Tale metodologia educativa nasce in Francia nel 1960 dalla pedagogia per obiettivi con la quale docenti e studenti definivano insieme gli obiettivi di apprendimento da raggiungere in termini di livello tassonomico atteso e di relative attività da realizzare, secondo un programma che si snodava per tappe progressive scandite dalla valutazione formativa. Tale metodologia è stata sperimentata nella formazione professionale che richiedeva l'utilizzo di strategie di apprendimento adeguate al ritmo degli individui in formazione più che a quello dei formatori (come solitamente accade); tali strategie richiedevano una concertazione preliminare e contrattuale fra tutti gli attori di tale apprendimento mirato. L'attività di formazione professionale è stata caratterizzata sempre più dall'elaborazione di contratti, schede di verifica, bilanci e griglie di autovalutazione formativa. Gli studenti imparavano a collocarsi nel processo educativo, a controllare i progressi fatti e, soprattutto, a diventare consapevoli delle modalità del proprio apprendere e conseguentemente ad essere responsabili dell'acquisizione delle competenze attese.

Tale approccio rappresenta, infatti, una strutturazione originale delle relazioni tra docente e studente che concretizza la capacità di pensare dello studente,

¹ CRESAS (Centre de Recherche de l'Education specialiste et de l'Adaptation Scolaire), Contrats et éducation, La pédagogie du contrat, Le contrat en éducation, n.6, Paris, l'Harmattan, 1987.

il quale diventa libero di poter esprimere le proprie competenze scegliendo, decidendo e agendo coerentemente secondo ciò che già conosce e ciò che vuole apprendere. Nella visione e rappresentazione della formazione “classica” (aula, gruppo classe, docente, lezione) questo tipo di approccio può creare dubbi nello studente, in quanto le aspettative sono quelle tipiche di un qualsiasi patto d’aula: il docente esperto “riversa” il proprio sapere sui discenti che fissano i concetti ritenuti utili per la propria futura attività di professionista e li riproporranno al momento della verifica certificativa delle competenze apprese. Naturalmente il docente sarà tanto più efficace quanto più sarà in grado di portare contenuti ed esperienza su tematiche che sono d’interesse professionale, mentre l’efficacia dello studente verrà pesata in base alla sua capacità di riprodurre fedelmente i contenuti espressi dal docente in aula.

La metodologia contrattuale è basata invece sulla richiesta ai futuri professionisti di identificare le competenze che vogliono/devono acquisire e con quali modalità di apprendimento/valutazione e tempi, vogliono raggiungere tale risultato. La contrattazione di apprendimento e la capacità negoziale necessaria ai soggetti in apprendimento che la esercitano, affermano la natura relazionale della conoscenza e l’instaurarsi di un progetto educativo che crea le condizioni necessarie per crescere e diventare una persona libera, che sa farsi carico delle proprie responsabilità e condurre una vita professionale (e personale) autonoma. Una persona libera di poter esprimere le proprie idee, bisogni e proposte, di poter agire, scegliere e decidere in funzione di esse e di poter utilizzare le proprie competenze per divenire, per diventare altro, in altre parole per cambiare, e non è forse questo il significato di apprendimento? Tale concezione si rivela attualmente particolarmente interessante in quanto troppo spesso i contesti aziendali sottolineano la discrepanza tra le competenze richieste dal mondo del lavoro e quelle espresse dai neolaureati che in tale mondo vogliono inserirsi. Costruire un percorso curriculare basato sui presupposti contrattuali porta a spostare completamente il focus formativo sugli studenti, sulle loro modalità di apprendimento e sul raggiungimento delle competenze attese per dei futuri professionisti. Nell’ultimo decennio si è aperto un dibattito a livello europeo che ha portato a definire le competenze con le quali deve esitare la formazione universitaria dei professionisti sanitari e numerosi lavori hanno portato alla definizione dei relativi core competence. Il quesito che ci dobbiamo porre a questo punto è: “Quali sono le scelte curriculari e metodologiche che ci consentono di realizzare tali competenze? Può uno studente scegliere quali competenze acquisire?” Nell’ottica della formazione che continua lungo tutto il corso della vita di un professionista la risposta alla domanda non può che essere positiva. Può essere applicato anche

alla formazione di base? Qualcuno potrebbe sottolineare che la possibilità di scegliere le competenze può avvenire solo successivamente alla laurea di base. Nostra opinione è che tale scelta possa avvenire anche all'interno del percorso di base nell'ottica dell'acquisizione della consapevolezza del ruolo e delle attività che definiscono uno specifico professionista sanitario, nonché della responsabilità diretta sul percorso di apprendimento intrapreso e sulle competenze che come professionista sanitario vogliamo essere in grado di esprimere nei confronti dei cittadini. In altre parole lo studente è sollecitato a decidere quale tipo di professionista vuole diventare all'interno di una cornice di riferimento fornita dall'università e dal mondo del lavoro.

In questo capitolo verranno proposte delle possibili risposte fondate sulla pedagogia del contratto, presentando anche alcuni esempi di strumenti partendo dalla descrizione delle tappe metodologiche che sostengono tali scelte.

■ 3.2. Le tappe metodologiche ●

L'applicazione di tale metodo in ambito formativo prevede le seguenti fasi progressive:

- **la precisa definizione delle condizioni necessarie all'attuazione della pedagogia contrattuale**, ovvero il formatore deve chiarire le motivazioni che lo hanno condotto all'utilizzo del contratto e qual è lo scopo che vuole perseguire. Questa prima fase chiarificatrice deve anche includere la tipologia di contratto che si intende proporre e a chi si intende offrirla. Diverso è, infatti, un contratto individuale, di piccolo gruppo o di classe. Un ulteriore aspetto riguarda la forma del contratto che deve essere scritta in quanto sottolinea e sancisce con la sottoscrizione l'impegno reciproco delle parti. Allo studente può essere fornito un modello di riferimento che rappresenta la struttura del contratto. Fondamentale è, inoltre, la definizione dei limiti del contratto in senso temporale e l'esplicitazione delle condizioni che venendo meno provocherebbero l'interruzione e/o la risoluzione del contratto: il mutuo consenso, il rispetto e l'impegno reciproco delle parti contraenti, l'ascolto di ognuno, la non aggressività. Un ultimo aspetto da sottolineare, affinché il metodo contrattuale sia efficace, è la condivisione e l'applicazione sistematica e rigorosa dello stesso da parte dell'equipe pedagogica. La pedagogia del contratto non si improvvisa, essa deve essere appresa, strutturata, applicata e valutata sistematicamente;
- **l'analisi esplorativa della situazione**, che consiste in tutte le modalità che esplicitano e chiariscono la situazione che porta a proporre un contratto al fine di definire gli obiettivi da raggiungere. Questa fase costituisce di per

sé un fondamentale momento di apprendimento metodologico. Lo studente viene chiamato a realizzare un **bilancio delle competenze** in suo possesso per preparare la progressione del suo apprendimento. Egli può valutare le proprie competenze facendo un focus sul campo intellettuale e/o comunicativo e/o gestuale e individuando quale livello di competenza possiede rispetto a ogni campo. Se consideriamo il campo intellettuale, lo studente potrà riflettere se rispetto ad un determinato contenuto/conoscenza (es. i dati per l'accertamento infermieristico della persona con un determinato problema di salute) è in grado di ricordarlo, di interpretarlo o di proporre una soluzione ad un problema. Questa successione rappresenta la progressione tassonomica del campo intellettuale. Rispetto, invece, al campo gestuale, cioè alla capacità di eseguire un gesto (es. una specifica tecnica) dovrà autovalutare se la propria abilità è ancorata all'imitazione di un gesto (livello base), se invece è in grado di controllare i propri gesti con una certa efficacia (secondo livello) o se li esegue già in modo automatico (terzo e ultimo livello). Per quanto riguarda il campo comunicativo potrà autovalutare la sua capacità di ascolto (primo livello), di dare un feedback (secondo livello) o interiorizzare un sentimento e, quindi, di provare empatia (terzo e ultimo livello.)

In questa fase il docente/tutor dovrà sostenere lo studente dal punto di vista metodologico fornendo anche strumenti di autovalutazione. Lo studente può, inoltre, evidenziare punti di forza e aspetti di miglioramento sui quali decidere di lavorare. Tale modalità rinforza la fiducia in sé stesso e favorisce nello studente la motivazione a mettersi in gioco. Scopo di questa fase è portare lo studente ad essere consapevole e, conseguentemente, responsabile degli obiettivi che intende raggiungere;

• **la chiara formulazione degli obiettivi del contratto, dei metodi di apprendimento e di valutazione**, la fase precedente conduce lo studente a declinare gli obiettivi specifici del contratto, ovvero lo studente deve indicare il risultato atteso, l'esito che deve essere conseguito in termini di competenze in un dato ambito. La rivoluzione proposta dalla pedagogia del contratto si ritrova nell'assunto base che l'**obiettivo di apprendimento** non appartiene a chi lo propone, non appartiene ai docenti, esso è **proprio degli studenti**. Il quadro di riferimento dei docenti e la relazione di potere che solitamente si instaura tra studente e docente sono così profondamente interiorizzati che sembra assolutamente legittimo affermare che siano i docenti/tutor a dover definire ciò che gli studenti devono apprendere e il contrario lascia quanto meno dubbiosi. L'obiettivo di apprendimento è dello studente che è chiamato in prima persona a formularlo dopo aver preso coscienza della situazione nella quale si muove. Obiettivi sono, quindi, le competenze da acquisire/migliorare/padroneggiare/arricchire. Tali obiettivi devono essere formulati in termini

comprensibili a tutti, realistici e verificabili nella pratica concreta, adattabili e modulabili in funzione dell'evoluzione del contratto. Nella loro formulazione dovranno contenere criteri e indicatori di risultato, la descrizione delle tappe principali del processo per acquisirli e le modalità alle quali si potrà fare ricorso in caso di parziale o mancato raggiungimento degli stessi. A questi vanno aggiunti i documenti che lo studente potrà utilizzare nell'apprendimento, gli elaborati e i progetti che lo studente dovrà realizzare e le schede di valutazione formativa;

- **la negoziazione di ogni elemento dell'apprendimento previsto**, consiste nello scambio di informazioni circa gli obiettivi di apprendimento e la proposta di idee per condividere e concordare tempi e modalità di realizzazione. Per essere efficace è necessario che tutti gli elementi del contratto siano presentati dallo studente al docente/tutor in modo che lo studente stesso sia il propulsore del proprio apprendimento. Gli studenti devono poter suggerire anche soluzioni alternative a quanto proposto se in fase negoziale emergono condizioni diverse da quelle individuate nell'analisi esplorativa. Il contratto è uno strumento flessibile e deve essere modificabile in quanto deve poter evidenziare l'evoluzione delle competenze dello studente durante il percorso di apprendimento. Il tempo è un ulteriore elemento che va negoziato in quanto è anch'esso elemento costitutivo di apprendimento. Lo studente deve proporre le scadenze del proprio contratto e organizzarne la durata. Questo aspetto sottolinea come lo studente sia stimolato a gestire al meglio il tempo in cui svolgere il proprio lavoro e questo lo rende responsabile delle proprie scelte e decisioni;

- **l'esplicitazione dell'impegno reciproco**, il concetto di impegno suggella il contratto in ogni suo elemento, studente e docente/tutor si impegnano a lavorare per un obiettivo comune. La firma del contratto da parte di tutte le parti sottolinea il patto di apprendimento e porta lo studente a riflettere sulle proprie scelte, su sè stesso e questo è alla base della costruzione dell'identità, dell'autostima e della crescita personale. Il contratto, una volta elaborato, negoziato e firmato, può essere eventualmente diffuso.

■ 3.3. I tipi di contratto.

Quando utilizziamo il termine contratto di apprendimento ci riferiamo genericamente ad un documento che evidenzia un patto educativo; esistono, tuttavia, varie tipologie di contratto. I criteri che differenziano questi contratti sono determinati dalle finalità e dall'ambito in cui ciascuno viene realizzato. Le principali tipologie di contratto sono:

*Cristina Loss
Orietta Valentini*

Nel primo capitolo si sono approfondite le teorie dell'apprendimento che meglio supportano la didattica tutoriale e dalla revisione della letteratura presentata si è rilevato come privilegiato il paradigma dell'apprendimento cosiddetto costruttivista, che caratterizza un processo di apprendimento inteso come ricostruzione di quanto il soggetto già conosce, rielaborazione dei suoi schemi mentali e delle conoscenze pregresse verso la costruzione del nuovo.

Con questo approccio si afferma definitivamente la natura relazionale della conoscenza, come interazione dialettica e in continua evoluzione tra il soggetto che conosce e l'oggetto da conoscere, in una dinamica di apprendimento caratterizzata da una progressiva sintonia tra i modelli mentali del soggetto e i contenuti della conoscenza.

Un secondo elemento caratterizzante il costruttivismo è quello socio-culturale che individua nel contesto culturale un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento.

“I processi di pensiero vengono considerati il risultato delle interazioni personali in contesti sociali (piano interpsicologico) e dell'appropriazione (piano intrapsicologico) della conoscenza costruita socialmente”¹.

Il contesto sociale è inteso non come semplice luogo entro cui si sviluppa il processo individuale di conoscenza, ma come contesto d'azione entro cui si genera la conoscenza.

Da qui una terza proprietà del processo di apprendimento relativo al suo carattere situato, ovvero al suo ancoraggio al contesto e al contenuto specifico delle attività che lo generano.

Un processo di apprendimento costruttivo, socio-culturale, situato. Queste sono le caratteristiche riconosciute al processo di apprendimento dalle più recenti ricerche psicopedagogiche che hanno definito i caratteri fondanti il processo stesso:

– attivo, per denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto che apprende;

¹ Mason, 1996:72, da M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Torino, 2005.

- costruttivo, per indicare il processo di equilibrio che si deve instaurare tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- collaborativo, per definire la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;
- intenzionale, per sottolineare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- conversazionale, per sottolineare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- contestualizzato, riferito cioè a compiti di realtà entro cui situare il processo di apprendimento;
- riflessivo, per denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

Il paradigma di apprendimento richiamato porta con sé una progressiva estensione dell'esperienza di apprendimento, che inizialmente coinvolge la sola dimensione cognitiva e successivamente, sempre più, si estende alle dimensioni sociali, affettive, motivazionali.

Mason parla di “triplice alleanza” tra cognizione, metacognizione e motivazione per sottolineare la reciproca interazione tra i tre ordini di fattori: “quando siamo impegnati, ad esempio, a stabilire relazioni, connessioni, interdipendenze, a trasferire conoscenze da un'area semantica a un'altra, a seguire una strategia per risolvere un problema, non sono implicati solo aspetti cognitivi, in quanto bisogna anche volere intraprendere e portare a termine una determinata attività sapendo superare eventuali difficoltà (motivazione), progettarela in base alle conoscenze che abbiamo delle nostre capacità e strategie a disposizione e di ciò che ci è richiesto dalla situazione, controllarla e regolarla mentre è in atto apportando tutte le modifiche necessarie, valutarne i risultati (metacognizione)”².

Questo paradigma di apprendimento proposto e riletto nell'ottica dei corsi di laurea per le professioni sanitarie deve trovare struttura e strumenti applicativi che ne consentano, oltre all'attuazione, la ricerca e la verifica dei percorsi proposti.

Tra i possibili strumenti applicativi possiamo individuare il *portfolio*, potente mezzo per reinterpretare, alla luce delle nuove esigenze formative, i principi ricorrenti in tutta la pedagogia del Novecento, volta a mettere al centro delle politiche formative lo studente e l'apprendimento e, contestualmente, a garantire a ognuno, attraverso la scoperta di una propria forma di eccellenza, il raggiungimento delle competenze fondamentali che la società oggi richiede a ogni professionista.

² Mason, 1996:78 in M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, La Scuola, Torino, 2005:18.

■ 5.1. Le caratteristiche generali di un *portfolio* ●

Il termine *portfolio* usato in ambito internazionale, soprattutto in lingua inglese, deriva dall'italiano "portafogli" (oppure "portafoglio") e, come nel caso del corrispondente termine italiano, può riferirsi sia a un contenitore per raccogliere fogli di carta, disegni, biglietti di banca, sia alla lista degli investimenti finanziari di una persona o di una ditta (portafoglio titoli), sia a un ufficio ministeriale (portafoglio degli Affari Esteri).

Dalla metà degli anni '80 è sempre più invalso l'uso di denominare *portfolio* un particolare dispositivo valutativo che si avvale di una raccolta sistematica, a partire da specifici obiettivi e criteri, dei lavori realizzati da uno studente nel corso di una determinata pratica formativa. Questa raccolta costituisce la documentazione di una serie di prestazioni, che permette poi un loro esame, una loro interpretazione e una loro valutazione al fine di inferire il livello raggiunto dalle competenze oggetto di apprendimento.

Più in dettaglio nell'ambito dell'educazione si possono incontrare molte definizioni di portfolio.

"Un *portfolio* è una raccolta significativa del lavoro dello studente che racconta la storia del suo impegno, del suo progresso o del suo rendimento. Deve includere la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto del *portfolio*, i criteri per la selezione stessa, i criteri per giudicare il valore dei contenuti e la prova dell'autoriflessione dello studente"³.

"Un *portfolio* è qualcosa di più di un contenitore pieno di cose. È una raccolta sistematica e organizzata di prove usate dall'insegnante e dallo studente per controllare lo sviluppo delle conoscenze, delle abilità e delle attitudini dello studente in una specifica disciplina"⁴.

"Usati come una struttura di valutazione, i *portfoli* sono raccolte sistematiche ad opera di studenti e di insegnanti che servono come base per esaminare l'impegno, il miglioramento, i processi e il rendimento, come pure per far fronte alle richieste di responsabilità usualmente realizzate dalle procedure di verifica più formali"⁵.

"Il *portfolio* è una registrazione dell'apprendimento che si concentra sul lavoro dello studente e sulle sue riflessioni in merito. Il materiale è raccolto

³ Arter J.A., *Using portfolios in instruction and assessment: State of the art summary*, Portland, OR, Northwest Regional Educational Laboratory; 1990:72.

⁴ Vavrus L., *Put portfolios to test*, Instructor, 1990; 10:48.

⁵ Johns J., *How professionals view portfolio assessment*, Reading Research and Instruction, 1992; 32:10.

attraverso uno sforzo collaborativo tra lo studente e i membri del personale ed è indicativo del progresso verso gli obiettivi essenziali”⁶.

“Il *portfolio* è una raccolta finalizzata di prestazioni dello studente che documenta, per un tempo prolungato, l’impegno, il progresso e il successo. È composto da lavori selezionati dallo studente e include sia una riflessione dello studente sulle sue prestazioni sia commenti da parte dell’insegnante sulla riflessione e sul lavoro dello studente. Dimostra che cosa uno studente è in grado di fare con la conoscenza e con le abilità di cui dispone e quanto siano reali le sue attitudini al lavoro. È un modo per suddividere il progresso dello studente su una varietà di tipi di accertamento lungo l’arco dell’anno”⁷.

“È un’antologia sistematica e finalizzata del lavoro svolto nel tempo dallo studente che include: la partecipazione dello studente alla selezione del contenuto, l’evidenza dell’autoriflessione dello studente, i criteri per giudicare i meriti”⁸.

Il *portfolio*, concepito nell’ambito dell’arte visiva, come strumento di lavoro, corrisponde ad una cartella (porta – foglio, appunto) dentro la quale l’artista raccoglie alcune delle sue opere, quelle da lui ritenute più significative, che testimoniano il suo itinerario professionale allo scopo di presentare sé e i propri lavori al pubblico.

Questo scopo pratico e professionale, di raccolta e testimonianza delle proprie performance, ha fatto sì che l’ambito in cui inizialmente il *portfolio* è stato introdotto è stato quello della formazione professionale e artistica.

Si potrebbe paragonare il *portfolio* a un album fotografico, in cui singole fotografie scattate dalla stessa persona in tempi, in occasioni e in luoghi diversi, per un periodo considerevole, danno la possibilità di ricostruire l’esperienza e i momenti significativi vissuti dal protagonista. Si può dire che il *portfolio* ha la pretesa di capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona documentandola con materiali che permettono di comprendere che cosa è avvenuto.

Nel caso dello studente, il *portfolio* raccoglie e documenta una sequenza di esperienze nel campo dell’apprendimento e nello sviluppo di particolari abi-

⁶ Daws D., *Schoolwide portfolio*. In Blum R.E. - Arter J.A. (a cura di), *A handbook of student performance assessment, in an era restructuring*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996; IX(2):8.

⁷ Educators in Connecticut’s Pomperaug Regional District 15, *A teacher’s guide to performance-based learning and assessment*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 1996:188.

⁸ Jonson N.J. - Rose L.M., *Portfolios: Clarifying constructing, and enhancing*, Lancaster, Technomic Publishing Company, Inc, 1997, p. 6.

lità. È uno strumento che offre la documentazione di un vasto e solido panorama per la valutazione più fondata e oggettiva del lavoro che lo studente ha svolto, che propone spunti per un dialogo tra lo studente e i docenti e che fornisce anche l'opportunità di promuovere l'apprendimento intrinsecamente motivato⁹.

Vengono così raccolti i materiali che per la loro qualità diventano testimoni di momenti cruciali e significativi di un lungo processo d'ideazione, progettazione, pianificazione, revisione e concepimento di un'attività professionale. Una raccolta longitudinale rappresenta altresì la documentazione ragionata del proprio vissuto e della propria crescita professionale o competenza in un determinato settore di pratica, quasi un proprio profilo professionale.

Il *portfolio* quindi è intimamente legato:

- a un'effettiva produzione di qualcosa, a una riflessione personale sul proprio processo di sviluppo di un progetto di lavoro o vissuto professionale;
- all'individuazione e selezione di momenti di crescita progettuale o professionale;
- al confronto di quel che si fa con uno standard condiviso dalla specifica comunità di appartenenza (standard sempre criteriale mai normativo) ma anche con gli standard di produzione personale;
- all'esibizione, a sé e agli altri, di ciò che si è realmente riusciti a fare, nel tempo, in modo significativo o soddisfacente;

– a un implicito bilancio di competenze, mai finale, sempre provvisorio

Può risultare utile individuare le parole chiave e, quindi, i punti privilegiati di attenzione che stanno alla base di questo strumento, al fine di orientarsi nella costruzione di un modello:

- documentazione: nascendo come forma di valutazione, il *portfolio* deve ovviamente documentare il percorso dello studente a livello di acquisizione di conoscenze, ma anche a livello di crescita personale;
- crescita: il *portfolio* è uno strumento diacronico, che accompagna lo studente lungo tutto il suo iter formativo; pertanto dovrà far luce sul suo percorso;
- riflessione: il punto forte di questo tipo di valutazione sembra proprio risiedere nel forte peso attribuito alla riflessione di docenti e studenti sui processi di apprendimento; questa attenzione metacognitiva, ossia un'attenzione rivolta a diventare consapevoli di come funzionano i processi cognitivi, caratterizza lo strumento che risulta quindi effettivamente legato a una valutazione autenticamente formativa;

⁹ Comoglio M., *Il portfolio: strumento di valutazione autentica*, in *Orientamenti Pedagogici* 2002; 49 (2):201.

- maturazione: la riflessione di cui sopra sarà collegata a una maturazione dello studente, da un punto di vista sia (meta)cognitivo, sia personale e relazionale;
- dialogo: a livello trasversale, quanto sopra elencato sarà rafforzato da un effettivo dialogo tra gli attori coinvolti nella costruzione dello strumento.

■ 5.2. Le tipologie di *portfolio*

Gli scopi a cui risponde, i destinatari a cui si rivolge, i tipi di materiali che sono raccolti, l'area curricolare alla quale si riferisce, determinano differenti tipologie di *portfolio*, sulla base di una casistica molto articolata che ogni autore riassume con definizioni e significati differenti.

Da una analisi delle varie tipologie proposte da numerosi autori se ne possono identificare due macrotipologie: i *portfoli* certificativi e i *portfoli* formativi.

I *portfoli* certificativi hanno come finalità l'attestazione documentale delle competenze acquisite dagli studenti secondo modalità e forme di certificazione analitiche o sintetiche collegate alle unità formative svolte. In tale caratterizzazione il portfolio sembra perdere la fondamentale qualità specifica di strumento che responsabilizza lo studente. Permane la registrazione dei risultati raggiunti, funzionale sia all'interno delle istituzioni formative sia al loro esterno in rapporto all'orientamento professionale e quindi all'interazione tra sistema formativo e lavorativo.

I *portfoli* formativi, invece, sono caratterizzati da una finalità di riflessione e sviluppo del processo formativo e dei suoi risultati. Anche in questo caso le modalità operative sono differenti, ma rimane come dato la rielaborazione dell'esperienza formativa da parte dello studente in un'ottica di accrescimento della consapevolezza sul proprio apprendimento.

Indipendentemente dalla scelta della tipologia rimane fondamentale nella costruzione del *portfolio* fornire risposte precise in relazione ai quattro parametri sopra descritti, ovvero:

- perché valutare attraverso il *portfolio*? (scopi a cui risponde);
- quale parte del curriculum formativo intende documentare il *portfolio*? (area curricolare);
- chi utilizzerà il *portfolio* e per quali bisogni informativi? (destinatari a cui si rivolge);
- quali prodotti è necessario raccogliere per costruire il *portfolio* e su quali aspetti del processo formativo? (tipi di materiali e conseguenti aspetti dell'esperienza educativa che vogliono rappresentare).

L'iter metodologico per la costruzione del *portfolio* può essere conseguentemente così rappresentato:



L. Gamberoni • G. Marmo • M. Bozzolan • C. Loss • O. Valentini

Apprendimento clinico, riflessività e tutorato

Metodi e strumenti della didattica tutoriale
per le professioni sanitarie



www.edises.it



€ 25,00