

Proposta operativa: utilizzo del Dialogo Strutturante.

In passato, qualche attento osservatore dei comportamenti umani ha detto che si può imparare immagazzinando con uno sforzo di volontà di tipo meccanico un gran numero di idee cristallizzate, diventando per così dire proprietari di frasi. Ma è stato anche detto da altri che, al contrario, un nuovo contenuto può diventare in breve tempo parte integrante del sistema di pensiero di chi impara se non lo si legge come se fossimo una tabula rasa, ma avendo già in testa domande, problemi, aree di interesse.

Naturalmente non sempre chi impara è già così “addentro” all’argomento da riuscire a vivere la lettura come un dialogo costruttivo con un testo. Tuttavia, è senz’altro possibile indurre un maggior coinvolgimento di uno studente nell’imparare nuovi contenuti. Non si tratta solo di creare in lui curiosità e nuove aspettative, ma di saperlo condurre lungo un percorso di integrazione tra nuove e vecchie conoscenze al di là della semplice analisi sintattico-semantiche verso la scoperta di significati che per lui sono ancora nascosti.

Uno strumento che può aiutarci in questo intento è il *Dialogo Strutturante*. Per comprendere di che cosa si tratta, è bene ritornare un attimo sui processi appena esposti di assimilazione e accomodamento per porne in evidenza le criticità. Capita a molti che i contenuti da elaborare, cioè le informazioni in arrivo, appaiano così nuove e complesse che lo sforzo di adattamento al materiale didattico risulti eccessivamente gravoso, dispendioso e demotivante; insomma si fa fatica a capire e vien voglia di mollare tutto. Lo studente deve ritornare sui suoi passi e ricominciare a leggere, con tutto il carico cognitivo ed emotivo che questo comporta. Per tutta quella fascia di utenti di corsi, lezioni e percorsi formativi che hanno incontrato difficoltà nell’approccio a un testo nuovo o nella comprensione di argomenti che pure erano alla loro portata ma risultavano ostici e problematici, è possibile pensare a delle procedure che rendano più agevole il superamento di certi snodi cruciali. Una di esse può essere proprio questo dialogo strutturante. Si tratta in sostanza di una strategia che si concretizza nell’intercalare l’esposizione di un testo (o di alcune sue parti) con una serie di domande ad esaurimento che chiedono allo studente cosa vuole sapere dell’argomento. Lo studente sceglie una delle alternative e gli viene fornita la relativa risposta. Le parole contenute nella risposta non sono diverse da quelle che sarebbero state erogate in un paragrafo tradizionale; solo che qui diventano la risposta ad una domanda indotta. Si prosegue così con le altre domande del menu fino a esaurimento dei contenuti. Passo dopo passo nella mente dello studente si struttura una nuova conoscenza senza affidarsi al metodico lavoro di smontaggio e rimontaggio del testo che viene quindi sostituito dalla sequenza di domande e risposte. Lo scopo della manovra? Indurre un’attivazione attenzionale nel lettore e fare leva su quello che egli sa già (o non sa) dell’argomento di studio che si va ad erogare.

La strategia ha almeno due prestigiosi antecedenti (oltre alla maieutica socratica, ovviamente):

- la Conversazione Clinica di cui E. Damiano (1993, 1994, 1995) parla nella metodologia da lui elaborata sulla Didattica per Concetti; si tratta di un’intervista che serve a scoprire quel che uno studente sa già sull’argomento prima di iniziare a studiare, per agganciare ad esso i nuovi contenuti;
- gli Organizzatori Anticipati di Ausubel (1963, 1968) di cui si parlerà dettagliatamente più avanti: si tratta di informazioni intermedie e semplificate che fanno da ponte tra materiale didattico e struttura cognitiva del discente per consentire un impatto morbido tra vecchie e nuove conoscenze. Entrambe gli antecedenti si ritrovano nel dialogo strutturante.

Vediamo dunque questa strategia all’opera nei tre esempi seguenti.

Primo esempio. In un corso sul Risparmio Gestito per impiegati di banca, invece di presentare un testo di lettura (fig. 4) lasciando che tutto il lavoro di de-ristrutturazione del contenuto sia demandato alla discrezione dell’utente, si propone una modalità di erogazione alternativa.

Fig. 4

1.1 La perdita della risorsa "fiducia".
 Il business del risparmio gestito è stato fondato sulla fiducia nelle persone e nella Istituzione Banca. I risultati e i comportamenti degli ultimi anni hanno minato questa fiducia.

I risultati sono stati, come tutti sanno, diffusamente deludenti. Soprattutto è stata delusa la classe media che ha visto scemare quel "contributo della finanza personale al reddito" che nei periodi d'oro (dei titoli di stato prima e della borsa euforica dopo) era diventata una fonte importante di reddito e di benessere.

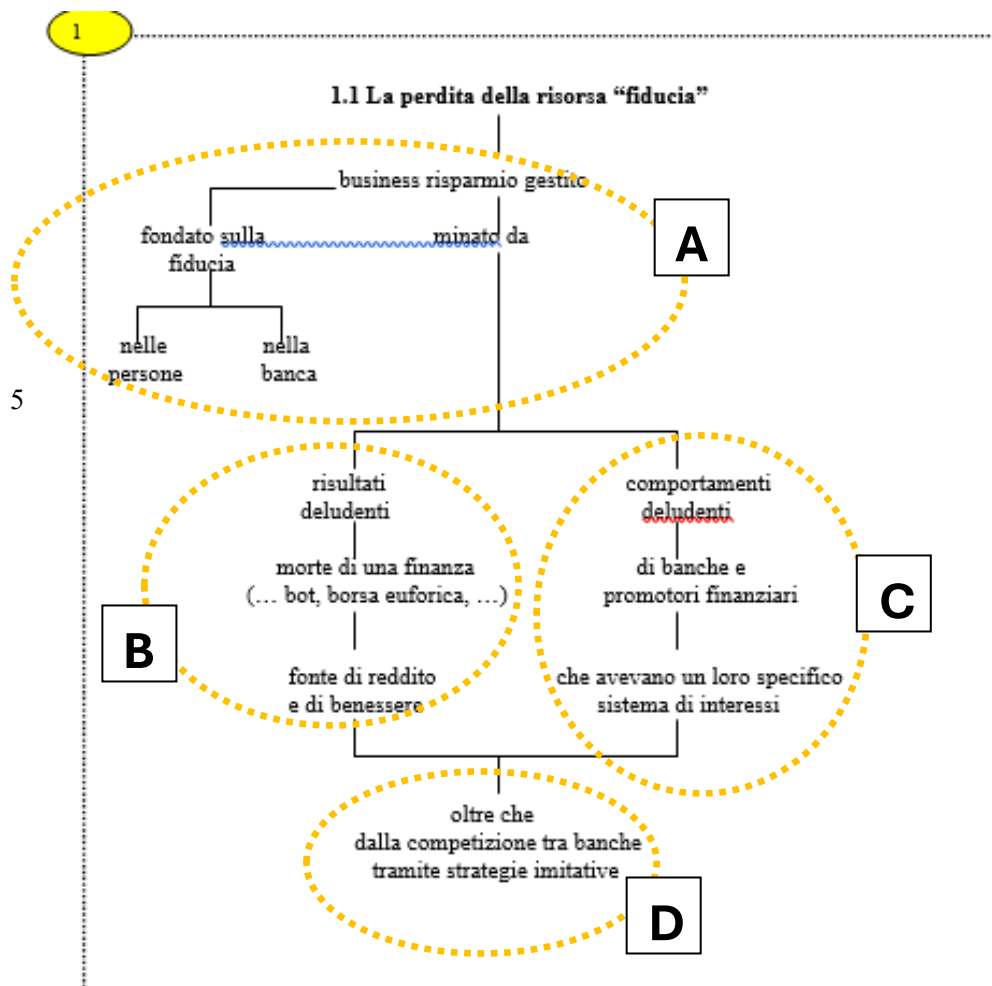
Ma hanno deluso anche i comportamenti! I risparmiatori hanno sperimentato (e i media hanno amplificato questa sensazione) che sia la banca che i promotori finanziari avevano un loro specifico sistema di interessi. E questo non sempre coincideva con quello dei consumatori.

A "moltiplicare" (in modo, forse, non consapevolizzato, ma non per questo meno reale) ha contribuito la scelta (considerata a torto o a ragione inevitabile) delle banche di competere attraverso strategie sostanzialmente imitative.

Infatti, la visione di attori non differenziati, porta certamente il risparmiatore a "fare di tutte le erbe un fascio". Cioè a generalizzare molto facilmente i giudizi su singoli eventi e comportamenti.

Per ogni area di contenuto si presenta una mappa concettuale (Fig. 5) che fornisce una visione d'insieme sintetica del materiale di apprendimento. L'analisi della mappa crea una sorta di "testa di ponte" nella memoria dell'utente stimolando l'attivazione di schemi assimilativi il più possibile pertinenti col contenuto. Questi schemi, proprio come gli organizzatori anticipati di Ausubel, hanno la funzione di avviare il processo di accomodamento della struttura cognitiva dell'utente alle informazioni in arrivo.

Fig. 5



Sotto/di fianco alla mappa si chiede all'utente quale dei quattro argomenti vuole approfondire per primo e quali dopo (Fig. 6). Così facendo si abbandona la logica di lettura lineare progressiva a favore di una lettura per nuclei concettuali scelti tra quelli proposti. Nel momento in cui l'utente seleziona la domanda di cui vuole conoscere la risposta egli attiva i propri schemi assimilativi che lo preparano a comprendere la risposta. Se non li possiede, si trova comunque in uno stato attenzionale circoscritto all'area di contenuto in questione pronto a recepire la risposta del programma (o del docente) che è finalizzata anche a colmare questo eventuale vuoto.

Fig. 6

Cosa vuoi sapere?

- A. Perché è venuta meno la fiducia nel risparmio gestito?*
- B. Il perché dei risultati deludenti in campo finanziario?*
- C. Il perché dei risultati deludenti delle banche?*
- D. Il ruolo svolto dalla competizione tra banche?*

Per ogni domanda si fornisce un blocco di testo (esempio in Fig. 7). Blocco dopo blocco ogni area di contenuto viene letta secondo questa modalità. In questo corso la modalità dialogica si è fermata ad un primo livello di quesiti perché il contenuto era breve, ma in presenza di argomentazioni più articolate, il dialogo potrebbe proseguire fino ai livelli più micro di contenuto.

Risposta alla domanda A:
I risultati sono stati, come tutti sanno, diffusamente deludenti. Soprattutto è stata delusa la classe media che ha visto scemare quel "contributo della finanza personale al reddito" che nei periodi d'oro (dei titoli di stato prima e della borsa euforica dopo) era diventata una fonte importante di reddito e di benessere, ecc.

Fig. 7

Naturalmente, anche nel blocco di testo ci possono essere punti oscuri, spiegazioni difficili da comprendere, termini ignoti. Ma le criticità sono circoscritte al blocco.

In conclusione, quale può essere il valore aggiunto di questa strategia di erogazione dei contenuti? Un'ottimizzazione (o, comunque, un tentativo di ...) dei processi di assimilazione/accomodamento in funzione di un'integrazione più fluida delle nuove conoscenze nella struttura cognitiva.

Secondo esempio. Un secondo contesto in cui il dialogo strutturante può essere utile è quello di tipo diagnostico: le domande vengono poste per individuare lacune nella preparazione pregressa di un utente e fornirgli la conoscenza che deve assimilare per procedere lungo il percorso formativo. In un corso in autoapprendimento su CD di Pronto Soccorso per Baby Sitter realizzato per una onlus si proponevano lezioni sintetiche ma mirate sulle principali procedure da attuare in caso di emergenza. Le lezioni erano organizzate in modo da fornire la conoscenza in forma ipertestuale dopo un quesito a scelta multipla. I quesiti erano posti su tre livelli che presupponevano un livello di conoscenza già acquisita, un livello intermedio di conoscenza incerta e un livello di ignoranza completa.

In base alla risposta fornita, il programma inviava l'utente al contenuto di cui aveva mostrato il bisogno:

- bisogno 1 → tutta la conoscenza necessaria;
- bisogno 2 → quella parte di conoscenza che le mancava;
- bisogno 3 → un altro argomento (l'utente possedeva già una conoscenza pregressa).

Situazione problematica →	Somministri uno sciroppo antibiotico e dopo 10 minuti circa noti nel bambino addormentato delle difficoltà respiratorie e dei brevi movimenti a scatti, anche se non convulsivi.
Domanda d'indagine →	Cosa fai?
Livello Conoscenza Pregressa →	A. Chiamo il pronto soccorso perché so che lo shock anafilattico da farmaco si può manifestare da pochi secondi a mezz'ora dall'assunzione.
Livello Conoscenza Incerta →	B. Aspetto una mezzoretta prima di chiamare il pronto soccorso perché voglio capire se i sintomi diventano più seri.
Livello Conoscenza Mancante →	C. Niente: mi limito a controllare la situazione: magari sta solo sognando.

Dopo aver scelto una delle tre alternative, il programma effettuava i rispettivi collegamenti ipertestuali:

- scegliendo A, l'utente dimostrava di avere una conoscenza pregressa dell'argomento e di non necessitare di altro; quindi veniva inviato ad altro argomento;
- scegliendo B, l'utente dimostrava di avere una conoscenza incompleta dell'argomento, cioè non avvertiva la potenziale pericolosità di un'attesa prolungata che poteva rivelarsi fatale; pertanto il link ipertestuale lo inviava alla pagina dei sintomi dello shock anafilattico, saltando però la parte in cui si spiegava il fenomeno;
- scegliendo C, l'utente dimostrava di non conoscere l'argomento e il link lo inviava alla lettura (o rilettura) dell'intero capitolo.

La domanda posta all'aspirante baby sitter sondava il livello di conoscenza pregressa che aveva di quell'argomento, prima ancora di proporglielo. Anche in questo caso, il dialogo basato su brevi domande può definirsi "strutturante" perché "prende" il lettore laddove si posiziona il suo livello di competenza e gli fornisce il tipo di conoscenza che i suoi schemi assimilativi devono acquisire:

- se non lo possiede, gliela fornisce tutta;
- se ne possiede una parte, gli fornisce quella mancante;
- se già lo possiede e leggerlo non sarebbe altro che la conferma di un ricordo consolidato, lo fa procedere oltre.

Terzo esempio. Il dialogo strutturante può essere utilizzato anche in una terza situazione: per "risparmiare tempo". Capita altrettanto spesso che in un testo ci siano molte informazioni che non ci servono perché le conosciamo già o non ci interessano nell'immediato, ma non possiamo saltarle perché non sappiamo quando il discorso ricomincerà a fare al caso nostro. Anche in questo caso, la scelta di una forma di dialogo interattivo può darci una mano ad ottimizzare i processi di lettura, comprensione e integrazione delle conoscenze. Vediamolo ancora all'opera in questo esempio tratto da un vecchio corso dell'era pre-informatica destinato a meccanici d'auto. Era stato preparato per un centro di Formazione Professionale ed era contenuto in una brochure propedeutica alle attività di laboratorio. Data l'utenza, anche in questo caso le lezioni sulla dispensa erano molto brevi ed erano organizzate in modo da fornire la conoscenza in forma ipertestuale dopo una domanda che problematizzava una situazione realmente possibile.

Situazione problematica →	Situazione n. 8 Sei in autostrada mentre piove quando il veicolo che ti precede emette improvvisamente molto fumo dal tubo di scappamento. Il guidatore non se ne accorge, ma l'emissione di fumo continua per vari minuti.
Domanda d'indagine →	Cosa vuoi sapere in proposito?
Livello Conoscenza Pregressa →	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se l'uscita del fumo può essere normale o no. 2. Quali guasti possono essere associati al fumo. 3. Niente. Hai capito di cosa si tratta.
Livello Conoscenza Incerta →	
Livello Conoscenza Mancante →	
Collegamenti Iperestuali →	Se hai scelto A vai alla spiegazione di pag. 30
→	Se hai scelto B vai alla spiegazione di pag. 32
→	Se hai scelto C vai alla spiegazione di pag. 34

In questo caso il dialogo è ancora “strutturante”, anche se in senso lato, perché il breve scambio dialogico invia il lettore laddove finisce la sua conoscenza dell'argomento e inizia la sua ignoranza, laddove cioè i suoi schemi assimilativi sono in grado di accomodarsi al contenuto che deve essere erogato e integrare nuova conoscenza: tutto il contenuto che si sta per proporre (scelta A); solo una parte di contenuto, quella che non conosce ancora (scelta B); un altro argomento perché questo è sicuro di conoscerlo già (scelta C). La strategia opera così nel senso dell'ottimizzazione temporale dei processi di integrazione della conoscenza.

(tratto da M. Bellagente, Evidenze nascoste, autopublishing Amazon, 2022)