

**LA FORMAZIONE
PROFESSIONALIZZANTE
IN PSICOLOGIA:
METODI E SETTING DIDATTICI**

**Il modello COME-PSY (COMponenti Elementari della
formazione professionalizzante in psicologia)**

*Andreina Bruno, Stefano Cacciamani, Alessandro Lo Presti, Amelia Manuti, Emanuela Ingusci,
Caterina Fiorilli, Michela Vignoli, Maria Assunta Zanetti, Sergio Salvatore
(Gruppo di lavoro dell'Associazione Italiana di Psicologia)*

INDICE

1	INTRODUZIONE	4
2	TASSONOMIA DELLE COMPETENZE PROFESSIONALI	5
2.1	I principali modelli in letteratura	5
	1. Competence Cube Model	5
	2. Il modello dell'International Project on Competence in Psychology	6
	3. Il modello di competenze proposto dalla International Collaboration on Undergraduate Psychology (ICUP)	6
	4. Modello Europsy della European Federations of Psychologists' Associations (EFPA)	7
2.2	Giustificazione della scelta del modello EFPA	8
3	LE DIMENSIONI DELLE COMPETENZE	10
3.1	L'utilità di un modello componenziale delle competenze	10
3.2	Modelli teorici, stati mentali interni, modelli di pensiero	11
4	IL MODELLO COME-PSY	12
4.1	I Modelli di Pensiero	13
	1. Pensiero organizzante	13
	2. Pensiero astraente	15
	3. Pensiero abduittivo	16
	4. Pensiero progettuale	17
	5. Pensiero critico	18
	6. Pensiero contingente	20
	7. Pensiero flessibile	21
	8. Pensiero epistemologico	24
	9. Pensiero auto-regolativo	26
	10. Pensiero riflessivo	27
5	METODOLOGIA DIDATTICA	28
5.1	Ambiente formativo della costruzione progressiva dell'apprendimento (ACP)	29
	1. Il grado di autonomia del formando	30
	2. Il grado di complessità del compito	30
5.2	Ambiente formativo del raffinamento incrementale dell'apprendimento (ARI)	31
	1. Il problema metodologico relativo alla promozione di MP riferiti al soggetto	32
	2. L'ARI come dispositivo di elaborazione identitaria	33
5.3	Ambienti formativi all'opera. Due illustrazioni	35
	1. Ambiente della costruzione progressiva (ACP)	35
	2. Ambiente del raffinamento incrementale (ARI)	38
5.4	Declinazioni dell'ambiente formativo in funzione dei MP	41
	1. Pensiero organizzante	43
	2. Pensiero astraente	43
	3. Pensiero abduittivo	44
	4. Pensiero progettuale	44
	5. Pensiero critico	45
	6. Pensiero contingente	45
	7. Pensiero flessibile	45

8. Pensiero epistemologico	46
9. Pensiero auto-regolativo	46
10. Pensiero riflessivo	46
5.5 Dispositivi didattici	47
1. <i>Case studies</i>	47
2. <i>Role-playing</i>	48
3. <i>Project-based learning</i>	49
4. <i>Work-based learning</i>	50
5. <i>Serious Games</i>	50
6 CONCLUSIONI	51
7 RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI	52

1 Introduzione

La riforma in senso abilitante della laurea in psicologia ha introdotto cambiamenti rilevanti nell'impianto formativo dei corsi di laurea. In particolare, due sono gli impatti della riforma maggiormente sfidanti. Da un lato, la riduzione della durata del percorso formativo complessivo di un anno. Dall'altro, la conseguente necessità di introdurre all'interno del corso di laurea le attività professionalizzanti di campo cui in precedenza era dedicato il tirocinio post-laurea.

Tali impatti hanno diversi ordini di implicazioni. In primo luogo, si pone l'esigenza di incrementare l'efficienza degli impianti formativi per recuperare quanto si è perso a livello della durata dei corsi. In secondo luogo, è diventata ancora più stringente l'esigenza di potenziare la capacità professionalizzante del percorso universitario, non essendo più data la possibilità di fare affidamento sul tirocinio post-laurea come segmento finale cui poter demandare - se non programmaticamente, comunque di fatto - la transizione alla professione. Per ultimo, ma non per importanza, la trasformazione del tirocinio post-laurea in tirocinio pratico valutativo pone questioni critiche di rilevante momento: i TPV hanno una durata inferiore al tirocinio post-laurea. Parte dei TPV, inoltre, si realizza come attività interne ai corsi di laurea. Soprattutto, i TPV vedono impegnati studenti e studentesse piuttosto che laureate/i.¹

Il presente lavoro nasce dal riconoscimento dell'impatto della riforma in senso abilitante della laurea in psicologia. Esso si propone di offrire un contributo alla discussione sulla formazione in psicologia e sul modo di adeguarla al nuovo scenario. In tale prospettiva assume come riferimento l'esigenza che ognuno di noi come docente impegnato/a nella didattica della psicologia ha di elaborare soluzioni utili per promuovere la qualità professionalizzante della formazione universitaria che ci vede impegnati. Oltre e al di là dei singoli punti di merito che verranno di seguito proposti, il nostro intento generale è di evidenziare e confermare la necessità e l'urgenza di una riflessione di ordine teorico-

¹. Quest'ultimo punto è particolarmente rilevante: a) le conoscenze/competenze pregresse, la maturità personale, la capacità progettuale, l'investimento sugli scopi professionalizzanti, l'atteggiamento nei confronti del contesto di apprendimento – in breve: la *domanda formativa e la cultura di ruolo* (Pinto et al., 2008) - dello/a studente/ssa impegnato/a nel TPV non può essere considerata equivalente a quella del/la laureato/a impegnato/a nel tirocinio post-laurea; b) rispetto al tirocinante laureato, il tirocinante studente ha inevitabilmente meno possibilità di assumere responsabilità su compiti e attività tipiche della professione. Di conseguenza, rispetto al tirocinio post-laurea la partecipazione del tirocinante TPV ai processi della presa in carico e dell'intervento professionale è necessariamente più indiretta, dipendente dalla mediazione del personale interno alla struttura ospitante; c) come corollario del punto precedente, è prevedibile la tendenza presso le strutture ospitanti i TPV a considerare gli studenti tirocinanti come un carico di lavoro aggiuntivo, piuttosto che una risorsa, con prevedibili conseguenze sull'atteggiamento dei tutor, sulle forme e la qualità del rapporto tra questi e gli studenti, più in generale sui modi e la qualità dell'integrazione tra corsi di laurea e contesti di tirocinio. È dunque irrealistico immaginare i TPV come una mera traslazione dei modelli e delle pratiche consolidate di tirocinio formativo post-laurea. Al contrario, è necessario pensare ai TPV – ai suoi obiettivi, organizzazione, metodi, criteri di verifica - tenendo conto delle inedite specificità che caratterizzano tale dispositivo - specificità che riguardano tanto le condizioni del suo esercizio che le forme di soggettività coinvolte. Si aggiunga, inoltre, la potenziale funzione del TPV come dispositivo utile a sostenere l'interpretazione del ruolo studente nel percorso formativo complessivo, in chiave di costruzione professionale identitaria e non solo di superamento di esami (per approfondimenti si rimanda a Bruno et al., 2025).

metodologico circa i *setting formativi*² utili per innervare di valenza professionalizzante la formazione psicologica e, al suo interno, i TPV.

Per muoverci in tale direzione, coerentemente con una consolidata metodologia (ad es., Alessandrini, 2016), la nostra proposta parte dai bisogni formativi, vale a dire dalle *competenze* che la formazione psicologica è chiamata a promuovere. Su tale base vengono discussi *i metodi formativi* funzionali allo scopo di sviluppare le competenze individuate.

Più specificamente, il testo che segue è articolato in tre parti.

Primo (§ 2), si affronta il tema del modello di competenze da utilizzare da ancoraggio per tale discussione. Dopo aver passato in rassegna la letteratura scientifica e grigia, si approfondisce il modello EFPA, ritenuto il punto di riferimento più utile per gli scopi del presente lavoro. Secondo, si avanza la proposta di integrare il modello EFPA con un'ulteriore articolazione in componenti elementari della tassonomia delle competenze da esso proposta (§ 3). Il modello a tal fine proposto (§ 4) – il COME-PSY (COMponenti Elementari della formazione professionalizzante in psicologia) – è stato pensato per facilitare la progettazione dei setting didattici, attraverso l'identificazione di esiti più direttamente e specificamente riferibili alle attività formative. Infine (§ 5), si affronta il tema delle metodologie formative (ambienti formativi e dispositivi) per promuovere le competenze individuate dal modello EFPA e ulteriormente scomposte dal modello COME-PSY.

2 Tassonomia delle competenze professionali

2.1 I principali modelli in letteratura

L'analisi della letteratura scientifica, delle linee guida e delle conferenze di settore sulle competenze da sviluppare e promuovere nei processi formativi degli psicologi ha portato all'individuazione di quattro modelli principali, descritti sinteticamente di seguito.

1. Competence Cube Model

Il modello, elaborato da un gruppo di lavoro costituitosi a valle di una conferenza sulle competenze indetta da numerose associazioni professionali e accademiche di psicologi americani (Rodolfa et al., 2005), è rappresentato come un cubo con tre dimensioni, ciascuna rappresentante un diverso aspetto della competenza professionale, così distinto: a) competenze fondative; b) competenze funzionali; c) fasi di sviluppo professionale.

Le competenze fondative, descritte come abilità e conoscenze di base che sostengono la pratica professionale, includono: pratica riflessiva/autovalutazione; conoscenza di metodi scientifici; relazioni; diversità individuale e culturale; standard etici e legali/politica; sistemi interdisciplinari.

² Per setting formativo in questa sede si intende un dispositivo formativo caratterizzato da una specifica combinazione di obiettivi di apprendimento, ambiente didattico, strategie e metodi di insegnamento-apprendimento, modello di relazione docente-discente, strumenti didattici, criteri docimologici (Kaneklin et al., 2006). Un setting formativo non corrisponde dunque ad un formato formativo – ad es. la didattica laboratoriale, il lavoro di gruppo, la supervisione, la lezione d'aula, il service learning; piuttosto, un setting formativo è una specifica organizzazione/metodo di utilizzazione di un formato formativo (ad esempio, l'uso del gruppo come strumento di riflessione sulla prassi).

Le competenze funzionali, definite come abilità applicate e necessarie per svolgere compiti professionali, includono: valutazione, diagnosi e formulazione del caso; intervento; consulenza; ricerca-valutazione; supervisione-insegnamento; gestione-amministrazione.

Le fasi di sviluppo professionale riguardano lo sviluppo delle competenze nel tempo e prevedono: formazione accademica; tirocinio/; pratica con supervisione; formazione continua.

Nel modello a cubo, le tre dimensioni interagiscono. Quindi, la competenza di un professionista è il prodotto delle sue competenze fondative e funzionali e fase di sviluppo.

2. Il modello dell'International Project on Competence in Psychology

Lo IPCP (*International Project on Competence in Psychology*; www.psychcompinternational.org), un progetto promosso da psicologi di tutti i continenti, ha prodotto un documento definito *International Declaration on Core Competences in Professional Psychology*, che è stato adottato dall'International Association of Applied Psychology (IAAP) e l'International Union of Psychological Science (IUPsyS).

L'obiettivo principale del progetto era quello di definire un insieme di competenze fondamentali per la pratica professionale della psicologia a livello globale. Le competenze includono abilità e conoscenze considerate essenziali per la pratica psicologica in contesti diversi e sono pensate per fornire un quadro di riferimento internazionale per la formazione, la regolamentazione e la valutazione dei professionisti del settore.

Nel documento sono indicate le competenze chiave per la professione psicologica a partire da tre macro-aree: *psychological knowledge and skills*; *professional behaviour competences*; *professional activities competence*.

Nel modello non è presente un ragionamento sul processo di acquisizione e sui diversi livelli di competenza. Il documento è stato tradotto in diverse lingue e viene utilizzato in vari paesi per sviluppare regolamenti e criteri di benchmarking per la professione psicologica.

3. Il modello di competenze proposto dalla International Collaboration on Undergraduate Psychology (ICUP)

La ICUP, una rete psicologi di tutti i continenti, ha lavorato per proporre un quadro di riferimento internazionale per i corsi di laurea *undergraduate* (le nostre triennali) in psicologia, *Competence for Undergraduate Psychology (ICUP)*, Nolan et al., 2024), avendo in mente il fatto che in molti Paesi (a differenza dell'Italia), spesso chi li segue non lo fa con l'intenzione di diventare psicologo, ma consegue poi un master (laurea magistrale) in altre materie, o trova subito un lavoro (per gli USA si veda <https://www.apa.org/workforce/data-tools/degrees-pathways>). Lo scopo del modello è quindi di proporre delle competenze che, pur costituendo la base per chi intende proseguire gli studi in psicologia, siano utili anche per chi seguirà altre direzioni.

Il modello proposto assume che "Il concetto di competenza implica più della semplice acquisizione di conoscenze e abilità; coinvolge la mobilitazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori in una serie di contesti specifici per far fronte a richieste complesse" (OECD 2019, p. 4). Il documento sottolinea inoltre la necessità di sviluppare una prospettiva socio-ecologica della formazione e delle competenze da sviluppare nei futuri psicologi secondo l'approccio di Bronfenbrenner (1979). Si tratta di un approccio *culture fair* al concetto di competenza.

Nello specifico, le competenze psicologiche da raggiungere si riferiscono ad una complessa combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori. Non si distinguono competenze cognitive e comportamentali. Le cinque categorie di competenze rilevanti per la psicologia, e utili anche a chi non intende diventare psicologo, sono: 1) Valori ed Etica; 2) Responsività Culturale e Diversità; 3) Pensiero Critico e Risoluzione dei Problemi; 4) Comunicazione e Abilità Interpersonali; 5) Sviluppo Personale e Professionale.

Le competenze descritte non sono ancorate a contesti applicativi specifici o a particolari risultati di apprendimento da misurare.

4. Modello Europsy della European Federations of Psychologists' Associations (EFPA)

L'EFPA propone un quadro di riferimento comune per la formazione degli psicologi nell'Unione Europea, per facilitare la loro mobilità attraverso una certificazione, che attesti il possesso delle competenze necessarie allo svolgimento della professione. Il modello di competenza proposto si ispira alla suddivisione di Rodolfa et al. (2005) (vedi paragrafo 1 in questa sezione) in competenze fondative e funzionali, ma le articola diversamente, raggruppando alcune e aggiungendone altre. Ad esempio, alle fondative viene aggiunta quella di usare le tecnologie dell'informazione in modo efficace e sicuro; tra le competenze funzionali è eliminata quella di generare ricerca e aggiunta quella di identificare i bisogni, stabilire gli scopi dell'intervento e stipulare il contratto.

La versione aggiornata del 2023 delle competenze richieste per la certificazione Europsy (EFPA, 2023) riflette i profondi cambiamenti avvenuti negli ultimi decenni. L'evoluzione dei contenuti e delle modalità di erogazione dei servizi psicologici, incluso l'incremento della telemedicina e l'emergere di nuove aree di specializzazione, ha reso necessaria questa revisione. L'EFPA si propone di integrare nel modello diversi contesti applicativi, tenendo conto delle eterogenee prospettive culturali europee. Questo approccio mira a garantire che le competenze degli psicologi siano allineate alle esigenze contemporanee della professione e della società.

La crescente internazionalizzazione dell'economia e l'istituzione del mercato comune dell'Unione Europea (UE) hanno incentivato la mobilità dei professionisti e l'erogazione di servizi transfrontalieri. Questo processo, iniziato con la Dichiarazione di Bologna del 1999 e la conseguente riforma del sistema universitario, ha portato la Commissione Europea a riformare il sistema di riconoscimento delle qualifiche professionali. La Direttiva 2005/36/CE ha consolidato questi cambiamenti, mirando a garantire maggiore coerenza e qualità nella formazione degli psicologi e a facilitare la loro libera circolazione all'interno dell'UE.

L'aggiornamento del 2023 si pone come ulteriore evoluzione, offrendo una dettagliata descrizione delle competenze fondative e funzionali. Tutte le competenze sono articolate in conoscenze, abilità e atteggiamenti, applicabili a individui, gruppi, organizzazioni, comunità o società in vari contesti e situazioni, e collegate ai risultati di apprendimento attesi.

Nel documento Europsy, EFPA (2023) presenta una definizione generale del costrutto di competenza in questi termini: “*Professional competence* refers to the ability to adequately fulfil a professional role as defined in Appendix III.” (p.36). L'appendice 3, riferendosi al modello di Rodolfa et al (2005), presenta quindi le competenze funzionali e fondative, definendo ciascuna in termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti.

“Le competenze funzionali descrivono i principali tipi di attività scientificamente fondate proprie degli psicologi (quello che gli psicologi fanno) e richiedono conoscenze, abilità e atteggiamenti psicologici” (p. 48, traduzione nostra dall’originale in inglese).

Secondo il modello Europsy esse comprendono:

- A. identificazione del bisogno, chiarimento del contratto/compito, definizione degli obiettivi;
- B. pianificazione/progettazione di valutazioni, interventi, servizi o prodotti;
- C. implementazione di valutazioni, interventi, servizi o prodotti;
- D. valutazione dei risultati.

“Le competenze fondative descrivono i principali aspetti delle conoscenze, abilità e atteggiamenti psicologici necessari a realizzare queste attività psicologiche (come gli psicologi lavorano)” (p. 48, traduzione nostra dall’originale in inglese). Esse comprendono:

1. competenze relative all'etica, agli standard professionali e alla legislazione;
2. competenze comunicative e relazionali;
3. competenze inerenti allo Sviluppo Professionale Continuo;
4. competenze scientifiche e di ricerca;
5. competenze di collaborazione;
6. competenze relative alle differenze individuali e culturali
7. competenze nel campo delle tecnologie digitali/dell'informazione e della comunicazione;
8. competenze di auto-riflessione e cura di sé.

Competenze funzionali e fondative descrivono il profilo professionale dello psicologo e sono quindi l’oggetto, nel documento Europsy, dei percorsi formativi accademici, che devono essere progettati in modo da favorirne l’acquisizione e che per EFPA si articolano in *Bachelor, Master e Supervised Practice* (cfr. EFPA, 2023, tabella 3, p. 47).

Allo scopo di indicare come sviluppare le competenze funzionali e fondative, Europsy propone la descrizione analitica di ogni competenza in termini di conoscenze, abilità (*skills*) e atteggiamenti, e di *learning outcomes* (risultati dell’apprendimento), definiti “in termini di cosa gli psicologi ci si attende siano capaci di fare dopo il completamento delle tre fasi della formazione accademica e della pratica supervisionata” (EFPA, p. 50, traduzione nostra dall’originale in inglese).

2.2 Giustificazione della scelta del modello EFPA

Il confronto tra i modelli di competenza descritti portano a considerare quello proposto dalla EFPA come il più indicato per il contesto italiano. Di seguito sono descritti i principali motivi.

1. Allineamento con il contesto europeo: l'Italia, come membro dell'Unione Europea, beneficia di un modello sviluppato specificamente per il contesto europeo. Questo garantisce una maggiore compatibilità con le normative e le pratiche dell'UE, facilitando la mobilità professionale e il riconoscimento delle qualifiche all'interno dell'Unione.

2. Considerazione delle diversità culturali: il modello EFPA tiene conto delle eterogenee prospettive culturali europee. Questo aspetto è particolarmente rilevante per l'Italia, un paese con una ricca

diversità culturale regionale e una lunga tradizione nella psicologia, permettendo un'applicazione più flessibile e culturalmente sensibile.

3. Integrazione di diversi contesti applicativi: il modello si propone di integrare vari contesti applicativi della psicologia. Questa caratteristica si adatta bene alla realtà italiana, dove la psicologia trova applicazione in molteplici settori, dal clinico, all'organizzativo, dal forense, all'educativo. Inoltre, questa caratteristica favorisce il consolidarsi di una prospettiva interdisciplinare, in relazione alle diverse professionalità che lo psicologo incontra e con cui è chiamato a collaborare nei diversi contesti operativi.

4. Coerenza con il sistema formativo italiano: l'aggiornamento del 2023 si basa su sviluppi iniziati con la Dichiarazione di Bologna del 1999, che ha profondamente influenzato il sistema universitario italiano. Questo garantisce una maggiore coerenza tra il modello di competenze e il percorso formativo degli psicologi in Italia, facilitando l'implementazione pratica del modello.

Questi punti evidenziano come il modello EFPA possa adattarsi efficacemente al contesto italiano, offrendo vantaggi specifici rispetto ad altri modelli internazionali che potrebbero non tenere conto delle particolarità del sistema europeo e italiano.

5. Corrispondenza con le competenze previste dal DM 654/2022: il modello di competenze può essere agevolmente connesso con le competenze indicate dal DM 654/2022 (tab.1)

Tabella 1. Corrispondenza tra competenze previste dal DM 654/2022 e competenze EFPA

Competenze del tirocinante secondo DM 654/2022	Competenze EFPA	Tipo di competenza EFPA
Valutazione del caso	Need identification, contract/task clarification goal setting	Funzionali
Uso appropriato degli strumenti e delle tecniche psicologiche per la raccolta di informazioni per effettuare un'analisi del caso e del contesto	Implementing assessment, intervention, service or product	Funzionale
Predisposizione di un intervento professionale teoricamente fondato e basato sulle evidenze	Planning/designing assessment, intervention, service or product	Funzionali
Valutazione di processo e di esito dell'intervento	Evaluation of outcomes*	Funzionale
Redazione di un report	Communication and relational competences	Fondativa
Restituzione paziente/cliente/utente/istituzione/organizzazione ^a	Communication and relational competences	Fondativa
Stabilire adeguate relazioni con pazienti/clienti/utenti/istituzioni/organizzazioni	Communication and relational competences	Fondativa
Stabilire adeguate relazioni con i colleghi	Collaboration and leadership competences	Fondativa
Comprensione dei profili giuridici/etico/deontologici della professione, nonché dei loro possibili conflitti	Competences related to ethics, professional standards and law	Fondativa

--	--	--

*Nel modello EFPA, *Evaluation of outcomes* include la valutazione sia di processo sia di esito (cfr. EFPA, 2023, p. 54)

3 Le dimensioni delle competenze

3.1 L'utilità di un modello componenziale delle competenze

Come sopra osservato, nel modello EFPA ciascuna competenza è associata ad uno o più *learning outcome* e articolata in conoscenze, abilità e atteggiamenti. Così come del resto accade anche nel caso delle altre tassonomie della letteratura, le descrizioni proposte, in particolare dei *learning outcome*, delle abilità e degli atteggiamenti, si mantengono ad un livello molare e performativo. Con *molare*, si vuole qui intendere una modalità di descrizione focalizzata sulla proprietà globale di interesse. Ad esempio, gli atteggiamenti relativi alla competenza funzionale *A* (identificazione del bisogno, chiarimento del contratto/compito, definizione degli obiettivi) sono caratteristiche complessive della persona (ad es.: curiosa, aperta, empatica). Con *performativo* si vuole intendere la definizione del parametro (sia esso *learning outcome*, abilità o atteggiamento) nei termini delle azioni che esso rende possibili. Ad esempio, considerando sempre la competenza funzionale *A*, le abilità ad essa associate sono descritte nei termini delle azioni professionali che rendono possibili: (i) *stabilire* contatto con i clienti caratterizzati da differenti condizioni emozionali; (ii) *tenere* un colloquio, *ascoltare* e *osservare*; (iii) *raccogliere* e *comprendere* informazioni aggiuntive; (iv) *organizzare, strutturare e valutare* le informazioni, *trarne* conclusioni, *formulare* il problema così da orientare le azioni successive; (v) *negoziare* compiti/obiettivi e risorse necessarie con clienti e altri rilevanti (in corsivo evidenziate i termini denotanti azioni).

La descrizione molare e performativa delle competenze proprie del modello EFPA – così come delle altre tassonomie disponibili in letteratura - permette di rappresentare la complessità e pluralità delle competenze sottese alla professione psicologica. Essa è utile laddove l'interesse riguarda la descrizione normativa degli esiti della filiera formativa in psicologia - *che cosa* la formazione deve produrre. Ad esempio, Europsy utilizza il modello EFPA delle competenze in quanto nel contesto certificativo ciò che è rilevante è la descrizione del profilo professionale che le filiere formative devono essere in grado di costruire.

L'approccio molare e performativo dell'EFPA è invece insufficiente laddove l'esigenza riguarda la progettazione dei setting didattici necessari a promuovere le competenze - il *come* della formazione. Le descrizioni proposte dal modello EFPA sono troppo generali per poter derivare da esse indicazioni metodologiche circa i setting didattici necessari per promuovere le competenze. I setting didattici perseguono obiettivi di apprendimento specifici e in riferimento ad essi necessitano di essere progettati, mentre ciascuna delle abilità e atteggiamenti del modello EFPA rappresenta una

combinazione di una pluralità di tali apprendimenti³. Inoltre, i setting didattici non producono direttamente comportamenti come loro risultato di apprendimento. Piuttosto, l'apprendimento generato da un setting formativo è uno *stato mentale interno*, vale a dire *una preferenza nella regolazione di un pattern di attività cognitiva* (in senso lato⁴). La capacità del professionista di agire in un certo modo è la manifestazione comportamentale di un corrispondente suo stato interno. Ad esempio, per essere in grado di stabilire il contatto con il cliente (abilità descritta in termini di capacità di azione), il sistema cognitivo del professionista deve operare in modo, tra l'altro, da distinguere i propri stati interni da quelli attribuibili all'interlocutore (pattern di attività cognitiva)⁵. Dalle considerazioni sopra proposte discende come conclusione l'utilità di dettagliare ulteriormente la descrizione delle competenze proposte dal modello EFPA attraverso l'individuazione di un set di stati interni che si prestano ad essere considerati loro ingredienti (componenti e/o mediatori; cfr. nota 4) essenziali. Il modello COME-PSY risponde a tale scopo.

3.2 Modelli teorici, stati mentali interni, modelli di pensiero

Se il modello EFPA propone di descrivere il profilo delle competenze indicando “cosa gli psicologi fanno” e “come lo fanno”, il modello COME-PSY propone di aggiungere una componente che potremmo definire “come pensano gli psicologi”, introducendo il costrutto di *modelli di pensiero*.

L'idea di identificare dei costrutti che descrivano stati mentali interni, la cui attivazione, mediante l'azione formativa, consenta al soggetto che apprende il raggiungimento degli esiti dell'apprendimento (*learning outcomes*) può essere rintracciata in alcuni modelli presenti da tempo in letteratura.

Un primo modello che possiamo considerare in tale senso è quello della tassonomia di Bloom che qui proponiamo nella versione aggiornata di Krathwohl (2002). Tale rivisitazione parte dalla premessa che gli obiettivi che descrivono gli esiti dell'apprendimento come risultati dell'istruzione, sono definiti in termini di: a) un certo contenuto oggetto di interesse; b) una descrizione di cosa deve essere

³. La dimensionalità delle abilità/atteggiamenti dipende, tra l'altro, dal rapporto tra competenze e ambiente dell'intervento. Le competenze che si esercitano e/o riguardano la gestione di ambienti dell'intervento instabili presentano una dimensionalità maggiore delle competenze che si esercitano in ambienti di intervento stabili.

⁴. Per comodità espositiva qui e sotto usiamo il termine “cognitivo” in senso generale, per intendere qualsiasi forma anche incarnata di regolazione degli stati interni del formando, dunque anche quelli relativi all'attivazione affettiva e alla metacognizione.

⁵. Va osservato che la relazione tra le abilità e atteggiamenti del modello EFPA e gli stati interni ad essi corrispondenti si presta ad essere concettualizzata in due modi differenti. Gli stati interni possono essere considerati mediatori che legano i setting didattici alle abilità/atteggiamenti molarli. La distinzione output-outcome, sviluppata nel contesto della letteratura sui servizi e della progettazione sociale (Funnell & Rogers, 2011; Salvatore & Cordella, 2022) rimanda a tale approccio. In accordo con tali letterature, l'output è l'esito diretto e conseguente del processo formativo; l'outcome è l'impatto di tale esito sulle capacità di agire del formando. L'output riguarda dunque lo stato interno del formando, l'outcome la sua manifestazione comportamentale. In altri termini, l'output è l'effetto prossimale del setting formativo, a sua volta determinante dell'outcome comportamentale – l'abilità/atteggimento – interpretabile come effetto distale del setting formativo. Una diversa interpretazione della relazione tra stato interno e abilità/atteggimento intende il primo termine come una componente, un'articolazione molecolare del secondo termine. Secondo questa prospettiva, lo stato interno è un sotto-sistema/sotto-processo dell'abilità/atteggimento molare descritta dal modello EFPA. Allo stato attuale della sua elaborazione il modello COME-PSY non entra nel merito circa tali alternative, la scelta tra le quali è questione empirica.

fatto con o a quel contenuto. Le definizioni di obiettivi di apprendimento, quindi, in genere consistono in un sostantivo o in una frase nominale, che indica il contenuto oggetto di interesse e un verbo o una frase verbale, che indica il/i processo/i cognitivo/i implicato/i. Conseguentemente la tassonomia rivisitata ha assunto una forma bidimensionale:

- a) La dimensione della Conoscenza, che viene distinta in Fattuale, Concettuale, Procedurale e Metacognitiva;
- b) La dimensione del Processo cognitivo, che prevede Ricordare, Comprendere, Applicare, Analizzare, Sintetizzare e Creare.

Un obiettivo di apprendimento può essere quindi definito combinando le due dimensioni, ovvero attivando un processo cognitivo verso un certo tipo di conoscenza.

Un altro interessante modello che si pone nella prospettiva di definire stati mentali interni è quello delle disposizioni mentali (*Habits of Mind*, Costa & Kallick, 2005). Le disposizioni mentali sono una serie di modelli di comportamento intellettuale che possono guidare la realizzazione di un comportamento produttivo (Costa & Kallick, 2000a). Avere una *Habit of Mind* significa avere una disposizione a comportarsi in modo intelligente e critico quando ci si confronta con un problema per il quale non si dispone di una risposta o una soluzione immediata: quando attingiamo a queste risorse intellettuali, i risultati che vengono prodotti sono più potenti, di qualità più elevata e di maggiore importanza rispetto a quando non riusciamo a impiegare quei modelli di comportamento intellettuale (Costa & Kallick, 2000b).

Costa e Kallick (2000a) hanno definito 16 disposizioni mentali, alcune di diretto interesse ai fini del modello COME-PSY (1-8, 15, 16): 1. Persistere; 2. Gestire l'impulsività; 3. Ascoltare con comprensione ed empatia; 4. Pensare in modo flessibile; 5. Pensare sul pensiero (metacognizione); 6. Impegnarsi per l'accuratezza; 7. Mettere in discussione e porre problemi; 8. Applicare le conoscenze passate a nuove situazioni. 9. Pensare e comunicare con chiarezza e precisione. 10. Raccogliere dati attraverso tutti i sensi. 11. Creare, immaginare, innovare. 12. Rispondere con stupore e timore reverenziale. 13. Assumere rischi responsabili. 14. Trovare l'umorismo. 15. Pensare in modo interdipendente. 16. Rimanere aperti all'apprendimento continuo.

4 Il modello COME-PSY

Prendendo spunto da tali approcci, il modello COME-PSY identifica alcuni *Modelli di Pensiero* (MP, *patterns of thinking*) ovvero modalità di elaborazione del problema che lo psicologo si trova ad affrontare, proposto da un utente e/o committente, nel contesto professionale in cui è chiamato ad agire. Tali *modelli di pensiero* sono alla base dell'esercizio delle competenze professionali dello psicologo e anche ad essi va quindi rivolta l'azione formativa per poter favorire l'acquisizione di tali competenze.

Prima di illustrare i Modelli di Pensiero identificati da COME-PSY, sono opportune alcune premesse. In primo luogo, i modelli di pensiero sono stati identificati facendo riferimento agli elementi costituenti l'azione professionale dello psicologo e le sue relazioni con i contesti e le domande dei clienti e/o committenti.

In secondo luogo, le competenze del modello EFPA sono descritte nei termini di conoscenze, abilità e atteggiamenti. Il modello COME-PSY non prende in considerazione le conoscenze descritte dal modello EFPA, concentrandosi invece solo sulle *abilità e atteggiamenti*. Ciò in quanto la descrizione delle conoscenze proposta dal modello è sufficientemente precisa e dunque non richiede ulteriori specificazioni per operare come ancoraggio per la definizione di setting didattici.

In terzo luogo, nell'attuale fase di primo sviluppo del modello, il nostro obiettivo non è pervenire ad una mappatura completa degli stati interni implicati/alla base del modello EFPA. Più limitatamente, il nostro scopo è di identificare un primo insieme di modelli di pensiero candidati ad essere considerati altrettante componenti essenziali delle competenze EFPA. Contiamo in tal modo di creare le condizioni per un successivo sviluppo del modello COME-PSY, sia nel senso di un ampliamento del repertorio di componenti considerate, che della loro validazione empirica. Per questo motivo, concentriamo la nostra attenzione sulle competenze funzionali, più direttamente connesse alla dimensione tecnico-metodologica dell'agire professionale, lasciando ad ulteriori approfondimenti l'identificazione delle componenti in cui articolare le competenze fondative proposte dal modello EFPA.

Infine, siamo consapevoli di come lo sviluppo e la validazione empirica del modello COME-PSY richiederà prendere in considerazione i nuovi scenari professionali in rapporto ai quali le competenze psicologiche sono chiamati a misurarsi. Ci riferiamo, in particolare, da un lato agli ambiti di esercizio della funzione psicologica dotati di significativo potenziale di sviluppo e dall'altro, alla ridefinizione anche profonda delle condizioni e delle modalità dell'agire professionale che deriverà dal progressivo diffondersi e sviluppo dell'IA.

4.1 I Modelli di Pensiero

Di seguito vengono descritti i 10 MP identificati da COME-PSY. Per ciascuno di essi si propone di seguito una definizione, una sintetica illustrazione di come opera, alcuni argomenti teorici e funzionali che ne evidenziano la rilevanza rispetto alle competenze previste dal modello EFPA⁶.

1. Pensiero organizzante

Con Pensiero organizzante si intende l'attività mentale di organizzazione della conoscenza consistente nella definizione di relazioni tra le informazioni possedute. Le relazioni sono di diverso tipo - di ordinamento gerarchico, equivalenza, inclusione, connessione, disgiunzione, ecc. - e sono rappresentate attraverso una pluralità di format: concetti, modelli cognitivi, schemi, reti associative, procedurali, immagini mentali (*inter alia*, Johnson-Laird, 1983; Novak & Gowin, 1984). L'organizzazione delle conoscenze assolve due funzioni centrali per quanto in questa sede di interesse.

In primo luogo, essa facilita i processi di elaborazione da parte del formando. L'organizzazione delle conoscenze rende più efficiente la rappresentazione delle informazioni; dunque, riduce così il carico

⁶. La discussione circa la rilevanza dei MP per l'agire professionale psicologico si mantiene su un livello generale. La definizione di un quadro sistematico del contributo di ciascuno dei 10 MP alle diverse competenze del professionista psicologo, così come mappate dal modello EFPA, richiede un lavoro di analisi empirica che costituisce il prossimo passo nello sviluppo del modello COME-PSY.

cognitivo associato al processamento, liberando di conseguenza risorse cognitive utilizzabili per il processamento dei dati rilevanti per il compito. Ad esempio, se il formando si rappresenta i molti parametri da dover tenere in conto nell'analisi di un colloquio come elementi tra essi separati e indipendenti, la sua memoria di lavoro sarà inevitabilmente saturata dalla rappresentazione della lista; di conseguenza, il formando sarà costretto ad operare sequenzialmente. Se invece il formando ha costruito una rete semantica in ragione della quale i parametri sono rappresentati come articolazione di un numero limitato di concetti sovraordinati (*chunk*), ciò libererà la memoria di lavoro e permetterà l'elaborazione in parallelo dei dati (in quanto lo stesso dato recuperato dal colloquio potrà essere analizzato contemporaneamente in ragione di più di un parametro).

In secondo luogo, l'organizzazione delle conoscenze si traduce in flessibilità nell'accesso alle informazioni, permettendo al formando di svincolare quest'ultimo dalle caratteristiche contingenti della loro acquisizione. L'informazione si rende così recuperabile attraverso ulteriori puntatori suggeriti dalle condizioni contestuali e dalle richieste del compito. Si pensi a come si risponde al seguente compito: "Ricordare a memoria il terzo verso della prima terzina della Divina Commedia". La quasi totalità dei rispondenti recupererà l'informazione attraverso la ripetizione mentale dei primi due versi. Ciò in quanto l'informazione da recuperare è connessa - e dunque richiamabile solo attraverso - gli elementi caratteristici della sua acquisizione. Un esempio prototipico del rilievo di questa funzione è dato dalle circostanze in cui il formando è chiamato a selezionare l'informazione utile a risolvere un problema. In questo genere di casi, alcuni formandi non riescono a recuperare l'informazione utile, malgrado siano in grado di dimostrarne il possesso, nel momento in cui si chiede loro di riprodurre l'informazione attraverso uno stimolo non coerente con il formato dell'acquisizione. Ad esempio, il formando non riesce a rispondere alla richiesta di indicare una teoria psicologica utilizzabile per modellizzare il cambiamento psicologico; lo stesso formando, immediatamente dopo, risponde in modo appropriato alla richiesta del docente di descrivere il concetto piagetiano di equilibrizzazione.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

Uno delle ragioni che rendono il pensiero organizzante centrale per la competenza professionale risiede nel fatto che, come osservato sopra, da esso dipende la flessibilità nell'accesso alle conoscenze, dove per flessibilità in questa sede si intende la capacità dello psicologo di recuperare le informazioni rilevanti in possesso indipendentemente dalle caratteristiche del contesto elicitante.

Lo psicologo, infatti, si trova ad operare in situazioni che, per quanto si prestino ad essere standardizzare e tipologizzate, mantengono comunque una quota di idiosincrasia: ogni contesto di intervento presenta in ogni suo aspetto - ad es., contenuto della richiesta, caratteristiche dei beneficiari coinvolti, ambiente che media l'agire professionale - elementi di contingenza che lo rendono diverso dagli altri e in ultima istanza unico (Salvatore, 2016).

Di conseguenza, per lo psicologo è essenziale poter contare su un'elevata capacità di accesso flessibile alle conoscenze possedute, così da essere in grado di recuperare le informazioni rilevanti in ciascuna della ampia pluralità di circostanze idiosincratiche che ne motivano l'uso.

2. Pensiero astraeante

L'astrazione è l'operazione mentale di selezione di un elemento/caratteristica del contenuto rappresentato (sia esso un'immagine, un'idea, un evento, un oggetto) come aspetto rilevante di esso (Bühler, 1934). Il pensiero astraeante è dunque una modalità di attività cognitiva che rende pertinente una componente del dato di esperienza, lasciando che le altre componenti siano relegate sullo sfondo e trattate come non rilevanti.

L'astrazione è costitutiva del pensiero. Ogni relazione tra due contenuti mentali implica la preventiva selezione della/le proprietà pertinente/i in rapporto alla/e quale/i essi sono messi in relazione. Ad esempio, la lettura di questo testo è possibile a condizione che su ciascun carattere sia esercitato un processo di astrazione in virtù del quale assume rilievo informativo la forma generale dei caratteri rispetto alle caratteristiche specifiche derivanti dal font utilizzato. Solo in virtù di tale processo di astrazione un singolo carattere è ricondotto alla lettera che rappresenta indipendentemente dalle infinite modalità con cui è scritto.

Più in generale, l'astrazione permette di "liberare" l'esperienza dai suoi elementi contingenti, privi di rilevanza informativa, così da permettere la sua elaborazione. L'astrazione interviene già a livello percettivo, costituendosi come modalità basilare di interpretazione incarnata dell'esperienza (ad es. Barsalou, 2008; Barrett & Bliss-Moreau 2009; Galanger, 2005; Salvatore et al., 2024).

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

Il pensiero astraeante è una componente basilare per qualsiasi forma di pensiero, dal momento che, come osservato, esso è alla base della possibilità stessa di definire relazioni tra dati e concetti. Una sua forma peculiare è essenziale per la competenza psicologica. Ci riferiamo al pensiero astraeante operante entro ed in funzione dell'attività professionale, quando allo psicologo è richiesta la comprensione di ciò che accade nella situazione di intervento e la regolazione della propria azione in ragione degli obiettivi perseguiti. In linea generale ciò vale per qualsiasi professione. Un medico, ad esempio, considera lo stato di salute del paziente astraendolo nei termini della categoria generale di malattia. Nel caso dell'intervento psicologico, tuttavia, il pensiero astraeante è reso ulteriormente rilevante in quanto l'attività professionale dello psicologo concerne la soggettività e si realizza nei termini di forme concrete di comunicazione umana. Soggettività e comunicazione umana, per definizione, si manifestano in modi contingenti e idiosincratici, vale a dire: come eventi unici e irripetibili. Di conseguenza, la possibilità di comprendere in termini scientifici tali eventi e dunque di regolare l'azione professionale in modo metodologicamente ed eticamente appropriato dipende dalla capacità del professionista di rappresentarli in termini astratti – cioè, nella loro qualità di manifestazioni locali comprensibili attraverso i costrutti definiti dalla scienza psicologica (Salvatore & Cordella, 2022).

Si consideri ad esempio uno/a psicologo/a che, ai fini della valutazione psicologica di un utente, si propone di individuare le regolarità nel modo con cui quest'ultimo/a agisce nei diversi ambiti di vita (relazioni sentimentali, lavoro, reti amicali)⁷. A tali fine, lo/a psicologo/a raccoglierà dall'utente la

⁷. Qui e di seguito gli esempi di agire professionale psicologico sono tratti prevalentemente dagli ambiti di intervento maggiormente familiari agli estensori del documento (clinico, scolastico, organizzativo). La validità di COME-PSY è non è tuttavia circoscritta a tali ambiti. Al contrario, il modello è inteso generalizzabile all'insieme dell'agire professionale psicologico.

narrazione di una serie di eventi e valutazioni che l'utente stesso considera utili per descriversi. In genere, gli utenti descrivono tali eventi nei termini e in ragione dei contesti contingenti in cui sono occorsi - ad esempio, possono riferire del litigio con l'amico, del sentimento provato per la persona amata, della conversazione avuta con il figlio, del conflitto sul posto di lavoro, ecc. Per poterli collegare tra loro e connettere ai costrutti utili per interpretarli da un punto di vista psicologico, lo psicologo ha necessità di "liberare" tali racconti dai loro aspetti particolari così da estrarre da essi l'informazione utile, vale a dire gli aspetti pertinenti ai costrutti psicologici di interesse (ad esempio, il copione comportamentale, la motivazione, ecc.).

3. Pensiero abduttivo

L'abduzione è la forma di inferenza alla base della costruzione di ipotesi esplicative dei fenomeni. Si tratta di una inferenza che risale dagli effetti osservabili alle cause che plausibilmente li hanno generati – processo definito *paradigma indiziario* da Ginzburg (1979). Pensare che i segni sul terreno siano indicativi del passaggio di un animale è un esempio di abduzione – si inferisce un evento del passato (il passaggio dell'animale) in quanto causa di un dato del presente (i segni sul terreno). Peirce (1902/1932, p. 188-189) considera l'abduzione una forma specifica di inferenza logica, che descrive nel seguente modo: dato il fatto sorprendente C, se A fosse vero, allora C sarebbe ovvio (*matter of course*). Quindi, si può assumere che A sia vero.

Sia l'abduzione che l'induzione partono dal dato empirico (dal fatto sorprendente C); il loro scopo è tuttavia differente: l'abduzione si prefigge la ricerca della causa che permetta di interpretare l'evento locale (il fatto C), mentre l'induzione si propone di identificare la regola generale (ad es. Eco, 1975). Si torni all'esempio proposto sopra: i segni sul terreno sono il punto di partenza sia dell'abduzione che dell'induzione. L'inferenza abduttiva li interpreta ricostruendone la causa; differentemente, l'inferenza induttiva si propone di ricavare da essi una regola generale – ad esempio, la regola secondo la quale ogni animale lascia segni sul terreno al proprio passaggio.

Vale la pena evidenziare che il pensiero abduttivo necessita di ancorarsi alla teoria per potersi esercitare. È la teoria che offre il quadro interpretativo sulla base del quale le tre operazioni di selezione, combinazione e ricostruzione si realizzano (Salvatore & Valsiner, 2010). Senza un criterio sovraordinato, non sarebbe possibile selezionare gli indizi pertinenti dall'insieme infinito di elementi potenzialmente rilevanti, così come combinarli e interpretarli ricostruttivamente. Prima ancora di arrivare sulla scena del crimine, il detective sa già che il metodo investigativo gli indica come prioritaria la ricerca degli indizi utili a comprendere la presenza dell'assassino sul luogo del delitto.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

Da quanto detto sopra, si ricava che il pensiero abduttivo è la forma di inferenza logica elettiva nel caso in cui l'interesse del professionista psicologo sia la comprensione del fenomeno locale, vale a dire, la sua interpretazione in quanto evento contingente e situato, accaduto entro ed in ragione di un determinato contesto (Salvatore, 2016). Non sempre e necessariamente l'analisi psicologica si propone tale scopo. In molte circostanze l'analisi psicologica adotta una forma di pensiero deduttivo, consistente nell'interpretazione del fenomeno nei termini della sua iscrizione in una categoria generale e nella definizione dell'intervento in ragione delle proprietà di tale categoria. Si pensi ad esempio alla classificazione diagnostica sulla base delle categorie descrittive del DSM: se il paziente

presenta le caratteristiche definitorie di una determinata categoria diagnostica, allora è *ipso facto* rappresentato come un esemplare di tale categoria, da cui è dedotto il tipo di trattamento elettivo, così come definito dalla ricerca *evidence based*. D'altra parte, in psicologia clinica - come del resto in altri ambiti della psicologia - si è ormai consolidata la consapevolezza della necessità di integrare l'approccio nomotetico, implicito nella logica deduttiva appena descritta, con un approccio idiografico centrato sulla comprensione del quadro clinico del paziente in ragione della sua biografia individuale (Thornton, 2008). Più in generale, in molte circostanze l'individuazione dei bisogni degli utenti, la comprensione dei problemi veicolati dalla richiesta, la definizione degli obiettivi dell'intervento, la loro negoziazione con la committenza, il governo dei processi dell'intervento non si prestano ad essere realizzati nei termini della applicazione di regole invariabili, richiedendo al contrario la comprensione delle componenti specifiche e idiosincratiche del mondo dell'utente e delle modalità con cui questi si relaziona al professionista⁸

Si consideri ad esempio uno psicologo cui una scuola secondaria di secondo grado richiede un intervento per contrastare gli alti e crescenti tassi di dispersione che la affliggono. La letteratura scientifica sul tema offre al professionista indicazioni circa le possibili determinanti della dispersione. Tuttavia, il modo con cui tali fattori interagiscono entro la contingenza della scuola committente, in ragione delle condizioni contestuali in cui quest'ultima è iscritta, della sua storia, della cultura organizzativa del corpo docente, della domanda formativa degli studenti e delle famiglie, non sono deducibili dalla letteratura – sono comprensibili solo attraverso un'analisi della situazione specifica del contesto di intervento. È qui che il pensiero abduktivo entra in gioco.

4. Pensiero progettuale

Il pensiero progettuale (*design thinking*) può essere definito come un approccio creativo alla risoluzione dei problemi, o, più precisamente, come un approccio sistematico e collaborativo per identificare e risolvere creativamente i problemi. Il termine "*design thinking*" sta ad indicare che ci si avvicina ai problemi e alle loro soluzioni come farebbe un designer, mediante un processo intenzionalmente non lineare. I designer, infatti, che siano nelle arti o nell'industria, tendono a esplorare e risolvere i problemi attraverso l'iterazione: davanti ad un problema essi generano rapidamente possibili soluzioni, sviluppano prototipi semplici e poi iterano su queste soluzioni iniziali, informate da un feedback esterno significativo, verso una soluzione finale (Luchs, 2015).

Un tipico processo di *design thinking* può essere descritto, riprendendo le linee guida definite dall'Istituto di design della Stanford University, come un ciclo basato sulle seguenti fasi (1) empatizzare (2) definire, (3) creare, (4) prototipare e (5) testare (Calgren, Rauth & Elmquist, 2016; Cochrane & Munn, 2016; Stanford d.school, 2010). La fase dell'empatizzare comprende attività di raccolta dati riguardo ai bisogni degli utenti. Il definire consiste in attività di sintesi dei dati per

⁸. Ad esempio, nel campo della psicologia clinica, la consapevolezza di ciò trova riflesso nella critica all'approccio, dominante per più di mezzo secolo, centrato sulla validazione empirica di protocolli psicoterapeutici standardizzati per specifiche categorie diagnostiche (ad es. la psicoterapia cognitivo-comportamentale come intervento elettivo per i disturbi d'ansia). L'approccio alternativo che sta prendendo piede è lo spostamento del focus sulle specifiche procedure di intervento, ai fini della personalizzazione dei trattamenti; vale a dire individuare la combinazione di procedure di intervento appropriata per la condizione clinica del singolo paziente (Hoffman & Hays, 2019).

ottenere una comprensione del problema emergente dal bisogno degli utenti. La fase del creare prevede attività di messa a punto di ipotesi e suggerimenti per risolvere il problema. Il prototipare comprende attività di sviluppo di rappresentazioni tangibili per mostrare soluzioni creative al problema. La fase del testare consiste in attività di presentazione dei prototipi a potenziali utenti per ottenere un feedback riguardo alla loro efficacia nel risolvere il problema.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

La rilevanza del pensiero progettuale per il profilo professionale dello psicologo descritto al modello EFPA appare evidente con riferimento alle 4 competenze funzionali (*Need identification, contract/task clarification goal setting; Planning/designing assessment, intervention, service or product; Implementing assessment, intervention, service or product and Evaluation of outcomes*). Le fasi del pensiero progettuale sopra indicate, infatti, appaiono fortemente connesse alle 4 competenze, anche se tali fasi vengono utilizzate per testare in modo iterativo un prototipo di soluzione, prodotto o intervento per dare risposta a un problema, in vista della sua messa a punto finale.

A titolo di esempio si consideri uno psicologo chiamato a affrontare un problema in un contesto scolastico (ad es. come utilizzare l'intelligenza artificiale a scuola). Utilizzando un approccio basato sul pensiero progettuale, potrebbe utilizzare le 5 fasi che lo caratterizzano per la messa a punto di una prima ipotesi da testare e validare con i destinatari dell'intervento (ad esempio gli insegnanti) prima di procedere alla sua effettiva implementazione. Val la pena di sottolineare che la ricerca per l'innovazione in ambito educativo, basata sull'approccio metodologico *Design-Based Research* (Anderson & Shattuck, 2012), opera in tale prospettiva, mediante progressive iterazioni basate su cicli di progettazione, implementazione, analisi degli esiti di un processo innovativo.

5. Pensiero critico

Possiamo definire il pensiero critico come un tipo di pensiero intenzionale, basato su ragionamento e diretto a un obiettivo: è il tipo di pensiero coinvolto nella risoluzione di problemi, nella formulazione di inferenze, nel calcolo delle probabilità e nella presa di decisioni (Halpern & Dunn, 2022).

Il pensiero critico si configura come una combinazione integrata di abilità di ragionamento e disposizioni (Halpern, 1998; De Bie et al, 2015).

Secondo Halpern (1998), sono in particolare 5 le abilità di ragionamento che compongono il pensiero critico : (a) abilità di ragionamento verbale (saper individuare e contrastare l'utilizzo di tecniche di persuasione presenti nel linguaggio quotidiano); (b) abilità di analisi delle argomentazioni (saper identificare le conclusioni, valutare la qualità di un ragionamento e determinare la forza di un'argomentazione); (c) abilità di testare un'ipotesi (saper ragionare scientificamente, nel determinare se le informazioni a disposizione confermano o meno un'ipotesi data); (d) saper utilizzare verosimiglianza e incertezza (saper utilizzare verosimiglianza e stima di probabilità nelle decisioni di ogni giorno); (e) saper prendere decisioni e risolvere problemi (saper definire un problema, generare soluzioni alternative e valutarle).

In questa sede, nel contesto della tipologia di MP proposta, per "Pensiero critico" intendiamo le abilità (b) e (c) del modello di Halpern (1998) - abilità di analisi delle argomentazioni; abilità di testare un'ipotesi. Tali abilità in ultima istanza descrivono l'attività cognitiva volta a riconoscere le premesse implicite che determinano le condizioni di validità delle argomentazioni, delle tesi e delle decisioni.

Un elevato livello di pensiero critico implica la capacità di non dare per scontato il valore di verità delle rappresentazioni, come conseguenza della sua immediata plausibilità e verosimiglianza. In tale prospettiva, possiamo considerare come ulteriore componente del pensiero critico il ragionamento controfattuale, che verifica le ipotesi e valuta le situazioni considerando anche scenari alternativi non realizzati—ovvero ciò che sarebbe potuto accadere, oltre a ciò che è effettivamente accaduto (Legrenzi, 2022).

Le disposizioni che caratterizzano il “pensatore critico” sono così identificate (Halpern & Dunn, 2022): 1) pianificazione, intesa come disposizione a definire una serie di azioni progettate per ottenere un desiderato esito futuro; 2) flessibilità, intesa come disposizione a considerare nuove opzioni, fare tentativi in un modo nuovo o riconsiderare vecchi problemi; 3) persistenza, intesa come la volontà di mantenere il proprio impegno sul compito; 4) auto-correzione, intesa come disposizione a essere autocritici e ad apprendere dagli errori; 5) consapevolezza, nel senso di rivolgere la propria attenzione verso i processi e i prodotti del proprio pensiero; 6) ricerca di consenso, intesa come disposizione a cercare modi in cui può essere raggiunto il consenso in situazioni sociali o tra i membri di un gruppo. In questa sede, coerentemente con la definizione di pensiero critico proposta sopra, focalizziamo la nostra attenzione sulla quarta disposizione segnalata dagli autori - l’auto-correzione⁹.

RILEVANZA PER L’INTERVENTO PSICOLOGICO

Un esempio di uso del pensiero critico applicato alla professione è rappresentato dalle situazioni in cui lo psicologo raccoglie, mediante un colloquio, le informazioni emergenti dalla domanda di un utente o di un committente e formula una o più ipotesi sul problema in modo autonomo rispetto alle teorie implicite dell’interlocutore, mettendosi inoltre nella condizione di metterle alla prova mediante ulteriori accertamenti.

Considerando la centralità, nel lavoro dello psicologo, del costruire e mettere alla prova ipotesi riguardo alla definizione di problemi e la messa a punto di interventi per risolverli, il pensiero critico, per come definito sopra, si configura come un modello di pensiero che permea le 4 competenze funzionali del modello EFPA. Il pensiero critico appare cruciale, infatti, come mostrato già dall’esempio precedente, a livello di identificazione del bisogno dell’utente. Il professionista può procedere, davanti a una domanda di intervento alla formulazione di più ipotesi di definizione del problema e scegliere quella più adeguata mediante l’identificazione delle condizioni e limiti di validità – sia sul piano dell’argomentazione logica sia della corrispondenza ai dati raccolti. Può giovare della disposizione all’auto-correzione per abbandonare le ipotesi non supportate dai dati o basate su argomentazioni deboli. Può usare strategie di ragionamento di tipo controfattuale (Legrenzi, 2022) e flessibilità euristica per la ricerca sistematica di ipotesi alternative come metodo per ridurre l’identificazione con/reificazione dell’ipotesi sostenuta.

Anche la competenza inerente la pianificazione dell’intervento si basa sull’utilizzo del pensiero critico. Verificata l’ipotesi relativa al problema lo psicologo può definire gli obiettivi e le modalità dell’intervento, mediante processi di presa di decisione che permettono di valutare tra le diverse opzioni teoriche e metodologiche disponibili, quella più appropriata al caso da affrontare.

⁹. Le altre disposizioni considerate dall’autore, per quanto rilevanti, non sono incluse nella definizione del MP in quanto o non specifiche della professione psicologica o mappate da altri MP della tipologia COME-PSY

Allo stesso modo la competenza nell'implementazione dell'intervento si basa sulla necessità di monitorarne l'andamento, per verificare se tale intervento procede secondo la pianificazione ipotizzata. Infine, la competenza di valutazione dell'intervento richiede un'analisi critica degli esiti ed una presa di decisione basata su opportuni criteri per stabilire il grado di raggiungimento degli obiettivi previsti.

6. Pensiero contingente

Con questo MP ci riferiamo all'operazione mentale sottesa al riconoscimento della natura locale, situata degli eventi e degli stati della mente. Questa operazione è rilevante in quanto permette di comprendere come le decisioni, le azioni e i vissuti di sé e dell'altro sono una funzione delle situazioni e si prestano ad essere compresi in chiave situazionale, come risposta alle circostanze, piuttosto che disposizionale.

Il pensiero contingente si declina sia in termini spaziali che temporali.

Dal primo punto di vista, il pensiero contingente si manifesta in termini di *contestualizzazione*. Tale capacità consiste nella interpretazione degli eventi (ad es. il comportamento proprio o altrui) in ragione delle condizioni non immediatamente osservabili (implicite e/o latenti) in cui è iscritto.

La rilevanza strategica della contestualizzazione si rende evidente nella logica dell'orientamento al servizio. Secondo tale logica, il valore del bene/consulenza professionale non sta nella qualità del suo output tecnico ma nella capacità di tale output di generare valore per il cliente (Norman, 1991). Ciò significa che l'erogatore del servizio è chiamato ad operare in termini di appropriatezza al progetto del cliente. In altre parole, la qualità del suo operato è contingente alle condizioni e parametri del contesto cliente che ne determinano il valore di utilità (Ciavolino et al., 2017).

Dal secondo punto di vista, la contingenza prende la forma della *proiezione temporale* (ad es. Zimbardo & Boyd, 1999); cioè, l'operazione di interpretare gli elementi – siano essi stati interni, azioni, decisioni, eventi - in ragione della loro potenziale evoluzione di medio periodo. Tale forma interpretativa è alternativa alla rappresentazione degli elementi nei termini della loro forma immediata/di breve termine, che sollecita risposte reattive e contingenti, per questo motivo prive di respiro progettuale.

Una rilevante modalità con cui si esprime la proiezione temporale è l'*incrementalismo*. Con tale termine si intende il principio secondo il quale gli obiettivi perseguiti vanno concepiti come la risultante di processi evolutivi che procedono ricorsivamente, attraverso la capacità di utilizzare ogni risultato raggiunto come input della fase successiva. La logica dell'incrementalismo si è sviluppata nel campo delle scienze politiche (Lindbloom, 1952) per poi trovare spazio nei modelli prima manageriali (Norman, 1991) e poi psicosociali (Salvatore & Cordela, 2022; Salvatore et al., 2020) dell'orientamento al servizio.

La proiezione temporale è particolarmente cogente anche per la formazione psicologica. In linea con la debolezza generalizzata della prospettiva temporale nella popolazione giovanile (Cavalli & de Lillo, 1993; Laghi et al., 2009), per molte studentesse e studenti di psicologia, l'ancoraggio di senso della propria attività è il processo formativo. L'orizzonte temporale è limitato al conseguimento del titolo, quando non al superamento dell'esame. Lo scopo di professionalizzazione è proiettato in uno scenario futuro nebuloso, in definitiva non utilizzato come regolatore motivazionale, cognitivo ed affettivo dell'attività formativa. Al contrario, la possibilità di entrare in relazione con l'ambiente di

insegnamento-apprendimento in ragione di una committenza da parte degli studenti dotata di respiro progettuale sullo scopo professionalizzante è un fattore evidentemente strategico per l'efficacia di tali ambienti.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

Come osservato sopra, il pensiero contingente si declina in termini di contestualizzazione e proiezione temporale. La contestualizzazione è implicata di diverse operazioni cognitive essenziali per l'agire professionale dello psicologo:

- a) Riconoscere i punti di vista, i progetti e i piani di interessi, le reti di relazione, le culture organizzative e locali sottesi ed organizzanti i discorsi e le azioni dello psicologo e degli interlocutori – ad esempio, comprendere la richiesta di un cliente alla luce della sua agenda implicita, piuttosto che esclusivamente nel suo solo contenuto manifesto.
- b) Trattare eventi/fenomeni non nel loro significato dato ma come elementi che possono essere costruiti negozialmente nel loro senso (Carli & Paniccchia, 1999) in ragione del frame interpretativo in cui sono inseriti (ad es. Kahneman, 2003) – ad esempio, rinegoziare con il cliente il significato di un evento critico come opportunità di apprendimento (Salvatore & Cordella, 2022)
- c) Avere contezza che il significato strumentale delle procedure e azioni dipende non solo dal loro contenuto tecnico ma dalla loro posizione entro i processi che le utilizzano e dalla loro compatibilità con i vincoli organizzativi in cui sono iscritti- operazione che Carli e Paniccchia (1999) definiscono *competenza organizzativa* – ad esempio, adattare obiettivi e tempi della consulenza ai vincoli dell'organizzazione committente.

La proiezione temporale è altrettanto centrale per l'agire psicologico. Essa è un elemento fondamentale per organizzare l'intervento professionale in modo progettuale, così da sostenere e promuovere le potenzialità evolutive del sistema cliente. Ad es. nella consulenza di orientamento scolastico e professionale, la proiezione temporale si traduce nella promozione presso il sistema cliente di una forma di agire strategica, orientata sul medio periodo.

7. Pensiero flessibile

Il pensiero flessibile è la capacità di adattare e modificare il proprio modo di pensare in risposta a nuove informazioni, situazioni mutevoli o cambiamenti nel contesto. Questa modalità di pensiero permette di affrontare problemi complessi con creatività e apertura mentale, superando rigidità cognitive che potrebbero limitare l'analisi e la risoluzione delle difficoltà.

Il concetto di pensiero flessibile ha radici in diverse aree della psicologia.

Il pensiero flessibile è strettamente legato al concetto di cognizione e alle teorie psicologiche che studiano i processi mentali. Uno dei principali aspetti connessi al pensiero flessibile è la rigidità cognitiva, un fenomeno in cui una persona è incapace di adattare il proprio pensiero a circostanze nuove, restando vincolata a schemi mentali precedenti (Diamond, 2002).

Un altro contributo importante è quello offerto dalla psicologia della Gestalt (Kohler, 1929; Koffka, 1935). Un concetto chiave in questo approccio è l'insight, ovvero l'improvvisa comprensione di un problema o di una soluzione che si verifica quando una persona cambia il proprio modo di percepire un problema. L'idea che il pensiero umano possa cambiare improvvisamente e in modo non lineare è

legata al pensiero flessibile, poiché suggerisce che le persone possano essere capaci di "deformare" il proprio schema mentale per trovare nuove soluzioni, senza seguire rigidamente i modelli preesistenti. Questa visione è stata più recentemente ripresa ed approfondita dagli studi in ambito neuroscientifico che hanno mostrato come l'insight emerga quando si distoglie la mente dalla situazione di problem-solving permettendole di elaborare le informazioni inconsciamente. In particolare, la ricerca ha mostrato come l'incubazione, ovvero il lasciare "riposare" il problema, favorisca la creatività e la soluzione improvvisa, evidenziando una connessione tra insight e pensiero flessibile (Dijksterhuis & Meurs, 2006; Jung-Beeman & Bowden, 2009).

Nel contesto della psicologia sociale, il pensiero flessibile è spesso associato alla capacità di gestire il conflitto cognitivo, cioè il conflitto che nasce quando due o più informazioni, credenze o idee contrastano tra loro. La teoria del conflitto cognitivo, sviluppata dagli studi seminali di Festinger (1957), attraverso il concetto di dissonanza cognitiva, suggerisce che gli individui siano motivati a ridurre la dissonanza tra pensieri contrastanti. Un pensiero flessibile consente di accettare che le informazioni contrastanti possano coesistere e che nuove prospettive possano emergere attraverso il confronto e la revisione. Evidenze empiriche più recenti confermano infatti che quando le persone affrontano la dissonanza cognitiva a causa di decisioni difficili, una maggiore flessibilità mentale consente loro di modificare le percezioni per ridurre il conflitto interiore, facilitando l'adattamento (Zhu & Liu, 2020; Alicke & Sedikides, 2009).

Con particolare riferimento al contesto di apprendimento, il pensiero flessibile risulta cruciale (Sellars, 2011) perché favorisce:

- a) l'adattamento alle difficoltà: se uno studente incontra un ostacolo durante lo studio, un pensiero rigido potrebbe spingerlo a insistere su strategie inefficaci, mentre un pensiero flessibile lo/la aiuta a cercare modi alternativi per risolvere il problema;
- b) l'integrazione delle conoscenze: quando si apprendono concetti complessi, il pensiero flessibile consente di fare connessioni tra idee diverse, facilitando una comprensione più profonda e la creazione di nuove intuizioni;
- c) l'innovazione: in ambienti di apprendimento che promuovono la creatività, il pensiero flessibile è essenziale per generare nuove idee, esplorare approcci alternativi e trovare soluzioni innovative.

Tuttavia, il pensiero flessibile non riguarda solo la risoluzione di problemi cognitivi, ma anche la gestione delle interazioni sociali (Tversky & Kahneman, 1981). In situazioni di conflitto o di discussione, il pensiero flessibile permette di considerare diverse opinioni e di adattarsi a nuove informazioni, facilitando il compromesso e la comunicazione efficace (Lauriero-Martinez & Brusoni, 2018). Ad esempio, nelle negoziazioni, una persona con pensiero flessibile potrebbe facilmente passare da un approccio strategico a uno più orientato alla cooperazione, trovando soluzioni che soddisfano entrambe le parti (Alsabab et al., 2019).

Il pensiero flessibile gioca un ruolo cruciale anche nel migliorare la tolleranza allo stress (Arici-Ozcan et al., 2019). Considerato che, come argomentato in precedenza, questa modalità di pensiero aiuta a cambiare il proprio punto di vista o il proprio approccio alle situazioni in modo rapido, esso contribuisce a ridurre la sensazione di impotenza o frustrazione che può derivare dal non riuscire ad adattarsi. Ne deriva che una buona flessibilità cognitiva consente di affrontare meglio i cambiamenti, minimizzando l'impatto emotivo dello stress.

Similmente, stimolando la creatività nella risoluzione dei problemi, di fronte ad un fallimento, una mente flessibile sarà capace di vedere la situazione come un'opportunità per apprendere, migliorare, esplorare nuovi scenari, riducendo il senso di impotenza che spesso accompagna lo stress e la frustrazione del fallimento (Gilhooly & Fioratou, 2009). Di conseguenza, il pensiero flessibile è anche strettamente legato alla resilienza, cioè la capacità di affrontare e superare le avversità, adattarsi alle sfide senza soccombere a lungo agli effetti negativi dello stress.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

Diversi autori hanno evidenziato il ruolo cruciale del pensiero flessibile, identificato come una delle 10 soft skills strategiche utili a gestire le sfide dei contesti professionali VUCA, caratterizzati da volatilità, incertezza, complessità ed ambiguità (Shet, 2024).

Con specifico riferimento al contesto professionale dello/a psicologo/a il pensiero flessibile risulta essere una risorsa cruciale, ad esempio in riferimento alla capacità del professionista di rendersi disponibile all'ascolto e all'accoglienza di nuove idee, all'assenza di pregiudizi, ed alla tolleranza della diversità in tutte le sue forme nell'ambito di attività di consulenza, formazione, intervento, selezione e valutazione. L'attuale prospettiva del diversity management (Yadav & Lenka, 2020) che caratterizza l'approccio psicosociale alla gestione dei contesti lavorativi si fonda sulla centralità di tale competenza intesa come risorsa di senso, modalità di pensiero e di gestione emotiva che caratterizza comportamenti orientati alla valorizzazione della diversità. Lo/la psicologo/a che si trova ad operare in contesti caratterizzati da numerose forme di diversità, da quella di genere, a quella culturale/etnica, a quella generazionale, esercitando il pensiero flessibile potrà costruire contesti di formazione e di intervento che facilitino il dialogo e la comprensione reciproca superando stereotipi e forme di pensiero rigido.

In relazione al modello di competenza proposto dall'EFPA il pensiero flessibile incrocia tutte le competenze fondative e funzionali individuate come salienti. In particolare, il pensiero flessibile è una risorsa di senso indispensabile in relazione al "cosa fanno gli psicologi": essa è utile agli psicologi nelle diverse fasi di strutturazione del proprio lavoro dalla identificazione del bisogno, alla definizione degli obiettivi, alla progettazione degli interventi, sino all'implementazione degli stessi poiché consente di aver consapevolezza di quanto spesso i processi cognitivi di elaborazione delle informazioni su di sé e sul contesto psico-sociale siano esposti in maniera automatica a bias e semplificazioni che minano l'efficacia degli interventi.

D'altro canto, in maniera speculare, il pensiero flessibile è anche fortemente correlato alle competenze fondative che il modello EFPA indica in riferimento a "come lavorano gli psicologi". Il pensiero flessibile in tal caso rappresenta una modalità di pensiero che consente il pieno ed armonico sviluppo delle competenze relative all'etica, alla comunicazione, allo sviluppo professionale continuo, alla ricerca, alla collaborazione, al riconoscimento delle differenze individuali e culturali, ed all'auto-riflessione e cura di sé.

Uno/a psicologo/a consapevole dell'importanza del pensiero flessibile e disponibile a lavorare sul potenziamento di questa risorsa cognitiva o modalità di pensiero è un/una professionista orientato alla capitalizzazione delle sue competenze professionali ed alla massimizzazione dell'efficacia dei suoi interventi che potranno con più probabilità avere una ricaduta positiva sulle persone, sui gruppi e sulle comunità a breve, a medio ed a lungo termine.

8. Pensiero epistemologico

Con pensiero epistemologico intendiamo denotare la procedura metacognitiva consistente nella rappresentazione e regolazione dei parametri logici e meta-teoretici che fondano - e vincolano il modo di ragionare che accompagna ed orienta il proprio agire. Di seguito focalizziamo la nostra attenzione su quattro parametri logici che consideriamo tra i principali, utili a chiarire la rilevanza di questo MP. Un primo parametro concerne le *credenze epistemologiche* usate come fondamento del ragionamento. Le credenze epistemologiche di un soggetto influenzano il suo modo di definire un problema e di ritagliare i dati empirici (King & Kitchener, 1994): è possibile rintracciare diversi tipi di credenze (Mason, 2001; Burr & Hofer, 2002). Un primo tipo, detto oggettivista, comporta la concezione di una conoscenza assoluta, situata nel mondo esterno; la responsabilità della conoscenza è attribuita in toto agli oggetti del pensiero, a svantaggio dei soggetti pensanti. Nel secondo tipo, del relativismo soggettivo, la conoscenza è considerata ambigua e idiosincratca, fortemente influenzata dalla soggettività dell'osservatore, poco o per nulla certa ed è molto difficile giustificare una soluzione come l'alternativa migliore perché l'individuo ritiene che non ci siano criteri con cui scegliere tra le diverse interpretazioni. Il terzo tipo di pensiero epistemologico, definito costruttivismo razionale, considera la conoscenza come un processo di costruzione in cui si confrontano valutazioni, argomenti e giudizi, e anche se non c'è un punto di vista assoluto, alcune opinioni sono più giustificate di altre, in quanto ci sono regole di indagine condivise. In quest'ultimo caso si riconosce l'importanza della necessità di considerare il punto di vista da cui si guarda la realtà e la caratteristica contestuale della conoscenza.

Un secondo parametro è la *distinzione tra definizione e spiegazione*. La definizione è un modo di rappresentare un fenomeno in ragione di un suo inquadramento teorico generale; le proprietà definitorie del fenomeno non sono dunque il prodotto dell'analisi empirica ma elementi costitutivi della definizione (Smedslund, 1988). Ad esempio, che il triangolo abbia tre lati e che la somma dei suoi angoli sia 180° non è una scoperta empirica ma elementi di premessa costitutivi della sua definizione – il triangolo è la figura geometrica che possiede tali caratteristiche; esso consiste di tali caratteristiche, non è causato da esse. Differentemente, la spiegazione riguarda l'individuazione della causa che dà ragione del comportamento particolare del fenomeno. La spiegazione, dunque, assume la definizione generale del fenomeno e a partire da essa si propone di comprendere perché tale fenomeno prende un/a determinato/a stato/forma (piuttosto che un altro/a). Un esempio che evidenzia il rischio costante di confusione tra definizione e spiegazione è offerto dalla Barlett (2006), dalla sua critica alla teoria classica delle emozioni. Secondo la ricercatrice americana, considerare le manifestazioni di una emozione come il prodotto di quest'ultima – dunque spiegare le prime come effetto della seconda – è una forma di reificazione, non rara nel pensiero psicologico. Al contrario, l'emozione è l'insieme delle manifestazioni che la caratterizzano; tali manifestazioni vanno dunque considerate come elementi definitori dell'emozione, non diversamente da come il possedere tre lati e 180° come somma degli angoli sono elementi definitori del triangolo. Confondere definizione e spiegazione è un errore logico che conduce al truismo – cioè, ad affermazioni prive di contenuto euristico, in quanto l'informazione da esse veicolata è già contenuta nella premessa. Ad esempio, affermare che quanto accade ad un insieme di persone che interagiscono è il prodotto del loro essere gruppo è un'epitome della confusione tra descrizione e spiegazione: la gruppalità non è un fattore

causale che agisce sull'insieme; piuttosto, è il modo di descrivere tale insieme, in ragione di uno specifico quadro teorico. Spiegare il comportamento dell'insieme come effetto del loro essere gruppo equivale dunque al truismo secondo il quale il gruppo è l'effetto dell'essere gruppo.

Un terzo parametro epistemologico di centrale rilievo è la *distinzione tra dati e ipotesi*. I fenomeni di interesse psicologico si sovrappongono nella maggior parte dei casi alle situazioni di vita quotidiana. In ragione di ciò, la maggior parte dei dati che lo psicologo prende in considerazione sono già la risultante di interpretazioni di senso comune che operano in modo quasi-immediato e automatizzato – ciò che la teoria semiotica definisce ipercodifica (Eco, 1975). Viviamo immersi in un sistematico e globale effetto Stroop – il mondo sociale è popolato di banconote, cacciaviti, computer, automobili, ecc. – vale a dire di oggetti percepiti già in ragione e nei termini dell'interpretazione socialmente condivisa e istituita che percepiamo come dato di fatto.

Conseguentemente, il senso comune induce ognuno di noi a considerare come un dato di fatto scontato ciò che è già una ipotesi interpretativa.

Un quarto parametro che merita di essere sottolineato è il *tipo di causalità utilizzata dal ragionamento*. Come risaputo, le forme di causalità più utilizzate in ambito psicologico – e più in generale delle scienze umane – sono quella efficiente e quella finale (secondo la terminologia aristotelica). I limiti di appropriatezza identificati a carico di ambedue tali forme di causalità hanno a varie riprese portato alcuni autori a sottolineare il rilievo della causalità formale per la teoria psicologica (ad es. Heft, 2013). La comprensione dei fenomeni – e le connesse strategie di intervento – in termini di causalità formale si focalizzano sulla modellizzazione della dinamica di funzionamento, piuttosto che sulla identificazione di fattori discreti cui ascrivere la variabilità degli stati del fenomeno. L'adozione della teoria dei sistemi dinamici in ambito psicologico clinico (ad es. Orsucci, 2016; Schepeck et al., 2017; de Felice & Andreassi, 2015), nello studio dell'ontogenesi (ad es. Tronick & Perry, 2015), nell'analisi delle dinamiche culturali (Salvatore, Valsiner & Veltri, 2019) sono esempi di questo tipo di approccio. Non è qui in gioco la comparazione tra le tre forme di causalità; il punto rilevante da evidenziare è che ciascuna nozione di causalità implica un proprio apparato logico e metodologico; di conseguenza, chi opera un ragionamento psicologico ha necessità di avere chiarezza metacognitiva circa la nozione di causalità che sta utilizzando in modo da adeguare conseguentemente i parametri dell'analisi. Ad esempio, la rappresentazione degli immigrati in chiave di minaccia alla sicurezza e all'identità (ad es. Mazzara et al., 2024) può essere spiegata come l'effetto indotto da emozioni negative diffuse nel corpo sociale (causa efficiente), come un modo di proteggere i confini dell'ingroup attraverso la polarizzazione della differenza con l'outgroup (causa finale), come una delle manifestazioni di un meccanismo socio-cognitivo più generale caratterizzato dal ricorso a forme affettivizzate di interpretazione della realtà sociale in condizioni di incertezza sistemica (causalità formale). I modi di analizzare il fenomeno, i dati utilizzati, i criteri con cui questi ultimi sono utilizzati varieranno, anche notevolmente, a seconda di quale dei tre approcci causali sarà utilizzato.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

Sia l'analisi dei fenomeni e dei contesti di intervento che le decisioni che il professionista psicologo adotta nel fluire del proprio agire richiedono complessi processi di ragionamento analitico e sintetico. Tali processi sono guidati dalle teorie scientifiche relative ai fenomeni, dai metodi e dalle tecniche da

esse derivate. Allo stesso tempo, tuttavia, la loro organizzazione e regolazione dipende dai presupposti logici e assunti teorici sovraordinati che operano da meta-semantica fondante il pensiero scientifico che il professionista psicologo è chiamato ad esercitare.

Per il professionista psicologo è essenziale avere contezza di tali presupposti e assunti - alcuni dei quali sono stati discussi sopra - in quanto essi entrano in gioco in modo decisivo in ogni aspetto dell'agire professionale: interpretazione dei fenomeni, regolazione della relazione con i beneficiari, tipo di dati presi in considerazione, modalità di trattarli, scelta degli obiettivi e degli strumenti, approccio utilizzato nel validare i risultati raggiunti.

Quanto osservato sopra sull'automatica tendenza all'ipercodifica indotta dal senso comune offre lo spunto per proporre un esempio della rilevanza del pensiero epistemologico. Supponiamo che lo psicologo sia chiamato a trattare una serie di episodi di adolescenti che si sono resi protagonisti di azioni volte a produrre intenzionalmente danno a beni pubblici. Per il solo fatto di partecipare ad una comunità di senso, lo psicologo sarà irreflessivamente portato a ipercodificare tali eventi nei termini di [atti vandalici] - facendo coincidere l'evento con il significato socialmente istituito dello stesso e in questo modo. L'esercizio del pensiero epistemologico permette di riconoscere tale habitus e dunque di antagonizzarlo, regolarlo attraverso la sua iscrizione nel discorso scientifico. Così facendo lo psicologo rende disponibile a se stesso - dunque ai beneficiari dell'intervento- lo spazio per ulteriori interpretazioni del fenomeno, innovative rispetto a quelle istituite, sviluppate in ragione della scienza psicologica.

Il monitoraggio della naturale tendenza all'ipercodifica, con la conseguente capacità di distinguere tra le diverse fasi logiche del ragionamento – il dato grezzo, l'informazione generata dalla sua preliminare elaborazione concettuale, la selezione e l'applicazione del criterio di analisi di tale informazione – è una fondamentale competenza metodologica, necessaria per regolare il ragionamento psicologico, così da evitare che questi rimanga prigioniero del senso comune.

9. Pensiero auto-regolativo

Il pensiero autoregolativo, insieme all'autoregolazione comportamentale e a quella transazionale/ambientale, è uno dei componenti della più ampia competenza dell'autoregolazione intesa come l'abilità di un individuo a modulare le proprie attività dirette a uno scopo/obiettivo nel corso del tempo e in funzione del mutare delle contingenze esterne. Il pensiero autoregolativo non chiama in causa solo aspetti cognitivi e metacognitivi, ma implica anche la modulazione delle emozioni, dell'attenzione, dei comportamenti e per questo è strettamente collegato al pensiero riflessivo (Karoly, 1993).

Il pensiero autoregolativo è sempre connesso a uno scopo/obiettivo, che sia di natura cognitiva (es. chiarire i contorni di una situazione), affettiva (es. comprendere l'influenza *hic et nunc* del proprio stato d'animo), o conativa (es. valutare come procedere in una data situazione) (o, più frequentemente, a una commistione tra questi) rispetto al quale l'individuo fissa uno standard ottimale legato al suo perseguimento/raggiungimento e in funzione del quale valuta eventuali aggiustamenti in corso d'opera (Zimmermann, 2000). Per tali ragioni, centrale nel pensiero autoregolativo è il concetto di feedback, mediante il quale l'individuo modula appunto il proprio pensiero, i propri stati affettivi, e il proprio comportamento sulla base di informazioni che raccoglie sia internamente che esternamente e che compara continuamente con lo scopo/obiettivo che intende perseguire. In

aggiunta, su tale forma di pensiero possono entrare in gioco fattori quali la propria motivazione, i livelli di autoefficacia, le aspettative di risultato, l'interesse intrinseco nei confronti dell'obiettivo, l'orientamento individuale agli obiettivi e, ovviamente, la propria consapevolezza delle influenze sociali ed ambientali.

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

La capacità di auto-regolazione è un tratto centrale di qualsiasi attività finalizzata. Nel caso della professione psicologica, essa assume carattere di essenzialità, in particolare nelle circostanze di intervento improntate al criterio metodologico della sospensione dell'azione, finalizzato ad interrompere le routine istituite per esplorare possibilità interpretative e di agire innovative (Carli & Paniccia, 1999; Salvatore & Cordella, 2022)

Più in generale, il pensiero autoregolativo è fondamentale per modulare in corso d'opera la comunicazione e la relazione con il cliente (Schein, 2001). Ad esempio, il professionista potrebbe rendersi conto che il cliente sta sviluppando una reazione di contro-dipendenza in ragione della quale sarà necessario rimodulare i propri interventi comunicativi per contenere tale reazione e riequilibrare la relazione con il cliente. Tale forma di pensiero potrebbe altresì tornare particolarmente utile nei casi in cui il professionista, raccogliendo informazioni diagnostiche, si imbatte in alcune di natura controfattuale rispetto alle quali sarà chiamato a rivedere le proprie ipotesi e a rimodulare l'iter diagnostico.

10. Pensiero riflessivo

Definiamo questo MP come un'abilità metacognitiva basata sulla capacità di attribuire stati mentali (desideri, intenzioni, emozioni, credenze, pensieri, inferenze) a se stessi e agli altri, e di spiegare i comportamenti propri e altrui con riferimento a questi stati mentali (Fonagy & Target, 2001; Antonietti, Liverta-Sempio, Marchetti, 2006). Il pensiero riflessivo può essere definito come un dialogo con la propria e altrui mente relativamente a scelte, azioni, compiti e pratiche. Infatti, esso si focalizza "sull'analisi critica delle idee, valori, emozioni, assunti, automatismi di pensiero utilizzati per il problem setting" (Cunliffe, 2004). È importante evidenziare che tale dialogo è collocato in un "processo socialmente situato, relazionale, politico e collettivo" (Reynolds & Vince, 2004). Definito come "consapevolezza di sé nella pratica" (Warin et al., 2006), esso consente di riconoscere come le decisioni, le azioni e i vissuti di sé e dell'altro sono una funzione delle premesse di senso (credenze, valori, visioni del mondo) che organizzano il proprio pensiero e azione e quelle dell'interlocutore, in ragione delle quali azioni e discorsi assumono sensatezza e comprensibilità.

La riflessività non si focalizza, come fa il pensiero critico, sulla relazione tra la credenza e la realtà, ma sul sistema di significato latente a fondamento di essa. In questo modo, essa si presta a sostenere processi di comprensione della realtà in chiave situazionale ed evolutiva, piuttosto che stabile e disposizionale. La funzione di questo MP, quando applicata a sé, è di alimentare la capacità di decentramento e flessibilità cognitiva; quando applicata all'altro, è di permettere di interpretare il punto di vista altrui nei termini della sua organizzazione interna, piuttosto che come distanza dal punto di vista dell'interprete.

Per il formando, risulta essenziale allenare un pensiero riflessivo che è centrale nella costruzione dell'identità professionale (Mann et al. 2009).

RILEVANZA PER L'INTERVENTO PSICOLOGICO

La letteratura ha evidenziato la centralità delle competenze riflessive nelle neo-professioni (Mezirow, 1991; Kaneklin & Olivetti Manukian 1990; Schön, 1983, 1987). Per le professioni che non si appoggiano alla categoria dell'applicazione della "tecnica" per la soluzione dei problemi, il pensiero riflessivo è centrale in quanto consente di fare dialogare le categorie interpretative di professionista e cliente sulla situazione che condividono. Esso fa sì che l'azione professionale sia interpretata come un processo dialogico e relazionale di conversazione con la situazione (Schön, 1983). In particolare, per lo psicologo che usa come strumento privilegiato il dialogo tra la propria e l'altrui mente, il pensiero riflessivo sostiene e attraversa il percorso mentale ed affettivo tra psicologo e sistema cliente, consentito dalla chiarezza di un setting specifico orientato a preservare la possibilità di pensare. Lo psicologo investe di attenzione e cura la fase di costruzione del problema con il cliente (*problem setting*), prima ancora e più che la fase di soluzione del problema (*problem solving*). Nel processo di *problem setting* egli ascolta la configurazione insita nella domanda di intervento, con attenzione a idee, valori, emozioni, assunti, automatismi di pensiero utilizzati nella presentazione del problema. Questo MP consente di "avvicinare" la mente del professionista (che ha pensieri, sentimenti, intenzioni) a quella dei clienti, per sostenerne a sua volta il pensiero riflessivo, chiave di sviluppo delle loro competenze organizzative (vedi MP 6. Pensiero contingente). Quanto alla sua identità professionale, questo MP sostiene per lo psicologo il monitoraggio del modello interiorizzato di ciò che si intende per «buon professionista», che si sviluppa nell'esperienza ed è socialmente situato (Che tipo di professionista voglio essere? Qual è l'oggetto del mio lavoro? Quali servizi fornisco? Su quali valori, credenze, paradigmi e teorie mi baso per costruire la conoscenza e definire i problemi?)

5 Metodologia didattica

In questo paragrafo affrontiamo il tema della metodologia didattica richiesta per promuovere i MP presso gli studenti e le studentesse impegnati/e nella formazione abilitante in psicologia, dunque per acquisire le competenze professionali previste dal modello EFPA. È pleonastico dire che le proposte di seguito avanzate non hanno pretese di esaustività: vanno intese come una delle possibili soluzioni alla questione generale di come promuovere la capacità professionalizzante dei corsi di laurea in psicologia, che si affianca ad altri contributi disponibili in letteratura (ad es. AAVV, 2005; British Psychological Society, 2021)

Di seguito descriviamo due tipi di ambienti formativi: l'*ambiente della costruzione progressiva* (ACP) e l'*ambiente del raffinamento incrementale* (ARI) dell'apprendimento. L'ACP assolve la funzione di promuovere l'acquisizione e il consolidamento del MP attraverso il suo esercizio sistematico promosso, guidato, strutturato e supervisionato da un esperto. L'ARI opera attraverso la progressiva differenziazione e precisazione dei MP che il formando è già in grado di utilizzare.

La scelta e la combinazione dei due tipi di ambienti dipendono sia dal livello delle competenze dei formandi che dagli obiettivi (quale MP va promosso). Quanto al primo aspetto, l'ACP si rende utile quando il livello di competenze di ingresso è limitato. L'ARI è appropriato nel caso di formandi in possesso di un livello di competenza in ingresso sufficientemente elevato, tale da prestarsi da base di partenza per il processo di raffinamento.

Quanto al secondo aspetto, va preliminarmente osservato che i MP sono distinguibili in ragione del *grado di riferimento al soggetto* che essi implicano. Alcuni MP (ad es. pensiero astrante, contingente, progettuale) sono forme di attività mentale finalizzate alla costruzione di conoscenza relativa alla realtà con cui il soggetto entra in relazione e non hanno - o prevedono solo limitatamente - come oggetto l'attività mentale del soggetto che lo produce. Ad esempio, il pensiero astrante si esercita su oggetti (eventi, circostanze ambientali) della realtà esterna. Altri MP (pensiero epistemologico, auto-regolativo, riflessivo) sono invece forme di attività mentale di natura metacognitiva, che si riferiscono ai processi cognitivi e di elaborazione emozionali di chi li esercita - la realtà interna, piuttosto che esterna al soggetto. Nel caso di questi MP riferiti al soggetto, l'ARI è finalizzata a distinguere e affinare operazioni mentali fatte a livello di "psicologia ingenua" e tradurle in attività regolate dalla finalizzazione professionale. Ora, per definizione, il/la formando/a in psicologia esercita già un livello di attività metacognitiva, quella che permette alla gran parte degli adulti di interpretare gli stati interni propri ed altrui. L'ulteriore promozione delle competenze metacognitive richiede dunque di essere perseguita in termini di progressivo potenziamento della capacità di regolare e finalizzare l'attività metacognitiva presente, dunque attraverso forme di ambiente formativo di raffinamento incrementale. Ad esempio, si immagini un'attività formativa volta a promuovere nel formando la capacità metacognitiva di discriminare tra due diversi vissuti (ad es., vuoto e tristezza). Una tale capacità non può evidentemente essere appresa attraverso l'assimilazione da parte del formando della competenza dell'esperto; al contrario, essa richiederà l'attivazione da parte del formando di un processo metacognitivo di differenziazione della rappresentazione dei propri stati interni.¹⁰

In sintesi, dunque, l'ACP è utilizzabile nei casi di MP riferiti all'oggetto in rapporto a formandi con livello di competenza in ingresso basso; l'ARI è utilizzabile negli MP riferiti all'oggetto in rapporto a formandi con livello avanzato di competenze in ingresso e negli MP riferiti al soggetto.

Approfondiamo le caratteristiche dei due impianti formativi.

5.1 Ambiente formativo della costruzione progressiva dell'apprendimento (ACP)

Come sopra osservato, la funzione dell'impianto ACP è di mettere il formando nelle condizioni di consolidare la memoria procedurale dell'attività mentale in cui consiste il MP. In tal modo, il soggetto potrà ridurre l'impegno di risorse cognitive per il controllo volontario del MP, diminuendo al contempo i tempi di elaborazione ad esso connessi. Ciò gli/le permetterà, da un lato, di rispondere in modo rapido alle contingenze e, dall'altro, di ampliare la base dati e la complessità dell'elaborazione su cui basare analisi e valutazioni.

Il consolidamento di pattern di memoria procedurale è, essenzialmente, funzione dell'esercizio. I MP si apprendono e consolidano in memoria similmente a come il tennista costruisce i propri colpi e il tanguero automatizza i movimenti del ballo (in proposito si veda Kimmel & van Alphen, 2025): ripetendo sistematicamente e ricorsivamente l'esecuzione della procedura. L'ACP va dunque pensato come un insieme dinamico di induttori di azione (affordance) che mettano il formando nelle

¹⁰ Sia la validità dei due criteri appena richiamati che la possibilità che i due ambienti siano efficaci in modo differenziale rispetto ai 10 MP sono aspetti che richiedono di essere approfonditi attraverso analisi empiriche ad hoc.

condizioni di elicitare, sostenere e guidare l'esecuzione ripetuta del MP, in modo che esso possa essere esercitato ripetutamente, così da consolidarsi in forma progressivamente più integrata (in rapporto all'insieme dell'attività mentale), efficiente (in rapporto alle risorse e condizioni della prestazione) ed efficace (in rapporto allo scopo per cui è esercitato).

Come sottolineato, la costruzione progressiva è un processo ricorsivo: la procedura da apprendere si esercita in maniera incrementale, inizialmente in forma elementare e schematica, successivamente con crescente differenziazione ed integrazione. Ad esempio, il tanguero prima consolida i singoli passi e successivamente li integra nella loro sequenza.

Di seguito suggeriamo due parametri che possono essere utilizzati per regolare l'architettura ricorsiva dell'ambiente ACP: il *grado di autonomia del formando*, il *grado di complessità* del contesto di esercizio del MP.

1. Il grado di autonomia del formando

Il primo criterio è informato alla nozione vygotskijana di *zona di sviluppo prossimale* (Vygotsky, 1978) e *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976). Tali nozioni suggeriscono che per promuovere lo sviluppo di una abilità è utile che il formando si eserciti in relazione con un soggetto che utilizza la stessa abilità in forma moderatamente più competente. Il differenziale delle competenze esercitate tra i due deve essere limitato, in modo da rendere possibile la sua utilizzazione da parte dei formandi. Su questa base, è possibile delineare una sequenza di 7 fasi che permettano al formando di passare progressivamente da un minimo ad un massimo livello di autonomia nell'esercizio del MP.

- *Descrizione*. Il formatore illustra, concettualmente e operativamente, il MP, così da definire un quadro di riferimento condiviso per le successive fasi.
- *Valutazione iniziale*. Il formatore stima il livello iniziale di possesso del MP da parte del formando/dei formandi, così da calibrare le fasi successive in ragione di esso. Ciò in quanto la costruzione progressiva è opportuno che prenda l'avvio dal livello di competenza posseduta.
- *Esecuzione sostitutiva*. Il formatore - anche in collaborazione con il gruppo di formandi - propone un compito che richiede l'esercizio del MP ed esegue quest'ultimo al posto del formando.
- *Esecuzione collaborativa*. Il formatore collabora con i formandi nell'esecuzione del MP, riducendo progressivamente il proprio contributo al suo esercizio.
- *Esecuzione supervisionata del processo*. Il formatore monitora il processo di esecuzione del MP da parte dei formandi, offrendo riscontri sull'andamento delle operazioni che aiutino quest'ultimi a regolarne il corso.
- *Feedback*. Il formatore e/o gli altri formandi offrono riscontri ex post sull'esecuzione del MP, utilizzabili dal formando per rivederne gli elementi critici e valorizzarne i punti di forza.
- *Valutazione finale*. Il formatore stima la capacità di utilizzare il MP al termine della sequenza.

2. Il grado di complessità del compito

Il secondo criterio riflette l'idea generale secondo la quale per apprendere una procedura è utile operare per livelli di difficoltà crescente, dall'elementare al complesso. Ad esempio, il tennista

apprende il colpo prima eseguendolo ripetutamente in forma isolata, e solo successivamente nel contesto di un momento di gioco, dove il colpo è parte di un insieme dinamico ed articolato di movimenti e asservito ad uno scopo.

La complessità del compito che motiva l'esecuzione del MP si presta ad essere organizzata in ragione di due modulatori: il *contenuto del compito* e la *rilevanza dello scopo*. Il primo modulatore riguarda la porzione di realtà sulla quale si esercita il MP. Possiamo in proposito distinguere tra contenuti *pertinenti* e *non pertinenti* al sistema professionale psicologico. Un contenuto pertinente è quello che concerne direttamente la professione psicologica; un contenuto non pertinente è, di contro, un compito che non riguarda le situazioni tipiche dell'agire professionale psicologico. Ad esempio, sia l'analisi del profilo psicodiagnostico di un paziente che la risoluzione di un rebus sono compiti utilizzabili per elicitarne il pensiero abduttivo; il primo è un caso di compito pertinente, il secondo di compito non pertinente. La rilevanza dello scopo riguarda invece la valenza normativa, valoriale e/o identitaria del compito. Quanto maggiore la rilevanza dello scopo, tanto maggiore sarà la pressione sul formando, dunque la difficoltà dell'esecuzione e la speculare tendenza ad operare in termini di evitamento dell'errore, piuttosto che di apprendimento da esso. Arriviamo così alla conclusione che per favorire il processo di apprendimento del MP, l'ambiente formativo dovrebbe procedere con compiti inizialmente non pertinenti e di bassa rilevanza per poi incrementare progressivamente pertinenza e rilevanza; ad esempio, implicare inizialmente i formandi nell'uso del MP in scenari di vita quotidiana e successivamente in scenari professionali; ricorrere inizialmente a compiti in contesto simulato e successivamente a compiti connessi a situazioni reali.

5.2 *Ambiente formativo del raffinamento incrementale dell'apprendimento (ARI)*

L'ambiente del raffinamento incrementale (ARI) dell'apprendimento opera attraverso la progressiva differenziazione e precisazione dei pattern di MP che il formando utilizza abitualmente nella pratica quotidiana. In particolare, ARI prevede alcuni step: 1) partire dalla pratica, 2) rappresentarla, in termini sia cognitivi che emozionali 3) concettualizzare affinché la pratica pensata si traduca in apprendimenti, 4) utilizzare tali apprendimenti per l'azione in nuove situazioni. A partire dall'azione, quindi, la sollecitazione del formatore è quella poi di sospendere l'azione perché possa essere pensata. Il presupposto dell'ARI, infatti, è che non si costruisca apprendimento attraverso la pratica, ma solo se essa è pensata, ossia se siano attivi dispositivi formativi che consentano al formando di rappresentare la propria attività mentale durante l'azione. Tali step possono essere ricondotti alle fasi sequenziali del modello dell'apprendimento esperienziale (Kolb, 1984):

- esperienza concreta
- osservazione riflessiva
- concettualizzazione astratta
- sperimentazione attiva

L'ultima fase prevede che gli apprendimenti costruiti attraverso il pensiero sulla pratica possano produrre modi nuovi di fare e di pensare.

1. Il problema metodologico relativo alla promozione di MP riferiti al soggetto

Come abbiamo sopra osservato, l'ARI è utilizzabile sia per gli MP riferiti all'oggetto che per quelli riferiti al soggetto. In quest'ultimo caso, tuttavia, l'uso dell'ARI richiede di tener conto della specificità di tale tipo di MP. Nel caso dei MP riferiti al soggetto, infatti, l'esercizio dell'ARI incontra il problema metodologico di come permettere al formando di rappresentarsi, per poterla pensare, la propria attività mentale. Approfondiamo di seguito questo aspetto.

Nel caso dei MP riferiti all'oggetto, il loro esercizio si presta ad essere rappresentato dal risultato in cui esitano (ad es. i progetti di intervento scolastico elaborati dai piccoli gruppi cui ci si è riferiti sopra). Vi è dunque una separazione sia logica che temporale tra il momento dell'azione e la successiva sua sospensione/rappresentazione: prima si agisce e poi si ferma l'azione per rappresentarla ed esaminarla criticamente.

Differentemente, nel caso dei MP che si riferiscono al soggetto (cioè, all'attività mentale del formando), una tale modalità implicherebbe che il formando esercitasse *contemporaneamente* i due pattern di attività mentale: l'attività mentale che costituisce oggetto del MP metacognitivo (livello 1) e l'attività mentale costitutiva dell'azione del MP metacognitivo (livello 2). Ad esempio, al formando si chiede di analizzare una situazione (livello 1), con l'obiettivo tuttavia non di comprendere la situazione ma di riconoscere le credenze epistemologiche e le categorie teorico-metodologiche da lei/lui utilizzate nell'analisi (livello 2). Ancora, si pensi all'uso dell'esercitazione usata come appiglio per pensare l'emozione, e in particolare le fantasie agite collusivamente entro un contesto.

Un dispositivo dell'ARI che permette al formando di rappresentare l'attività mentale di livello 1 in modo da renderla oggetto dell'esercizio supportato e supervisionato di attività mentale di livello 2 è l'*oggettivazione* - vale a dire utilizzare come oggetto dell'attività mentale di livello 2 in cui consiste il MP metacognitivo i prodotti dell'attività mentale di livello 1, piuttosto che direttamente tale attività mentale. In questo modo si aggira il limite strutturale consistente nell'impossibilità di esercitare un'attività mentale (livello 1) e rappresentarsela criticamente (livello 2) contemporaneamente. Noi possiamo pensare e pensare i nostri pensieri, tuttavia queste due operazioni non possono essere realizzate nello stesso momento.

Suggeriamo di seguito un possibile modo di operare dell'oggettivazione. In primo luogo, si seleziona/realizza un documento (ad esempio, uno scritto, un video), in quanto prodotto/rappresentazione ostensibile di una determinata attività mentale in senso lato (un atto, un discorso, un pensiero, un vissuto). Il documento può essere un artefatto già disponibile all'esterno dell'ambiente formativo (ad esempio, un articolo scientifico o un video), un prodotto del formando, realizzato all'esterno dell'ambiente formativo (ad esempio, la trascrizione di una intervista) o nel qui ed ora dell'attività formativa (ad esempio, un'ipotesi interpretativa elaborata al momento dal formando su un caso presentato dal formatore). Successivamente, il documento viene sottoposto ad analisi secondo i criteri del MP oggetto di apprendimento - ad esempio, una determinata affermazione viene analizzata con l'obiettivo di riconoscere le credenze in essa implicata (pensiero epistemologico), lo stato emotivo che la motiva (pensiero auto-regolativo) e/o il sistema di significato a suo fondamento (pensiero riflessivo).

In particolare, come nel caso di ACP (cfr. § 5.1.2), anche per gli ARI che adottano l'oggettivazione si può far riferimento ad un principio di progressività che suggerisce di procedere da compiti più semplici a più complessi. In tale prospettiva, possono essere richiamati due modulatori di

complessità: l'*autore* del documento sottoposto ad analisi e la sua *rilevanza soggettiva* per il formando. In ragione del primo modulatore è possibile distinguere tre tipi di documenti che il formando è chiamato ad analizzare: documenti riportanti prodotti di terzi (ad esempio, una storia di vita raccolta dal formando), documenti relativi ad atti/discorsi prodotti da altri formandi nel contesto del momento formativo, documenti che registrano gli atti/discorsi del formando impegnato nell'analisi. Vi è ragione di assumere che maggiore la vicinanza del documento all'implicazione del formando, maggiore la complessità dell'analisi: cogliere gli elementi organizzanti il punto di vista del soggetto è più difficile quanto più il soggetto e l'oggetto dell'analisi sono vicini (Gadamer, 1960; Ross & Sicoly, 1979). Il secondo parametro concerne il rilievo soggettivo del contenuto sottoposto ad analisi. La funzione riflessiva implica mettere tra parentesi, sospendere nella loro scontatezza e automatismo, i presupposti su cui si fonda l'attività mentale del soggetto. Essa è dunque intrinsecamente decostruttiva. Conseguentemente, essa è tanto più difficile da realizzare quanto più vicini al senso di Sé del formando sono i contenuti su cui essa si esercita. Ad esempio, riflettere sui propri vissuti è più semplice se essi concernono situazioni privi di particolare valore per il formando, rispetto, ad esempio, a sentimenti che legano il formando alle persone più care.

2. L'ARI come dispositivo di elaborazione identitaria

Vale la pena evidenziare che l'ARI può svolgere una funzione sovraordinata di sollecitazione e supporto all'elaborazione identitaria del formando, nella direzione della costruzione del senso del sé professionale.

Il senso del sé professionale - il riconoscersi come formandi impegnati in un processo di apprendimento professionalizzante finalizzato a costruire competenze che nel breve-medio termine saranno necessarie per farsi carico responsabilmente di esigenze e domande di persone e agenzie non corrisponde all'output di uno specifico MP. Piuttosto, esso si promuove rendendo pensabile e cogente il senso progettuale e prospettico delle attività di insegnamento-apprendimento organizzate dall'ARI, vale a dire: *chi* il formando si rappresenta di essere e perché si sta impegnando in tal senso. Ciò significa, in particolare, utilizzare il framework del "partire da ciò che c'è", con riferimento all'esplorazione delle aspettative di: I) significato del percorso formativo, II) ruolo professionale, III) prodotto formativo.

I. ASPETTATIVE DI SIGNIFICATO DEL FORMANDO SUL PERCORSO FORMATIVO

La prima dimensione si riferisce alla possibilità di "non dare per automatico" il coinvolgimento dei formandi nel percorso di apprendimento. Il modello formativo trasmissivo interiorizzato nel contesto scolastico, infatti, non pone il "perché" dell'incontro formativo tra gli oggetti di approfondimento del lavoro formativo. Solitamente la questione del "perché" si esaurisce con la presentazione, da parte del docente, degli obiettivi formativi e dei risultati attesi, talora o spesso accompagnata da una raccolta di aspettative dei formandi. Dando per scontata la disponibilità all'apprendimento, il formatore collude con l'aspettativa dei formandi di ricevere una competenza connessa a metodi, tecniche, strumenti, e soluzioni, non orientata invece a declinare la complessità dell'intervento psicologico in funzione delle condizioni contestuali e dei significati attribuiti dal sistema cliente al problema su cui chiede supporto. Esplorare il senso dell'incontro formativo risulta conveniente quando non si voglia agire la domanda di "formazione esperta", in quanto si ritenga centrale la

consapevolezza della dimensione “conversazionale” dell’intervento (Schön, 1983), cioè della relazione tra psicologo e cliente come dinamica di co-costruzione finalizzata allo sviluppo delle competenze di quest’ultimo, piuttosto che alla mera soddisfazione del bisogno (Norman, 1991). In particolare, il focus sul “perché” consente di rendere più esplicito l’incontro tra le “menti al lavoro” del formando, con gli altri formandi, e il formatore. Il grado di esercizio delle MP metacognitive è fortemente influenzato dall’ambiente formativo. Vi sono ambienti formativi che sostengono, o che al contrario possono inibirne l’esercizio. Approfondire non solo i contenuti dell’apprendimento, ma le condizioni che ne regolano l’acquisizione, consente di riflettere in modo emozionalmente pregnante sulla centralità della dimensione interpretativa nel lavoro psicologico. Ad es. il pensiero riflessivo richiede di esplicitare assunti e credenze relative al “bravo psicologo”, e questo può convenientemente chiamare in causa la rappresentazione su come sia il “bravo studente”.

II. ASPETTATIVE DI SIGNIFICATO DEL FORMANDO SULLE SUE RESPONSABILITÀ DI RUOLO

La seconda dimensione si collega alla prima, e riflette l’idea generale secondo la quale per allenare le MP metacognitive sia richiesto almeno in parte di modificare la rappresentazione del ruolo studente - soggetto ricettore, inesperto, dipendente dal formatore. La rappresentazione di sé sia come oggetto di osservazione, sia come soggetto osservante richiede infatti di tematizzare le modalità collusive di rappresentazione dell’ambiente formativo. Ad esempio, è utile approfondire la rappresentazione che il formando ha della propria influenza sul processo formativo, spesso vissuta come scarsamente significativa. Un segno di tale irrilevanza è dato dall’idea implicita che gli studenti hanno circa il fatto che la loro assenza non abbia impatto sull’andamento dell’attività formativa. Come conseguenza di tale idea, ad esempio, non ritengono rilevante comunicare la loro previsione di assenza o di uscita anticipata, come se esserci o meno non facesse differenza per le/i colleghe/i e il/la docente.

La rappresentazione di sé come soggetto e oggetto di osservazione, inoltre, richiede di includere nell’ambiente formativo (ossia riconoscere e legittimare) le emozioni negative (ad es., discomfort e frustrazione) sollecitate nei formandi dall’assunzione di responsabilità sul progetto e percorso formativo. Da un punto di vista complementare, l’aumento di imprevedibilità derivante dall’implicazione della soggettività del formando nel processo formativo può alimentare anche emozioni positive, e tra queste lo stupore e la sorpresa per l’inatteso, che secondo Schön (1983) sono il motore di ogni apprendimento.

III. ASPETTATIVE DI PRODOTTO FORMATIVO

La terza dimensione si collega alle precedenti e richiede ricorsivamente di pensare la rappresentazione che il formando possiede circa ciò che si sta producendo entro l’ambiente formativo. La valutazione non si concentra sull’indicatore della soddisfazione del formando, quanto sulla prefigurazione d’uso degli MP sollecitati dal processo formativo nella futura azione professionale. Riconoscere l’uso del MP nel contesto formativo risulta propedeutico per riconoscerne la loro funzione strategica entro la relazione col sistema cliente (evocando la cosiddetta “catena dei clienti”): se il formando è sollecitato a pensare le categorie interpretative con cui, ad esempio, progetta un intervento, si ipotizza possa allenare un pensiero riflessivo che riconosce strategico sostenere analoga forma di pensiero nel futuro cliente; se interiorizza la mobilità di uno sguardo osservativo che si

sposta tra diverse soggettività, si ipotizza che potrà, ad esempio, sostenere gli operatori di un servizio a guardare la situazione organizzativa dal punto di vista dei loro clienti.

L'elaborazione delle aspettative relative al prodotto formativo può essere sostenuta incrementando - come visto sopra - l'influenza del formandi sul prodotto formativo stesso.

5.3 Ambienti formativi all'opera. Due illustrazioni

1. Ambiente della costruzione progressiva (ACP)

Proponiamo di seguito un esempio di pratica di ambiente di costruzione progressiva dell'apprendimento (ACP). Utilizziamo a tal fine un'ipotetica situazione didattica finalizzata a promuovere presso gli studenti di un corso magistrale di psicologia la competenza ad utilizzare il colloquio clinico per rilevare lo schema relazionale che caratterizza l'intervistando.

Lo schema relazionale è un costrutto basilare della valutazione psicodiagnostica (ad es. Lingiardi & Mc Williams, 2018; Semi 1995). Con esso ci si riferisce alla modalità prototipica del soggetto di regolare la relazione con le altre persone e più in generale gli oggetti e le circostanze: come la persona si posiziona nei confronti dell'altro-da-sé e quale risposta si attende da questi. Lo schema relazionale traslascia le caratteristiche empiriche particolari del comportamento interazionale del soggetto, in quanto contingenti, per focalizzarsi sulla struttura generale e ridondante di quest'ultimo, trasversale alle situazioni. Ad esempio, il soggetto caratterizzato da uno schema relazionale centrato sul controllo dell'altro, potrà telefonare svariate volte all'amico per chiedergli ripetutamente conferma della sua disponibilità a partecipare, il giorno successivo, ad un dato evento. Lo stesso soggetto potrà, in occasione di un viaggio, riempire la valigia di ogni tipo di indumento per non incorrere nel rischio di rimanere sprovvisto dell'abbigliamento appropriato alle condizioni meteorologiche. Come ovvio, essendo due comportamenti relativi a circostanze tra loro affatto diverse, i due comportamenti differiscono completamente quanto al loro contenuto empirico. Dal punto di vista della loro struttura, tuttavia, essi sono assimilabili: ambedue sono interpretabili come modo di acquisire e conservare in via anticipatoria l'assetto di rapporto con l'altro desiderato (la disponibilità dell'amico, la congruenza tra il proprio abbigliamento e le condizioni atmosferiche del viaggio).

Vediamo ora come può essere disegnato un ACP finalizzato a promuovere presso gli studenti magistrali la capacità di rilevare lo schema relazionale di un soggetto.

In via preliminare, è opportuno enucleare gli MP implicati nella competenza che si intende promuovere. Gli MP così identificati costituiranno le unità elementari di apprendimento cui finalizzare l'ACP. Di seguito assumiamo che nella competenza ad analizzare gli schemi relazionali siano centrali 3 MP: il pensiero astrante, il pensiero flessibile e il pensiero abduttivo. Infatti, come dovrebbe essere chiaro dall'esempio richiamato sopra, la rilevazione dello schema relazionale richiede l'esercizio di astrazione – necessaria per riconoscere la struttura del comportamento interazionale rispetto agli elementi contingenti – e abduzione – implicata nella selezione, combinazione e interpretazione degli indizi; l'analisi richiede inoltre l'esercizio di pensiero flessibile, in quanto la rilevazione dello schema si realizza in un ambiente cognitivo – il colloquio clinico – estremamente ricco di dati, collocati su una pluralità di livelli (comportamento verbale e non verbale, forme e contenuti narrativi). Di conseguenza, la formulazione di ipotesi sullo schema relazionale

richiede allo studente tolleranza dell'incertezza e disponibilità a rivedere/rimodulare le prime ipotesi fatte, spesso frutto dell'impatto emozionale esercitato dall'incontro con l'utente del colloquio.

Sempre in via preliminare, è necessario identificare le operazioni cognitive attraverso le quali gli MP implicati nella competenza oggetto di apprendimento vengono ad essere istanziati. Infatti, gli MP sono per definizione descritti in termini astratti, privi di specifico contenuto empirico. Essi si realizzano attraverso operazioni cognitive specifiche, esercitate su un particolare set di dati, in ragione di scopi cognitivi altrettanto particolari. Ad esempio, risolvere un rebus o scoprire chi è l'artefice del delitto descritto dal romanzo giallo sono due operazioni cognitive attraverso le quali il pensiero abduttivo viene ad essere istanziato. Per quanto in questa sede di interesse, la rilevazione dello schema relazionale implica una pluralità di operazioni cognitive – ad es., analizzare il modo con cui il soggetto entra in relazione con il/la formando/a-psicologo/a; rilevare da parte del primo la risposta emozionale che il modo di interagire del soggetto elicitava in lui/lei; analizzare la forma delle narrazioni del soggetto, vale a dire il modello di interazione sé-altro che esse implicano.

A seconda del grado di avanzamento del processo di apprendimento, si può procedere focalizzando il processo formativo su un'operazione cognitiva per volta o assumerle nella loro combinazione.

La tabella 2 riporta la descrizione del modo di attuare ciascuna delle 7 fasi dell'ACP, così come descritte nel paragrafo 5.1.1.

Tabella 2. ACP in azione. Un esempio

Fasi	Esempio di attuazione
<p>Descrizione. Il formatore illustra, concettualmente e operativamente, il/i MP, così da definire un quadro di riferimento condiviso per le successive fasi</p>	<p>Il formatore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrive gli obiettivi del modulo di insegnamento, evidenziando la funzione e la rilevanza della competenza di analisi dello schema relazionale (di seguito: ASR); - presenta la definizione del costrutto offerta dalla letteratura; - assegna ai formandi il compito di raccogliere dalla letteratura di riferimento e revisionare esempi di ASR; - ancorandosi agli esempi di ASR presentati e discussi, precisa le operazioni cognitive attraverso le quali l'ASR si realizza.

<p><i>Valutazione iniziale.</i> Il formatore stima il livello iniziale di possesso del/dei MP da parte del formando/dei formandi, così da calibrare le fasi successive in ragione di esso. Ciò in quanto la costruzione progressiva è opportuno che prenda l'avvio dal livello di competenza posseduta</p>	<p>Il formatore propone ai formandi il compito di raccogliere una storia di vita da una persona con cui non si ha una relazione interpersonale significativa. Modalità di ingaggio e conduzione della storia di vita vengono discusse e concordate. Esercitazioni in aula anticipano l'esecuzione del compito al fine di consolidare le capacità dei formandi in tal senso. Ogni formando analizza la storia di vita raccolta sulla base di una griglia di dimensioni di analisi derivate dalle operazioni cognitive precedentemente individuate come costitutive della ASR. Il formatore valuta la capacità iniziale di ASR di ciascun formando, differenziata per ciascuna operazione cognitiva implicata. Il formatore riporta i dati relativi alla valutazione dell'ASR, sia in forma aggregata (media, deviazione standard) che individuale. Tale valutazione rappresenterà il baseline di riferimento. Laddove riscontrato, il formatore sottolinea che il livello insufficiente di capacità di ASR nei formandi è indicativo della complessità di tale forma di analisi</p>
<p><i>Esecuzione sostitutiva.</i> Il formatore - anche in collaborazione con il gruppo di formandi - propone un compito che richiede l'esercizio del/dei MP ed esegue quest'ultimo al posto del formando</p>	<p>Il formatore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - proietta il video di un colloquio clinico; - chiede preliminarmente a ciascun formando di analizzare lo schema relazionale dell'utente e di trascrivere l'ipotesi da ella/egli formulata; - illustra la propria ipotesi sullo schema relazionale dell'utente, precisando i dati su cui essa si basa, i criteri con cui tali dati sono stati elaborati, i criteri in base ai quali egli/ella ha scartato le ipotesi alternative. Evidenzia inoltre le varie operazioni cognitive compiute e il ruolo in esse giocate dai singoli MP implicati; - infine, chiede ai formandi di commentare le differenze tra l'ipotesi da lei/lui fatta e la loro, invitandoli a chiedere chiarimenti e precisazioni.
<p><i>Esecuzione collaborativa.</i> Il formatore collabora con i formandi nell'esecuzione del/dei MP, riducendo progressivamente il proprio contributo al suo esercizio</p>	<p>In primo luogo, il formatore definisce ed esplicita la progressione decrescente del proprio contributo all'esecuzione della ASR (o di una sua singola operazione cognitiva). Ad esempio, definisce i seguenti livelli: (I) invitare i formandi a scegliere tra 2-3 ipotesi alternative; (II) evidenziare i dati rilevanti ai fini dell'ipotesi e attivare stimoli che facilitano/catalizzano la formulazione delle ipotesi; (III) evidenziare i dati rilevanti ai fini dell'ipotesi; (IV) formulare domande e dare suggerimenti che indirizzino/facilitino l'elaborazione dei dati individuati dai formandi; (V) esplicitare e guidare la scansione logica delle fasi della ASR (ad es., selezione dei dati, formulazione di ipotesi alternative, selezione dell'ipotesi, sua validazione). Successivamente, tramite il ricorso a colloqui registrati o a <i>role-playing</i> o alla trascrizione di una storia di vita, il formatore avvia il ciclo dell'esecuzione collaborativa, riducendo progressivamente il proprio contributo (dal livello I al V).</p>

<p><i>Esecuzione supervisionata del processo.</i> Il formatore monitora il processo di esecuzione del/dei MP da parte dei formandi, offrendo riscontri sull'andamento delle operazioni che aiutino quest'ultimi a regolarne il corso</p>	<p>Preliminarmente, il formatore esplicita gli aspetti dell'ASR che saranno sottoposti a monitoraggio. A secondo del livello di avanzamento del processo di apprendimento, tali aspetti possono riguardare dalla singola componente del MP (ad es. componente della selezione dei dati implicata nel pensiero abduttivo) all'insieme delle operazioni cognitive implicate nell'ASR.</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sempre in via preliminare, il formatore esemplifica il processo di monitoraggio, ad esempio esercitandolo su una performance pretestuale da egli/ella stesso realizzata. · Infine, invita i formandi ad operare una ASR su una base dati rappresentata da un video o un <i>role-playing</i> di colloquio clinico o una storia di vita. · L'esecuzione supervisionata può realizzarsi in un primo tempo in termini di analisi retrospettiva delle ipotesi formulate per iscritto; successivamente, può essere esercitata in tempo reale, accompagnando ed interagendo con il processo di formulazione delle ipotesi da parte degli allievi
<p><i>Feedback.</i> Il formatore e/o gli altri formandi offrono riscontri ex post sull'esecuzione del/dei MP, utilizzabili dal formando per rivederne gli elementi critici e valorizzarne i punti di forza</p>	<ul style="list-style-type: none"> · Anche in questo caso il formatore esplicita gli aspetti dell'ASR che saranno sottoposti a feedback. · I formandi sono invitati a produrre una ASR a partire dalla base dati costituita da un video di colloquio o <i>role-playing</i> o storia di vita. · Il formatore analizza le ipotesi formulate, concentrando la loro analisi sugli aspetti precedentemente esplicitati.
<p><i>Valutazione finale.</i> Il formatore stima la capacità di utilizzare il/i MP al termine della sequenza</p>	<p>L'ultimo ciclo del feedback viene utilizzato come analisi finale dell'apprendimento, nel caso con funzione di valutazione sommativa</p>

2. Ambiente del raffinamento incrementale (ARI)

Proponiamo di seguito un esempio di pratica di ambiente di ARI. Utilizziamo a tal fine un'ipotetica situazione didattica finalizzata a promuovere presso gli studenti di un corso magistrale di Psicologia la competenza di conduzione di un gruppo di lavoro. L'ambiente ARI sceglie di partire dalle competenze in essere dei partecipanti. Nel caso in esempio, questo significa ancorarsi alle esperienze pregresse di partecipazione a gruppi di lavoro, e in particolare di partecipazione e/o conduzione di una riunione di lavoro (intesa quale strumento del gruppo di lavoro). Uno degli strumenti per eccellenza del gruppo di lavoro è infatti la riunione, che richiede di presidiare la funzione di coordinamento.

Vediamo ora come può essere disegnato un ARI finalizzato a sviluppare presso gli studenti magistrali tale competenza.

In via preliminare, è opportuno enucleare gli MP implicati nella competenza che si intende promuovere. Gli MP così identificati costituiranno gli obiettivi di apprendimento cui finalizzare l'ARI. Di seguito assumiamo che in tale competenza siano centrali 3 MP: il pensiero contingente, il

pensiero organizzante, e il pensiero riflessivo. Infatti, la conduzione di un gruppo richiede l'esercizio di:

- pensiero contingente – sotteso al riconoscimento della natura locale e situata degli eventi e degli stati della mente, quindi un pensiero necessario, nel nostro caso, a sostenere l'ascolto e l'osservazione di un contesto gruppale specifico, fatto di relazioni tra persone concrete, in interdipendenza tra loro rispetto al motivo del loro stare insieme;
- pensiero organizzante – che consente la costruzione di una rete semantica per l'elaborazione in parallelo dei dati: nel nostro caso utilizzare i dati del comportamento interazionale per monitorare le differenti dimensioni della funzione di coordinamento;
- pensiero riflessivo, che implica la possibilità di stare nella relazione e nello stesso tempo osservare l'azione da una posizione meta/esterna alla situazione per rappresentarla e per orientare le scelte e l'azione futura. Infatti, la conduzione richiede un doppio registro: l'azione e il pensiero sull'azione, e la mobilità continua tra questi due registri.

Sempre in via preliminare, è necessario identificare le operazioni cognitive attraverso le quali gli MP implicati nella competenza oggetto di apprendimento vengono ad essere istanziati. Infatti, come sopra osservato, gli MP sono per definizione descritti in termini astratti, privi di specifico contenuto empirico. Essi si realizzano attraverso operazioni cognitive specifiche, esercitate su un particolare set di dati, in ragione di scopi cognitivi altrettanto particolari. Per quanto in questa sede di interesse, l'accesso alle esperienze pregresse di conduzione e partecipazione ad una riunione di lavoro è attivato tramite il dispositivo del *role-playing*, proposto come esercitazione di presa di decisione gruppale. Ai partecipanti è consegnata l'ambientazione della riunione, l'oggetto della presa di decisione (ad esempio scegliere una graduatoria di priorità tra oggetti/eventi, in base ad alcuni parametri), i ruoli dei partecipanti (ad esempio, rappresentarsi come membri di un equipaggio, senza caratterizzazioni ulteriori presenti nella consegna).

La tabella 3 riporta la descrizione delle 4 fasi dell'ARI (cfr. § 5.2). Rispetto all'esempio proposto, le prime 3 fasi sono da svolgersi nella medesima unità formativa, la quale si conclude con la consegna della quarta fase, che sarà svolta in momento successivo.

Tabella 3. ARI in azione. Un esempio

Fasi	Esempio di attuazione
------	-----------------------

<p><i>Partire dalla pratica</i> Il formatore attiva un dispositivo formativo che solleciti/consenta alle/i formandi l'esercizio in azione delle proprie competenze, usate in una situazione concreta, in riferimento ad una consegna. Chiariamo che non vi è un risultato atteso rispetto a cui valutare la performance, ma che la finalizzazione del formatore è orientata a usare l'esperienza pregressa come materiale per l'apprendimento.</p>	<p>Il formatore:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrive gli obiettivi dell'attività formativa, evidenziando ad esempio che si tratta di un esercizio sulla presa di decisione in gruppo; - verifica e prepara le condizioni di setting che consentano l'attività esperienziale (piccolo gruppo, sedie mobili, spazio idoneo); - conduce l'esercitazione. Essa prevede per i formandi l'attivazione e l'esercizio delle proprie competenze rispetto, ad esempio, a un problema da risolvere o una decisione da prendere, in gruppo.
<p><i>Rappresentare la pratica</i> Il formatore cura che il dispositivo formativo esiti in un artefatto che consenta di rendere pensabile l'azione appena realizzata. Come discusso sopra, l'artefatto può essere di tipo visivo, materiale, verbale, ecc. La presenza di un artefatto è necessario per rendere ripercorribile il livello dell'azione (livello 1) attraverso il livello del pensiero (livello 2). L'obiettivo di questa fase è sospendere l'azione per poterla pensare. La finalizzazione del formatore è orientata a sostenere la possibilità per i formandi di ancorare le riflessioni all'esperienza vissuta, con la consapevolezza che la stabilità degli apprendimenti è tanto più favorita quanto più i formandi partecipano alla loro costruzione.</p>	<p>Il formatore chiede che alcuni tra i formandi si propongano per assumere il ruolo di osservatori dell'esercitazione, guidati da una griglia osservativa precedentemente preparata dal conduttore e condivisa poi con il sottogruppo di formandi. Questa attività non è definibile come propria dell'ambiente ARI (bensì dell'ambiente ACP) e ha l'obiettivo di creare un artefatto (gli appunti scritti degli osservatori in risposta alle domande della griglia osservativa) con cui sia possibile rappresentare l'azione, appena essa sia conclusa.</p> <p>La restituzione delle osservazioni da parte degli osservatori è il materiale su cui lavorare per rappresentare le funzioni di coordinamento che il gruppo di lavoro ha attivato nel suo processo decisionale.</p> <p>Si invitano i partecipanti attivi nell'esercitazione a conversare con le osservazioni restituite dagli osservatori, con riferimento alla posizione assunta durante l'attività (e relativi pensieri ed emozioni).</p>

<p><i>Concettualizzare</i> L'obiettivo di questa fase è organizzare le riflessioni sulla pratica della fase precedente per "tradurle" in apprendimenti (grazie al pensiero organizzante).</p>	<p>Il formatore, in questa fase, propone all'intero gruppo di formandi di organizzare le riflessioni raccolte. Tale organizzazione si appoggia fortemente alle fasi precedenti, nel senso che richiama con precisione i dati e le riflessioni sull'esperienza realizzata (con il richiamo a parole ed azioni specifiche). Nel nostro esempio, il formatore proporrà di considerare la multidimensionalità della funzione di coordinamento quale framework concettuale per organizzare gli apprendimenti consentiti dall'esperienza e dalla riflessione su di essa. Questa sottolineatura consentirà inoltre di focalizzare l'obiettivo primario dell'attività formativa, cioè la differenza tra ruolo e funzione (nel caso specifico, tra leader e leadership).</p>
<p><i>Usare gli apprendimenti</i> L'obiettivo di questa fase è sostenere l'uso degli apprendimenti costruiti nelle fasi precedenti, finalizzato alla continuazione del ciclo dell'apprendimento dall'esperienza, in modo da riconnettere, in ottica ricorsiva, gli apprendimenti concettualizzati all'esperienza concreta. Si vuole favorire dunque la connessione degli apprendimenti del "qui e ora" con l'esperienza esterna del "là e allora". A questo fine, si promuove la visualizzazione dei framework costruiti, per usarli in chiave di competenze e strumenti professionali per la comprensione e la gestione delle relazioni con i contesti.</p>	<p>Il formatore propone una o più consegne alla fine dell'unità formativa per supportarne l'uso futuro. Ad esempio, può proporre una consegna riflessiva che, a distanza di una settimana, chieda quali apprendimenti dell'unità formativa siano stati usati nel periodo trascorso. Oltre a una consegna aperta di questo tipo, può proporre consegne più chiuse, che rimandano all'ambiente ACP: ad esempio l'uso della competenza sviluppata in un task specifico (nel nostro caso, l'osservazione di una riunione di lavoro, o l'analisi della funzione di coordinamento in un caso scritto).</p>

5.4 Declinazioni dell'ambiente formativo in funzione dei MP

Ogni MP presenta caratteristiche peculiari. In questo paragrafo completiamo la presentazione degli ambienti formativi con indicazioni relative a come essi si specificano in ragioni di tali caratteristiche. Per la maggior parte degli MP si propone una loro articolazione in componenti, ciascuna delle quali assumibile come sub-obiettivo formativo¹¹. Nel caso del Pensiero organizzante e del Pensiero

¹¹. Definiamo obiettivo formativo il risultato atteso in termini di padronanza del modello di pensiero e sub-obiettivo formativo il risultato atteso focalizzato sulla padronanza di una componente del MP.

riflessivo, coerentemente a come sono stati sopra descritti, l'articolazione implica una loro differenziazione per gradienti di complessità, piuttosto che componenziale.

La tabella 4 sintetizza le articolazioni di seguito proposte

Tabella 4. Sub-obiettivi della formazione ai Modelli di Pensiero

Modelli di Pensiero	Sub-obiettivi
Pensiero organizzante	I) connessioni interne al dominio semantico II) connessioni trasversali ai domini semantici III) connessioni tra saperi e senso formativo IV) connessioni tra saperi e contesti d'uso
Pensiero astraente	A) selezione B) rappresentazione categoriale
Pensiero abduttivo	A) selezione B) combinazione C) ricostruzione cause
Pensiero progettuale	A) empatizzare B) definire C) creare D) prototipare E) testare
Pensiero critico	A) analisi delle argomentazioni e attendibilità delle fonti B) ragionamento controfattuale C) test delle ipotesi D) auto-correzione
Pensiero contingente	A) contestualizzazione B) proiezione temporale
Pensiero flessibile	A) adattamento alle circostanze B) creatività ed il problem solving C) switching mentale D) disponibilità all'apprendimento continuo
Pensiero epistemologico	A) credenze epistemologiche B) distinzione tra definizione e spiegazione C) distinzione tra dati e ipotesi D) nozione di causalità
Pensiero auto-regolativo	A) comprendere l'influenza dei propri stati interni sul ragionamento B) riconoscere la contingenza degli stati interni propri ed altrui alle circostanze; C) discriminare i propri stati interni D) non tradurre immediatamente in azione i propri stati interni ed utilizzarli come ulteriore fonte di informazione
Pensiero riflessivo	I) descrizione dei propri e altrui stati mentali

	II) riconoscimento della dimensione processuale degli stati mentali III) comprensione in termini di stati mentali dei comportamenti, azioni e decisioni IV) riconoscimento dei limiti di uno stato mentale e ricerca di nuove prospettive
--	---

NB. Le organizzazioni componenziali utilizzano le lettere; le organizzazioni per livelli di complessità i numeri romani

1. Pensiero organizzante

L'esercizio di pensiero organizzante assume diversi gradienti di complessità, che richiedono di essere gestiti secondo il criterio generale della progressività discusso sopra.

La complessità del pensiero organizzante può essere concettualizzata come funzione della sua profondità e densità. La profondità riguarda il livello di astrazione delle informazioni messe in relazione (Craik & Lockhart, 1975); la densità è la quantità di connessioni con cui le informazioni sono collegate (Granovetter, 1973).

Quanto maggiore la complessità, tanto maggiore la possibilità di mettere in relazione informazioni relative a domini semantici e pragmatici differenti. Da questo punto di vista, è possibile delineare un range di gradi di complessità dell'organizzazione della conoscenza, dunque un ordinamento nel modo di promuoverla, in ragione dell'estensione dei domini implicati nell'apprendimento (semantici e/o pragmatici) che rende possibile.

Pertanto, l'ambiente formativo che voglia sostenere lo sviluppo di tale MP sostiene l'esercizio di 4 livelli. Ad un primo livello, l'informazione è utilizzata all'interno dello stesso dominio semantico - ad esempio, la possibilità di individuare relazioni di implicazione e disgiuntive tra teorie relative allo stesso ambito del sapere psicologico; ad un secondo livello di estensione, l'organizzazione del pensiero contempla relazioni tra domini del sapere progressivamente differenziati - ad esempio, tra ambiti del sapere psicologico differenti, tra teorie psicologiche e teorie filosofiche, ecc.; ad un terzo livello, le relazioni concernono le connessioni tra i saperi e l'atto del loro apprendimento - vale a dire, il senso e l'utilità euristica e formativa dei saperi¹²; ad un quarto livello, l'organizzazione del pensiero concerne le connessioni tra i saperi e le condizioni contestuali che ne mediano l'uso, dunque la possibilità di selezionare le conoscenze psicologiche utili ad individuare le soluzioni ai problemi posti all'agire professionale.

2. Pensiero astraeante

Il pensiero astraeante può essere articolato in due operazioni tra loro complementari che possono essere ciascuna assunta ad obiettivo di un processo formativo che voglia allenare questo MP.

Da un lato, l'astrazione implica la selezione degli aspetti pertinenti dell'esperienza e la messa sullo sfondo degli altri (componente orizzontale dell'astrazione). Nel classico esempio proposto da Bühler, (1934) il navigante che osserva il marinaio che dalla prua dell'altra nave usa le bandiere nautiche per comunicare non bada alla qualità del tessuto o ad altre caratteristiche di queste ultime ma si concentra

¹². Questo livello è particolarmente critico - in molti casi gli studenti di psicologia, pur possedendo le conoscenze, non sono in grado di rispondere alla domanda: perché studiare questa teoria?

solo sulla loro forma e orientamento. (Per un esempio relativo al campo dell'intervento psicologico, si rimanda al caso illustrativo descritto nel 5.4.1, dove si evidenzia il ruolo dell'astrazione nel contesto della valutazione psicodiagnostica).

Dall'altro, l'astrazione consiste nel rappresentare l'oggetto di esperienza sotto il profilo della categoria di cui viene considerato esemplare (componente verticale dell'astrazione). Così, ad esempio, le persone si rappresentano le singole banconote non come oggetti unici ma nella loro qualità di esemplari di una categoria generale - nel caso: la categoria consistente nel loro valore monetario. Le due forme di astrazione sono evidentemente complementari: l'astrazione "orizzontale", che separa gli elementi pertinenti da quelli non pertinenti, dipende dall'astrazione "verticale", che offre il criterio in ragione del quale operare la selezione. Allo stesso tempo, il trattare un elemento nella sua qualità di esemplare di una categoria dipende dalla capacità di limitarne la rappresentazione agli elementi qualificanti la categoria.

3. Pensiero abduittivo

Il pensiero abduittivo si realizza attraverso l'intreccio ricorsivo di tre operazioni: la selezione degli elementi rilevanti (torna qui l'astrazione), la loro combinazione (ciò che Peirce definisce: *unificazione dei predicati*) e la ricostruzione della causa unificante (Salvatore, 2014). L'ambiente formativo che voglia sostenere lo sviluppo di questo MP sostiene l'esercizio di tali operazioni, ad esempio proponendo connessioni con i romanzi gialli sono uno dei prototipi del pensiero abduittivo (cfr. Ginzburg, 1986). Si pensi, ad esempio, ad un detective che ispeziona la scena del crimine. Rileva i frammenti di vetro sparsi sul pavimento, la finestra con un vetro rotto e aperta verso l'interno, le impronte di suola sul pavimento (selezione degli indizi) e li combina (unificazione dei predicati) attraverso/nei termini della ricostruzione di ciò che plausibilmente potrebbe essere accaduto - qualcuno introdottosi nell'appartamento dalla finestra, dopo averne rotto il vetro, così da poter agire sulla maniglia dall'esterno.

4. Pensiero progettuale

Come già osservato, il processo di design thinking può essere descritto, come un ciclo basato sulle seguenti fasi (1) empatizzare (2) definire, (3) creare, (4) prototipare e (5) testare (Calgren, Rauth & Elmquist, 2016; Cochrane & Munn, 2016; Stanford d.school., 2010). La fase dell'empatizzare comprende attività di raccolta dati riguardo ai bisogni degli utenti. Il definire consiste in attività di sintesi dei dati per ottenere una comprensione del problema emergente dal bisogno degli utenti. La fase del creare prevede attività di messa a punto di ipotesi e suggerimenti per risolvere il problema. Il prototipare comprende attività di sviluppo di rappresentazioni tangibili per mostrare soluzioni creative al problema. La fase del testare consiste in attività di presentazione dei prototipi a potenziali utenti per ottenere un feedback riguardo alla loro efficacia nel risolvere il problema.

Anche in questo caso ognuna delle fasi può essere considerata come una sottocomponente del MP e trattata come un subobiettivo formativo.

5. Pensiero critico

Sulla base della descrizione del modello di pensiero critico riportata in precedenza, possiamo declinare 4 principali sub obiettivi sul piano formativo:

- a) analisi delle argomentazioni e attendibilità delle fonti
- b) ragionamento controfattuale
- c) test delle ipotesi
- d) auto-correzione

La rilevanza formativa di tali sub obiettivi è dovuta al fatto che le componenti del pensiero critico sulle quali si focalizzano assumono un ruolo rilevante nei processi decisionali degli interventi psicologici.

Ad esempio, saper analizzare le argomentazioni che sostengono una determinata ipotesi interpretativa significa verificarne le basi teoriche e logiche che ne sostengono la plausibilità. Allo stesso modo, la verifica preliminare della qualità e attendibilità delle fonti su cui si basano le argomentazioni è una rilevante condizione a fondamento della produzione delle ipotesi. Ciò implica che il formando sviluppi la capacità di riconoscere i criteri appropriati per la stima dell'attendibilità dei diversi tipi di dato cui il professionista psicologo fa riferimento nel costruire le proprie ipotesi.

Ragionare in modo controfattuale consente di prendere in esame scenari alternativi possibili rispetto ai fatti accaduti, da utilizzare per formulare eventuali ulteriori ipotesi da considerare nell'analisi di una situazione e/o per trattare come informativa l'assenza di un evento potenzialmente presente (ciò che non c'è ma avrebbe potuto esserci)

Saper testare un'ipotesi interpretativa significa individuare quegli elementi di tipo empirico che occorre raccogliere per metterne alla prova la validità.

Autocorreggersi consente il saper desumere dai dati empirici raccolti quegli elementi che, qualora risultassero falsificare l'ipotesi formulata, vanno utilizzati per rifiutarla e formularne una migliore.

6. Pensiero contingente

La descrizione del MP proposta sopra (§ 4.1.6) può essere utilizzata come modo per articolare il Pensiero contingente in sub-obiettivi formativi: contestualizzazione e proiezione temporale si prestano infatti ad essere considerate due operazioni sufficientemente distinte da poter essere rese ciascuna oggetto di un processo formativo.

7. Pensiero flessibile

Sulla base della discussione sviluppata sopra (§ 4.1.7) il Pensiero flessibile si presta ad essere scomposto in un pool integrato di abilità: a) *l'adattamento alle circostanze*, ossia la disponibilità a cambiare la propria visione delle cose o il proprio comportamento laddove questo non risulti funzionale e strategico rispetto ai propri piani d'azione; b) *la creatività ed il problem solving*, ovvero la capacità di considerare ed adottare una varietà di soluzioni alternative, non convenzionali, allontanandosi da percorsi cognitivi abituali; c) *lo switching mentale*, inteso come capacità di passare rapidamente da un modo di pensare all'altro, senza rimanere vincolati a schemi rigidi; d) la

disponibilità all'apprendimento continuo, che permette di accogliere ed integrare nuove conoscenze ampliando la gamma delle informazioni a propria disposizione (Giroto & Gonzales, 2001).

8. Pensiero epistemologico

Questo MP è stato sopra descritto nei termini della sua articolazione in quattro parametri logici - *credenze epistemologiche, distinzione tra definizione e spiegazione, distinzione tra dati e ipotesi, nozione di causalità*. Ciascuno di questi parametri - così come diversi potenziali altri (ad es. distinzione tra individualismo metodologico e contestualismo (ad es. Boudon, 2003) tra ontologia processuale e sostanziale (ad es., Salvatore, 2024) - si presta ad essere considerato un obiettivo formativo autonomo ed in sé significativo.

9. Pensiero auto-regolativo

La promozione del pensiero auto-regolativo può essere articolata nei termini dello sviluppo delle seguenti capacità di relazione con i propri stati interni: a) comprendere che il proprio ragionamento e azione sono influenzati da emozione/stati interni contingenti; b) riconoscere che tali stati interni hanno sfumature diverse da cui dipende la loro dinamica (es. essere triste non è la stessa cosa di sentirsi vuoti); c) riconoscere che sia i propri stati interni che quelli dell'interlocutore sono contingenti alle circostanze; d) non tradurre immediatamente in azione i propri stati interni ed utilizzarli come ulteriore fonte di informazione.

10. Pensiero riflessivo

Il pensiero riflessivo non è stabilmente definito; esso può evolvere in diversi gradi di complessità, sia per ampiezza di connessioni, sia per profondità dei riferimenti agli stati mentali (Bruno et al., 2011; Bruno & Dell'Aversana, 2018). Quanto alle connessioni, esse si riferiscono alla possibilità di riconoscere e distinguere stati mentali propri da quelli altrui, e riconoscere e distinguere stati mentali presenti da quelli passati. Quanto alla profondità, possiamo distinguere tra descrizione degli stati mentali e loro uso per spiegare e comprendere la realtà. Vi sono ambienti formativi che sollecitano il pensiero riflessivo, altri che al contrario lo inibiscono. Riteniamo utile esplicitare diversi livelli possibili di pensiero riflessivo.

Un primo livello di pensiero riflessivo consente la descrizione dei propri e altrui stati mentali (in termini di pensieri, emozioni e desideri). Qui la dimensione dichiarativa del pensiero riflessivo riguarda la possibilità di distinguere tra comportamenti osservabili e stati mentali.

Un secondo livello implica un pensiero riflessivo relazionale. Esso riguarda il riconoscimento della dimensione processuale degli stati mentali, e la possibilità di confrontarli sia temporalmente (“in quell'esperienza pensavo/sentivo così, ora sento/penso così...”), o confrontando le soggettività (“io penso/sento così, ma altri pensano/sentono diversamente”).

Un terzo livello è il pensiero riflessivo interpretativo, che consente la comprensione in termini di stati mentali dei comportamenti, azioni e decisioni. Esso, a differenza del primo, che si limita a descrivere gli stati mentali, consente di fare riferimento agli stati mentali per comprendere e interpretare tali comportamenti (es.: ho fatto così perché ero a disagio)

Un quarto livello è il pensiero riflessivo critico, che consente di considerare uno stato mentale come limitato, inadeguato e cerca di ottenere una nuova prospettiva. Qui ci sono riferimenti espliciti all'evoluzione di idee, convinzioni, emozioni e alle ragioni di questa trasformazione.

5.5 *Dispositivi didattici*

La discussione fin qui portata avanti dovrebbe aver evidenziato come lo sviluppo dei MP, sia esso perseguito attraverso ACP o ARI, richieda *setting didattici intensivi*. Con questo termine ci riferiamo alle seguenti dimensioni:

- la dimensione produttiva del contesto di apprendimento, ossia la produzione di artefatti (a cura di formandi e formatore), che – in quanto ancorati agli obiettivi formativi esplicitati e contrattati- rendono monitorabili (e quindi valutabili in itinere) i risultati e le criticità del percorso formativo;
- la funzione di *scaffolding* esercitata dal setting formativo rispetto allo sviluppo di tali obiettivi, con particolare attenzione alla funzione di supervisione del formatore;
- il posizionamento dei formandi come agenti attivi del processo formativo. L'agency dei formandi si esprime su diversi piani. Per richiamarne uno: il prendere decisioni relativamente allo svolgimento dell'attività. Nel complesso, la partecipazione attiva del formando risponde al criterio secondo il quale la competenza non si importa dall'esterno ma la si costruisce esercitandola.

Richiamiamo di seguito due aspetti qualificanti i setting didattici intensivi.

In primo luogo, questo tipo di setting didattico si avvantaggia dell'uso del gruppo come strumento formativo. La solida tradizione che pone enfasi sull'apprendimento dall'esperienza per la progettazione del sé professionale evidenzia come il dispositivo gruppale sia il setting elettivo per l'elaborazione riflessiva dell'esperienza formativa. Infatti, l'uso del piccolo gruppo permette ai partecipanti, in un contesto protetto, l'emergere di nuove comprensioni attraverso la condivisione di esperienze e il confronto tra differenti prospettive, fino a permettere di ripensare e decostruire le concezioni alle quali il singolo si riferisce e che sono il presupposto del processo di costruzione dell'identità professionale (Bruno et al., 2025).

In secondo luogo, i setting didattici intensivi richiedono l'adozione sistematica di strumenti di didattica attiva, attraverso i quali promuovere e regolare il coinvolgimento attivo dei formandi. Richiamiamo di seguito, a mo' di illustrazione, cinque tipi di strumenti di tal genere: i *case studies*, il *role-playing*, il *project-based learning*, il *work-based learning* e i *serious games*.

1. Case studies

Il metodo dei casi, o *case studies*, è una metodologia didattica attiva che utilizza l'analisi di situazioni reali o simulate per promuovere l'apprendimento. Questo approccio, introdotto per la prima volta all'inizio del secolo scorso alla Harvard Business School per l'insegnamento del diritto e del management aziendale, incoraggia gli studenti a sviluppare capacità analitiche, decisionali e di problem-solving attraverso la discussione e la risoluzione di problemi concreti (Kreber, 2001).

I *case studies* rappresentano un approccio trasversale ai vari setting didattici. L'utilizzo del case-based teaching mostra evidenze circa i suoi numerosi vantaggi, quali ad esempio lo sviluppo del pensiero critico (Mahdi, Nassar & Almuslamani, 2020; Popil, 2011), l'apprendimento attivo e riflessivo (Alfieri, Nokes-Malach & Schunn, 2013) e la capacità di trasferire le conoscenze e le abilità apprese ai contesti reali (Puri, 2020).

Alla luce di tali assunti e con specifico riferimento agli obiettivi della presente riflessione, è dunque possibile immaginare l'adozione dei *case studies* in un ambiente di tipo ACP per promuovere la competenza di "valutazione del caso" (DM 654/2022) corrispondente alle competenze del modello EFPA *Need identification, contract/task clarification, goal setting*. Il caso può essere proposto alla classe per lavorare in maniera individuale o nell'ambito di un piccolo gruppo allo sviluppo degli MP, a partire da pensiero organizzante, pensiero astratto e pensiero abduttivo. In questo contesto, la costruzione dell'attività formativa e dunque degli stimoli presenti nel caso proposto possono essere orientati in relazione alle diverse fasi dell'ambiente ACP (cfr. tabella 2) per guidare i formandi verso l'attivazione dei sub-obiettivi degli MP es. le connessioni interne e trasversali al dominio semantico, le connessioni tra saperi e senso formativo e le connessioni tra saperi e contesti d'uso per il pensiero organizzante, ma anche la selezione e la rappresentazione categoriale per il pensiero astratto e la selezione, la combinazione e la ricostruzione delle cause per il pensiero abduttivo.

L'utilizzo di questa metodologia può essere molto utile ad affinare la competenza di lettura organizzativa del contesto entro il quale collocare il caso stesso attivando le connessioni tra saperi e organizzando le informazioni in una logica coerente che consente successivamente di utilizzare le proprie risorse per fare proposte.

Nel caso dell'ambiente ARI, i *case studies* possono essere utilizzati come metodologia per attivare gli MP pensiero flessibile e pensiero contingente attraverso la formulazione da parte dei formandi di ipotesi di intervento funzionali e coerenti con l'analisi della domanda. In questo contesto, il formando può essere accompagnato attraverso l'attività didattica ad esercitare la capacità di trasformare la sua conoscenza in maniera creativa e a contestualizzarla in relazione alle esigenze specifiche emerse nell'analisi del caso.

2. Role-playing

I *role-playing* sono una metodologia didattica attiva che si basa sulla simulazione di ruoli e situazioni per favorire l'apprendimento esperienziale. Questa tecnica viene utilizzata in diversi contesti educativi e professionali per sviluppare competenze cognitive, emotive e sociali (Fu & Li, 2025).

Il *role-playing* si fonda sulle teorie costruttiviste dell'apprendimento, secondo cui la conoscenza non viene semplicemente trasmessa, ma costruita attivamente dagli studenti attraverso l'esperienza (Saptono et al., 2020). Un contributo importante allo sviluppo di questa tecnica proviene dalla teoria dell'apprendimento sociale elaborata da Albert Bandura che ha mostrato come l'apprendimento avvenga anche per osservazione e imitazione (*modelling*) e dunque attraverso il *role-playing* i partecipanti possono apprendere nuovi comportamenti osservando i loro compagni di ruolo.

Nella pratica formativa i *role-playing* si distinguono in *role-playing* addestrativi e di processo. I primi sono utili a trasferire un'abilità definita come standard del comportamento organizzativo; i secondi invece si focalizzano sulla messa in trasparenza e sul potenziamento delle risorse cognitive, affettive e comportamentali a supporto della performance lavorativa. Ancora un'altra importante caratteristica

di questo strumento didattico può essere la sua forma libera, strutturata e semi-strutturata e le tecniche di animazione che possono giocare sull'inversione dei ruoli o sulla rotazione degli stessi (Capranico, 1997).

Queste caratteristiche sono particolarmente rilevanti se ipotizziamo di utilizzare la tecnica del *role-playing* in ambienti ACP e ARI.

Immaginiamo di utilizzarla nel primo caso per sviluppare la competenza relativa a “Uso appropriato degli strumenti e delle tecniche psicologiche per la raccolta di informazioni per effettuare un'analisi del caso e del contesto” (DM 654/2022) corrispondente alle competenze del modello EFPA “*Implementing assessment, intervention, service or product*”. Attraverso l'utilizzo del *role-playing* è possibile sollecitare ad esempio lo sviluppo del ‘pensiero contingente’ per riflettere sulla natura situazionale di molti comportamenti e vissuti definiti come appropriati in uno specifico contesto e sulla necessità di sviluppare una expertise adattiva e flessibile (Gube & Lajoie, 2020). In tal caso, la competenza professionale non si connota come una variabile discreta, legata a predisposizioni e inclinazioni personali. Piuttosto, essa si presenta come una costruzione dinamica che attraverso le sollecitazioni proposte dagli ambienti formativi si adatta costantemente ai bisogni del contesto (Leaman & Flanagan, 2013).

In un ambiente ARI questa metodologia didattica può sollecitare lo sviluppo del pensiero riflessivo e di quello autoregolativo. In particolare, nella fase di follow up e feedback del processo di apprendimento guidato dal formatore la tecnica del *role-playing* consente di sollecitare attraverso un momento di autovalutazione e confronto la consapevolezza del proprio stato d'animo e di quello altrui, di comprendere punti di forza ed aree di miglioramento, di discuterne con i propri pari apprendendo direttamente dall'esperienza.

3. Project-based learning

Il *project-based learning* (d'ora in poi, PBL) è un metodo di insegnamento che prevede il coinvolgimento degli studenti in un'esperienza di apprendimento significativa, in cui un problema viene presentato all'interno di una situazione contestuale che richiede lo sviluppo di un progetto per affrontare il problema posto (Ching & Hsu, 2013).

Possiamo utilizzare il PBL in un ambiente di tipo ACP per promuovere la competenza di “predisposizione di un intervento professionale teoricamente fondato e basato sulle evidenze” (DM 654/2022) o, se vogliamo, della corrispondente competenza del modello EFPA (“*1. Planning/designing assessment, intervention, service or product*”). Ciò può avvenire lavorando formativamente sullo sviluppo del MP progettuale. In tale prospettiva, infatti, possiamo ipotizzare che, a fronte di una domanda presentata da una committenza, l'esperto accompagni il formando nell'utilizzare le varie componenti del MP progettuale (empatizzare, definire, creare, prototipare e testare) mediante un percorso formativo scandito dalle varie fasi che caratterizza un ambiente di tipo ACP (descrizione, valutazione iniziale, esecuzione sostitutiva, ecc.).

Il PBL può essere utilizzato in un ambiente di apprendimento di tipo ARI per promuovere le competenze suindicate, mediante lo sviluppo degli MP metacognitivi (epistemologico, autoregolativo, riflessivo). In questa prospettiva, la produzione del progetto può essere utilizzata come modalità per l'oggettivazione delle credenze del formando, così da renderle disponibili all'analisi riflessiva (cfr. 5.2.1).

4. Work-based learning

Il work-based learning (d'ora in poi, WBL), definito come apprendimento derivato dal lavoro, trova le sue radici storiche in pratiche come i tirocini ed ha trovato progressivamente sempre più applicazione nell'istruzione superiore (Ferrandez-Berruero et al., 2016). Il WBL integra l'apprendimento per il lavoro, sul lavoro e attraverso il lavoro (Little & Brennan, 1996), basandosi su teorie dell'apprendimento esperienziale (Chisholm et al., 2009). Oggi, il WBL è spesso visto come un insieme di dispositivi formativi che fanno ricorso a contratti formativi negoziati, project work svolti all'interno di contesti applicativi reali, e ricerca-azione condotta dal formando per affrontare problemi complessi del mondo reale (Lester & Costley, 2010; Fergusson & van der Laan, 2021).

Mirando a consolidare Modelli di Pensiero attraverso l'esercizio guidato, l'ACP trova nel WBL un contesto ideale. Tirocini strutturati e supervisionati (Ferrandez-Berruero et al., 2016) possono fungere da piattaforma ideale per le fasi dell'ACP: l'esecuzione collaborativa o supervisionata si realizza quando il formando opera sotto la guida di un mentore o supervisore (Little & Brennan, 1996), che fornisce *scaffolding* e feedback mirati. La progressione nella complessità dei compiti richiesta dall'ACP, partendo da analisi di casi semplici o simulazioni per poi affrontare situazioni lavorative reali, seppur circoscritte e con supporto elevato (i.e., bassa autonomia del formando), facilita l'applicazione pratica e lo sviluppo di operatività fondamentali come comunicazione e problem-solving (Little & Brennan, 1996). Il supporto del contesto lavorativo (mentori, colleghi, altri formandi) è cruciale per fornire, ricevere ed elaborare feedback continui (Ferrandez-Berruero et al., 2016) e sviluppare il senso di competenza e appartenenza (Nouwen et al., 2022).

Il WBL si presta ad essere utilizzato nel contesto dell'ARI, in quanto permette l'oggettivazione su cui tale ambiente formativo si basa. Il WBL mette di fronte il formando all'"esperienza concreta" che sfida i suoi schemi abituali attraverso il confronto con situazioni professionali complesse, ambigue: *wicked* (Lester & Costley, 2010; Fergusson & van der Laan, 2021). Strumenti tipici del WBL, quali report di ricerca, diari critici, analisi di casi complessi, progetti di intervento (Lester & Costley, 2010) possono essere utilizzati come oggetto tangibile dell'analisi metacognitiva, permettendo allo studente di riflettere sui propri processi mentali senza la necessità di un'introspezione diretta e simultanea. La crescente autonomia dello studente (Nouwen et al., 2022) e l'interazione in comunità di pratiche (lavorative e accademiche/learning groups – Siebert Mills & Tuff, 2009) sono centrali nel WBL utilizzato nel contesto ARI.

5. Serious Games

Il termine *Serious Game*, introdotto per la prima volta da Abt (1970), si riferisce a quel tipo di giochi che hanno uno scopo educativo esplicito e non sono quindi giocati per il solo divertimento dei giocatori. I *Serious Games* creano, grazie all'uso delle tecnologie digitali, un contesto coinvolgente dove i giocatori, assumendo un ruolo, sono chiamati ad utilizzare conoscenze e a praticare abilità attraverso situazioni da affrontare durante il gioco (Zhonggen, 2019).

Possiamo ipotizzare l'utilizzo di Serious Games in un ambiente di tipo ACP per sviluppare la competenza di valutazione del caso, prevista dal DM 654/2022, ovvero della equivalente competenza del Modello EFPA -Need identification, contract/task clarification goal setting.

In un ambiente di tipo ACP il *Serious Game* potrebbe consentire di simulare virtualmente una situazione in cui il formando assume il ruolo di uno psicologo che deve effettuare una valutazione di un caso di un alunno con difficoltà a scuola segnalato da un insegnante. Può svolgere colloqui con l'insegnante, con i genitori con il bambino, decidere di somministrare test o prove standardizzate al bambino ecc. Il formando può avvalersi della consulenza di un supervisore virtuale, eventualmente potenziato da un *Chatbot*, per chiedere feedback sulle proprie decisioni. L'attività potrebbe promuovere la competenza oggetto di formazione, utilizzando le componenti del MP critico, ovvero l'analisi delle argomentazioni e attendibilità delle fonti, il ragionamento controfattuale, il test delle ipotesi e l'auto-correzione.

Ad un livello più avanzato di formazione, in un ambiente ARI, il *Serious Game* potrebbe favorire un livello ulteriore di consapevolezza rispetto alle decisioni da prendere in sede di valutazione, attivando il MP epistemologico, attraverso la richiesta al formando, da parte del supervisore virtuale, di riflettere sulle decisioni assunte per esplicitare le credenze epistemologiche alla base delle ipotesi formulate, distinguere tra l'uso di costrutti che consentono di identificare il fenomeno (ad esempio la definizione di dislessia) e di costrutti che ne consentono una spiegazione (il modello della lettura a due vie), distinguere tra i dati raccolti e l'ipotesi che li mette in relazione, esplicitare il tipo di relazione causale che viene costruita nell'ipotesi esplicativa dei dati, per valutare il caso. Questo può consentire di concettualizzare tali aspetti in modo da utilizzarli in una successiva esperienza.

6 Conclusioni

Questo lavoro nasce dal riconoscimento della necessità di una riflessione sistematica e approfondita sulla formazione professionalizzante in psicologia. La recente trasformazione della laurea in senso abilitante ha acuito e reso ancora più stringente tale esigenza, che era comunque già presente, come naturale conseguenza dell'imponente espansione dell'offerta formativa e della crescente articolazione della domanda di psicologia. Il combinato disposto di questi processi impone oggi alla psicologia accademica di interrogarsi sul profilo del laureato che intendiamo offrire al sistema professionale e, più in generale, alla società.

Siamo consapevoli che si tratta di un'operazione tanto urgente quanto complessa da condurre in modo sistematico. La nostra comunità accademica ha subito la riforma abilitante della laurea come un evento calato dall'alto, cui si è dovuta adattare. Non sorprende, quindi, che la risposta sia stata per lo più reattiva: un'azione di sopravvivenza, centrata sull'interpretazione e gestione dei vincoli normativi e procedurali. Tale risposta, per quanto necessaria, non può considerarsi sufficiente. Dopo aver affrontato l'urgenza del presente, possiamo – e dobbiamo – volgere lo sguardo al futuro: alla psicologia e agli studenti che oggi si formano ad essa. Possiamo – e dobbiamo – interrogarci *per cosa, su cosa e come* formiamo: quali competenze intendiamo costruire, per quali profili professionali, attraverso quali modelli e ambienti didattici.

Questo lavoro si inserisce in questa prospettiva. Lo abbiamo concepito come uno strumento con diversi livelli di utilizzabilità. In primo luogo, come operazione politico-culturale volta a promuovere, all'interno della comunità accademica della psicologia, una nuova consapevolezza circa la necessità di un cambio di paradigma nella formazione alla professione psicologica. Gli autori di questo testo non si sono ritrovati insieme per iniziativa personale: hanno lavorato come membri dell'Associazione

Italiana di Psicologia, su mandato dell'Associazione stessa, che ha riconosciuto nel tema della formazione un nodo strategico per il futuro della psicologia scientifica italiana.

In secondo luogo, il lavoro si configura come un contributo teorico-metodologico alla riflessione sulla formazione professionalizzante, volto a supportare la proposta politico-culturale con una base concettuale utile a stimolare il dibattito scientifico. Da questo punto di vista, riteniamo che l'aspetto più qualificante della nostra proposta sia l'introduzione di un ulteriore livello di analisi nei modelli di competenze oggi disponibili – in particolare, nel modello EFPA da noi assunto come riferimento. Questo livello, che abbiamo denominato *Modelli di Pensiero*, amplia il focus dalle azioni manifeste alle operazioni cognitive interne necessarie alla loro attuazione. Con la loro introduzione si è cercato di individuare un ancoraggio più diretto ed efficace per la definizione degli scopi di apprendimento, rispetto alla definizione delle competenze offerta dai modelli oggi disponibili, offrendo una sistematizzazione dei diversi costrutti entro un quadro coerente e utile alla progettazione formativa. Siamo consapevoli che la tipologia di Modelli di Pensiero proposta necessita di ulteriori validazioni empiriche e sia rivedibile/espandibile nella sua articolazione (ad es. in ragione della opportunità di articolarlo rispetto alla formazione a distanza e blended). Tuttavia, riteniamo che il suo valore risieda nella possibilità di dare forma e rilievo alla dimensione interna della competenza, assumendola come punto di riferimento per la progettazione formativa.

Infine, questo testo rappresenta il frutto di un esercizio di riflessione condivisa sul nostro modo di fare formazione, da mettere a disposizione delle nostre colleghe e dei nostri colleghi, impegnati come noi quotidianamente nello sforzo di rendere produttiva un'azione didattica rivolta a sempre più studentesse e studenti, da motivare a scenari professionali difficili da rappresentare e prevedere. L'identificazione dei Modelli di Pensiero e la discussione sugli ambienti formativi utili per la loro promozione è il precipitato di questo lavoro collettivo di analisi e riflessione, che consegniamo a chi ci legge.

Scrivere questo testo non è stato facile. Ha richiesto un anno di lavoro, la comprensione e paziente ricucitura di divergenze concettuali, financo paradigmatiche. Ma oggi, nel momento in cui lo concludiamo, possiamo affermare che ne è valsa la pena. Non spetta a noi giudicarne il valore scientifico e metodologico. Ne è valsa la pena perché nel discutere insieme, ragionare sulle nostre attività didattiche, sistematizzare i frammenti di prassi di ciascuno di noi, abbiamo coltivato senso e speranza, il piacere di immaginare una psicologia all'altezza dei tempi difficili che stiamo vivendo.

7 Riferimenti bibliografici

- AAVV (2005). *Atti del convegno: Verso una nuova qualità dell'insegnamento e apprendimento della Psicologia* (Padova, 4, 5 Febbraio, 2005). https://www.chersi.it/listing/fortutor2007/2_modulo/atti.pdf
- Abt, C. (1970). *Serious games*. The Viking Press.
- Alessandrini G. (2016). *Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorici-metodologici*. Carocci.
- Alfieri, L., Nokes-Malach, T., & Schunn, C. (2013). Learning Through Case Comparisons: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 48, 113 - 87. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.775712>.
- Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Cognitive dissonance and flexibility in decision-making. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(6), 1102–1112.

- Alsabab, A. M. M. (2019). The method of negotiation and its relation to the flexibility of thinking among university students. *Journal of Tikrit University for Humanities*, 26(7), 594-619 <https://doi.org/10.25130/jtuh.26.7.2019.32>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-based research: A decade of progress in education research? *Educational researcher*, 41(1), 16-25 <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Antonietti, A., Sempio Liverta, O., Marchetti, A. (eds.) (2006), *Theory of Mind and Language in Developmental Contexts*. Springer.
- Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology*, 5(4), 525-533. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.4.525>
- Barrett, L. F. (2006). Solving the emotion paradox: Categorization and the experience of emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 20–46. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1001_2
- Barrett, L. F., & Bliss-Moreau E. (2009). Affect as a psychological primitive. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, Vol. 41, (pp. 167–218). Elsevier Academic Press.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617–645. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093639>
- Boudon, R. (2003). Social Science and the Two Types of Relativism. *Comparative Sociology*, 2(3), 423-440
- British Psychological Society, 2021 – *Using pedagogical theory in psychology teaching*. <https://cms.bps.org.uk/sites/default/files/2022-09/Using%20pedagogical%20theory%20in%20psychology%20teaching.pdf> ;
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bruno, A., & Dell'Aversana, G. (2018). Reflective Practicum in higher education: The influence of the learning environment on the quality of learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 43(3), 345 - 358. <https://doi:10.1080/02602938.2017.1344823>
- Bruno, A., Galuppo, L., & Gilardi, S. (2011). Evaluating the reflexive practices in a learning experience. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 527–543. <https://doi:10.1007/s10212-011-0061-x>
- Bruno A., Ripamonti S., & Vecchio L., (2025, in press). La svolta abilitante della laurea in Psicologia: riflessioni sul caso attraverso lo sguardo dei tirocini curriculari e della didattica tutoriale/esperienziale. *Giornale Italiano di Psicologia*
- Bühler, K. (1934). *Theory of Language. The Representational Function of Language*. John Benjamins Publishing Co.
- Burr, J.E., & Hofer, B.K. (2022). Personal epistemology and theory of mind: deciphering young children's beliefs about knowledge and knowing. *New Ideas In Psychology*. 20(2-3), 199-224. [https://doi:10.1016/S0732-118X\(02\)00010-7](https://doi:10.1016/S0732-118X(02)00010-7)
- Capranico, S., (1997). *Role-playing*. Cortina Editore Milano.
- Carlgrén, L., Rauth, I., & Elmquist, M. (2016). Framing design thinking: The concept in idea and enactment. *Creativity and innovation management*, 25(1), 38-57. <https://doi.org/10.1111/caim.12153>
- Carli, R. e Paniccia, R. M. (1999). *Psicologia della formazione*. Il Mulino
- Cavalli, A., de Lillo, A. (a cura di) (1993). *Giovani anni '90. Terzo rapporto Iard sulla condizione giovanile in Italia*. Il Mulino.
- Ching, Y. H., & Hsu, Y. C. (2013). Peer feedback to facilitate project-based learning in an online environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(5), 258–276. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v14i5.1524>
- Chisholm, C. U., Harris, M. S. G., Northwood, D. O., & Johrendt, J. L. (2009). The characterisation of work-based learning by consideration of the theories of experiential learning. *European Journal of Education*, 44(3), 319–337. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2009.01394.x>
- Ciavolino, E., Salvatore, S., Mossi, P., Vernai, M. (2017). Quality and Prosumership. PROSERV: a new tool for measuring the Customer satisfaction. *International Journal of Business and Society*, 18(3) 409-426. <https://doi.org/10.33736/ijbs.3119.2017>

- Cochrane, T., & Munn, J. (2016). EDR and Design Thinking: Enabling Creative Pedagogies. In *Proceedings of EdMedia 2016--World Conference on Educational Media and Technology* (pp. 315– 324). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved January, 2, 2025 from <https://www.learntechlib.org/p/172969/>
- Costa, A. L., & Kallick, B. (2000b). *Describing 16 habits of mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Costa, A., & Kallick, B. (2005). *Habits of mind*. Hawker Brownlow.
- Costa, A., & Kallick, B. (Eds.) (2000a). *Discovering and exploring habits of mind*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1975). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14(6), 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(75\)80114-3](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(75)80114-3)
- Cunliffe, A. L. (2004). On becoming a critically reflexive practitioner. *Journal of Management Education*, 28, 407–426. <https://doi.org/10.1177/1052562904264440>
- De Bie, H., Wilhelm, P., & van der Meij, H. (2015). The Halpern critical thinking assessment: Toward a Dutch appraisal of critical thinking. *Thinking skills and creativity*, 17, 33-44. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.001>
- de Felice, G., & Andreassi, S. (2015). How is the shape of change in the psychotherapeutic complex system? *Chaos and Complexity Letters*, 8, 109–120.
- Diamond, A. (2002). The Early Development of Executive Functions. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 391-420.
- Dijksterhuis, A., & Meurs, T. (2006). Where Creativity and Unconscious Thought Meet. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(5), 672-682.
- Eco, U. (1975). *Trattato di semiotica generale*. Bompiani
- European Federation of Psychologists Associations [EFPA] (2023). *EuroPsy - the European Certificate in Psychology*. https://www.europsy.eu/_webdata/europsy_regulations_july_2023_ga_brighton_v2_0.pdf
- Fergusson, L. (2022). Learning by... Knowledge and skills acquisition through work-based learning and research. *Journal of Work-Applied Management*, 14(2), 184–199. <https://doi.org/10.1108/JWAM-12-2021-0065>
- Fergusson, L., & van der Laan, L. (2021). Disciplinarity and work: Work-based learning as an emergent transdisciplinary mode of study. *World Futures*, 77(7), 508–531. <https://doi.org/10.1080/02604027.2021.1984158>
- Ferrandez-Berruero, R., Kekäle, T., & Devins, D. (2016). A framework for work-based learning: Basic pillars and their interactions. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 6(1), 35–47. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2014-0026>
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Raffaello Cortina Editore.
- Fu, X., & Li, Q. (2025). Effectiveness of Role-play Method: A Meta-analysis. *International Journal of Instruction*, 18, 309-324. <https://doi.org/10.29333/iji.2025.18117a>.
- Funnell, S. C., & Rogers, P. J. (2011). *Purposeful Program Theory: Effective Use of Theories of Change and Logic Models*. Jossey-Bass.
- Gadamer, H.-G. (1960). *Truth and Method*. Sheed and Ward.
- Gallagher, S. (2005). *How the body shapes the mind*. Oxford University Press
- Gilhooly, K. J., & Fioratou, E. (2009). Executive functions in insight versus non-insight problem solving: An individual differences approach. *Thinking and Reasoning*, 15(4), 355-376. <https://doi.org/10.1080/13546780903178615>.
- Ginzburg, C. (1979). Spie. Radici di un paradigma indiziario. In Gargani A. (a cura di), *Crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*. Einaudi.
- Ginzburg, C. (1986). *Miti emblemici spie. Morfologia e storia*. Einaudi.
- Giroto, V., & Gonzales, M. (2001). Flexibility in decision-making: Influence of the structure of the problem on reasoning. *Thinking and Reasoning*, 7(3), 323-351.
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>

- Gube, M., & Lajoie, S., (2020). Adaptive expertise and creative thinking: A synthetic review and implications for practice. *Thinking Skills and Creativity* 35. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100630>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American psychologist*, 53(4), 449-455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Halpern, D. F. & Dana S. D. (2022). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*, 6th ed. New York: Taylor & Francis.
- Halpern, D. F., & Dunn, D. S. (2021). Critical thinking: A model of intelligence for solving real-world problems. *Journal of Intelligence*, 9(2), 22. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9020022>
- Heft, H. (2013). Environment, cognition, and culture: Reconsidering the cognitive map. *Journal of Environmental Psychology*, 33, 14-25. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2012.09.002>
- Hofmann, S.G., Hayes, S.C. (2019). The Future of Intervention Science: Process-Based Therapy. *Clinical Psychological Science*, 7(1), 37-50. <https://doi.org/10.1177/2167702618772296>
- Idawati, I., Setyosari, P., Kuswandi, D., & Ulfa, S. (2020). Investigating the effects of problem-solving method and cognitive flexibility on improving university students' metacognitive skills. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 651-665. <https://doi.org/10.17478/jegys.652212>
- International Project on Competence in Psychology Work Group (2016) *International Declaration of Core Competences in Professional Psychology*, <https://psychcompinternational.org/outcomes/>
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness*. Harvard University Press.
- Jung-Beeman, M., & Bowden, E. M. (2009). Aha! Insight Experience Correlates with Solution-Activation in the Right Hemisphere. *Psychological Science*, 20(7), 778-783.
- Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality. *American Psychologist*, 58, 697-720. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.9.697>
- Kaneklin, C., & Olivetti Manoukian, F., (1990). *Conoscere l'organizzazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Kaneklin, C., Scaratti, G., & Bruno, A. (2006). *La formazione universitaria. Pratiche possibili*. Carocci, Roma.
- Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: a systems view. *Annual Review of Psychology*, 44, 23-52. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000323>
- Kimmel, M., & van Alphen, F. (2025). The spectrum of distributed creativity: Tango dancing and its generative modalities. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 19(1), 112-132. <https://doi.org/10.1037/aca0000515>
- King, P.A., & Kitchener, K.S. (1994). *Developing reflective judgement. Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. Jossey Bass
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. Harcourt, Brace & World.
- Köhler, W. (1929). *Gestalt Psychology*. Liveright.
- Kolb A.D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kreber, C. (2001). Learning Experientially through Case Studies? A Conceptual Analysis. *Teaching in Higher Education*, 6, 217 - 228. <https://doi.org/10.1080/13562510120045203>.
- Kruglanski, A. W. (1989). *Lay epistemics and human knowledge: Cognitive and motivational bases*. Plenum.
- Laghi, F., Lonigro, A., Baiocco, R., & D'Alessio, M. (2009). Prospettiva temporale e strategie di apprendimento in adolescenza. *Ricerche di Psicologia*, 2, 97-115. <https://doi.org/10.3280/RIP2009-002005>
- Laureiro-Martínez, D., & Brusoni, S. (2018). Cognitive flexibility and adaptive decision-making: Evidence from a laboratory study of expert decision makers. *Strategic Management Journal*, 39(4), 1031-1058. <https://doi.org/10.1002/smj.2774>
- Leaman, L. H., & Flanagan, T. M. (2013). Authentic role-playing as situated learning: Reframing teacher education methodology for higher-order thinking. *Studying Teacher Education*, 9(1), 45-61. <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.771573>
- Legrenzi, P., (2022). *Quando meno diventa più. La storia culturale e le buone pratiche della sottrazione*. Raffaello Cortina

- Lester, S., & Costley, C. (2010). Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. *Studies in Higher Education*, 35(5), 561–575. <https://doi.org/10.1080/0307570903216635>
- Lindblom, C.E. (1959). The science of ‘Muddling Through’. *Public Administration*, 19, 79-88
- Lingiardi, V., & McWilliams, N. (a cura di). (2018). *PDM-2. Manuale Diagnostico Psicodinamico* (2^a ed.). Raffaello Cortina Editore
- Little, B., & Brennan, J. (1996). *A review of work-based learning in higher education*. Department for Education and Employment, Sheffield.
- Luchs, M. G. (2015). A brief introduction to design thinking. In M. G. Luchs, S. Scott, & A. Griffin (Eds). *Design thinking: New product development essentials from the PDMA* (pp. 1-12). Wiley
- Mahdi, O., Nassar, I., & Almuslamani, H. (2020). The Role of Using Case Studies Method in Improving Students’ Critical Thinking Skills in Higher Education. *The International Journal of Higher Education*, 9, 297-308. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n2p297>;
- Mann, K., Gordon, J., & MacLeod, A. (2009). Reflection and Reflective Practice in Health Professions Education: A Systematic Review. *Advances in Health Sciences Education*, 14, 595-621. <https://doi.org/10.1007/s10459-007-9090-2>
- Mason, L. (2001). *Verità e certezze. Natura e sviluppo delle epistemologie ingenuae*. Carocci Editore.
- Mazzara, B. M., Avdi, E., Kadianaki, I., Koutri, I., Lancia, F., Mannarini, T., Mylona, A., Pop, A., Rochira, A., Redd, R. E., Sammut, G., Suerdem, A., Veltri, G. A., Verbena, S. Salvatore, S. (2020, on line first). The representation of immigration. A retrospective newspaper analysis. *Journal of Immigrant & Refugee Studies*, <https://doi.org/10.1080/15562948.2020.1836299>
- McWilliams, N. (1999). *Psychoanalytic Case Formulation*. Guilford Press
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimension of Adult Learning*. Jossey-Bass
- Nolan, S. A., Cranney, J., Narciss, S., Machin, T., Gullifer, J., Goedeke, S., de Souza, L. K., Job, R., Jia, F., Foster, L., Hulme, J. A., Iliescu, D., Ju, X., Kojima, H., Kumar, A., Tchombe, T., Waitoki, M., Boeta, V., Reyes, M. E. S., & IRGUPO.1 (2024). *Gamma.R3 Version: International Competences for Undergraduate Psychology (ICUP)*. Open Science Foundation. Preprint [Manuscript in preparation]. osf.io/6y38x
- Norman, R. (1991). *Service Management: Strategy and Leadership in Service Business*, John Wiley & Sons.
- Nouwen, W., Clycq, N., Struyf, A., & Donche, V. (2022). The role of work-based learning for student engagement in vocational education and training: An application of the self-system model of motivational development. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 877–900. <https://doi.org/10.1007/s10212-021-00561-1>
- Novak, J., & Gowin, B. (1984). *Learning How to Learn*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139173469>
- OECD (2019), *OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>
- Orsucci, F. (2016). *Human Dynamics: A complexity science open handbook*. Nova Science Publishers.
- Peirce, C. S. (1902) Harvard lecture on pragmatism. *Collected Papers of Charles Sanders Peirce, vol II*. C. (Hartshorne & P. Weiss Editors, 1932). Harvard University Press
- Pinto M., Balestra A., del Gottardo E., Salvatore S., & Venuleo C. (2008). Analisi della domanda formativa e delle culture degli studenti universitari. Un’indagine empirica. *Psicologia Scolastica* 7(1), 81-119.
- Popil, I. (2011). Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse education today*, 31 2, 204-7. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2010.06.002>.
- Puri, S. (2020). Effective learning through the case method. *Innovations in Education and Teaching International*, 59, 161 - 171. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1811133>
- Reynolds, M., & Vince, R. (Eds.). (2004). *Organizing reflection*. Ashgate
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P., (2005). A Cube Model for Competency Development: Implications for Psychology Educators and Regulators. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36, 347-354 <https://doi.org/10.1037/0735-7028.36.4.347>
- Ross, M., & Sicoly, F. (1979). Egocentric biases in availability and attribution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(3), 322–336. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.3.322>

- Salvatore, S. (2014). The mountain of cultural psychology and the mouse of empirical studies. Methodological considerations for birth control. *Culture & Psychology*, 20 (4), 477-500. <https://doi.org/10.1177/1354067X14551299>
- Salvatore, S. (2016). The contingent nature of psychological intervention. From blind spot to basic resource of psychological science. In Sammut, G., Foster, J., Salvatore, S., Andrisano-Ruggieri, R. (Eds.) *Methods of Psychological Intervention. Yearbook of Idiographic Science Series Vol. 7* (pp 13-54). Charlotte NC: InfoAge Publishing
- Salvatore, S. (2024). The Constitution Issue: Arguments for a Psychology of the Subject. In: Klempe, S.H., Madill, A. (eds), *French Psychoanalysis Revisited. Annals of Theoretical Psychology*, vol 20. (pp. 119-136). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-68534-7_8
- Salvatore, S., & Cordella, B. (2022). *L'intervento psicologico. Teoria e metodo*. Il Mulino ISBN 978-88-15-29944-4
- Salvatore, S., Gennaro, A., Manfreda, A., Calogiuri, S. (2020). Models of value construction. For a semio-dialectical approach to organization and social action. In P. F. Bendassoli (Ed.). *Culture, work and psychology: Invitations to dialogue* (pp 249-258). Information Age Publishing
- Salvatore, S., Palmieri, A., De Luca Picione, R., Bochicchio, V., Reho, M., Serio, M. R., Salvatore, G. (2024). The affective grounds of the mind. The Affective Pertinentization (APER) Model. *Physics of Life Reviews*. doi: <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2024.07.008>
- Salvatore S., & Valsiner, J. (2010). Between the General and the Unique: Overcoming the nomothetic versus idiographic opposition. *Theory and Psychology*, 20(6),817-833. <https://doi.org/10.1177/0959354310381156>
- Salvatore, S., Valsiner, J. Veltri, G. A. (2019). The Theoretical and Methodological Framework. Semiotic Cultural Psychology, Symbolic Universes and Lines of Semiotic Forces. In S. Salvatore, V. Fini, T. Mannarini, J. Valsiner, G. A. Veltri, (Eds). *Symbolic Universes in Time of (Post)Crisis. The Future of European Societies* (pp. 25-49). Cham (Switzerland): Springer
- Saptono, L., Soetjipto, B. E., Wahjoedi, W., & Wahyono, H. (2020). Role-playing model: Is it effective to improve students'accounting learning motivation and learning achievements. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 39(1), 133-143. <https://doi.org/10.21831/cp.v39i1.24781>
- Schein, E.H. (2001). *La consulenza di processo*. Raffaello Cortina.
- Schiepek, G., Aichhorn, W., & Schöller, H. (2017). Monitoring change dynamics – A nonlinear Approach to psychotherapy and feedback. *Chaos and Complexity Letters*, 11, 355–375.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basic Books
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sellars, M. (2011). Developing skills for a lifetime of learning: Strategies to develop flexible thinking. *Problems of Education in the 21st Century*, 29(1), 102-109.
- Semi, A. A. (1985). *Tecnica del colloquio*. Raffaello Cortina Editore
- Shet, S. V. (2024). A VUCA-ready workforce: exploring employee competencies and learning and development implications. *Personnel Review*, 53(3), 674-703. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2023-0873>
- Siebert, S., Mills, V., & Tuff, C. (2009). Pedagogy of work-based learning: The role of the learning group. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 443–454. <https://doi.org/10.1108/13665620910976720>
- Smedslund, J. (1988). *Psycho-Logic*. Springer-Verlag.
- Stanford d.school (2010). *Bootcamp bootleg [WWW document]*. Available at: <http://dschool.stanford.edu/wp-content/uploads/2011/03/BootcampBootleg2010v2SLIM.pdf>.
- Thornton, T. (2008) Should comprehensive diagnosis include idiographic understanding? *Medical Health Care and Philosophy*, 11, 293-302. <https://doi.org/10.1007/s11019-007-9117-8>
- Tronick, E. & Perry, B.D. (2015). The multiple levels of meaning making and the first principles of changing meanings in development and therapy. In (H. Weiss et al., Eds). *Handbook of Somatic Psychotherapy* (pp 345-355). North Atlantic Books.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The framing of decisions and the psychology of choice. *Science*, 211(4481), 453-458. <https://doi.org/10.1126/science.7455683>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. and Trans.). Harvard University Press.
- Warin, J., Maddock, M., Pell, A., & Hargreaves, L. (2006). Resolving identity dissonance through reflective and reflexive practice in teaching. *Reflective Practice*, 7, 233–245. <https://doi.org/10.1080/14623940600688670>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yadav, S., & Lenka, U. (2020). Diversity management: a systematic review. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 39(8), 901-929. <https://doi.org/10.1108/EDI-07-2019-0197>
- Zhonggen, Y. (2019). A meta-analysis of use of serious games in education over a decade. *International Journal of Computer Games Technology*, 1, 4797032. <https://doi.org/10.1155/2019/4797032>
- Zhou, Z., & Liu, J. (2020). Cognitive dissonance and mental flexibility: Evidence from decision making. *Personality and Individual Differences*, 164, 110124.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1271-1288. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271>
- Zimmermann, B.J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In B. J. Zimmermann (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.