



Ricerche **Valutazione dei risultati di apprendimento**

Blended learning al “traguardo”: verso un framework progettuale per i corsi universitari

Blended learning on the threshold: towards a project framework for university courses

EUGENIO DI RAUSO • TIZIANA CAVEDONI • PAULA DE WAAL

La ricerca osserva il framework progettuale degli insegnamenti del corso di laurea magistrale blended in “Programmazione e gestione dei servizi educativi, scolastici e formativi” attivato dall’Università degli Studi di Padova - Facoltà di Scienze della Formazione.

Il framework è un elemento peculiare dell’offerta formativa, sul quale poggia l’architettura delle attività didattiche.

Nella parte on-line dei corsi vengono analizzati la metodologia, i processi e gli strumenti di valutazione, le loro frequenze e la coerenza tra la comunicazione e l’orientamento fornito agli studenti.

La ricerca evidenzia un’omogeneità strumentale quale punto di forza, mentre la relazione intercorrente tra le attività on-line e in presenza richiede un ulteriore approfondimento di analisi.

This paper studies the project framework of the BL courses run at the University of Padua in the degree course “Programmazione e gestione dei servizi educativi, scolastici e formativi” (Project and management of educational, scholastic and training services) of the Education Science Faculty. The framework is a peculiar element of the educational offer and it is the base of the didactic activities building.

The methodology, the processes and the assessment tools, their frequency and the coherence between communication and student orientation are analyzed in the online part of the courses.

This research points out the tool homogeneity as a point of strength, while the relationship between the online activities and the in-presence ones needs a further deeper analysis.

Parole chiave: blended learning, framework progettuale, processi valutativi, strumenti valutativi, coerenza comunicativa, coerenza orientante.

Key words: blended learning, project framework, assessment processes, assessment tools, communication coherence, orientation coherence.

© Pensa MultiMedia Editore srl

ISSN 2038-9736 (in press) / ISSN 2038-9744 (on line)

Giornale Italiano della Ricerca Educativa • anno V - numero speciale - ottobre 2012

1. Contesto ed oggetto della ricerca

*Una volta aver provato l'ebrezza del volo,
quando sarai di nuovo coi piedi per terra,
continuerai a guardare il cielo.*
Leonardo da Vinci

La presente ricerca è stata svolta nel contesto sperimentale di un framework progettuale, cioè di una cornice operativa applicata ad un percorso formativo universitario erogato in modalità blended learning, negli anni accademici 2009/10 e 2010/11, nel Corso di Laurea Magistrale in “Programmazione e Gestione dei Servizi Educativi, Scolastici e Formativi” della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Padova nei suoi indirizzi “Dirigenza Extrascolastica” e “Dirigenza Scolastica”. I due indirizzi si differenziano notevolmente in base al target di iscritti che nel secondo (“Dirigenza Scolastica”, che per comodità chiameremo d’ora in poi ISS) è totalmente composto da “lavoratori-studenti” (studenti che, secondo la consultazione AlmaLaurea 2009, hanno avuto un rapporto di lavoro continuativo a tempo pieno per almeno la metà del percorso universitario). Nel primo caso (“Dirigenza Extrascolastica”, che chiameremo d’ora in poi ISE), invece, la maggioranza degli iscritti è rappresentata da “studenti-lavoratori” (studenti che hanno avuto esperienze lavorative per lo più saltuarie durante il corso di studi).

Il framework progettuale esaminato, che si caratterizza come elemento peculiare dell’offerta formativa, sul quale viene a poggiare l’architettura organizzativa delle attività didattiche svolte in blended learning, è stato considerato nel suo aspetto comunicativo e didattico e, conseguentemente, in quello valutativo. La presente ricerca, che ha un approccio di tipo quanto-qualitativo (basato su una tecnica di indagine con utilizzo di un protocollo osservativo applicato agli elementi del format progettuale del corso di laurea nei suoi due indirizzi), ha infatti la finalità di osservare analiticamente i processi didattici e di apprendimento e gli strumenti di valutazione adottati negli insegnamenti del corso di laurea al fine di far emergere i punti di forza, le criticità e i metodi del framework impiegato nella progettazione dei corsi stessi. L’indagine ha riguardato le attività didattiche (8 insegnamenti per il primo anno, 4 per il secondo anno e 2 insegnamenti specialistici) predisposte per lo specifico target dei corsi di laurea indagati. Le figure coinvolte sono stati 22 docenti, 22 tutor disciplinari, un tutor coordinatore e i tutor del corso di laurea.

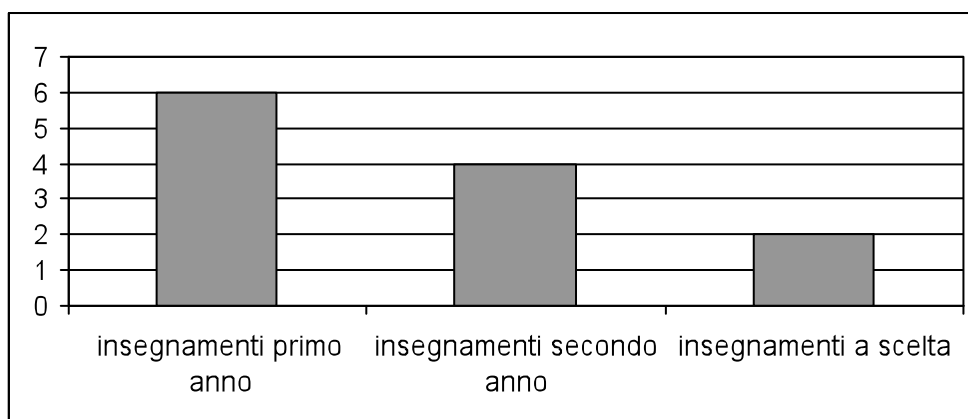


Fig. 1. - Numero degli insegnamenti erogati in BL in ISS e ISE negli A.A. 2009/10 e 2010/11

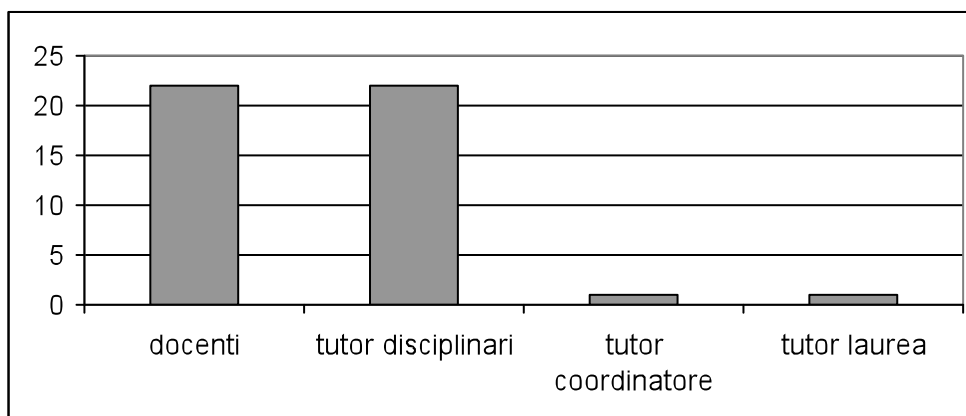


Fig. 2. - Numero dei docenti e tutor coinvolti nei processi in BL di ISS e ISE negli A.A. 2009/10 e 2010/11

Gli oggetti didattici del framework considerati nella presente ricerca sono: l’elaborato di gruppo; l’elaborato individuale; il glossario; il wiki e il forum.

test	Il “test” consente al docente di progettare e realizzare un’ampia gamma di tipologie di questi, compresi quelli a risposta multipla, vero-falso e a risposta aperta breve.	TS
elaborato di gruppo	Attraverso l’“elaborato di gruppo” il docente è in grado di raccogliere il lavoro di un gruppo di studenti e di fornire un feedback (comprensivo di eventuale valutazione).	EG
elaborato individuale	Con l’“elaborato individuale” il docente raccoglie il lavoro di un singolo studente e gli fornisce un feedback (comprensivo di eventuale valutazione).	EI
glossario	Il “glossario” permette ai partecipanti di creare e sviluppare un elenco di definizioni paragonabile ad un dizionario.	GL
wiki	Il “wiki” rappresenta uno strumento di scrittura collaborativa di documenti web. Essenzialmente è una pagina web in cui ogni studente di un gruppo di lavoro può creare in collaborazione e direttamente dal browser un documento condiviso.	WK
forum	Il “forum” è un’attività attraverso cui studenti e docenti si scambiano idee e postano commenti. I post del forum possono essere valutati da docenti, tutor e studenti.	FR

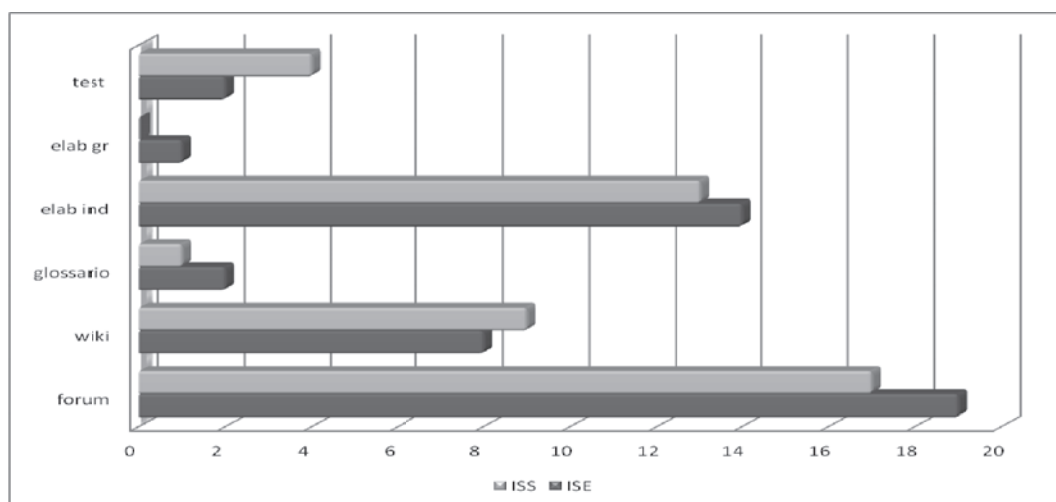


Fig. 3 – Rilevazione quantitativa degli oggetti e strumenti didattici costituenti il framework degli insegnamenti erogati in BL in ISS e ISE negli A.A. 2009/10 e 2010/11

Si ritiene qualitativamente significativo individuare frequenze e tendenze inerenti alle diverse tipologie di strumenti di apprendimento in relazione ai diversi insegnamenti del corso di laurea, per poter successivamente valutare il peso delle peculiarità disciplinari sulle scelte di campo nel percorso della valutazione.

Inoltre, si considera di importanza decisiva l'osservazione del livello di coerenza tra la comunicazione e l'orientamento forniti agli studenti sui processi didattici, enucleando il peso della consapevolezza individuale e collettiva come fattore che può favorire un apprendimento significativo.

Partendo dalla definizione di Wenger di programmazione quale “gestione sistematica, pianificata e flessibile del tempo e dello spazio al servizio di un’iniziativa” per poter sviluppare “un’architettura concettuale che individui gli elementi generali del progetto” (Varisco, 2002), uno degli oggetti della ricerca si colloca nella relazione che intercorre tra i processi di progettazione dei framework e quelli di miglioramento qualitativo degli stessi. In questo senso sono stati presi in esame il *coinvolgimento*, inteso come combinazione di azioni e interazioni, espressione di responsabilità, mutualità, perifericità e negoziazione situata; l'*immaginazione*, considerata come insieme di rappresentazioni e patterns che delineano i traguardi; l'*allineamento*, visto come comunicazione, conversazione, espletamento di compiti definiti in un’area esterna dall’iniziativa propria.

Imboccare il “corridoio” della progettazione di un framework per un corso di laurea significa porsi nell’ottica di “traguardo” richiamata dal titolo del paper e dall’epigrafe leonardesca che lo introduce. Come il volo permette di “traguardare”, di guardare molto oltre la linea d’orizzonte di chi è rimasto a terra e di abbandonare una prospettiva necessariamente meno ampia, così con la progettazione del framework viene delineato un campo prospettico profondo, costituito dagli elementi basilari rappresentati dagli obiettivi da raggiungere al termine del percorso.

“Traguardo” è qui inteso come superamento del modello normativo e affermazione di quello educativo descrittivo-esplicativo (Baldacci, 2001), che richiede dall’apprendente azioni di autoriflessione e autoregolazione a sostegno dei processi di conoscenza e metacognizione. In questo senso “traguardo” è inteso anche come accettazione della sfida dell’apprendente ad assumersi la responsabilità della propria formazione in una prospettiva di lifelong learning.

Il concetto di “traguardo” che innerva il framework si sostanzia nell’approccio situazionista, che individua nell’apprendimento le connotazioni contestualmente situate di pratica sociale. Posto il riconoscimento imprescindibile della sua natura cognitiva, il percorso di apprendimento interseca peculiarità di tipo culturale, teorico, prassico e di tipo sociale in uno scenario di regole e valori condivisi.

Se da un lato l’apprendimento individuale/comunitario previsto dal framework attiva processi partecipativi che – seppur in modo differenziato (partecipazione periferica legittimata) – coinvolgono l’intero gruppo, dall’altro questi processi innescano l’attivazione di competenze situate in un’area proattiva di promozione dell’autoconsapevolezza rispetto al processo di costruzione della conoscenza individuale e collettiva (quella che Vygotskij ha definito “zona di sviluppo prossimale”).

In altri termini, ritornando alla metafora leonardesca, il “traguardo” del blended learning a livello di formazione universitaria si può definire attraverso una “profondità cromatica” in grado di valorizzare le dimensioni culturale, sociale e professionale del percorso di apprendimento. Questo aspetto, che contraddice la teoria dell’esclusività dei processi adattivi (lo “sciame” che tende a sostituire il gruppo, Bauman, 2007), promuove “l’intelligenza collettiva” che concretizza la cooperazione comunitaria.

2. Obiettivi e metodologia della ricerca

L’intelligenza collettiva è “un processo di crescita, di differenziazione e di mutuo rilancio delle diversità”.

P. Levy, 1996

L’obiettivo della ricerca è l’approfondimento dei processi che definiscono le regole del framework progettuale, con particolare riferimento alle diversificate modalità valutative che connotano il modello progettuale e che risultano in stretta relazione con i contenuti specifici dei singoli insegnamenti.

Il percorso di approfondimento focalizza l’attenzione sugli eventuali correttivi da attuare per rendere qualitativamente fruibili in relazione al target gli insegnamenti svolti parzialmente in rete.

Il framework progettuale del corso di laurea si fonda sul confronto, sulla partecipazione e sull’accumulazione di expertise. L’informazione unidirezionale evidenzia asimmetrie cognitive, mentre la comunicazione pluridirezionale struttura la dimensione proattiva dell’intelligenza multipla.

La predisposizione di tali strumenti di indagine – descrittori (D) e indicatori (I) – quali elementi di processo contiene elementi di necessità per la valutazione qualitativa e quantitativa. Mentre risultano misurabili gli indicatori (espressione quantitativa della qualità), non sono misurabili i descrittori (espressione prettamente qualitativa). Entrambi hanno una connotazione funzionale: gli indicatori si riferiscono ad aspetti misurabili delle azioni valutative, mentre i descrittori concernono aspetti di funzionamento non quantificabili. Inoltre indicatori e descrittori possiedono una connotazione trasformazionale, indicano infatti le trasformazioni quanto-qualitative per prefigurarne l’evoluzione in funzione della costruzione di una identità collettiva e di ambienti dotati di senso; di peculiarità sociale (che nasce dal confronto tra i vari soggetti); di processualità fondata su informazioni selezionate e continua (cioè priva di prodotti terminali e ricca di adattamenti e rielaborazioni).

La cornice di riferimento è completata dal contributo di Argyris e Schön (1998) che, rifacendosi a Dewey nella prospettiva di attribuire senso ai processi valutativi (e autovalutativi),

vedono nella relazione dialettica e dialogica un passaggio molto importante del processo costituito da double-loop learning (apprendimento produttivo) e deuterio-learning (apprendere ad apprendere), fondato sulla consapevolezza del legame tra costruzione di un setting di apprendimento, valenze formative e processi comunicativi, della turbolenza dell'ambiente sociale, ovvero della caratteristica di continua mutazione e imprevedibilità dei vari cambiamenti, sulla ricerca di una flessibilità strutturale basata sulla cooperazione democratica, funzionale e proficua per la strutturazione un habitat dell'individuo riflessivo in senso lato e, dunque, di padroneggiare autovalutazione, dialettica, dialogica e apprendimento produttivo.

L'utilizzo di descrittori e indicatori delinea l'integrazione di modelli qualitativi e quantitativi volti al superamento dei modelli lineari quantitativi a favore di una teoria integrata e di un modello globale più rispondenti alla dimensione a intensità di conoscenza (Ansaloni, 2002).

Dal punto di vista terminologico i descrittori sono gli elementi dei modelli qualitativi che esprimono dei concetti, mentre gli indicatori sono gli elementi quantitativi che operativizzano i concetti stessi. Le matrici, ossia i diagrammi a matrice, sono gli strumenti ideali per analizzare in maniera sistematica le relazioni esistenti tra serie di elementi e valorizzarne il legame (Galvano, 1994).

Nel dettaglio, i descrittori (D) individuano le seguenti aree di indagine:

- interattiva (D1 - D2), con particolare riferimento alla formazione dei gruppi di apprendimento e alla valorizzazione delle relazioni di apprendimento, rispetto al corso di laurea, in prospettiva intrinseca (percorso di apprendimento) ed estrinseca (percorso professionalizzante):
 - apprendimento come processo sociale (D1);
 - apprendimento come processo attivo e intenzionale (D2);
- performativa (D3 - D4), con particolare riferimento all'individuazione del focus valutativo autentico:
 - apprendimento come processo situato (D3);
 - apprendimento come processo esperienziale (D4);
- progettuale (D5 - D7), con particolare riferimento alla costruzione di un syllabus per delineare l'ambiente di apprendimento:
 - apprendimento come processo costruttivo (D5);
 - apprendimento come processo non lineare (D6);
 - apprendimento come processo autoriflessivo (D7).

Per quanto riguarda gli indicatori (I) le misurazioni, effettuate mediante la rilevazioni puntuale degli item afferenti alla valutazione, riguardano:

- il registro linguistico narrativo/descrittivo (I1), analizzato nelle sue componenti strutturate (attraverso lo strumento glossario e l'elaborato individuale) e destrutturate (attraverso wiki, lo strumento per la scrittura collaborativa);
- il registro linguistico comunicativo (I2), utilizzato prevalentemente nel forum;
- il registro interattivo (I3), utilizzato con esclusività nei forum di discussione.

In merito alle matrici, ricavate dall'intersezione tra descrittori e indicatori, è stata analizzata la ponderazione tra frequenze (espresse in numero) e strumenti per rendere la molteplicità dei punti di osservazione, al fine di esplicitare la sinergia e la dinamicità del rapporto tra descrittori e indicatori:

- Matrice 1 (D1 - D2 - I1): mette in correlazione il descrittore interattivo globale con il registro linguistico narrativo/descrittivo per evidenziare la qualità della diffusione dell'utilizzo di strumenti strutturati e destrutturati.

	I1	I2	I3	
D1				30 EI; 1 EG; 3 GL; 17 WK.
D2				30 EI; 1 EG; 3 GL; 17 WK.
D3				
D4				
D5				
D6				
D7				

Nell'analisi di questa matrice sono stati presi in considerazione 30 elaborati individuali, 1 elaborato di gruppo, 3 glossari e 17 wiki.

Relativamente al glossario si può rilevare che la presenza dell'oggetto didattico proprio della scrittura semistrutturata e individuale è molto limitata; la sua introduzione si connota come "sperimentale" e come tale il peso valutativo è, allo stato attuale, da definirsi. Il wiki, che caratterizza la scrittura collaborativa (destrutturata), è maggiormente sensibile e sostiene i processi di co-costruzione degli elaborati dei gruppi di lavoro, quasi sempre presenti nei corsi. Sul piano della valutazione, wiki permette un'osservazione puntuale dei processi di sintesi, espansione, ricostruzione e generalizzazione, completando il quadro degli elementi valutativi afferenti ad ogni singolo studente.

L'elaborato individuale, oggetto didattico strutturato, è presente nella maggioranza dei corsi e costituisce un "appuntamento valutativo" individuale che entra a pieno titolo nella ponderazione del voto che si completa con l'esame finale. In ogni insegnamento gli studenti vengono puntualmente informati sui criteri valutativi analitici con una comunicazione dedicata collocata nel book dell'insegnamento (programma su pagina web in piattaforma). L'elaborato collettivo, oggetto didattico semistrutturato che evidenzia i processi collaborativi e cooperativi, presenta una frequenza medio bassa nei vari insegnamenti ed è incluso nei processi valutativi con l'obiettivo di evidenziare il processo di crescita del gruppo degli studenti.

- Matrice 2 (D1 - I1 - I2 - I3): mette in correlazione il descrittore interattivo (processo sociale) con i registri linguistico narrativo/descrittivo, linguistico comunicativo e interattivo per evidenziare la presenza di strumenti culturali e operativi del framework.

	I1	I2	I3	
D1				30 EI e 3 GL.
D2				
D3				
D4				
D5				
D6				
D7				

Nell'analisi di questa matrice sono stati presi in considerazione 30 elaborati individuali e 3 glossari.

Il glossario, che supporta un registro linguistico narrativo/descrittivo strutturato, ha una scarsa diffusione e pone l'accento su un aspetto di criticità del framework. In particolare viene a mancare la dimensione individuale aperta (definita in modo opposto all'elaborato individuale) che, opportunamente progettata, favorisce la disseminazione di conoscenze e saperi, supportando anche le fasi di studio.

L'elaborato individuale, inteso come compito assegnato dal docente, può essere considerato propriamente un oggetto didattico di carattere culturale e interattivo "docente/studente/docente", dal momento che si identifica come concretizzazione della prova strutturata del percorso di apprendimento individuale. Anche l'elaborato collettivo si connota per le dimensioni culturale e operativa dal momento che vi convergono i processi cognitivi (aspetto culturale) e quelli esperienziali (ambito della professionalità).

L'elaborato collettivo è presente una sola volta nei vari insegnamenti del corso di laurea.

Mentre un primo forum – come spazio di confronto con il docente – pone l'accento sull'opportunità di potenziamento del registro interattivo quale fonte di scambio e confronto nell'area specialistica, il secondo – inteso come forum di discussione e spazio di confronto tra gli studenti – assume significatività nei processi di co-costruzione dei saperi mediante l'utilizzo del linguaggio narrativo/descrittivo, promuovendo non solo l'acquisizione di saperi ma anche la loro comunicazione in senso lato.

- Matrice 3 (D2 - I2): mette in correlazione il descrittore interattivo (processo intenzionale) con il registro linguistico comunicativo per cogliere la pervasività dei processi di distribuzione dei saperi e delle esperienze.

	I1	I2	I3
D1			
D2			
D3			
D4			
D5			
D6			
D7			

30 EI; 1 EG; 3 GL; 17 WK; 38 FR.

Nell'analisi di questa matrice sono stati presi in considerazione 30 elaborati individuali e 1 elaborato di gruppo, 3 glossari, 17 wiki e 38 forum.

Il forum di discussione, dedicato ai domini di conoscenza ed esperienza, registra presenze molto elevata: questo aspetto connota il framework con una componente significativa di scambio e confronto tra gli studenti.

- Matrice 4 (D3 - D4 - I1 - I2 - I3): mette in correlazione il descrittore performativo con i registri linguistico narrativo/descrittivo e comunicativo per evidenziare la frequenza degli strumenti nel framework che favoriscono lo scambio e il confronto valutativi.

	I1	I2	I3	
D1				
D2				
D3				30 EI; 3 GL; 17 WK; 38 FR.
D4				30 EI; 3 GL; 17 WK; 38 FR.
D5				
D6				
D7				

Nell'analisi di questa matrice sono stati presi in considerazione 30 elaborati individuali, 3 glossari, 17 wiki e 38 forum.

Il glossario non è ancora utilizzato stabilmente per la valutazione delle attività dei corsisti.

Il wiki, inteso come scrittura collaborativa, favorisce i processi di ricostruzione e generalizzazione dei saperi. La frequenza di utilizzo nel framework è abbastanza elevata (17 volte) e testimonia l'orientamento situato del processo valutativo.

Il forum, nelle due modalità partecipativa e di discussione, registra la frequenza massima nei vari insegnamenti e supporta il processo valutativo attraverso un procedimento di monitoraggio e validazione degli interventi.

L'elaborato individuale, sempre presente nei vari insegnamenti, concretizza il processo valutativo riportato alla dimensione individuale con la scelta di criteri di valutazione esplicitati ai corsisti e riferiti ad aree che spaziano dalla riflessione linguistica, ai contenuti disciplinari e all'elaborazione personale. L'elaborato collettivo, presente solo in alcuni insegnamenti, testimonia il processo valutativo rispetto alla dimensione del gruppo, permettendo il monitoraggio delle fasi di negoziazione di significati, di concertazione dei contenuti e di armonizzazione del prodotto finale collettivo.

- Matrice 5 (D4 - D6 - D7 - I1 - I2 - I3): mette in correlazione il descrittore progettuale con i registri linguistico narrativo/descrittivo, comunicativo e interattivo per enucleare i core del framework progettuale e le aree di intervento migliorativo.

	I1	I2	I3
D1			
D2			
D3			
D4			
D5			
D6			
D7			

A differenza delle quattro precedenti in questa matrice sono stati presi in considerazione anche quegli oggetti “statici” (22 “Book”, ossia programmi dei corsi) e “dinamici” (22 aree di intervento migliorativo) che non entrano nei processi valutativi.

I programmi degli insegnamenti e l’orientamento valutativo: l’utilizzo dello strumento “book” per esplicitare il programma globale dell’insegnamento e i criteri valutativi è ampiamente diffuso. Infatti il framework vincola la progettazione del corso rendendo prescrittiva la stesura analitica dei contenuti, delle attività, della scansione temporale, dell’organizzazione e dei parametri valutativi riferiti ai singoli ambiti. Gli studenti possono fruire di un percorso operativo definito in tutti i suoi aspetti. Ulteriori dettagli sono reperibili nei messaggi di apertura delle aree operative dei forum, di wiki e degli elaborati individuali e collettivi.

Le aree di intervento migliorativo: la ricerca porta alla formulazione dell’ipotesi che il legame già stretto tra oggetti didattici e strumenti valutativi possa essere ulteriormente rafforzato attraverso un processo di riassetto che renda l’interazione tra attività on line e attività in presenza maggiormente congruente. In dettaglio la calibratura tra parametri prescrittivi e parametri discrezionali potrebbe condurre allo svolgimento di un naturale filo conduttore all’interno dei processi applicativi, di transfer e ricostruzione, al fine di delineare come esito finale dell’insegnamento uno scenario di generalizzazione costituito dall’insieme degli input culturali ed esperienziali nelle dimensioni individuale e collettiva.

Una seconda area di intervento migliorativo, legata alla prima, potrebbe derivare dall’analisi della percezione del framework da parte degli studenti al fine di ponderare l’erogato, il percepito e l’agito per comporre l’eventuale disarmonia.

3. Risultati attesi

L’ipotesi di un framework progettuale rivolto ad un particolare target di lavoratori studenti deve poter integrare diversi elementi apprenditivi allo scopo di concorrere alla formazione di un futuro laureato competente dal punto di vista culturale e professionale.

Allo stato attuale della sperimentazione, i descrittori e gli indicatori hanno evidenziato che:

- l’autoefficacia e l’interazione favoriscono i processi di disseminazione dei saperi e caratterizzano l’esperienza collaborativa e cooperativa di apprendimento, basata sugli scambi intra- ed interpersonali (condivisione dell’informazione). La struttura dei saperi si modifica nella relazione tra individuo e gruppo, acquisendo connotazioni di flessibilità, apertura al nuovo e superamento dell’isomorfismo pedagogico (Varisco, 2002);
- lo studente costruisce il proprio sapere in base ad un disegno non rigido (progetto) che è in grado di modificare sia in presenza di organizzatori anticipati e/o facilitatori, sia per volontà propria. La rappresentazione delle conoscenze si articola all’interno di un processo culturale ed esperienziale, assumendo senso, significato e una profondità che potrà essere spesa nell’ambiente lavorativo e si costituirà come fattore di crescita individuale e collettivo (Varisco, 2002);
- lo studente è in grado di destrutturare e strutturare sistematicamente i propri saperi in relazione agli stimoli esterni ed interni, acquisendo progressivamente competenze esperte, che – basate su criteri di scelta e di collegamento argomentati e in divenire – riguardano il transfer, la ricostruzione e le generalizzazioni (Varisco, 2002);
- la struttura mentale dello studente subisce e genera continui cambiamenti alimentati dall’autoriflessione e dall’autoregolazione, di cui è consapevole o che può osservare e che vengono stimulate dal contesto integrato del blended learning all’interno del quale abitano situazioni individuali e collettive in mutuo scambio (Bauman, 2012);

- la percezione della complessità da parte dello studente è possibile in un contesto che accoglie la molteplicità delle soluzioni, rivalutando, inglobando e valorizzando il dato esperienziale (Argyris, Schön, 1998);
- lo studente compie un percorso trasformativo nel passaggio da una connotazione motivazionale di tipo deduttivo ad una di tipo induttivo in cui si manifesta l'intenzionalità di ancoraggio e di attribuzione di senso ai saperi posseduti e acquisiti, in un quadro di empowerment professionale;
- lo studente è in grado di evolvere da scenari di tipo esecutivo (seppure di livello complesso) a scenari di tipo generativo non preordinati, ma legati a precise valutazioni criteriali e al proprio ambiente di apprendimento, modellizzati per abduzione (creatività), decontestualizzati e ricontestualizzati, esprimendo il proprio differenziale di apprendimento (Bauman, 2012).

Il framework progettuale verrà sottoposto a valutazione in una fase successiva della ricerca attraverso una revisione iterativa dei dati raccolti.

Riferimenti bibliografici

- Ansaloni D. (2002). *Indicatori dell'istruzione e autovalutazione d'istituto*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Argyris C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo*. Milano: Guerini e Associati.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bauman Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Bauman Z. (2007). *Homo consumens*. Trento: Erickson.
- Galgano A. (1994). *I sette strumenti manageriali della qualità totale*. Milano: Il Sole 24 Ore.
- Varisco B. M. (2002). *Costruttivismo socio-culturale*. Roma: Carocci.