

Manuale per la formazione blended

Indicazioni per la progettazione di percorsi di formazione e apprendimento blended

Progetto E+ “Learning the Blended Way”



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Formazione trasformativa attraverso un approccio blended

| | |
|---------------------------------|---|
| TITOLO DEL PROGETTO | Capacity Building for Trainers and Teachers: Learning the Blended Way |
| RIFERIMENTO AL PROGETTO | 2020-1-RO01-KA204-080401 |
| PRODUZIONE INTELLETTUALE | Intellectual Output 2a (IO2a) Manuale per la formazione blended - Per una transizione verso l'apprendimento blended Titolo: "Manuale per la formazione blended. Indicazioni per la progettazione di percorsi di formazione e apprendimento blended" |
| LIVELLO DI DIFFUSIONE | Pubblico |
| VERSIONE/DATA | Revisione dell'edizione italiana: Febbraio 2024 |
| PAROLE CHIAVE | Progettazione formativa, formazione trasformativa, formazione blended, ambiente di apprendimento, trasformazione digitale, Educazione alla Cittadinanza Globale. |

| | |
|-----------------|--|
| ABSTRACT | <p>Il documento presenta una riflessione sull'introduzione di un approccio blended nella progettazione, nello sviluppo e nella valutazione dei processi formativi. Il ragionamento si sviluppa attorno all'osservazione e all'analisi di diversi ambienti di apprendimento come luogo in cui avviene l'apprendimento stesso. L'apprendimento, l'insegnamento e la formazione blended sono qui definiti dalla simultanea e intenzionale presenza di ambienti di apprendimento digitali e analogici integrati nella stessa strategia formativa, in base agli obiettivi formativi specifici e ai risultati di apprendimento attesi, rendendo il processo formativo più inclusivo e partecipativo. Viene quindi proposto un focus specifico su quegli aspetti, fasi o momenti del processo di progettazione formativa che più e meglio di altri consentono di pensare alla formazione e all'apprendimento in una prospettiva blended, e vengono evidenziati i "punti di innesto" (entry points) per l'adozione di un approccio blended.</p> <p>Tutti i ragionamenti che animano i quattro capitoli di questo Manuale sono stati sviluppati sulla base della formazione per TOT (Trainers of Trainers, febbraio-luglio 2022) sperimentata nell'ambito del progetto internazionale Erasmus + "Learning the Blended Way".</p> |
|-----------------|--|

| | |
|----------------|--|
| AUTRICI | Silvia Destro, formatrice esperta e progettista della formazione, CCI - Centro per la Cooperazione Internazionale (Trento, Italia, www.cci.tn.it) Elisa Rapetti, formatrice esperta e progettista della formazione free lance |
|----------------|--|

Dal testo di progetto:

“L'output ha un approccio pratico e mira a fornire ai formatori riferimenti, metodi, strumenti, casi di studio, strumenti relativi alla gestione dei contenuti, agli aspetti tecnologici e alla valutazione in un contesto di apprendimento blended.

Il manuale (circa 40 pagine) e il toolkit (circa 30 pagine) saranno sviluppati durante M2-M9 attraverso un approccio partecipativo. Il manuale e il toolkit saranno sviluppati durante M2-M4 dagli esperti coinvolti nello sviluppo dei curricula TOT e saranno utilizzati dai partecipanti a C1 e C2. A questi ultimi sarà chiesto di fornire un feedback (elenco delle difficoltà più comuni e degli strumenti specifici utilizzati, punti critici, esigenze specifiche).

Pilotaggio e validazione del manuale e del kit di strumenti. L'output sarà rivisto come risultato dell'esperienza formativa che i formatori avranno durante il C3-C8 (M16-M18). Un modulo di valutazione sarà fornito ai formatori e sarà integrato nel diario di formazione che tutti i formatori terranno. Una sessione speciale sarà dedicata a questo tema durante la seconda giornata di mobilità virtuale prevista in M20. Di conseguenza, l'intellectual output sarà basato su un approccio pratico e rappresenterà una risposta sperimentata, adattata e pertinente alle esigenze specifiche dei formatori.

La raccolta di strumenti risultante sarà pubblicata sotto forma di un kit di strumenti innovativo (circa 40 pagine) e ampiamente diffusa tra i professionisti del settore. Il prodotto sarà tradotto in rumeno, olandese e italiano dai partner (1 tecnico x 6 giorni/lingua).

Diffusione. Tutti i partner diffonderanno l'IO2 attraverso la pubblicazione sui loro siti web e sui social media, newsletter e presentazioni durante eventi moltiplicatori con la partecipazione di rappresentanti degli stakeholder locali (NL - M7, livello UE - M20, IT - M16, RO - M24). Si stima che almeno 120 formatori saranno informati sul manuale e sul toolkit per TOT (25 - NL, 40- RO, 25 - IT, 30- livello UE) Il manuale e il toolkit per TOT sviluppati sono innovativi perché si basano sulle esperienze pratiche dei formatori e delle organizzazioni coinvolte nel progetto. Il risultato non è un doppione in quanto è stato sviluppato sulle esigenze specifiche delle organizzazioni partner. Il manuale e il kit di strumenti TOT saranno disponibili per il download in inglese e in lingua locale sul sito web di ciascun partner.

| | | | | | |
|------|--------------------------------------|-----------|--|-----|---------------------------|
| TOTs | Training of Trainers | F2F | "Face-to-face", in presenza | ADA | Ambiente di Apprendimento |
| E+ | Programma Erasmus Plus | LNA | "Learning Needs Assessment", analisi dei bisogni formativi | LE | Learning environment |
| ECCG | Educazione alla Cittadinanza Globale | ICT / TIC | Information and Communication Technology Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione | | |
| EDU | Educazione ai Diritti Umani | AI / IA | Artificial Intelligence, Intelligenza Artificiale | | |
| IO | Intellectual Output | ML | Machine Learning | | |
| TD | Trasformazione Digitale | IOT | Internet of Things | | |

Contesto e ragioni di un manuale per formatori e formatrici (TOT) su un "approccio blended all'apprendimento trasformativo"

L'obiettivo generale del progetto E+ "Learning the Blended Way" è lo sviluppo delle competenze di formatori e formatrici, insegnanti, educatori ed educatrici che operano nei settori educativo e sociale per favorire e sostenere la transizione verso un approccio di formazione e apprendimento blended (ossia "misto").

Oggi la trasformazione digitale è considerata una delle sfide più importanti che le società contemporanee stanno affrontando ma, come è noto, la tecnologia non è neutrale e presenta rischi, sfide e opportunità da analizzare, comprendere e su cui riflettere. Come persone impegnate nella formazione - in particolare nelle aree della cittadinanza e dei diritti umani - è importante considerare le conseguenze che questa trasformazione e questa sfida comportano per i processi democratici e l'accesso ai diritti.

In questo contesto, lo scopo del progetto è riflettere sugli attuali approcci alla formazione e all'apprendimento e adattare i curricula formativi esistenti a un approccio e a una forma di apprendimento misti, che combinino formazione in presenza, o "faccia a faccia", e online.

Per raggiungere l'obiettivo descritto, il progetto prevede, tra gli altri, 2 Intellectual Output (IOs) specificamente dedicati a supportare le figure della formazione (TOTs) che già lavorano (o intendono lavorare) sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza globale e sulla promozione dei diritti umani, integrando il loro approccio verso una prospettiva di formazione blended (cioè digitale *più* analogica).

Questi IO sono concepiti come segue:

- IO1 Curriculum di formazione per TOT sulla formazione trasformativa blended;
- IO2 a) Manuale di formazione per TOT e b) Toolkit di formazione per TOT per la formazione blended.

Gli Intellectual Output citati propongono un percorso di riflessione sulla progettazione, l'erogazione e la valutazione di esperienze formative miste concepite come processi di trasformazione in linea con la visione e la missione dell'Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE) e dell'Educazione ai Diritti Umani (HRE).

Si tratta di un insieme integrato di strumenti concettuali e operativi che dovrebbero supportare le figure della formazione nell'integrazione di un approccio blended nel processo di formazione e apprendimento, accompagnandole nel ripensare il processo di progettazione della formazione (metodo e strumenti) integrato con elementi digitali (prospettiva, strumenti, tecnologie) e supportandole nella formazione dei loro gruppi target.

Finalità e obiettivi principali del Manuale

Il Manuale per TOT (IO2a), insieme al Curriculum (IO1) e al Toolkit (IO2b), intende contribuire alla definizione delle coordinate minime per integrare un "approccio di apprendimento misto o blended" all'interno di un processo di formazione orientato all'ECC e all'EDU.

In particolare, il manuale intende:

- offrire a formatori e formatrici informazioni e strumenti utili e pratici su come integrare l'approccio blended nel processo di formazione passo dopo passo e quindi su come sviluppare processi e curricula di formazione mista;
- supportare formatori e formatrici nella formazione di insegnanti in merito alla progettazione e all'erogazione di azioni educative e unità didattiche blended che integrino i temi e i metodi dell'ECC.

Destinatari

Il Manuale è rivolto a formatrici e formatori coinvolti nella formazione di insegnanti, educatori ed educatrici in merito ad attività di formazione orientate allo sviluppo delle competenze di cittadinanza globale e alla promozione dei diritti umani.

Struttura e contenuti

"La formazione digitale e blended ha la stessa, o addirittura una maggiore necessità di pensare e pianificare il processo formativo e di progettare attività di apprendimento adeguate rispetto all'insegnamento e alla formazione faccia a faccia".

(<https://circe.org/en/resources/fad/didattica-a-distanza-seconda-ondata>)

Questo Manuale è inteso come **una guida alla costruzione di ambienti di apprendimento efficaci nell'ambito di una strategia di formazione mista o blended**. Viene quindi mantenuta un'attenzione specifica sugli aspetti della progettazione formativa che più e meglio consentono di ragionare da e su una prospettiva blended di formazione e apprendimento. In altre parole, verrà spiegato come pianificare, sviluppare e gestire un curriculum orientato agli argomenti e alle competenze di ECG ed EDU con un'attenzione particolare ai "punti di innesto" di un approccio blended.

Il Manuale raccoglie e sviluppa i contenuti del Curriculum per TOT per quanto riguarda le teorie di riferimento, i materiali e gli esempi sulla progettazione, l'erogazione e la valutazione dei processi formativi trasformativi misti. In particolare, il Manuale segue lo sviluppo di un curriculum blended dalla progettazione generale fino alla fase di progettazione di dettaglio: la fase di erogazione è qui solo introdotta e verrà affrontata nei suoi aspetti tecnici attraverso il focus fornito nel Toolkit (IO2b) sull'uso di alcuni strumenti.

Il Manuale è articolato in quattro capitoli.

CAPITOLO 1 - Principali ipotesi e teorie di riferimento a supporto di un approccio misto all'apprendimento

Il capitolo introduce i presupposti chiave e i quadri teorici di riferimento che offrono le basi per l'analisi e l'adozione di un approccio di formazione e apprendimento misto, ovvero l'approccio dell'apprendimento trasformativo, la prospettiva dell'Educazione alla Cittadinanza Globale e il processo di trasformazione digitale. Vengono quindi definiti i quadri teorici e metodologici e viene innanzitutto presentata la prospettiva blended nei suoi elementi di base.

CAPITOLO 2 - Che cos'è un "processo di formazione e apprendimento misto"? Che cosa significano "formazione e apprendimento misti"?

Il capitolo costruisce la comprensione di ciò che si intende per "azione di apprendimento blended" collegandola agli ambienti di apprendimento. La combinazione di diversi ambienti di apprendimento, analogici e digitali, all'interno di una strategia formativa e la loro interconnessione è infatti considerata il prodotto e l'evidenza principale dell'adozione di un approccio blended.

Il capitolo delinea quindi la fase di progettazione complessiva di un'azione formativa, prestando attenzione a come questa sia influenzata dall'adozione di una prospettiva blended. Partendo dall'analisi del contesto e del gruppo target, vengono definiti il posizionamento e la catena di obiettivi fino alla costruzione della strategia. Il capitolo si chiude con un focus sul pensiero riflessivo che aiuta a sviluppare il posizionamento di formatori e formatrici rispetto a un processo di formazione blended.

CAPITOLO 3 - Monitoraggio di una strategia di formazione blended e valutazione del processo di apprendimento misto

Il capitolo affronta le questioni relative al monitoraggio e alla valutazione all'interno di una struttura formativa blended. Viene verificato il processo di progettazione di una strategia di formazione mista e viene proposto un focus sulle domande di controllo per validare la strategia stessa e la rilevanza e l'efficacia degli ambienti di apprendimento all'interno della medesima strategia. La seconda parte del capitolo affronta più da vicino lo sviluppo di un piano di

monitoraggio e valutazione per valutare il processo di apprendimento in una formazione mista: l'attenzione è rivolta agli scopi e agli strumenti di valutazione. Il capitolo considera gli ambienti di apprendimento come componenti fondamentali per il monitoraggio della strategia e dell'apprendimento.

CAPITOLO 4 - Erogazione di un'esperienza formativa blended: come vengono definiti e utilizzati gli ambienti di apprendimento in una formazione mista

Il capitolo entra nel dettaglio della progettazione di un'esperienza formativa blended, cercando di valutare se e come l'approccio blended influisca sull'articolazione della strategia formativa, sui tempi e sulla selezione di specifiche attività di apprendimento, verificando al contempo come queste varino nei loro effetti e nel loro impatto sul processo di apprendimento in relazione agli ambienti di apprendimento scelti. Alcune considerazioni conclusive sull'esperienza dei processi di formazione e apprendimento blended (e ibridi) riassumeranno il lavoro appreso al contempo a futuri approfondimenti.

Come leggere il manuale

Il ragionamento che viene presentato nei quattro capitoli di questo Manuale nasce dalla riflessione e dall'analisi sviluppata durante e dopo la formazione per TOT sperimentata nella prima metà del 2022 a livello internazionale. Tutte le considerazioni qui riportate sono quindi fondate sull'esperienza diretta, messa in dialogo con la precedente esperienza delle autrici nella formazione degli adulti e nella progettazione formativa e con la bibliografia di riferimento. Per sottolineare l'apporto e la coesistenza di diversi spunti e fonti nell'articolazione della riflessione, il testo include specifici box contrassegnati come segue:

- **i riquadri blu** si concentrano sui principali quadri teorici adottati per la pratica e la riflessione;
- **i riquadri verdi** si riferiscono a elementi, fatti, eventi vissuti direttamente durante il pilotaggio della formazione per TOT;
- **i riquadri incorniciati** evidenziano gli strumenti (concettuali e pratici) presentati e suggeriti qui per supportare la progettazione e l'erogazione di un processo di formazione misto.



Indice dei contenuti

CAPITOLO 1

Principali ipotesi e teorie di riferimento a supporto di un approccio misto all'apprendimento

- 1.1 Sull'apprendimento trasformativo
 - Apprendimento trasformativo
 - Apprendimento esperienziale
 - Spunti di riflessione
- 1.2 Sulla trasformazione digitale
 - La comprensione critica della trasformazione digitale solleva nuove domande
 - Spunti di riflessione
- 1.3 Sull'Educazione alla Cittadinanza Globale
 - Educazione alla Cittadinanza Globale
 - Diritti umani: punti di riferimento
 - Spunti di riflessione
- 1.4 Su un approccio misto alla formazione e all'apprendimento
 - Il quadro DigCompEdu
 - Spunti di riflessione
 - Applicare un approccio blended ai processi di formazione e apprendimento: primi elementi
 - Gamification e apprendimento basato sul gioco
 - Spunti di riflessione

CAPITOLO 2

Che cos'è un "processo di formazione e apprendimento misto"?

Che cosa significano "formazione e apprendimento misti"?

- 2.1 Il punto di partenza: pensare all'apprendimento misto come una delle opzioni
 - Imparare dall'esperienza: il Laboratorio online (Workshop online)
 - Imparare dall'esperienza: il Laboratorio in presenza (Workshop F-2-F)
 - Imparare dall'esperienza: l'apprendimento autonomo o autoapprendimento (Self-paced learning)
 - Imparare dall'esperienza: il lavoro di gruppo a lungo termine (Long-term Group Work)
 - Imparare dall'esperienza: l'Helpdesk
 - Imparare dall'esperienza: l'apprendimento ibrido (Hybrid learning)
- 2.2 Come identificare una strategia di formazione e apprendimento blended e ambienti di apprendimento
 - A.** Analisi del contesto e valutazione dei bisogni di apprendimento
 - L'approccio psicosociale
 - L'approccio olistico
 - Inquiry-based learning o apprendimento basato sull'indagine
 - Imparare dall'esperienza: i vincoli
 - Strumenti utili: L'analisi dei bisogni di apprendimento
 - B.** Formulazione di ipotesi e posizionamento
 - L'approccio ipotetico
 - C.** Catena degli obiettivi e intenzionalità
 - Apprendere dall'esperienza: finalità, obiettivi e risultati
 - Imparare dall'esperienza: questioni fondamentali
 - D.** La strategia di formazione e apprendimento mista e gli ambienti di apprendimento

2.3 Conoscere se stessi... come formatori e formatrici

Strumenti utili: Strumenti di riflessione per formatori e formatrici

Imparare dall'esperienza: lo strumento "Io e il digitale"

Imparare dall'esperienza: il "Modello a cipolla"

Riferimenti

CAPITOLO 3

Monitoraggio di una strategia di formazione blended e valutazione del processo di apprendimento misto

3.1 Come si integrano i diversi ambienti di apprendimento in una strategia di formazione blended per concorrere ad un apprendimento efficace?

3.2 Riconoscere e validare le funzioni e le prestazioni dei diversi ambienti di apprendimento all'interno di una strategia di formazione blended

Strumenti utili: La lista delle domande di controllo

L'approccio riflessivo

L'approccio dialogico

Imparare dall'esperienza: l'approccio dialogico per verificare le ipotesi

Imparare dall'esperienza: lo sviluppo della strategia blended

Strumenti utili: Lo schema della formazione

Strumenti utili: Il modello di curriculum

3.3 Utilizzo degli ambienti di apprendimento per monitorare e valutare il processo di apprendimento misto

Considerazioni generali sul monitoraggio e sulla valutazione nei processi di formazione blended

Imparare dall'esperienza: il piano di monitoraggio e valutazione

Strumenti e attività per monitorare l'apprendimento dentro (e attraverso) gli ambienti di apprendimento

Imparare dall'esperienza: Il Project Work come elemento centrale della strategia di monitoraggio e valutazione

Strumenti utili: La griglia di osservazione

Strumenti utili: Il Debriefing post-riunione

Riferimenti

CAPITOLO 4

Erogazione di un'esperienza formativa blended: come vengono definiti e utilizzati gli ambienti di apprendimento in una formazione mista

4.1 Dalla strategia al programma: come una strategia blended influenza la progettazione di dettaglio di un'esperienza formativa

A. Raggruppamento dei contenuti

B. Tempistica

Imparare dall'esperienza: definire i tempi

Strumenti utili: Il modello di Programma

C. Progettazione di dettaglio

4.2 Articolare l'ambiente di apprendimento: come una strategia blended influisce sugli ambienti e sulle attività di apprendimento

Strumenti utili: Il foglio o griglia di progettazione di dettaglio

Dinamiche di gruppo

Esempio 1 - Fase 2 Fermentazione e chiarimento

Esempio 2 - Fase 3 Apprendimento/lavoro sulla motivazione e sulla produttività

Imparare dall'esperienza: Suggerimenti per favorire la partecipazione attiva in un processo misto
Imparare dall'esperienza: Alcune domande per il debriefing
Imparare dall'esperienza: Preparazione del setting online
Strumenti utili: Team e Training staff plan
Strumenti utili: Griglia di sintesi delle fasi e dei passaggi della progettazione formativa
Riferimenti

Alcune indicazioni dall'esperienza...e oltre

Elenco delle figure

Figura 1 - L'approccio misto come emerge dall'intersezione delle ipotesi di base
Figura 2 - Il quadro delle competenze di DigCompEdu
Figura 3 - Un ambiente di apprendimento dal punto di vista dell'insegnante / formatore, formatrice
Figura 4 - L'interdipendenza tra le singole persone partecipanti, il gruppo in formazione, i soggetti formatori e l'ambiente di formazione
Figura 5 - L'interdipendenza tra i diversi elementi del sistema di apprendimento
Figura 6 - Rappresentazione della catena degli obiettivi
Figura 7 - Il Modello a cipolla
Figura 8 - Processo di monitoraggio e valutazione. Momenti e finalità
Figura 9 - Fasi di controllo nel processo di apprendimento

Elenco delle tabelle

Tabella 1 - Esempi di domande riferite agli elementi di un sistema di formazione
Tabella 2 - Esempi di domande di controllo riferite alle ipotesi sugli elementi di base di un sistema di formazione



CAPITOLO 1

Principali ipotesi e teorie di riferimento a supporto di un approccio misto all'apprendimento

In questo primo capitolo del Manuale è essenziale esplicitare le premesse e i quadri teorici in cui si inserisce la proposta metodologica e tecnica per la progettazione della formazione blended. Ciò consente di chiarire il punto di partenza e di comprendere il contesto che ha influenzato la progettazione della formazione pilota per TOT che ha dato origine alla presente pubblicazione.

L'approccio misto emerge come aspetto metodologico nell'intersezione fra tre assunti di base:

1. L'Apprendimento Trasformativo, inteso come principio pedagogico che ispira l'educazione per adulti e giovani e l'Apprendimento Esperienziale come approccio metodologico correlato. Le organizzazioni educative - come i membri di questo partenariato - che intendono potenziare l'apprendimento trasformativo ed esperienziale con un approccio incentrato sul discente che promuova le competenze e la sensibilizzazione - devono esplorare lo sviluppo teorico, metodologico e tecnico dei contesti socio-culturali presenti e futuri;
2. L'approccio critico alla Trasformazione Digitale (TD), che è un fenomeno importante che riguarda le nostre società e democrazie e il modo in cui ogni individuo apprende;
3. La prospettiva della cittadinanza globale e dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, come orizzonte a cui tendere per promuovere una cittadinanza attiva e partecipativa: la cittadinanza è intesa come visione e pratica culturale e i diritti umani sono affrontati con un approccio relativistico.

In quest'ottica, l'apprendimento misto - "la nuova normalità", seguendo la narrazione del dopo-pandemia - è un approccio emergente (che integra impostazioni e strumenti digitali e analogici) su cui gli attori dell'istruzione devono interrogarsi, che devono comprendere e in merito a cui sono chiamati a costruire una propria visione.

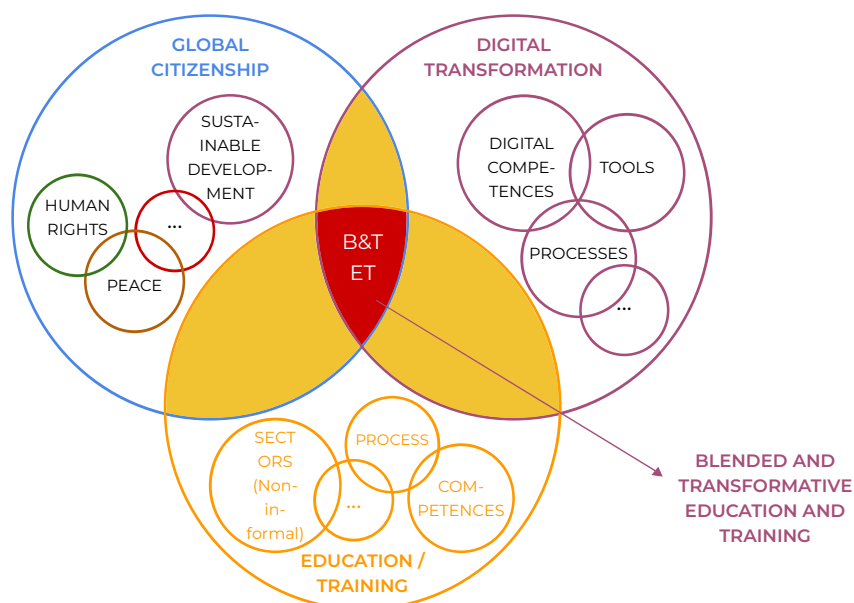


Figura 1 - L'approccio misto come emerge dall'intersezione delle ipotesi di base

1.1 Sull'apprendimento trasformativo

L'Apprendimento Trasformativo può essere inteso come lo scopo principale del processo formativo ed educativo, se quest'ultimo viene definito come un mezzo di empowerment delle persone basato sullo sviluppo delle competenze e sull'aumento della consapevolezza. In questa prospettiva, ogni discente con il proprio bagaglio di esperienze e conoscenze, attraverso un processo progressivo di riflessione, integrazione e revisione, acquisisce nuove competenze, conoscenze e consapevolezza che portano a nuovi mondi di comprensione, percezione e comportamento.

Questo è il punto di partenza principale che porta alla proposta metodologica descritta in questo Manuale e che influisce sulla comprensione del contesto socio-culturale più ampio e su come progettare ed erogare la formazione - in un ambiente educativo non formale (ma anche formale!).

Apprendimento trasformativo

"L'apprendimento trasformativo è l'idea che i discenti che ottengono nuove informazioni stiano anche valutando le loro idee e la loro comprensione passate e stiano cambiando la loro stessa visione del mondo mentre ottengono nuove informazioni e attraverso la riflessione critica. Va oltre la semplice acquisizione di conoscenze e affonda le radici nel modo in cui i discenti sviluppano la comprensione e il significato nella loro vita. Questo tipo di apprendimento comporta un cambiamento fondamentale nelle percezioni dei discenti, che iniziano a mettere in discussione tutto ciò che sapevano o pensavano prima ed esaminano le cose da nuove prospettive per fare spazio a nuove intuizioni e informazioni. Molti discenti ed esperti concordano sul fatto che questo tipo di apprendimento porta a una vera libertà di pensiero e di comprensione."

[Approccio all'apprendimento trasformativo di Mezirow]

<https://www.wgu.edu/blog/what-transformative-learning-theory2007.html#close>

Apprendimento esperienziale

L'apprendimento trasformativo è strettamente interconnesso con un altro approccio metodologico alla formazione: l'apprendimento esperienziale. In questo quadro, le esperienze sono potenti mezzi di apprendimento perché entrano in contatto con tutte le sfere della percezione umana: razionalità, emozioni e valori. Aiutano gli individui a utilizzare i diversi tipi di conoscenza che possiedono: conoscenza propositiva, pratica e attitudinale. Aiutano a sfidare atteggiamenti, supposizioni e abitudini consolidate.

Il Ciclo di Kolb descrive i quattro momenti chiave che permettono a qualsiasi esperienza significativa di diventare un'opportunità di apprendimento per produrre conoscenza e sviluppare nuove competenze.

1. Il primo momento è l'esperienza stessa. È importante selezionare esperienze significative, rivelatrici o ispiratrici in relazione all'argomento o al campo di interesse.
2. Il secondo momento è l'osservazione riflessiva sull'esperienza, che permette di ottenere maggiori informazioni, di cogliere significati diversi e stratificati, di approfondire la comprensione dei meccanismi sottostanti a qualsiasi processo. A questo scopo è importante porsi le domande giuste, capaci di "leggere" l'esperienza da diverse prospettive.
3. Il terzo momento è la concettualizzazione astratta delle informazioni raccolte sull'esperienza. All'inizio, queste informazioni sono solitamente grezze, non organizzate, disordinate. È poi necessario organizzare le idee, cercare idee ricorrenti e possibili connessioni. Sulla base di ciò, è possibile iniziare a costruire ipotesi esplicative, concetti, teorie.

4. Il quarto momento è la concretizzazione delle idee e delle ipotesi sviluppate in relazione all'esperienza specifica. L'applicazione della teoria alla realtà e la valutazione del suo impatto e della sua efficacia.

L'apprendimento esperienziale è definito come "un orientamento che ritiene che il modo in cui i discenti interpretano e reinterpretano la loro esperienza sia centrale per creare significato e quindi per apprendere."

<https://www.wqu.edu/blog/experiential-learning-theory2006.html>

Spunti di riflessione

Apprendimento trasformativo e apprendimento esperienziale:

Mezirow, J. (2003), Transformative Learning as Discourse. Journal of Transformative Education, 1(1), 58–63. <https://doi.org/10.1177/1541344603252172>

David A. Kolb, Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development, Prentice-Hall, 1984

https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development

Roberts, T. Grady, An Interpretation of Dewey's Experiential Learning Theory, 2003-Aug <https://eric.ed.gov/?id=ED481922>

1.2 Sulla trasformazione digitale

La Trasformazione Digitale (TD) è considerata una delle sfide più importanti che le società contemporanee devono affrontare per costruire una società più giusta e contrastare l'aumento delle disuguaglianze sociali. La trasformazione digitale è la riorganizzazione della società resa possibile dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). È un processo in corso che ha un impatto sul presente e sul futuro degli individui e delle collettività, nella sfera privata e in quella pubblica: come è noto, la tecnologia non è neutrale e presenta rischi, sfide e opportunità da analizzare, comprendere, riflettere e a cui contribuire. Essa implica la revisione dei modelli di comunicazione, delle pratiche economiche e culturali, delle infrastrutture e dei servizi e, in senso più ampio, dell'intero funzionamento delle comunità politiche, compresi gli Stati nazionali. È quindi importante: i. guardare sia alla tecnologia che alla natura delle attività economiche, sociali e culturali - ad esempio, ciò che facciamo nei diversi ruoli sociali, in qualità di clienti digitali, attori digitali, lavoratori digitali e cittadini digitali; ii. interessarsi alle differenze e ai cambiamenti che la digitalizzazione apporta a tali attività.

La comprensione critica della trasformazione digitale solleva nuove domande

Leggere criticamente l'impatto della trasformazione digitale non solo ci permette di cogliere con maggior consapevolezza i cambiamenti introdotti dalla tecnologia, ma anche di interrogarci sul cambiamento sociale e culturale delle stesse organizzazioni sociali e, per quanto riguarda il focus di questa pubblicazione, sul cambiamento dei processi di apprendimento e formazione. Ad esempio, la TD ci porta a interrogarci sul significato di sostenibilità, innovazione e inclusione nell'"era digitale", su come questi concetti chiave possano essere integrati metodologicamente nei processi di apprendimento e formazione e su come possano essere analizzati come contenuti.

Concentrandosi sulla sostenibilità ambientale e sulle disuguaglianze socio-economiche, un elemento importante è l'hardware del digitale, ovvero il sistema di infrastrutture e i dispositivi individuali necessari per accedere alla sfera digitale. La disponibilità dell'infrastruttura è diversa a seconda delle aree geografiche (nazioni) e territoriali (città e aree rurali) e si riferisce anche, ad esempio, al diverso accesso che le persone possono avere a causa delle loro condizioni socio-economiche, delle loro abilità o disabilità e delle loro competenze. Grazie alla tecnologia digitale possiamo ridurre gli spostamenti ma continuare a comunicare e scambiare informazioni anche da aree geograficamente distanti. Dobbiamo quindi mantenere una visione globale del nostro essere nel mondo e sviluppare un senso di umanità comune, ma senza inquinare ulteriormente l'ambiente.

Inoltre, una delle principali narrazioni sulla trasformazione digitale afferma che le tecnologie digitali come l'intelligenza artificiale (o Artificial Intelligence, AI), il Machine Learning (ML) e l'Internet of Things (IoT) possono aiutare a raggiungere gli obiettivi di sostenibilità. Alcuni esempi sono:

- l'intelligenza artificiale che aiuta a ridurre l'inquinamento atmosferico, a rendere le energie rinnovabili più accessibili e a costruire case più efficienti dal punto di vista energetico;
- l'Internet of Things, dove i nostri dispositivi ci aiutano a monitorare il consumo energetico e a valutare il nostro impatto ambientale.

Ma l'inquinamento digitale purtroppo non è fatto di pixel, è un tipo di inquinamento relativamente nuovo ma con conseguenze molto importanti sugli ecosistemi umani e animali. L'inquinamento digitale è un fenomeno prodotto dai combustibili fossili utilizzati per produrre l'elettricità necessaria al funzionamento dei data center e dei server, nonché dalla produzione e dallo smaltimento dei dispositivi elettronici che utilizziamo. È responsabile del 4% delle emissioni di gas serra e le tendenze attuali suggeriscono che queste emissioni potrebbero raddoppiare entro il 2030 a causa dell'aumento degli utenti globali.

Internet non è immateriale: è costituito da una moltitudine di elementi (computer, cavi, antenne) che permettono di immagazzinare e trasferire dati (video, foto, e-mail, pagine web) ai nostri dispositivi. Queste tecnologie devono essere prodotte e alimentate, generando un costo energetico significativo.

Secondo "Greenpeace" e "The Shift Project" (<https://theshiftproject.org/en/home/>) "si prevede che il settore IT (delle tecnologie dell'informazione, n.d.a.) consumerà il 13% dell'elettricità globale per i data center entro il 2030 e che [...] lo streaming video è responsabile dell'80% del traffico internet".

Si prevede che in futuro Internet consumerà ancora più energia, nonostante i progressi nella riduzione dei consumi. Spazi apparentemente immateriali come le piattaforme hanno una base molto materiale.

Spunti di riflessione

La trasformazione digitale in una prospettiva critica:

Dalle pubblicazioni del progetto DIGIT-AL www.dttools.eu:

Progetto DIGIT-AL, Ramón Martínez e Georg Pirker, Education and Learning Digital Transformation in Learning for Active Citizenship, DARE – Democracy and Human Rights Education in Europe, Brussels 2020

<https://dttools.eu/pdf/digit-al-io1-education.pdf>

Marco Oberosler, Elisa Rapetti, Nils Zimmermann (a cura di) (2022), Facilitator Handbook #6. Learning the Digital, creato nell'ambito del progetto DIGIT-AL Digital Transformation in Adult Learning for Active Citizenship, pubblicato dalla Deutsche Nationalbibliothek, 2021/22.

Se la trasformazione digitale è la riorganizzazione della società resa possibile dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), in quanto cittadini, discenti e formatori, ciascuno può e deve svolgere più di un ruolo navigando attraverso il processo di TD:

- impegnarsi nella comprensione del cambiamento in atto (*learning about digitalisation*);
- utilizzare la tecnologia digitale per perseguire i nostri obiettivi (di apprendimento) (*learning through digitalisation*);
- partecipare ai discorsi e ai processi decisionali (*learning for digitalisation*).

La trasformazione digitale e la tecnologia digitale hanno un grande potenziale come mezzi per creare opportunità di apprendimento più coinvolgenti per tutti, ma devono ancora essere studiate a fondo e interrogate nelle loro condizioni ed effetti. È un privilegio di cui ognuno dovrebbe approfittare, quello di vivere in un momento in cui le cose stanno prendendo forma. Affinché il processo di trasformazione digitale sia un processo democratico, è necessario far sentire la voce di cittadini e cittadine.

Questa è esattamente la prospettiva dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, che consiste nel mettere i discenti in condizione di esercitare e difendere i propri diritti e le proprie responsabilità e di co-creare le società.

1.3 Sull'Educazione alla Cittadinanza Globale

Qualsiasi trasformazione democratica di successo richiede che cittadini e cittadine comprendano il cambiamento e siano disposti ad essere coinvolti nei discorsi e nei processi decisionali. L'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) è considerata un approccio di riferimento per guidare la progettazione e l'implementazione di processi formativi trasformativi che mirano ad "aprire gli occhi e le menti delle persone alle realtà del mondo globalizzato e a risvegliarle per realizzare un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti" (Dichiarazione di Maastricht sull'Educazione Globale, 2020). In questa prospettiva, le figure della formazione hanno il ruolo importante di mettere i discenti in condizione di trovare una posizione costruttiva e attiva in questa trasformazione che stiamo attraversando.

Sviluppare una consapevolezza critica della TD, quindi, non significa trasformare le persone in tecnici informatici. Significa piuttosto fornire loro le conoscenze e gli strumenti necessari per valutare e mettere in discussione il funzionamento, l'utilità e l'eticità degli strumenti e delle infrastrutture digitali con cui entrano quotidianamente in contatto. La TD, come ogni processo di cambiamento, porta con sé conseguenze che devono essere gestite. Come tutto ciò che viene creato dall'essere umano, serve ai fini per cui è stato concepito o utilizzato. È quindi possibile affermare che la Trasformazione Digitale offre enormi possibilità in termini di partecipazione democratica, ma allo stesso tempo può essere utilizzata per scopi opposti, come la manipolazione dell'opinione pubblica per raggiungere fini politici che non sono stati determinati collettivamente.

Educazione alla Cittadinanza Globale*

*Estratto dal documento: Global Citizenship Education - Curriculum formativo per ToT, Progetto "Learning the Blended way".

Per educazione globale si intende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale, che rappresenta la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza. A partire dalla Dichiarazione di Maastricht sull'educazione globale, il North-South Centre ha ampiamente contribuito a promuovere l'educazione globale come un "approccio interdisciplinare in cui i diritti umani, la cittadinanza democratica e il dialogo interculturale rappresentano i suoi elementi principali e in cui l'educazione globale è intesa come un concetto dinamico che si evolve in base agli sviluppi politici, economici, sociali, culturali e ambientali della società globale".

Il concetto stesso si è evoluto e il numero di documenti internazionali testimonia della necessità di mantenerlo aggiornato con le crescenti sfide contemporanee. Il nuovo millennio ha portato nuove e pressanti sfide politiche, economiche, sociali ed ecologiche all'ordine mondiale, mettendo a rischio la coesione sociale e la democrazia. L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite, frutto di una concertazione globale svoltasi tra il 2013 e il 2014 - che ha coinvolto i rappresentanti di tutti i Paesi del mondo, le istituzioni internazionali, le ONG internazionali e gli esperti per individuare le principali priorità che tutte le parti interessate dovrebbero affrontare entro il 2030 per migliorare le condizioni di vita sulla terra - ha introdotto un nuovo approccio. Esistono diversi approcci all'insieme di competenze che cittadini e cittadine globali dovrebbero sforzarsi di sviluppare per un mondo più giusto e sostenibile. In questo quadro, il termine "competenza" è inteso come una combinazione di conoscenze personali, abilità, capacità, valori e atteggiamenti richiesti per lo svolgimento di determinate attività o compiti o per agire un certo comportamento.

È particolarmente rilevante citare l'Agenda 2030 e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) non solo perché sono il principale quadro di riferimento internazionale che collega i diritti umani allo sviluppo sostenibile, ma anche perché l'SDG 4 sull'Educazione di Qualità menziona specificamente il ruolo della cittadinanza globale e dell'educazione nello sviluppo delle competenze individuali per raggiungere gli obiettivi definiti dall'Agenda, come segue: "Entro il 2030, garantire che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, anche attraverso l'educazione allo sviluppo sostenibile e a stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura della pace e della non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile".

Secondo l'interpretazione dell'UNESCO, esistono 3 dimensioni fondamentali di apprendimento nell'ECC:

- **Cognitiva:** acquisire conoscenza, comprensione e pensiero critico su questioni globali, regionali, nazionali e locali e sull'interconnessione e l'interdipendenza di paesi e popolazioni diverse.
- **Socio-emotiva:** senso di appartenenza a un'umanità comune, condivisione di valori e responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e la diversità.
- **Comportamentale:** agire in modo efficace e responsabile.

Seguendo il quadro dell'UNESCO, l'ECC mira a consentire ai discenti di:

sviluppare una comprensione delle strutture di governance globale, dei diritti e delle responsabilità, delle questioni globali e delle connessioni tra sistemi e processi globali, nazionali e locali;

riconoscere e apprezzare le differenze e le identità multiple, ad esempio la cultura, la lingua, la religione, il genere e la nostra comune umanità, e sviluppare competenze per vivere in un mondo sempre più diversificato;

sviluppare e applicare competenze critiche per l'alfabetizzazione civica, ad esempio l'indagine critica, la tecnologia dell'informazione, l'alfabetizzazione mediatica, il pensiero critico, il processo decisionale, la risoluzione dei problemi, la negoziazione, la costruzione della pace e la responsabilità personale e sociale;

riconoscere ed esaminare le convinzioni e i valori e il modo in cui influenzano il processo decisionale politico e sociale, la percezione della giustizia sociale e l'impegno civico;

sviluppare atteggiamenti di attenzione ed empatia verso gli altri e l'ambiente e di rispetto per la diversità;

sviluppare valori di equità e giustizia sociale e capacità di analizzare criticamente le disuguaglianze basate su genere, status socio-economico, cultura, religione, età e altre questioni;

partecipare e contribuire alle questioni globali contemporanee a livello locale, nazionale e globale come cittadini globali informati, impegnati, responsabili e reattivi.

Diritti umani: punti di riferimento

Una parte molto importante dell'Educazione alla Cittadinanza Globale è legata ai Diritti Umani. La Carta del Consiglio d'Europa sull'Educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani (2010) definisce l'EDU come "l'educazione, la formazione, la sensibilizzazione, l'informazione, le pratiche e le attività che, dotando i discenti di conoscenze, abilità e comprensione e sviluppando i loro atteggiamenti e comportamenti, mirano a metterli in grado di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali".

Le figure della formazione e altri operatori e operatrici EDU che lavorano direttamente con i giovani tendono a pensare in termini di competenze e metodologia. Le diverse organizzazioni, i fornitori di servizi educativi e gli attori dell'educazione ai diritti umani utilizzano definizioni diverse a seconda della loro filosofia, dei loro scopi, dei loro gruppi target o dei loro membri. Ciononostante, esiste un ovvio consenso sul fatto che l'educazione ai diritti umani comprenda tre dimensioni:

- apprendimento dei diritti umani: conoscenza dei diritti umani, di cosa sono e di come vengono salvaguardati o protetti;
- l'apprendimento attraverso i diritti umani: riconoscendo che il contesto e il modo in cui l'apprendimento dei diritti umani viene organizzato e impartito devono essere coerenti con i valori dei diritti umani (ad esempio, partecipazione, libertà di pensiero e di espressione, ecc.);
- l'apprendimento per la promozione dei diritti umani: sviluppando competenze, atteggiamenti e valori che consentano ai discenti di applicare i valori dei diritti umani nella loro vita e di agire, da soli o con altri, per promuovere e difendere i diritti umani.

Quando pensiamo all'educazione ai diritti umani, a come aiutare le persone ad acquisire le conoscenze, le competenze e le attitudini necessarie per svolgere il proprio ruolo all'interno di una cultura dei diritti umani, ci rendiamo conto che non possiamo "insegnare" l'EDU, ma che deve essere appresa attraverso l'esperienza.

Spunti di riflessione

Sull'Educazione alla Cittadinanza Globale:

Ufficio Istruzione e Formazione, APCEIU, Global Citizenship Education. A Guide for Trainers, APCEIU 2018

<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/180322eng.pdf>

Vanessa de Oliveira Andreotti, Soft versus Critical Global Citizenship Education, S. McCloskey (a cura di), Development Education in Policy and Practice, © Palgrave Macmillan, a division of Macmillan Publishers Limited, 2014

<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/-soft-versus-critical-global-citizenship-education>

GCE Idea-scapes (tabella adattata da: Andreotti, V. (2011), Actionable postcolonial theory in education, New York: Palgrave MacMillan)

<https://philpapers.org/rec/ANDAPT>

Vanessa de Oliveira (Andreotti), Prefazione dell'editore 'HEADS UP', Critical Literacy: Theories and Practices 6:1 2012

<https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-19/critical-literacy-theories-and-practices-development-education>

Karen Pashby, Marta da Costa, Sharon Stein & Vanessa Andreotti (2020): A meta-review of typologies of global citizenship education, Comparative Education, DOI: 10.1080/03050068.2020.1723352

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03050068.2020.1723352>

GLOBALAB, Six Steps to Global Citizenship: A Guide for Youth Workers, Youth Leaders and Trainers, Global Citizens' Academy, 2017

<https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/six-steps-to-global-citizenship-a-guide-for-youth-workers-youth-leaders-and-trainers.2031/>

Global Education Guidelines drafting team, GLOBAL EDUCATION GUIDELINES Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers, North-South Centre of the Council of Europe – LISBON, Updated edition 2019

Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento, UNESCO e CCI, 2018 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>

1.4 Su un approccio misto alla formazione e all'apprendimento

In questo quadro, l'approccio misto ai processi formativi è considerato particolarmente coerente con i contenuti, la metodologia e l'approccio alla formazione e all'apprendimento promossi dall'ECG e dall'EDU, in quanto particolarmente orientato a mescolare ambienti, mezzi e strumenti, rispondendo così alle diverse competenze, a stili ed esigenze di apprendimento diversi, a diverse condizioni sociali ed economiche.

Inoltre, il progresso delle tecnologie informatiche applicate all'istruzione e alla formazione in generale ha permesso lo sviluppo di modelli innovativi e potenzialmente molto inclusivi. Basti pensare alla possibilità, attraverso una connessione stabile a Internet e l'uso di un software appropriato, di eliminare la distanza geografica o di ridurre drasticamente i costi di viaggio per i partecipanti a una formazione internazionale. Non solo, ma chi è interessato a un particolare argomento può oggi trovare risorse online o addirittura interi corsi dedicati a quel tema specifico. Questo era impensabile fino a pochi anni fa. Le informazioni e le risorse aspettano di essere scoperte. Una delle sfide è riuscire a filtrare le informazioni per non trovarsi più confusi di quando si è iniziato.

Tuttavia, nella prospettiva di chi fa formazione - in particolare nelle aree della cittadinanza e dei diritti umani - è importante considerare le conseguenze di questa trasformazione e delle sfide che essa pone ai processi democratici e ai diritti di accesso. Le competenze digitali dovrebbero essere e saranno parte delle competenze civiche per le generazioni presenti e future. Queste competenze possono essere migliorate e consolidate attraverso un uso virtuoso e corretto della tecnologia e del digitale stesso come ambiente di apprendimento. La tecnologia può essere considerata un mezzo per creare opportunità di apprendimento più coinvolgenti per tutti, se integrata con metodi di formazione e apprendimento analogici.

Il quadro DigCompEdu

Nel maggio 2018, il Consiglio Europeo ha definito la competenza digitale come "un interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con familiarità e spirito critico e responsabile per l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione alla società". La Commissione Europea sta affrontando la questione attraverso la sua iniziativa politica di punta in questo settore, il Piano d'azione per l'istruzione digitale (2021-2027). Nel 2020 la Commissione Europea ha fornito la prima versione del DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), un'articolazione del documento madre DigComp, ulteriormente rivisto nel marzo 2022. Il DigCompEdu è il quadro che definisce in sei aree le competenze digitali che educatori ed educatrici dovrebbero possedere, articolandole in 22 sottocompetenze. "Il Quadro europeo per le competenze digitali degli educatori (DigCompEdu) è un quadro di riferimento scientificamente solido che descrive cosa significa per gli educatori essere competenti in campo digitale. Fornisce un quadro di riferimento generale per sostenere lo sviluppo di competenze digitali specifiche per gli educatori in Europa. DigCompEdu si rivolge agli educatori a tutti i livelli di istruzione, dalla prima infanzia all'istruzione superiore e agli adulti, compresa l'istruzione e la formazione generale e professionale, l'istruzione per bisogni speciali e i contesti di apprendimento non formale."

[\[https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en\]](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en)

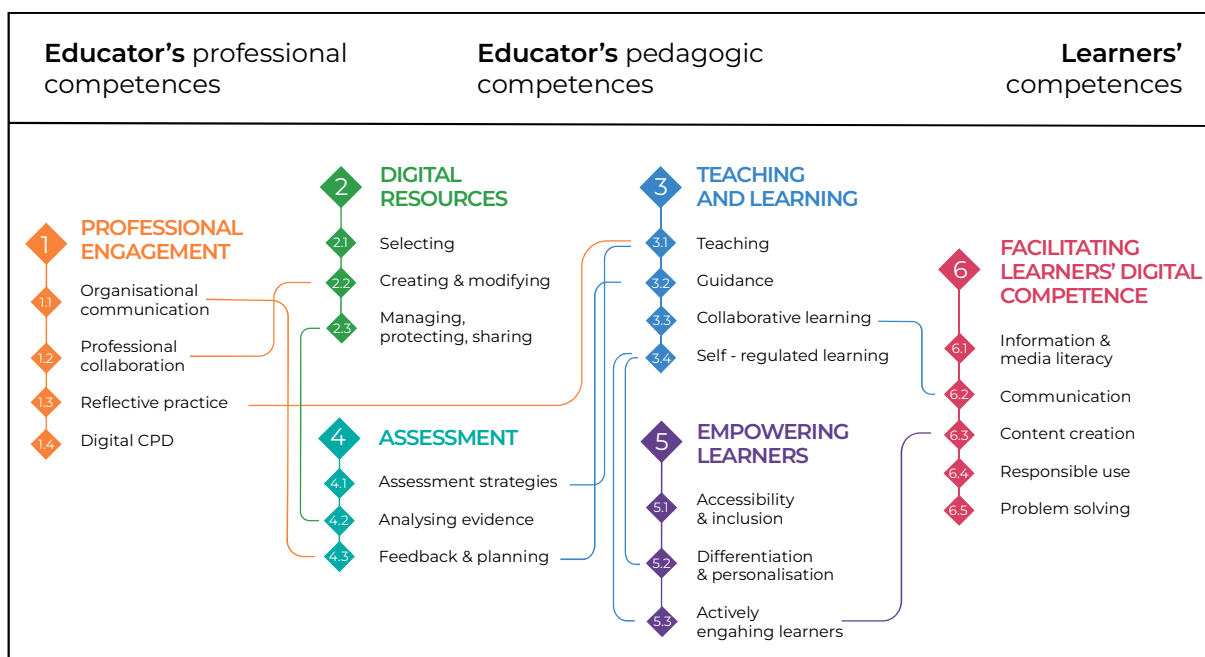


Figura 2 - Il quadro delle competenze di DigCompEdu

https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en

Spunti di riflessione

Iniziativa politica dell'UE sulle competenze digitali

Commissione Europea, Digital Education Action Plan (2021-2027)

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

Commissione Europea, Self-reflection on Effective Learning by Fostering the Use of Innovative Educational Technologies

<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/about/self-reflection-tools>

Commissione Europea, Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)

https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework_en

Applicare un approccio blended ai processi di formazione e apprendimento: primi elementi

In questo quadro, la domanda centrale che ha guidato la progettazione e lo sviluppo dell'azione formativa per TOTs e della presente pubblicazione è: come applicare un approccio misto per la formazione trasformativa e i processi di apprendimento nel campo dell'ECG nell'era digitale?

Innanzitutto, è importante esplicitare cosa si intende qui per "approccio misto, o blended, alla formazione" o "formazione mista / blended". Anche se sembra non esserci una definizione condivisa, è importante offrire alcuni elementi di orientamento. **L'apprendimento, l'insegnamento e la formazione misti / blended si danno quando sia l'ambiente digitale che quello analogico sono presenti nello stesso processo formativo e vengono combinati in base agli obiettivi specifici e ai risultati di apprendimento attesi della formazione, rendendo quest'ultima più inclusiva e partecipativa. Per raggiungere questo obiettivo, le prospettive digitale e analogica devono essere considerate e integrate fin dalle prime fasi della progettazione di un processo formativo.**

Oltre ad essere particolarmente utile per affrontare situazioni critiche in cui i processi di formazione e apprendimento "tradizionali" sono ostacolati (ad esempio durante la pandemia, quando la formazione digitale e a distanza ha aiutato a raggiungere obiettivi formativi che altrimenti sarebbero stati mancati), l'approccio blended ai processi formativi è particolarmente utile per mescolare ambienti, mezzi, strumenti, rispondendo così a competenze, stili di apprendimento e bisogni diversi. In questo senso, si presume che sia particolarmente coerente con i contenuti, la metodologia e l'approccio alla formazione e all'apprendimento promossi dall'ECG e dall'EDU.

Dal punto di vista della pratica quotidiana di chi si occupa di formazione ed educazione, la trasformazione digitale riguarda la conoscenza e la competenza nell'uso della tecnologia, nello specifico, nel contesto della formazione: strumenti digitali per comunicare, spiegare, integrare risorse digitali - ad esempio, video e app - durante una sessione e un processo di formazione. Avere un'adeguata padronanza degli strumenti e dei metodi digitali è diventato essenziale per poter coinvolgere i giovani - presumibilmente nativi digitali - nel processo di formazione e apprendimento. Nell'accezione di questa pubblicazione, le competenze digitali sono elementi specifici su cui lavorare solo dopo una riflessione e una sensibilizzazione su come trarre vantaggio dalla combinazione dei diversi ambienti di apprendimento che emergono dalla fusione di ambienti e strumenti digitali e analogici. Questa riflessione e approfondimento - a partire dagli elementi pratici e concreti di una formazione - solleva questioni metodologiche utili a migliorare l'efficacia del processo formativo stesso.

In che modo l'approccio misto dovrebbe:

- *introdurre metodi e strumenti innovativi?*

Il dibattito è attualmente aperto e si sta ampliando su metodi e strumenti che sono stati proposti come modelli vincenti nella loro versione digitale: se interrogati possono consentire lo sviluppo di un pensiero più complesso e articolato che porti all'innovazione e alla revisione degli stessi strumenti tradizionali;

- *contrastare le disuguaglianze nell'accesso alla formazione e promuovere ambienti di apprendimento inclusivi - ad esempio, superando le disuguaglianze sociali e adattandosi ai diversi stili di apprendimento?*

La trasformazione digitale apre nuove opportunità, ma non allo stesso modo per tutte le persone: il digital divide è influenzato dall'accessibilità delle infrastrutture di comunicazione, dal reddito e dal livello di istruzione, da altri fattori di disuguaglianza come l'età, il genere, l'abilità, il background razziale e linguistico e la posizione geografica. Ad esempio, a seconda del contesto geografico, è possibile avere accesso a infrastrutture che hanno capacità molto diverse di garantire connessioni stabili o veloci. È importante riflettere sull'impatto della trasformazione digitale in termini di disuguaglianza: il digital divide può essere visto come un riflesso delle disuguaglianze della società e diventa cruciale per comprendere i meccanismi di inclusione ed esclusione che caratterizzano le nostre società oggi e in futuro. Questi meccanismi tracciano la linea della partecipazione al mercato del lavoro e alla vita democratica, generando nuovi gruppi vulnerabili e nuovi bisogni di comprensione e apprendimento della complessità della realtà e della vita quotidiana.

- *dare coerenza all'ECG promuovendo l'interconnessione tra le comunità locali di discenti a livello nazionale o internazionale?*

Nel contesto dell'ECG e dell'EDU l'approccio misto può essere considerato un modo per favorire una prospettiva internazionale aperta al mondo, e gli strumenti digitali possono essere visti come mezzi non solo per raccogliere informazioni ma anche per creare connessioni significative con territori e persone "altre".

Gamification e apprendimento basato sul gioco

Il dibattito sulla gamification dei contesti di formazione e apprendimento è un esempio emblematico di un dibattito metodologico su approcci nuovi e innovativi applicati all'istruzione formale e non formale grazie allo sviluppo delle TIC e alla trasformazione digitale.

La gamification viene utilizzata per trasformare l'esperienza di apprendimento in un gioco educativo, utilizzando elementi di gioco per motivare e mantenere attivi i discenti (di solito attraverso un sistema di ricompense o indicando il loro livello di prestazione). La gamification è un processo che va oltre il settore educativo ed è utilizzato da diverse organizzazioni nella sfera digitale. Questa tendenza ha riportato in primo piano il dibattito sull'approccio alla formazione e all'apprendimento basato sul gioco, che mira a utilizzare attività non competitive basate sul gioco per l'acquisizione di abilità e competenze. Le tendenze che emergono dalla trasformazione digitale creano nuove opportunità per promuovere e riflettere sulla dimensione innovativa necessaria nei contesti educativi formali e non formali, alla luce delle più ampie trasformazioni sociali e culturali che si stanno verificando.

Spunti di riflessione

Dibattito sulla gamification e sull'apprendimento basato sui giochi:

GamifyEU, 2021, Gamification in non-formal education and youth work

<https://gamifyeu.org/wp-content/uploads/2021/07/publication-GamifyEU-FINAL-3.pdf>

Woodcock, J., & Johnson, M. R. (2018), Gamification: What it is, and how to fight it, *The Sociological Review*, 66(3), 542-558

<https://doi.org/10.1177/0038026117728620>

Lupetti M., 2020, Gamificando non si impara, Menelique, 03/TRE Lezioni Perdute, bobok

<https://www.menelique.com/gamificando-impara-scuola-game-design/>

CAPITOLO 2

Che cos'è un processo di formazione-apprendimento misto?
Che cosa significano "formazione e apprendimento misti"?

2.1 Il punto di partenza: pensare all'apprendimento misto come una delle opzioni

Come introdotto nel Capitolo 1, l'approccio blended ai processi di formazione e apprendimento potrebbe essere definito come "l'integrazione organica" di metodi e strumenti selezionati e complementari faccia a faccia e online (Garrison & Vaughan, 2008). Significa creare un processo di apprendimento efficace, facendo scelte appropriate e sfruttando i diversi ambienti di apprendimento che si svolgono faccia a faccia (F-2-F) e online.

Considerare l'approccio blended come un'opportunità significa analizzare i pro e i contro dell'uso della tecnologia, mescolando ambienti di apprendimento online e in presenza durante tutta la progettazione di una formazione. Se, come e in che misura utilizzare un approccio misto dovrebbe essere deciso attraverso un processo di analisi degli elementi inclusi in un sistema di apprendimento.

Secondo la teoria del "Complex adaptive blended learning system" (CABLS), un sistema di apprendimento include almeno 6 elementi: discenti, figure della formazione, tecnologia, contenuto, organizzazione e supporti all'apprendimento (Cleveland-Innes, Wilton, 2018).

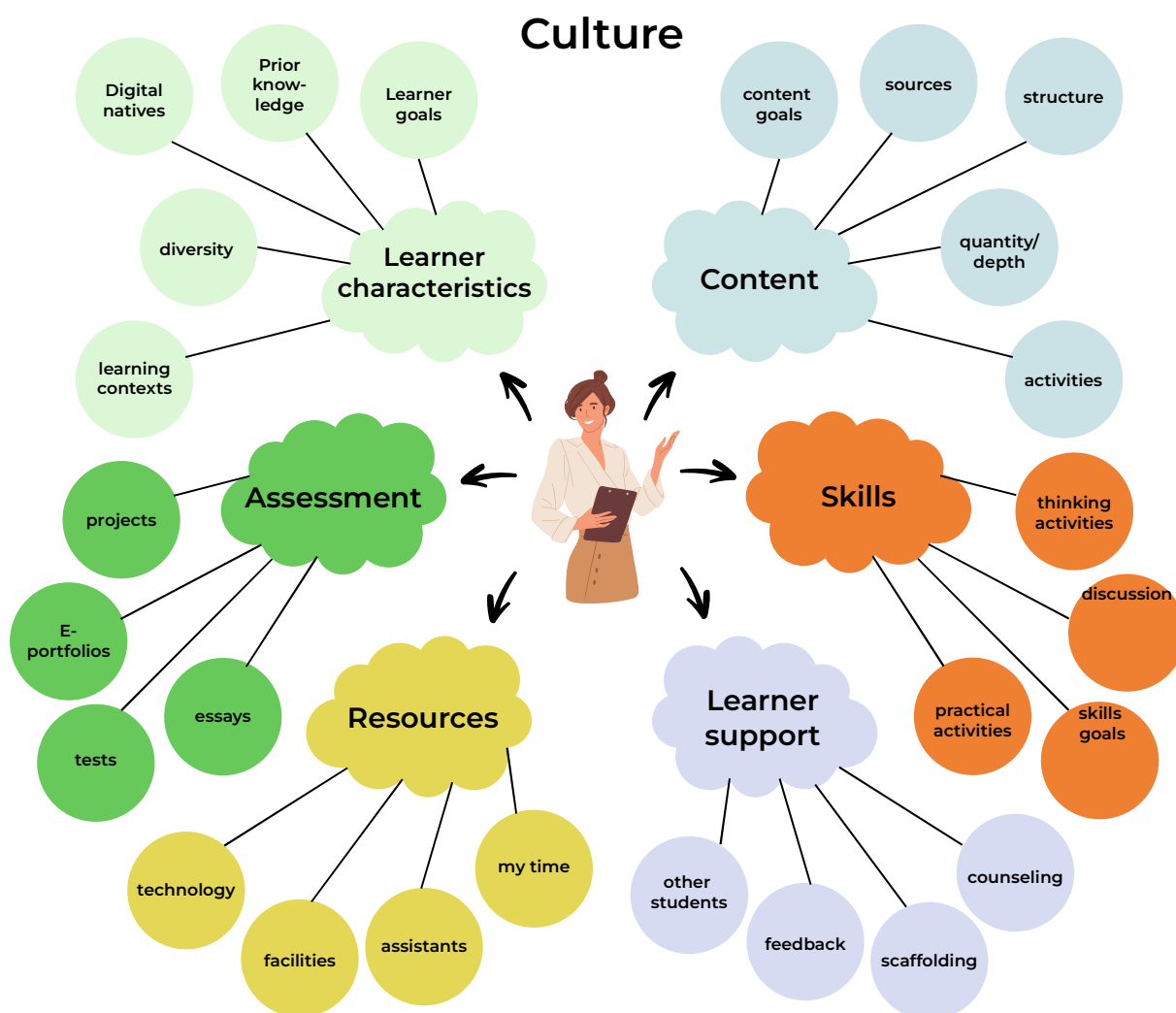


Figura 3 - Un ambiente di apprendimento dal punto di vista dell'insegnante / formatore, formatrice
[Fonte: Bate A.W.T., 2019, p. 491].

¹Gli elementi inclusi nell'elenco sono stati modificati rispetto al modello originale, secondo la prospettiva applicata in questa pubblicazione.

Inoltre, considerando un sistema di apprendimento nel suo complesso, sarebbe importante includere in questo elenco il contesto culturale e sociale in cui si svolge la formazione. "Non solo ogni elemento ha il suo carattere e il suo sottosistema, ma ciascuno agisce in relazione a tutti gli altri. Come in ogni sistema complesso, le relazioni sono dinamiche e integrative. Questo sistema adattivo di apprendimento misto emerge dalle relazioni e dagli effetti di ogni elemento che agisce con e sugli altri elementi" (Cleveland-Innes, Wilton, 2018, p.10).

Ci sono molti modi per identificare e classificare i diversi ambienti di apprendimento e i modelli per combinarli in un processo blended: per questo motivo, è utile riflettere sulla progettazione di una formazione blended a partire dagli ambienti di apprendimento utilizzati ed emersi dall'esperienza pilota per TOT che ispira questo Manuale. Prima di passare alla descrizione dettagliata degli ambienti di apprendimento, è opportuno sottolineare che **un ambiente di apprendimento è il prodotto, il risultato, di un complesso processo di scelte che "comprende risorse e tecnologie di apprendimento, mezzi di insegnamento, modalità di apprendimento e connessioni con i contesti sociali e globali.** Il termine include anche dimensioni comportamentali e culturali umane, compreso il ruolo vitale delle emozioni nell'apprendimento, e richiede di esaminare e talvolta ripensare i ruoli di chi forma e di chi apprende. L'attenzione per la tecnologia dell'informazione nell'istruzione si sta espandendo dal miglioramento degli spazi di apprendimento per includere fattori che vanno oltre l'hardware, il software e la rete. L'ambiente di apprendimento è un insieme di pratiche umane e

sistemi materiali, proprio come un'ecologia è la combinazione di esseri viventi e ambiente fisico" (Bate A.W.T., 2019, p. 490).



La scelta di porre gli ambienti di apprendimento al centro del ragionamento consente di riflettere concretamente sui diversi elementi che compongono il sistema di apprendimento e di comprendere la complessità del sistema stesso. La selezione degli ambienti di apprendimento è un passo fondamentale nella costruzione della strategia formativa e di apprendimento di una formazione. L'utilizzo di un approccio misto consente di ampliare la gamma dei possibili ambienti di apprendimento e questo è interessante e appropriato nei contesti formativi perché permette di promuovere lo sviluppo di competenze attraverso le diverse dimensioni dell'apprendimento (cognitiva, emotiva, comportamentale), di rispondere meglio ai diversi stili di apprendimento e infine di differenziare le possibilità di apprendimento per le diverse persone partecipanti.



La tabella seguente mostra i diversi ambienti di apprendimento per come sono stati applicati nella formazione pilota per TOT che ha dato origine a questo Manuale, con le loro caratteristiche e finalità, i punti di forza e gli elementi a cui prestare particolare attenzione.



Imparare dall'esperienza: gli ambienti di apprendimento

| AMBIENTE DI APPRENDIMENTO ² | DESCRIZIONE: caratteristiche e finalità di apprendimento |
|--|--|
| Workshop online / Laboratorio online | <p>Il workshop o laboratorio online è definito come una sessione dal vivo in cui figure della formazione e partecipanti sono tutti online nello stesso momento (setting collettivo e sincrono).</p> <p>Il workshop online consente ai partecipanti di interagire, scambiare, discutere e collaborare in tempo reale. In particolare, è interessante utilizzarlo per introdurre un nuovo argomento, per condividere prospettive e costruire visioni comuni sui contenuti o sugli oggetti di lavoro (parole e loro significato, elementi chiave, processo, strumenti, ecc.).</p> <p>Il setting collettivo aumenta il coinvolgimento e la motivazione dei partecipanti e il dialogo con le figure della formazione (consentendo, ad esempio, il feedback istantaneo). Da un punto di vista logistico e organizzativo, consente di risparmiare tempo e denaro.</p> |

²La descrizione degli ambienti di apprendimento è stata elaborata facendo riferimento a Cleveland-Innes M., Wilton D., 2018.

| | |
|--|--|
|  | <p>ATTENZIONE!</p> <p>Quando si progetta e si realizza un workshop online è importante considerare che: richiede un'infrastruttura tecnica più o meno avanzata e appropriate competenze dei partecipanti e delle figure della formazione (gli strumenti digitali devono essere scelti con attenzione). Si veda il Toolkit - IO2b - per ulteriori dettagli su questo aspetto.</p> <p>Inoltre, l'impegno dei discenti/partecipanti può essere influenzato dall'ambiente fisico (casa, luogo di lavoro) e il livello di attenzione può variare molto.</p> <p>Imparare dall'esperienza</p> <p>Nella formazione pilota per TOT il workshop online si è svolto in un contesto internazionale. Le persone partecipanti dei diversi Paesi si sono incontrate durante le sessioni online in modo sincrono utilizzando l'inglese come lingua veicolare.</p> |
| <p>Workshop F-2-F (Face-to-Face)/ Laboratorio in presenza</p> | <p>Il workshop F-2-F, o laboratorio in presenza, è definito come una sessione dal vivo in cui figure della formazione e partecipanti sono tutti nello stesso luogo e nello stesso momento (setting collettivo e sincrono). Discenti, formatori e formatrici hanno la possibilità di vedere, ascoltare e cogliere i segnali e il linguaggio corporei. Il workshop F-2-F consente ai e alle partecipanti di interagire, scambiare, discutere e collaborare in tempo reale. In particolare, vale la pena utilizzarlo per il team building, per promuovere una discussione più approfondita su argomenti complessi e per consolidare le conoscenze; per esercitarsi "dal vivo"; per rivedere e valutare il processo.</p> <p>Il setting collettivo in presenza aumenta il coinvolgimento e la motivazione delle persone partecipanti, consolida le relazioni di gruppo, il dialogo con le figure della formazione, aumenta la produttività (qualità e quantità), ad esempio nel caso di compiti di gruppo. Da un punto di vista logistico e organizzativo, è dispendioso in termini di tempo e di costi.</p> <p> ATTENZIONE!</p> <p>Quando si progetta e si realizza un workshop F-2-F è importante considerare che i partecipanti devono avere tempo adeguato per raggiungere la sede della formazione e l'energia per rimanere concentrati durante l'intera sessione.</p> <p>Le dinamiche di gruppo sono più vivide, quindi è importante considerarle durante la progettazione della formazione e osservarle durante l'azione formativa.</p> <p>Imparare dall'esperienza</p> <p>Nella formazione pilota per TOT il workshop F-2-F si è svolto in un contesto internazionale. Le persone partecipanti dei diversi Paesi si sono incontrate durante la sessione in presenza utilizzando l'inglese come lingua veicolare.</p> |
| <p>Self-paced learning</p> <p>Apprendimento autonomo o auto-apprendimento</p> <p>(Lavoro individuale a distanza)</p> | <p>L'ambiente di apprendimento autonomo (lavoro individuale a distanza) prevede la possibilità per ogni discente di esaminare in autonomia i materiali e i compiti didattici forniti nell'ambito della formazione.</p> <p>L'apprendimento autonomo consente alle persone partecipanti di prendersi il tempo che desiderano o che hanno a disposizione per riflettere su questioni complesse, acquisire conoscenze, sviluppare compiti ed elaborare testi e idee. Il setting individuale promuove lo sviluppo di competenze critiche, analitiche e riflessive: è un momento in cui i e le discenti studiano e consolidano la propria prospettiva, posizione, visione sugli argomenti (e si preparano a condividerla nel setting collettivo). Da un punto di vista logistico e organizzativo favorisce un risparmio di tempo e di costi.</p> |

| | |
|--|---|
|  | <p>ATTENZIONE! Quando si progetta un ambiente di apprendimento autogestito è importante considerare che esso richiede infrastrutture e competenze tecniche, più o meno avanzate, da parte delle persone partecipanti (gli strumenti digitali devono essere scelti con attenzione. Si veda il Toolkit - IO2b - per ulteriori dettagli su questo aspetto) e buoni livelli di auto-organizzazione; inoltre è opportuno valutare l'insorgere di un potenziale senso di isolamento o di mancanza di connessione che influisce sulla motivazione.</p> <p>Imparare dall'esperienza Nella formazione pilota per TOT è stato incluso l'apprendimento autonomo per introdurre nuovi argomenti o per condividere ulteriori conoscenze su argomenti introdotti nelle sessioni collettive. Inoltre, i e le discenti hanno sviluppato in autonomia compiti specifici da condividere nelle sessioni collettive. I materiali didattici (letture, video, quiz, diapositive, ecc.) messi a disposizione delle persone partecipanti erano principalmente in inglese; quando possibile, i materiali sono stati condivisi nelle lingue madri dei tre Paesi rappresentati nel partenariato.</p> |
| <p>Long-term group work</p> <p>Lavoro di gruppo a lungo termine</p> <p>(Lavoro di gruppo a distanza)</p>  | <p>Il lavoro di gruppo a lungo termine (anche nella forma del lavoro a distanza di gruppo) come setting di apprendimento identifica la creazione di sottogruppi di partecipanti che lavorano insieme per sviluppare un prodotto finale comune entro la fine della formazione (o un tempo dato). Le persone lavorano in sottogruppi durante le sessioni collettive quando i compiti sono parte del prodotto finale comune, o realizzano e sviluppano un'attività specifica in autonomia tra le sessioni collettive.</p> <p>Il lavoro di gruppo a lungo termine può svolgersi in presenza o online, a seconda delle preferenze delle persone. Permette ai partecipanti di mettere in pratica le conoscenze e i concetti acquisiti durante i workshop e di sviluppare competenze tecniche (applicazione dei contenuti della formazione) e di problem solving. Si tratta di un particolare contesto collettivo che può sia aumentare l'impegno e la motivazione dei partecipanti (creando relazioni più strette in piccoli gruppi) sia dare ai discenti il tempo di sviluppare e consolidare le loro idee.</p> <p>Da un punto di vista logistico e organizzativo è un ambiente molto flessibile, i gruppi di partecipanti possono decidere l'orario, il luogo - fisico o online - la durata e l'impegno che possono dedicare al processo di apprendimento.</p> <p>ATTENZIONE! Quando si progetta un ambiente di lavoro di gruppo a lungo termine, è importante considerare i livelli di autodirezione delle persone e la loro abitudine e competenza a lavorare in gruppo.</p> <p>Può emergere una dinamica di gruppo negativa che influisce sull'esperienza di lavoro di gruppo e sulla possibilità di sviluppare un prodotto finale di qualità. È importante mettere in atto un processo di monitoraggio per capire il modo in cui il gruppo sta lavorando, se è necessario un supporto - in termini di input legati ai contenuti o alle dinamiche relazionali (si veda il box esperienziale riferito all'ambiente "helpdesk").</p> <p>Imparare dall'esperienza Nella formazione pilota per TOT il lavoro di gruppo a lungo termine si è svolto in un contesto nazionale. I partecipanti sono stati raggruppati per Paese e questo ha dato loro l'opportunità di rielaborare nella loro lingua madre i concetti introdotti nelle sessioni collettive internazionali in inglese - un elemento importante per consolidare le conoscenze e articolare un pensiero complesso. I gruppi nazionali hanno sviluppato un prodotto finale legato al contesto geografico e organizzativo e hanno approfittato delle sessioni collettive internazionali per avere un punto di vista esterno e per confrontare il proprio lavoro con quello degli altri gruppi nazionali.</p> |

| | |
|---|---|
| <p>Helpdesk</p> | <p>L'Helpdesk è un ambiente di apprendimento in cui i e le discenti (o i gruppi di discenti) possono orientare l'attenzione della sessione per porre domande e chiedere feedback alle figure della formazione. È un luogo in cui la relazione tra discenti e figure della formazione può essere consolidata e sviluppata. Il formatore, la formatrice, può monitorare e valutare le esigenze specifiche delle persone e utilizzare questi dati per adattare le sessioni di formazione successive e prevedere materiale didattico diverso per singole persone o gruppi di discenti.</p> <p>L'helpdesk può svolgersi in presenza o online, a seconda delle preferenze delle persone partecipanti. Si tratta di un particolare contesto individuale o collettivo che può sia aumentare l'impegno e la motivazione dei e delle partecipanti (creando relazioni più strette con le figure della formazione) sia dare alle persone il tempo di discutere le loro idee con formatori e formatrici in un luogo più "sicuro".</p> <p> ATTENZIONE! Quando si progetta un ambiente di helpdesk, è importante pensarlo come un momento di empowerment, evitando di concentrarsi sui problemi o sulla raccolta dei reclami. È importante ricordare il ruolo attivo che le persone - individui e gruppi - hanno nel processo di apprendimento e promuovere la loro proattività in caso di ostacoli legati ai contenuti o alle dinamiche di gruppo: il focus è sulle soluzioni.</p> <p>Imparare dall'esperienza Nella formazione pilota per TOT le sessioni di helpdesk si sono svolte in un contesto nazionale. Le persone hanno avuto l'opportunità di discutere con le formatrici l'avanzamento del loro prodotto finale, di riflettere più a fondo sui loro contesti e di chiedere aiuto per identificare le strategie per superare i problemi e chiarire i dubbi. L'helpdesk si è svolto nella lingua madre delle persone partecipanti (tranne che per il team bulgaro) ed è stato importante per discutere concetti e articolare idee complesse.</p> |
| <p>Apprendimento ibrido³</p> | <p>Imparare dall'esperienza Nella formazione pilota per TOT è stato sviluppato un ambiente di apprendimento ibrido che ha combinato fasi di lavoro online e F-2-F, nazionali (in sottogruppi) e internazionali (plenarie). L'ambiente di apprendimento ibrido si è svolto, nell'arco di una giornata, con le persone fisicamente riunite in gruppi nazionali presenti nella stessa stanza, ogni gruppo collegato con un computer portatile ai momenti plenari internazionali del lavoro. I gruppi nazionali hanno lavorato insieme su compiti specifici (setting F-2-F) e poi hanno discusso online con gli altri gruppi (in plenaria) per condividere i contributi e costruire una comprensione comune dei temi affrontati.</p> <p>La combinazione di questi contesti nazionali F-2-F con quelli internazionali online in un arco di tempo limitato ha sfruttato le opportunità offerte dai diversi ambienti descritti in precedenza.</p> <p>Secondo la prospettiva di partecipanti e formatrici:</p> <ul style="list-style-type: none"> - l'impostazione collettiva in presenza (nei gruppi nazionali) ha aumentato l'impegno e la motivazione delle persone, ha consolidato le relazioni di gruppo e il dialogo con le formatrici; - l'impostazione collettiva online (come gruppo internazionale) ha fornito l'opportunità di una revisione tra pari e di un punto di vista esterno sul lavoro sviluppato a livello nazionale e ha promosso una comprensione comune dei concetti fondamentali e complessi trattati durante la formazione. <p> ATTENZIONE! Quando si progetta e si realizza un ambiente di apprendimento ibrido, è importante considerare che: i. almeno un formatore, una formatrice, dovrebbe essere fisicamente presente con il gruppo (per ogni gruppo) per facilitare la sessione; ii. è molto importante che il team di formazione sia "sulla stessa lunghezza d'onda" per quanto riguarda la progettazione dettagliata delle sessioni e rispetti (aiuti a rispettare) i tempi per ogni attività, al fine garantire la sincronica connessione/riunione online. Come accennato in precedenza, richiede infrastrutture tecniche e competenze più o meno avanzate da parte delle figure di formazione.</p> |

³A differenza degli altri ambienti di apprendimento, l'ambiente di apprendimento ibrido viene presentato a partire dall'esperienza, poiché è solo dopo la progettazione e lo sviluppo delle sessioni che il team di formazione ha condiviso una comprensione comune su come la "modalità ibrida" possa essere efficacemente utilizzata in un contesto educativo non formale.

Cos'è e cosa non è l'apprendimento ibrido

Comunemente, per apprendimento ibrido si intende una modalità di formazione in cui alcune persone partecipanti assistono alla sessione di persona, mentre altre, allo stesso tempo, si uniscono alla sessione online. Formatori e formatrici insegnano o facilitano le persone in remoto e quelle presenti allo stesso tempo, utilizzando strumenti come la videoconferenza. Questa concezione dell'apprendimento ibrido prevede un ruolo passivo delle persone partecipanti - almeno di alcune - poiché promuovere l'interazione tra partecipanti in presenza e online allo stesso tempo con la tecnologia disponibile è molto difficile - se non impossibile - fino ad ora. Le premesse spiegate nel primo capitolo di questo Manuale - approccio di apprendimento trasformativo ed esperienziale - impediscono di riferirsi all'ambiente ibrido in questo modo.

In base all'esperienza, l'ambiente di apprendimento ibrido può essere definito come la combinazione di F-2-F e online nell'ambito di una singola sessione che implica più di uno spazio fisico in cui i sottogruppi di partecipanti sono insieme e la connessione online tra i sottogruppi. La sessione è progettata come un insieme coerente e interdipendente: tutte le attività sviluppate nei sottogruppi e in plenaria sono pezzi dello stesso percorso e contribuiscono agli stessi obiettivi.

Da un punto di vista logistico e organizzativo è un risparmio di tempo per i partecipanti - ad esempio se possono raggiungere una sede più vicina al luogo di residenza - e di costi per l'organizzazione, poiché non richiede spese di viaggio per una formazione internazionale. La logistica della sede e l'impostazione dei dispositivi richiedono maggiore attenzione e tempo per rispondere a tutte le esigenze e garantire la partecipazione di tutte le persone nella modalità fisica e virtuale.

Come accennato, la selezione degli ambienti di apprendimento e la loro combinazione nell'ambito del processo formativo è la sintesi delle scelte relative a metodi, strumenti e contenuti che costituiscono la strategia formativa e di apprendimento del processo formativo stesso. Per superare la dicotomia presenza-online come dimensioni separate, positive o negative, si ritiene fondamentale sottolineare la rilevanza e la funzione che i diversi ambienti possono assumere. Applicare un approccio blended alla progettazione formativa significa quindi adottare una mentalità che nasce ancor prima dell'inizio della progettazione formativa stessa.

Come verrà descritto in dettaglio nelle sezioni successive del capitolo, una strategia di formazione e apprendimento si articola in diversi ambienti di apprendimento e la scelta di come integrarli è una decisione cruciale da prendere per un processo di apprendimento efficace e di qualità. Il risultato di questa combinazione prende (deve prendere) in considerazione i vincoli che una formazione deve affrontare in base al contesto specifico in cui si svolge (ad esempio, budget, tempo, risorse umane, competenze digitali dei discenti, ecc.).

2.2 Come identificare una strategia di formazione e apprendimento blended e ambienti di apprendimento

"Una strategia formativa può essere considerata come il modo in cui [il o la progettista della formazione. n.d.a] pianifica il flusso del programma; la logica con cui i contenuti saranno sviluppati e i metodi assemblati tenendo conto dello sviluppo delle dinamiche di gruppo. Ci sono elementi che chiaramente non sono astrofisica; per esempio, non iniziare un corso con un piano per le azioni future, quando l'obiettivo e il progetto non sono ancora stati definiti. Eppure una strategia formativa è importante, perché considera per la prima volta l'interconnessione degli elementi formativi" (Tittley G., 2002, p. 51). In questa prospettiva, gli elementi formativi - e le loro relazioni - che è necessario considerare in una strategia formativa sono: i. l'argomento - la ragione della formazione, il motivo per cui le persone sono lì; ii. l'io - ogni singola persona coinvolta nella formazione con il suo background e le sue aspettative; e, iii. il noi - il gruppo come spazio collettivo attraversato da dinamiche (comprese quelle culturali e sociali) e impegnato in un processo (Tittley G., 2002, p. 50, 51, 83).

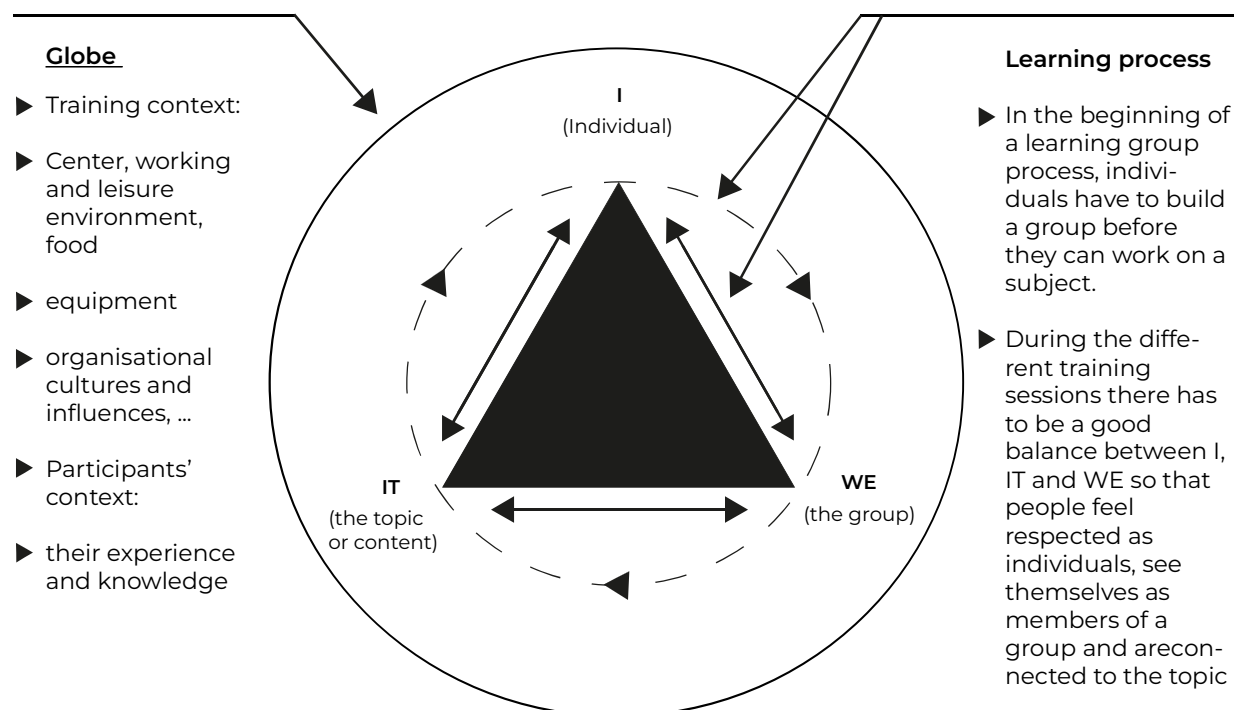


Figura 4 - L'interdipendenza tra le singole persone partecipanti, il gruppo di formazione, i soggetti formatori e l'ambiente di formazione [Fonte: Tittley, 2022, p. 83].

Conoscere e comprendere la relazione tra questi tre elementi del sistema formativo permette di riflettere sugli ambienti di apprendimento, sui metodi da applicare, sulle attività da selezionare e sugli strumenti da utilizzare nella formazione. In breve, stabilire la strategia formativa che è la base su cui costruire il flusso e il programma di formazione.

Per definire la strategia di formazione, ci sono alcuni passaggi fondamentali.

A. L'analisi del contesto e la valutazione dei bisogni di apprendimento devono essere sviluppate per conoscere il contesto della formazione e rendere esplicito il motivo per cui la formazione è stata pianificata, quali sono i bisogni formativi da soddisfare e, soprattutto, a quale gruppo target è destinata la formazione. Oggi, nel pieno dell'era della trasformazione digitale, per integrare la tecnologia digitale nel processo di formazione e apprendimento in modo organizzato ed efficace, è importante considerare questa dimensione come separata e utilizzare una prospettiva mista per analizzarla. Ciò significa interrogarsi sul mondo digitale e sulle sue possibilità, nonché sulla relazione tra il contesto culturale e il "digitale" e sulla relazione tra gli individui, le dinamiche di gruppo e il "digitale". Alla figura precedente (n. 4), sarebbe quindi possibile aggiungere un'ulteriore dimensione che attraversa i tre vertici del triangolo e il contesto formativo per considerare quali forme queste interconnessioni potrebbero assumere quando si considera la sfera digitale.

B. Formulazione di ipotesi e posizionamento - una volta chiarito il punto di partenza da cui, chi progetta la formazione, guarda alla formazione stessa, è possibile identificare la catena di obiettivi che si intendono raggiungere attraverso il processo di formazione e apprendimento - dove si vuole andare e accompagnare le persone. Significa rendere esplicita l'"intenzione", lo scopo della formazione.

C. Catena degli obiettivi e intenzionalità - Usando una metafora, se si considera la formazione come un viaggio, bisogna prima studiare l'ambiente e la mappa del territorio in cui ci si trova. In sintesi: Fase A. "Analisi del contesto e valutazione dei bisogni di apprendimento" ci permette di capire e disegnare sulla mappa dove ci troviamo; Fase B. "Formulazione di ipotesi e posizionamenti" identifica le prospettive di partenza e di arrivo e i riferimenti intermedi; Fase C. "Catena degli obiettivi e intenzionalità" ci aiuta a tracciare il percorso che vogliamo intraprendere per raggiungere l'obiettivo definito e a precisare con quali mezzi vogliamo raggiungerlo; Fase D. Strategia di formazione e apprendimento blended e relativi ambienti di apprendimento.

Vediamo le fasi nel dettaglio.

A. Analisi del contesto e valutazione dei bisogni di apprendimento

Per definire la strategia di formazione e apprendimento è necessario iniziare con la raccolta e l'analisi dei dati sui diversi elementi del sistema di apprendimento - e sulla loro interazione - in cui si inserisce la formazione stessa.

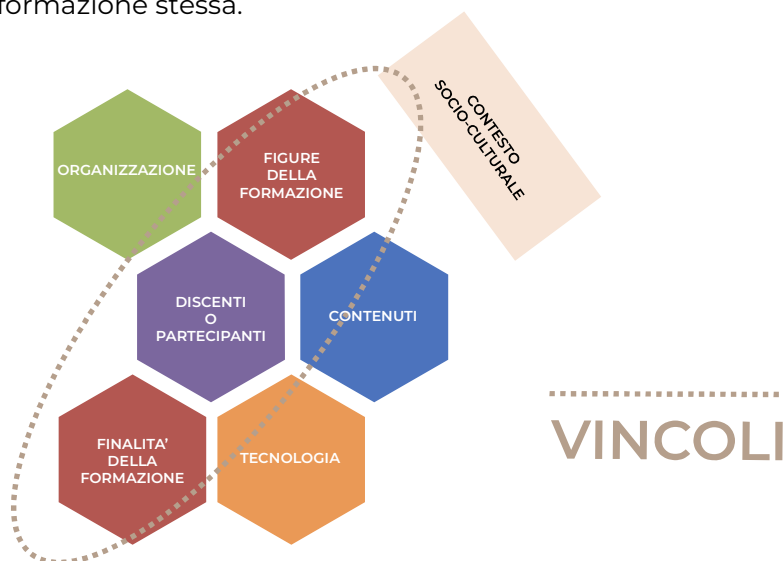


Figura 5 - L'interdipendenza tra i diversi elementi del sistema di apprendimento [modificato a partire dal modello CABLS].

L'analisi del contesto consiste nel comprendere le esigenze della formazione nel quadro del contesto socio-culturale e nel considerare la ragione per cui un'organizzazione decide di promuovere la formazione; quindi, nello specifico, nell'identificare le esigenze del gruppo target in termini di contenuti e competenze. Per applicare un approccio misto alla progettazione di una formazione, in particolare, è fondamentale esplorare la dimensione tecnologica o digitale, ad esempio comprendendo il livello di competenze digitali del gruppo target e delle figure di formazione per scegliere l'ambiente e gli strumenti di apprendimento adeguati. All'inizio del processo, è importante raccogliere e rendere espliciti i possibili vincoli nella progettazione e nell'erogazione di una formazione - ad esempio: il budget, le risorse umane, il tempo.

"La valutazione dei bisogni è il processo di identificazione e valutazione delle necessità di una comunità o di un altro gruppo definito di persone. L'identificazione dei bisogni è un processo di descrizione dei "problemi" di una popolazione target e delle possibili soluzioni a questi problemi. La valutazione dei bisogni si concentra sul futuro, o su ciò che dovrebbe essere fatto⁴". Un bisogno può essere descritto come un divario tra "ciò che è" e "ciò che dovrebbe essere" o tra "il reale e l'ideale che è sia ricompreso tra i valori della comunità sia potenzialmente modificabile⁵".

Questo modo di intendere un processo di formazione e apprendimento, tipico del contesto dell'apprendimento non formale, trova la sua base teorica in diversi approcci: di seguito ne descriviamo brevemente alcuni.

L'approccio psicosociale

L'approccio psicosociale considera i e le discenti come parte di un contesto relazionale, organizzativo e socioculturale (Lewin, 1951 e Anzieu, 1968 in Quagliano et al., 1992; Moreno, 1973; Enriquez, 1997; Ardoino, 2005). Seguendo questa prospettiva, "la formazione deve considerare gli aspetti culturali, organizzativi e relazionali per essere efficace e comprensibile per i partecipanti. Inoltre, questo approccio considera la formazione come un luogo in cui formatori e discenti costruiscono insieme conoscenze e competenze. I partecipanti hanno un ruolo attivo nel processo di apprendimento e formazione e condividono con il formatore le responsabilità dei risultati della formazione⁶".

L'approccio olistico

L'approccio olistico è un approccio pedagogico basato sull'idea che un processo di formazione è più efficace quando sono integrati diversi tipi di opportunità di apprendimento (apprendimento esperienziale, apprendimento cognitivo, interazione di gruppo, ecc.) e i discenti svolgono un ruolo attivo nel processo di formazione condividendo la responsabilità con le figure della formazione per il raggiungimento dei risultati e degli obiettivi della formazione. L'esperienza dei e delle discenti è la base su cui si costruisce la nuova conoscenza. Seguendo questa prospettiva, la formazione si rivolge all'intera personalità:

piano cognitivo: apprendimento di fatti, teorie, relazioni logiche;

piano emotivo: giocosità, sentimenti di connessione con gli altri, emozioni positive e negative provate nel momento in cui si è messi alla prova, emozioni relative a valori e concetti intellettuali;

piano della pratica: trasformare le idee in decisioni e azioni, mettere in pratica le competenze e sperimentare⁷.

Inquiry-based learning o apprendimento basato sull'indagine

L'esigenza di un apprendimento più attivo trae spunto da pensatori fondamentali nel campo dell'istruzione come Dewey (1938) e Vygotskij (1997), che considerano l'uso

⁴ A. L. Titcomb, ICYF Evaluation Concept Sheet, 2002

⁵ Ibid


⁶ UNESCO e Centro Cooperazione Internazionale (2020), IMMAGINARE E PRATICARE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE. Formazione sull'educazione alla cittadinanza globale presso il Centro di Cooperazione Internazionale di Trento, Italia STUDIO DI CASO

⁷ Competendo digital toolbox: https://competendo.net/en/Holistic_Learning

dell'esperienza individuale e la costruzione delle proprie strutture di conoscenza come elementi chiave per il coinvolgimento e i risultati dell'apprendimento. L'*Inquiry-based learning*, cioè l'apprendimento basato sull'indagine in contrapposizione all'apprendimento basato sui contenuti, attraverso l'impegno cognitivo consente ai e alle discenti di avere un maggiore controllo sul modo in cui sviluppano una base di conoscenza. Al di là dell'acquisizione di contenuti, l'*Inquiry-based learning* è visto come un'opportunità chiave per sviluppare competenze di pensiero di ordine superiore (Garrison, 2016). L'*Inquiry-based learning* richiede anche di rendere esplicito il processo di apprendimento. Basandosi sul lavoro iniziale di Schwab (1966), questa pratica didattica offre una struttura per accompagnare i e le discenti attraverso processi di indagine attiva. Per Schwab, il processo di indagine attiva inizia con l'utilizzo di domande, problemi e materiale per invitare le persone a identificare le relazioni tra concetti o variabili. Man mano che esse progrediscono, vengono presentate domande o problemi così da consentire loro di scoprire da sole il percorso verso le risposte. Come terza e ultima fase, viene presentato un argomento e le persone stesse identificano domande, problemi, metodi e risposte mentre l'insegnante fornisce una guida e facilita l'apprendimento.

La tabella seguente riassume alcune domande che guidano l'esplorazione del contesto e la raccolta dei dati, elementi principali di un sistema formativo. Per quanto riguarda la "tecnologia", è importante notare che dovrebbe essere considerata una dimensione trasversale da interrogare attraverso tutti gli elementi.

Il posizionamento del formatore, della formatrice, sarà esplorato separatamente attraverso la presentazione di uno strumento specifico, poiché le sue caratteristiche (competenze, atteggiamenti, ...) influenzano tutto il processo formativo e tutte le scelte che vengono prese attraverso la sua prospettiva e i suoi punti di vista.

| Caratteristiche del contesto sociale | Contesto professionale e organizzativo | Persone e partecipanti | Processo di apprendimento | Oggetto della formazione/ argomento principale |
|---|--|---|---|---|
| <p>Quali sono le caratteristiche e gli aspetti principali del contesto (geografico, umano, sociale, culturale, economico...)?</p> | <p>Quali sono le origini del bisogno di formazione?</p> <p>Quali sono le ragioni della formazione?</p> <p>Qual è la domanda in termini di formazione?</p> | <p>Chi sono i / le partecipanti previsti? Il loro profilo e le loro motivazioni?</p> <p>Che tipo di problemi devono risolvere?</p> <p>Che tipo di compiti devono svolgere?</p> | <p>Quali sono le nuove competenze richieste?</p> <p>Quali sono i principali messaggi da trasmettere?</p> | <p>Qual è l'oggetto principale del lavoro?</p> <p>Qual è la "parte del problema", il contenuto specifico da affrontare attraverso la formazione?</p> |
|  | | | | |
| <p>Qual è il livello di accesso e di qualità dell'infrastruttura internet? Ci sono differenze nei contesti esaminati? Ci sono disuguaglianze da considerare tra le aree?</p> <p>Da una prospettiva sociale e culturale, fino a che punto la trasformazione digitale è un tema del dibattito pubblico? Quali sono i temi più discussi relativi alla TD? (ad esempio, l'hate speech sui social media, i nuovi lavori legati alla dimensione digitale, ecc.)</p> | <p>L'organizzazione ha esigenze, obiettivi o richieste specifiche che riguardano la dimensione digitale?</p> <p>L'organizzazione vuole promuovere processi specifici nello sviluppo di competenze digitali o di conoscenze sulla TD?</p> | <p>Qual è il livello di competenze digitali dei gruppi target?</p> <p>Qual è il livello di consapevolezza delle conseguenze della TD nella società, nella loro professione, nelle organizzazioni?</p> <p>Qual è il rapporto dei membri del gruppo target con la sfera digitale?</p> | <p>È corretto, utile, efficace aumentare il livello di (alcune) competenze digitali specifiche?</p> <p>È corretto, utile, efficace aumentare la consapevolezza e la conoscenza della TD in relazione ai temi affrontati nella formazione?</p> | <p>È corretto, utile, efficace includere un obiettivo specifico del lavoro relativo alle competenze digitali e/o alla TD?</p> <p>Ci sono argomenti e focus specifici sulla TD o devono essere sviluppate competenze digitali specifiche per raggiungere altri obiettivi della formazione?</p> |

Imparare dall'esperienza: i vincoli

Come è noto, un processo di formazione è anche caratterizzato da vincoli, intesi come elementi su cui le figure della progettazione e formazione non hanno alcun controllo o hanno un controllo limitato. Questi possono riferirsi a tutti gli elementi citati nel sistema formativo e devono essere analizzati per capire in che modo influenzano il processo formativo e per identificare una strategia di formazione e apprendimento sostenibile.

Per identificare la strategia di formazione e apprendimento adeguata per il gruppo target individuato, è necessario analizzare i suoi bisogni di apprendimento.

Strumenti utili: L'analisi dei bisogni di apprendimento (LNA - Learning Needs Assessment)

"La valutazione dei bisogni formativi e di apprendimento (LNA) è uno strumento utilizzato per identificare i contenuti e le attività educative da fornire ai discenti per migliorare le loro conoscenze, abilità e consapevolezza in un processo che porta a cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti. Lo scopo principale della valutazione dei bisogni di apprendimento è quello di aiutare la progettazione formativa e garantire una corrispondenza tra le aspettative dei discenti e il contenuto della formazione"⁸.

Le informazioni appropriate e utili possono essere raccolte attraverso diversi strumenti:

- utilizzo dei dati esistenti (analisi secondaria);
- raccolta di dati con metodi quantitativi (sondaggi);
- raccolta di dati attraverso metodi qualitativi (interviste a informatori qualificati, campioni della popolazione dei gruppi target; forum comunitari; focus group con campioni della popolazione dei gruppi target...).

Fase/step: Disegno complessivo. Analisi del contesto e del target

Persona(e) responsabile(i): progettista di formazione/team di formazione

Alcune domande possono aiutare ad acquisire conoscenze sul gruppo target e ad elaborare un LNA. Iniziare con queste domande è importante per due motivi: danno alle figure impegnate nella progettazione della formazione l'opportunità di esprimere la visione e la prospettiva che hanno sui gruppi target e aiutano a identificare il metodo corretto per raccogliere informazioni sui gruppi stessi.

Di seguito è riportata una possibile lista di controllo

→ [Vedi allegati: "Fogli di lavoro per il LNA"](#)

B. Formulazione di ipotesi e posizionamento

Il piano di valutazione dei bisogni permette di raccogliere (più) informazioni e prove per formulare ipotesi sul gruppo o sui gruppi target. Attraverso questo processo, le figure impegnate nella progettazione della formazione elaborano una prospettiva (le loro ipotesi) sul contesto e sul profilo dei e delle discenti, sviluppando così la propria consapevolezza su: i. dove si trovano e da dove partono nel quadro del processo formativo in corso, per ii. essere in grado di definire dove vogliono andare e cosa vogliono ottenere. Elaborare ed esprimere le ipotesi aiuta quindi a rendere esplicito il "**posizionamento**" (posizione e base di partenza) che guida il processo decisionale indicando la direzione in cui "si vuole andare" ("intenzionalità" e risultati).

L'approccio ipotetico

Progettare per ipotesi ed esprimere un posizionamento significa prendere coscienza delle interconnessioni tra le caratteristiche (identitarie, sociali, culturali e politiche) delle dimensioni individuali, organizzative e contestuali coinvolte nel processo formativo e di come queste guidino la progettazione e l'attuazione delle nostre scelte formative.

Come in un processo di ricerca, la progettazione (e l'erogazione) della formazione consiste nel formulare ipotesi sui contesti sociali, sui contesti organizzativi, sui gruppi target, sui processi di apprendimento, sui temi, sui contenuti e sui problemi al centro della formazione, sulle figure della formazione e sugli strumenti formativi. In un movimento dialogico, passo dopo passo, acquisendo nuove informazioni e discutendo all'interno del team di formazione, le ipotesi vengono messe in discussione, riviste e riformulate fino a quando le figure della progettazione precisano la loro posizione.

⁸S. Goldbeck-Wood and E. Peile. Learning Needs Assessment: Assessing the Need, 2002

C. Catena degli obiettivi e intenzionalità

Partendo dalle ipotesi sul contesto e sul gruppo target, chi progetta la formazione inizia a identificare la meta, gli obiettivi e i risultati. La catena di formulazione degli obiettivi inizia con la definizione di un obiettivo generale che sarà suddiviso in diversi obiettivi specifici. Questa definizione più dettagliata degli obiettivi formativi (dal punto di vista di formatori e formatrici) e dei risultati dell'apprendimento (dal punto di vista dei e delle discenti) facilita la scelta dei mezzi pedagogici appropriati da utilizzare durante la formazione.

La figura seguente mostra la catena degli obiettivi così come è stata presentata finora: dal generale allo specifico, come modo per pensare ai passi da compiere, o al contrario, dai risultati di apprendimento molto concreti e pratici.

L'obiettivo generale comprende dichiarazioni sullo scopo generale della formazione che sono ampie e a lungo raggio (dove vogliamo andare, la direzione che vogliamo seguire).

Gli obiettivi specifici sono formulati come passi intermedi necessari per raggiungere o avvicinarsi all'obiettivo generale, mentre i risultati (o obiettivi di apprendimento) sono di solito brevi dichiarazioni che descrivono i risultati di apprendimento desiderati del processo complessivo di formazione, riflettendo diversi aspetti dell'apprendimento dei e delle partecipanti che potrebbero essere intesi come le dimensioni incluse in un approccio di apprendimento trasformativo:

- Obiettivi cognitivi (conoscenza): Cosa vogliamo che le persone sappiano?
- Obiettivi affettivi (atteggiamenti): Cosa vogliamo che le persone sentano o di cosa si preoccupino?
- Obiettivi comportamentali (azioni/abilità): Cosa vogliamo che le persone siano in grado di fare?

Risultati di apprendimento efficaci dovrebbero essere:

- molto specifici e utilizzare un linguaggio attivo (in particolare i verbi) che renda chiare le aspettative;
- flessibili: si aggiungono, si rimuovono o si modificano nel corso della formazione se i risultati iniziali si rivelano inadeguati;
- focalizzati sulle persone: descrivono le conoscenze o le abilità che i e le discenti utilizzeranno;
- focalizzati sull'applicazione e sull'integrazione delle conoscenze e delle competenze acquisite;
- dovrebbero offrire modalità di valutazione utili che esprimono gli elementi specifici che saranno valutati;
- dovrebbero offrire una tempistica per il raggiungimento dell'apprendimento desiderato.

"Stabilire una meta e degli obiettivi per un'attività formativa assicura che tutti gli sforzi siano diretti a raggiungere solo i risultati desiderati. La chiave per sviluppare gli obiettivi è usare parole d'azione, che denotano qualcosa che può essere misurato o osservato. Ad esempio, la comprensione è estremamente difficile da misurare. Parole come "affermare", "mostrare" o "risolvere" sono precise e misurabili. Obiettivi chiaramente dichiarati consentono ai partecipanti di comprendere meglio ciò che noi [i formatori] intendiamo fare e anche qual è il risultato atteso per loro durante il processo⁹."

⁹ T. W. Goad. Delivering Effective Training. San Diego: University Associates, 1982: 63-76.



Figura 6 - Rappresentazione della catena degli obiettivi

Imparare dall'esperienza: finalità, obiettivi e risultati

Nell'ambito della formazione pilota per TOT *l'obiettivo generale* era:

"La formazione esplorerà come un approccio blended all'apprendimento possa integrare e rafforzare la formazione e l'insegnamento - in special modo orientati all'ECG e all'EDU. Intende quindi promuovere la dimensione inclusiva dei processi formativi progettati ed erogati all'interno di contesti educativi formali e non formali, in linea con l'approccio dell'ECG, e allo stesso tempo professionalizzare i servizi di formazione erogati da esperti e agenzie formative".

Gli *obiettivi specifici* sono stati formulati come segue:

"In particolare, la formazione si propone di:

- sostenere e sviluppare le competenze nella progettazione dei processi formativi con un approccio blended e trasformativo;
- sviluppare un pensiero riflessivo e creativo sulla propria pratica formativa e didattica;
- esplorare e mettere in pratica metodi e strumenti (misti) per la progettazione e l'erogazione di azioni formative ed educative.

Sono stati elencati i seguenti *risultati di apprendimento*:

"In particolare, per quanto riguarda il "processo di formazione blended", i e le partecipanti miglioreranno le loro conoscenze e competenze nel:

- valutare le esigenze di apprendimento dei gruppi target in un'ottica blended, considerando anche le loro competenze digitali per comprendere meglio i loro stili di apprendimento e, ad esempio, per poter scegliere e modulare "l'ambiente di apprendimento" più adatto;
- definire obiettivi formativi e risultati di apprendimento chiari per l'insegnamento o la formazione mettendoli in relazione, da un lato, con le competenze e i bisogni identificati e, dall'altro, con gli ambienti e gli strumenti di apprendimento disponibili;
- pianificare sequenze miste di attività didattiche o formative (compresi esercizi, gruppi di lavoro, letture, ecc.);
- sviluppare materiali di formazione e apprendimento misti;

- integrare strumenti attivi o partecipativi nell'insegnamento o nella formazione, sia online che in presenza;
- scegliere tra diversi approcci e ambienti di apprendimento (sia "tradizionali" che digitali) per la progettazione della loro formazione e lezione;
- progettare strumenti di valutazione adeguati (o adattarli in formato digitale) per valutare i risultati dell'apprendimento (prima, durante e dopo l'insegnamento o la formazione);
- monitorare e valutare se e quali cambiamenti avvengono nel processo di formazione e apprendimento misto così progettato.

Focus e argomenti sono le questioni principali affrontate durante il processo formativo. Riflettono il modo in cui le figure di progettazione della formazione intendono gli argomenti e i contenuti in base alle esigenze dei e delle discenti e alla catena di obiettivi. La loro definizione aiuta a precisare i risultati di apprendimento attesi.

Imparare dall'esperienza: questioni fondamentali

Nell'ambito della formazione pilota per TOT, le principali questioni affrontate sono state:

- progettazione e gestione dei processi di formazione e apprendimento (approcci, metodologie, strumenti, ruoli e funzioni della formazione);
- a trasformazione digitale e le sue implicazioni nei processi educativi e formativi (definizione, rilevanza, contenuti, strumenti, set minimo di competenze richieste...);
- Educazione alla Cittadinanza Globale (valori, visione, competenze, temi) come quadro generale di riferimento per l'istruzione e la formazione.

Come il concetto di posizionamento descritto in precedenza, l'"**intenzionalità**" si riferisce alle ipotesi e alla rappresentazione da parte delle figure di progettazione della formazione della direzione (in termini di scopi, obiettivi e risultati) da seguire all'interno e attraverso la strategia formativa. Sottolineare questo concetto è utile per ricordare che il processo di progettazione di una formazione è fortemente influenzato da chi la pianifica e la gestisce. Il processo di formazione e apprendimento messo in atto è solo uno dei tanti percorsi possibili che possono essere pensati e realizzati. Più elementi vengono chiariti ed espressi, sia nella fase di pianificazione che in quella di attuazione della formazione, più il processo di apprendimento sarà comprensibile, trasparente ed efficace, e più sarà favorita la corresponsabilità tra figure della formazione e discenti nel processo di apprendimento. Inoltre, spiegare il ragionamento che sta alla base del progetto formativo è un modo per testare e mettere in discussione le ipotesi sviluppate in ogni fase del processo formativo stesso.

D. La strategia di formazione e apprendimento mista e gli ambienti di apprendimento

Una volta individuati i punti di partenza e di arrivo del processo di formazione, occorre unire i puntini. Come in una mappa della città ci sono molti modi per andare da un luogo all'altro, lo stesso accade in un processo di formazione e apprendimento. Come accennato, significa identificare la strategia formativa da seguire: i metodi, i tempi, gli ambienti di apprendimento sono identificati per sviluppare i contenuti e i temi fondamentali. In altre parole, si tratta di costruire le **esperienze di apprendimento** da offrire ai discenti.

Identificare l'esperienza di apprendimento appropriata ed efficace significa capire come il contenuto possa essere sviluppato insieme al processo relazionale tra il gruppo di partecipanti e con le figure della formazione (la relazione io-noi-contenuto).

Il processo di identificazione dei contenuti prevede diverse fasi:

- elenco dei possibili elementi di contenuto;

- discussione degli elementi di contenuto (cosa intende il team di formazione con i contenuti?);
- accordo sugli elementi di contenuto;
- priorità degli elementi di contenuto (quali sono gli elementi più importanti? A quali elementi il team di formazione vuole dedicare più tempo?);
- organizzazione degli elementi di contenuto (creare un flusso di programma che tenga conto delle dinamiche di gruppo e della strategia formativa);
- creazione di un programma giornaliero di unità di contenuto;
- creazione di una struttura in sessioni di lavoro.

(Titley, 2002, pagg. 66-67)

Il processo di identificazione dei contenuti e della loro organizzazione nei diversi ambienti di apprendimento deve essere intersecato con i metodi e gli strumenti più adatti, tenendo in considerazione: lo scopo della formazione, il contesto di apprendimento, i metodi di apprendimento preferiti - gli stili di apprendimento - e le caratteristiche dei e delle discenti, le competenze, le preferenze e le esperienze di formatori e formatrici, il tempo e le risorse disponibili.

Pensare in una prospettiva blended significa considerare l'intersezione tra tutti questi elementi e il modo in cui potrebbero dipanarsi in diversi ambienti di apprendimento. Ad esempio, è possibile esplorare il modo più efficace per promuovere la costruzione del gruppo tra partecipanti indagando come potrebbe avvenire in una sessione F-2-F o in una sessione online. Metodi, attività e strumenti diversi possono essere utilizzati in ambienti di apprendimento diversi; è importante considerare i diversi scenari per identificare quelli più appropriati per raggiungere i risultati di apprendimento e gli obiettivi della formazione.

La scelta tra i diversi ambienti di apprendimento è difficile per tutte le intersezioni sopra citate: in termini molto approssimativi e intuitivi, possiamo assumere che gli ambienti faccia a faccia favoriscono la relazione tra partecipanti e tra partecipanti e figure della formazione perché è consentita la prossemica; sono davvero efficaci quando le persone devono sperimentare qualcosa soprattutto in gruppo per insistere sullo sviluppo di abilità e competenze. Gli ambienti digitali possono essere davvero efficaci (ed efficienti) quando la conoscenza è al centro del processo di apprendimento, anche se alcune competenze possono essere supportate e sviluppate efficacemente anche in un contesto online.

"Determinare il tipo di corso in termini di mix di insegnamento frontale e online è il passo successivo naturale dopo aver considerato come si vuole insegnare. [...] in sintesi, ci sono quattro fattori o variabili da tenere in considerazione quando si decide quale sia il 'mix' di lezioni frontali e online più adatto al proprio corso: - la vostra filosofia didattica preferita - come vi piace insegnare - le esigenze dei discenti (o dei potenziali discenti) - le esigenze della disciplina - le risorse a vostra disposizione. Sebbene l'analisi di tutti i fattori sia una serie di passi essenziali da compiere per prendere questa decisione, alla fine si tratterà di una decisione principalmente intuitiva, che tiene conto di tutti i fattori¹⁰."

La formazione è un sistema complesso che richiede a chi la progetta (e a chi la agisce): i. conoscenze e competenze tecniche (pedagogiche) e ii. competenze ben sviluppate di pensiero analitico, critico, riflessivo e sistemico per poter sviluppare quello che potrebbe essere inteso come un processo di ricerca attraverso la formulazione di ipotesi, metterle in discussione e giungere a una conclusione temporanea.

¹⁰ A.W. (Tony) Bates, Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning, TONY BATES ASSOCIATES LTD, VANCOUVER BC, 2019

Ma costruire una formazione efficace e adattabile è molto di più: implica l'attivazione di competenze creative, la capacità di leggere e utilizzare gli ingredienti con immaginazione, attivando il pensiero laterale e individuando soluzioni appropriate e innovative.

A maggior ragione in un'epoca in cui la formazione è un elemento cardine dei processi organizzativi - la società della conoscenza - e in cui assistiamo alla moltiplicazione delle possibilità formative dovuta (anche) alle conseguenze della trasformazione digitale. Infine, è importante che i progettisti della formazione siano consapevoli dei limiti di controllo che hanno sugli elementi del sistema, per poter stare nell'incertezza del processo, osservarlo e ripensarlo se necessario.

2.3 Conoscere se stessi... come formatori e formatrici

Come già detto, le figure impegnate nella progettazione e nella formazione sono componenti cruciali di un sistema di apprendimento, poiché hanno il potere di influenzare il processo dall'analisi del contesto fino alla valutazione della formazione. Per questo motivo, è importante che gli attori della formazione coinvolti nel processo si interrogino sulla formazione che stanno pensando e sviluppando. La consapevolezza della propria mentalità, dei propri assunti, del proprio posizionamento rispetto alle teorie e alle metodologie di base, insieme alla propria esperienza precedente, influisce sulla progettazione e sulla gestione di un percorso formativo.

Strumenti utili: Strumenti di riflessione per formatori e formatrici

A conclusione di questo capitolo, vengono presentati alcuni strumenti di riflessione utili per aiutare formatori e formatrici a sviluppare il loro posizionamento sui percorsi formativi che devono progettare. Tra i vari strumenti disponibili, ne sono stati selezionati due in quanto rilevanti per l'approccio blended (il primo) e trasversali e quindi applicabili a diversi contesti formativi (il secondo).

Pensare al digitale: "Io e il digitale"

Lo strumento fornisce una serie di domande per indagare il rapporto di una persona con la sfera digitale.

- Come descriverebbe il Suo rapporto con la sfera digitale?
- Come descrivereste (come operatori ed educatori) le vostre sfide con la sfera/mondo digitale?
- Quali sono le motivazioni che vi spingono a utilizzare i dispositivi digitali?
- In che misura vi sentite a vostro agio nell'utilizzo di strumenti digitali in ambienti di formazione o di apprendimento digitale?

L'insieme delle domande può essere considerato come un supporto per un processo di riflessione che ogni persona può utilizzare autonomamente, come compito individuale. Oppure può essere utilizzato come strumento di condivisione all'interno del gruppo di formazione per discutere le posizioni e renderle esplicite come parte di un team. È possibile rispondere individualmente alle diverse domande come momento di esplorazione aperto ai punti di divergenza e convergenza nel team - costruendo un posizionamento di squadra. In alternativa, a seconda del tempo a disposizione o del modo di lavorare del team, è possibile rappresentare la relazione "Me-digitale" con un'immagine evocativa - nella descrizione dell'immagine emergeranno gli elementi e le sfumature più importanti che caratterizzano la percezione di ciascuno.

Imparare dall'esperienza: lo strumento "Io e il digitale".

Questo strumento è stato utilizzato durante la formazione pilota per TOT per invitare le persone a riflettere sul loro rapporto con la sfera e gli strumenti digitali. Lo scopo era anche quello di introdurre la sfera digitale non solo come aspetto tecnico del processo di formazione, ma anche come fenomeno socio-culturale - la Trasformazione Digitale - che influenza le società contemporanee e il nostro modo di comportarci in tutte le dimensioni della vita.

L'utilizzo di questo strumento e il suo collegamento con questi diversi aspetti e temi permette anche di far emergere e rendere esplicito il posizionamento del team di formazione sull'argomento.

Pensare alla società locale e globale - Il "Modello a cipolla"

Ogni formatore e formatrice deve elaborare una propria definizione ed esperienza di educazione o formazione "trasformativa globale" e di come un approccio "misto" sia in grado di valorizzarla.

A tal fine, il "Modello a cipolla" può essere uno strumento utile per aiutare a gestire la complessità dell'ECG e le questioni legate al digitale: originariamente sviluppato nell'ambito di un progetto finanziato dall'Europa chiamato "[Global Schools](https://www.globalschools.education/)" (https://www.globalschools.education/), lo strumento intende facilitare un processo di auto-riflessione (dove mi colloco?) e

The onion model

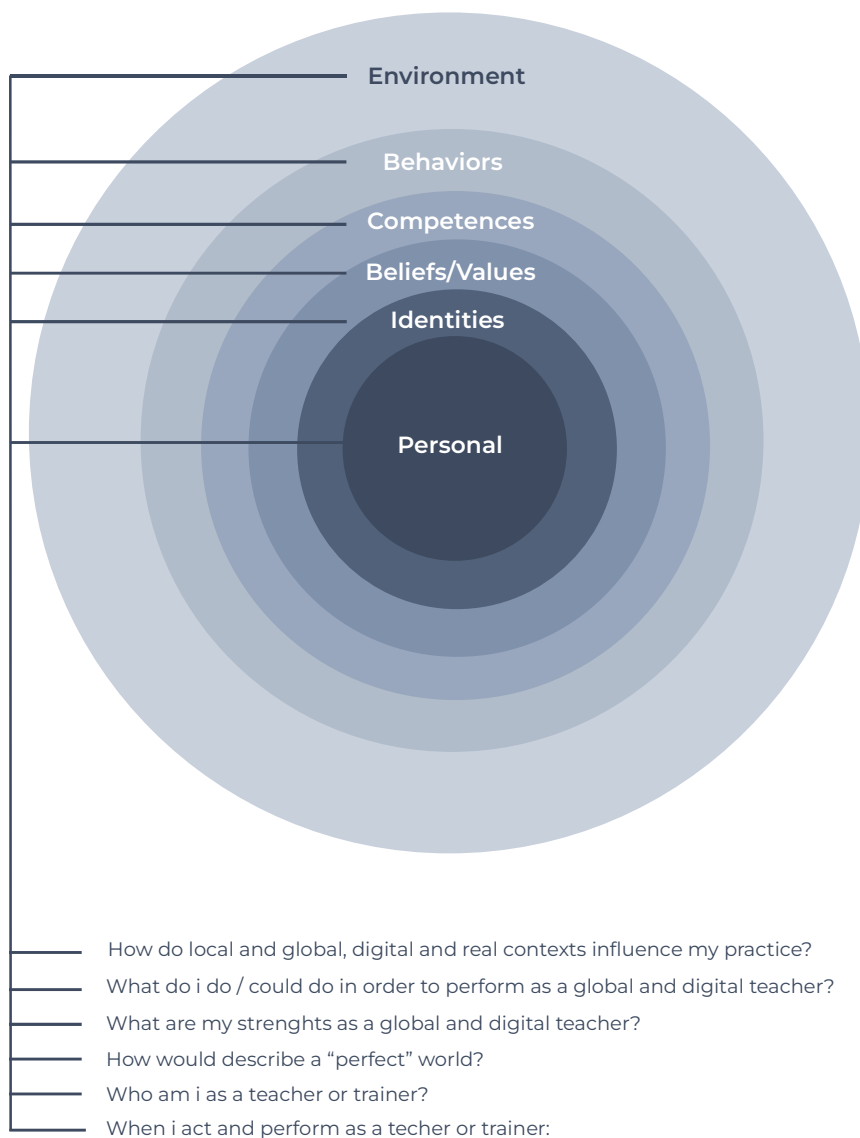


Figura 7 - Il modello a cipolla

Imparare dall'esperienza: il "Modello a cipolla".

Questo strumento è stato utilizzato nell'ambito della formazione pilota per TOT per invitare le persone a riflettere su se stesse come formatori e formatrici nei loro contesti organizzativi e culturali. Ha permesso loro di rendere più concreto il discorso teorico e metodologico sull'Educazione alla Cittadinanza Globale e di attivare la riflessione sulla relazione tra sé e un tema o un argomento specifico, sull'ECG e all'interno di un processo di formazione e apprendimento.

Fase/step: Progetto complessivo. Fase di autoposizionamento

Persona(e) responsabile(i): progettista di formazione/team di formazione, formatore e formatrice

Ecco una versione rivista e adattata del modello, concepita specificamente per aiutare formatori e formatrici a ragionare sul loro rapporto con la dimensione trasformativa globale dell'istruzione e della formazione e con il digitale e il blended come strumenti per favorirla.

→ Vedi allegati: [Modello a Cipolla](#)

Gli strumenti presentati sono esempi del processo riflessivo che le figure della formazione devono intraprendere quando si avvicinano alla progettazione di una nuova formazione: riflettere sugli argomenti specifici che saranno affrontati durante la formazione attraverso strumenti appropriati ed esplicitare le basi teoriche e metodologiche permette di diventare consapevoli del proprio posizionamento. Spiegare queste premesse alle persone rende più trasparente il patto formativo e trasforma i e le partecipanti in soggetti consapevoli e attivi, favorendo la corresponsabilità nel processo di formazione e apprendimento.

Riferimenti:

A.W. (Tony) Bates, Teaching in a Digital Age. Guidelines for designing teaching and learning, TONY BATES ASSOCIATES LTD, VANCOUVER BC, 2019

<https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>

Council of Europe and European Commission, T-Kit No. 6 - Training Essentials (2006), Training-Youth, October 2002

<https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/training-kit-on-training-essentials-t-kit-series.71/>

Dare - Democracy and Human Rights Education in Europe, Competendo - Digital Toolbox, "Designing a persona"

https://competendo.net/en/Designing_a_persona

Equitas, Training of Trainers. Designing and Delivering Effective Human Rights Education. Training Manual, 2007

Judith Howard, Curriculum Development, Department of Education, Elon University, 2007

<https://docplayer.net/20876013-Curriculum-development-judith-howard-department-of-education.html>

Urve Laanemets, Katrin Kalamees-Ruubel, The Taba-Tyler Rationales, Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies, 2013

https://www.researchgate.net/publication/337759072_The_Taba-Tyler_Rationales

CAPITOLO 3

Monitoraggio di una strategia di formazione blended e valutazione del processo di apprendimento misto

3.1 Come si integrano i diversi ambienti di apprendimento in una strategia di formazione blended per concorrere ad un apprendimento efficace?

Gli ambienti di apprendimento vengono identificati (o meglio, suggeriti) per la prima volta nella fase di progettazione complessiva in base - come si è visto nel capitolo precedente - al contesto e ai vincoli esterni, e sono il risultato del processo riflessivo di posizionamento e intenzionalità che tiene conto dei bisogni, degli obiettivi e dei risultati di apprendimento corrispondenti, dei contenuti rilevanti per raggiungerli. Insieme ad altri elementi che vengono progressivamente definiti, gli ambienti di apprendimento contribuiscono a plasmare la strategia formativa complessiva e a darle un "aspetto e una forma" mista. Sono in realtà gli "schemi formativi" (pattern) che permettono al carattere "blended" di emergere e di diventare evidente e sono quindi "nodi" cruciali di osservazione e valutazione al fine di:

- monitorare e consolidare la strategia formativa nel suo flusso blended:

una strategia di formazione sarà tanto più efficace quanto maggiore sarà l'integrazione tra i diversi ambienti di apprendimento. Riconoscere e convalidare le funzioni e la logica dei diversi ambienti di apprendimento all'interno di una strategia blended (come contribuiscono al processo? come sono collegati tra loro?) è un passo fondamentale per consolidarla;

- monitorare e valutare il processo di apprendimento blended:

l'apprendimento ha origine (secondo la prospettiva esperienziale) da una complessa combinazione di esperienza e conoscenza che i contenuti e le attività di apprendimento dovrebbero stimolare e ispirare all'interno di ogni ambiente di apprendimento in modo peculiare e specifico. L'osservazione e la valutazione di ciò che accade mentre ci si muove in questi ambienti può offrire importanti spunti di riflessione sul processo di apprendimento e feedback utili per la progettazione di ulteriori percorsi di formazione.

3.2 Riconoscere e validare le funzioni e le prestazioni dei diversi ambienti di apprendimento all'interno di una strategia di formazione blended

Gli ambienti di apprendimento, come detto, esplicitano e sviluppano la strategia formativa specifica all'interno del processo di formazione-apprendimento. Verificare il loro equilibrio e la loro connessione significa, in primo luogo, rivedere tutte le evidenze raccolte e le ipotesi formulate nelle prime fasi della progettazione, in secondo luogo, interrogarsi sulle interrelazioni tra gli stessi ambienti e, in caso, aggiustarle.

Le domande di controllo possono aiutare nel compito di testare le ipotesi e la strategia: in particolare, le domande hanno lo scopo di indagare se e in che misura le ipotesi che hanno portato allo sviluppo della strategia rimangono valide, coerenti ed efficaci durante tutto il processo, se possono essere convalidate o se è necessaria una revisione. Più la strategia progettata è complessa o sperimentale, maggiore è l'importanza delle domande di controllo per garantire che siano state prese in considerazione quante più sfumature possibili: ecco perché questo processo di revisione è così importante quando si ha a che fare con ambienti di apprendimento diversi che devono integrarsi all'interno di un flusso.

La tabella seguente raccoglie esempi di domande di controllo per verificare e convalidare il processo di sviluppo delle ipotesi:

| Caratteristiche del contesto sociale | Contesto professionale e organizzativo | Persone e partecipanti | Processo di apprendimento | Oggetto della formazione/ argomento principale |
|--|---|--|---|---|
| Le informazioni sul contesto sociale sono sufficienti? | Il contesto organizzativo può essere descritto con chiarezza? Saremmo in grado di descriverlo ad una terza persona? | Siamo consapevoli dei nostri pregiudizi mentre indaghiamo sui bisogni? Abbiamo analizzato a fondo la nostra esperienza personale sugli stessi problemi/argomenti? | I risultati dell'apprendimento si concentrano chiaramente su ciò che i partecipanti dovrebbero sapere e realisticamente essere in grado di fare al termine della formazione? In che modo ciascuno degli ambienti di apprendimento contribuirà al processo di apprendimento? Perché li abbiamo scelti? | Gli obiettivi sono identificati con un approccio di apprendimento misto o si adattano maggiormente a un processo di apprendimento digitale o analogico? Perché? |
|  | | | | |
| Abbiamo analizzato a fondo i vincoli tecnici, digitali e logistici all'interno del contesto sociale? | Abbiamo analizzato a fondo i vincoli tecnici, digitali e logistici delle organizzazioni coinvolte? | Abbiamo sufficienti informazioni sul rapporto del nostro target con il mondo digitale? Le loro paure e resistenze, le loro competenze e risorse, i loro interessi e aspettative? | Siamo sicuri che gli ambienti di apprendimento che abbiamo progettato siano adeguati al livello di conoscenza e alle competenze digitali del target? Come possiamo affermarlo? | Il digitale è un elemento chiave o esplicito dei risultati di apprendimento attesi? Perché o perché no? |

Le domande sono, in questo senso, anche strumenti molto utili per sviluppare la consapevolezza di quanto sia complesso avere una comprensione completa e oggettiva del nostro mondo e di come le nostre ipotesi siano, per loro stessa natura, temporanee e incomplete. Le domande di controllo sono in realtà domande riflessive che aiutano chi progetta la formazione a focalizzare e indagare il processo che porta allo sviluppo delle ipotesi. Esse mirano a sviluppare una consapevolezza più profonda della propria pratica. Le domande di controllo sono molto utili per monitorare non solo la progettazione ma anche l'attuazione della strategia durante l'erogazione della formazione.

Strumenti utili: La lista delle domande di controllo

Fase/step: Progettazione complessiva fino all'erogazione della formazione. Definizione degli strumenti di valutazione. Domande di controllo

Persona(e) responsabile(i): progettista di formazione/team di formazione

Quello che segue è un elenco di possibili domande di controllo che si riferiscono a diversi elementi alla base di una strategia di formazione blended. Non è esaustivo e molte altre domande specifiche possono essere aggiunte per completarlo e perfezionarlo.

→ Vedi allegati: [lista delle domande di controllo](#).

In questa sede vengono costantemente adottati due approcci teorici principali:

L'approccio riflessivo

Il pensiero o la pratica riflessiva possono essere definiti come la condizione di consapevolezza delle proprie conoscenze, assunzioni ed esperienze passate: uno sforzo per costruire nuove conoscenze e nuove pratiche¹¹, che esplora le diverse ragioni e considera le potenziali implicazioni di azioni, fatti e pensieri. Il processo riflessivo è influenzato dagli atteggiamenti o dalle pratiche di un individuo: è un processo soggettivo che coinvolge competenze analitiche e pensiero critico.

Nella progettazione formativa, il posizionamento e l'intenzionalità sono il prodotto di un'azione individuale e autoriflessiva: definire il proprio posizionamento significa (come si è visto) sviluppare un pensiero riflessivo su se stessi come persone e come formatori o formatrici, sulle proprie competenze e sui diversi vincoli, e richiede consapevolezza e responsabilità rispetto alle decisioni che si prendono. La formazione è una pratica: è quindi necessario riflettere sul tipo di pratica che si sviluppa nei diversi ambienti formativi, in particolare quando l'obiettivo è trasformativo e orientato al cambiamento¹². Il posizionamento e l'intenzionalità formativa producono quindi ogni volta una strategia formativa contestualizzata per muoversi efficacemente nel flusso formativo, rispetto al contesto e alle esigenze specifiche.



L'approccio dialogico

L'approccio dialogico si concentra sulla costruzione della comprensione e sull'approfondimento attraverso le domande e il dialogo. *Dialogico* implica "che c'è sempre più di una voce in gioco dietro qualsiasi tipo di rivendicazione esplicita di conoscenza. Se la conoscenza è un prodotto del dialogo, ne consegue che la conoscenza non è mai definitiva, poiché le domande che poniamo e quindi le risposte che riceviamo continueranno a cambiare¹³".

In riferimento alla progettazione di un'azione formativa, va considerato che anche se il posizionamento e l'intenzionalità nascono da un'azione individuale e autoriflessiva, tutto il processo di progettazione formativa si sviluppa grazie allo scambio con un contesto esterno (cioè persone e gruppi - i loro bisogni, le loro speranze, paure e aspettative: potenziali partecipanti, colleghi e colleghe, clienti, soggetti finanziatori... e vincoli

¹¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Reflective_practice#Models

¹² IMMAGINARE E PRATICARE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE Formazione sull'educazione alla cittadinanza globale presso il Centro di Cooperazione Internazionale di Trento, Italia STUDIO DI CASO, Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa, Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI), © UNESCO 2020 / ICC 2020

¹³ https://en.wikipedia.org/wiki/Dialogic_learning#Theories

organizzativi e sociali) e "in dialogo" con esso, ma non si appiattisce sul contesto esistente: implica un'azione creativa poiché "c'è in mezzo l'elaborazione, e proprio attraverso la relazione, l'ascolto attivo e non giudicante, rimane lo spazio per la produzione creativa" (Sclavi, 2003).

Nel dialogo con le altre persone avviene la mediazione: il prodotto della progettazione formativa non sarà quindi esattamente il prodotto di ciò che "io ho in mente", ma piuttosto di ciò che "io ho in mente messo in relazione, quando non in divergenza o differenza, con ciò che pensano gli altri"¹⁴. La progettazione di un processo formativo è quindi anche creazione, innovazione, presa di posizione, con coraggio, anche rischiando.

Imparare dall'esperienza: l'approccio dialogico per verificare le ipotesi

Dopo aver condotto la valutazione dei bisogni di apprendimento (Learning Needs Assessment, LNA) a livello dei diversi gruppi target, aver raccolto le prime evidenze sui contesti e averle condivise tra i team di progetto nazionali, il team di formazione del CCI si è occupato della prima stesura delle ipotesi formative. Tali ipotesi sono state: i. elaborate in gruppo e raccolte in un documento ("griglia delle ipotesi") organizzato in base al loro focus; ii. sviluppate individualmente; iii. discusse e classificate in gruppo.

Una volta redatte, sono state confrontate con le aspettative e i vincoli del progetto, in dialogo con i Project Manager (PM) (per una verifica di fattibilità), e quindi integrate e adattate. Successivamente sono state analizzate e discusse con le persone esperte di formazione delle organizzazioni partner, in coppia o in piccoli gruppi di lavoro temporanei. Durante questo processo, sono state ulteriormente riviste, integrate e definite.

La prima strategia di formazione è stata poi sviluppata dalle formatrici del CCI e nuovamente verificata con i PM e con le figure esperte o il team di formazione locale e infine convalidata all'interno di un team di coordinamento internazionale della formazione appositamente creato nell'ambito del progetto in vista dell'erogazione della formazione.

Imparare dall'esperienza: lo sviluppo della strategia blended

La strategia di progettazione della formazione per TOT è stata sviluppata intorno a 6 diversi ambienti di apprendimento, come descritto nel capitolo precedente: workshop o laboratorio online, workshop F-2-F o laboratorio in presenza, auto-apprendimento (lavoro individuale a distanza), lavoro di gruppo a lungo termine (lavoro di gruppo a distanza), helpdesk, apprendimento ibrido.

Ogni sessione ha combinato questi ambienti in modo peculiare, ma si possono evidenziare alcuni schemi ricorrenti.

- I workshop F-2-F (laboratori in presenza) sono stati progettati per svolgersi rispettivamente all'inizio (Modulo 0 - Sessione introduttiva), a metà (Modulo 2 - Sessione 6), alla fine (Modulo 3 Sessione 9) a seguito del processo di valutazione e al fine di, rispettivamente i. costruire il gruppo (Sessione introduttiva), ii. valutare il processo di apprendimento a metà percorso (Sessione 6), iii. chiudere collettivamente e valutare il processo (Sessione 9)¹⁵.
- Ogni sessione è stata strutturata in almeno un workshop / laboratorio online o in presenza, seguito da una sessione di lavoro individuale a distanza che si trasforma in un lavoro di gruppo a partire dal Modulo 2. Il lavoro a distanza è stato concepito per garantire il follow-up del workshop precedente e costruire il collegamento con quello successivo.
- Gli incontri di helpdesk sono stati pianificati in base all'apertura del lavoro di gruppo (che nella formazione ha assunto la forma di un project work): sono stati concepiti come opportunità (non obbligatoria) attivata dai partecipanti a livello territoriale.

Lo schema di sessione prevalente che ne risulta e che può essere riconosciuto è il seguente:



¹⁴ IMMAGINARE E PRATICARE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE Formazione sull'educazione alla cittadinanza globale presso il Centro per la Cooperazione Internazionale di Trento, Italia STUDIO DI CASO, Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa, Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI), © UNESCO 2020 / ICC 2020

<https://www.cci.tn.it/promuovere-leducazione-alla-cittadinanza-globale-attributo-la-formazione/>

¹⁵ Per ragioni esterne e di contesto (la formazione è stata sperimentata durante una nuova ondata della crisi pandemica, nella prima metà del 2022), le sessioni iniziale e di metà percorso in presenza sono state ridisegnate per rispettare le indicazioni generali in materia di salute e sicurezza.

- Inoltre, ogni sessione è stata costruita intorno a una doppia azione formativa: il consolidamento degli elementi di contenuto introdotti nella sessione precedente e l'introduzione di nuovi elementi. Dato l'argomento della formazione per TOT, gli elementi di contenuto si riferivano alle fasi del processo di progettazione formativa, mentre i Moduli (a parte i Moduli 0 e 1) si riferivano alle macro-fasi in cui il processo di progettazione può essere articolato.

Di seguito una panoramica dell'intera struttura:

- Modulo 0. Modulo introduttivo: Introduzione alla formazione, conoscenza reciproca tra le persone partecipanti e con il team di formazione, primi passi del team-building (Sessione introduttiva).
- Modulo 1. Le premesse del lavoro sui temi chiave: Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e Trasformazione Digitale e loro rapporto con i processi di formazione-apprendimento (Sessioni 1-2).
- Modulo 2. Praticare un approccio di formazione-apprendimento trasformativo e misto: Panoramica sui processi di formazione-apprendimento e focus sulla progettazione generale di un processo formativo (Sessioni 3-6).
- Modulo 3. Praticare un approccio di formazione-apprendimento trasformativo e misto: Focus sulla progettazione di dettaglio e sull'erogazione della formazione (Sessioni 7-9).

Strumenti utili: Lo schema della formazione

Le domande di controllo aiutano a convalidare la strategia di formazione progettata. Come risultato di questo lavoro, il flusso formativo complessivo è definito (almeno per il momento) in termini di tempi e struttura.

Lo "schema della formazione" può essere riassunto e rappresentato attraverso una descrizione, un documento, un disegno, un elenco o in altra forma che mostri "le idee principali e la struttura" del processo formativo che il progettista, la progettista, sta per definire. A seconda delle attitudini e delle preferenze personali, può assumere una forma scritta o grafica e viene lasciata grande creatività nel rappresentare ed enfatizzare le diverse componenti della strategia.

È destinato principalmente a uno scopo di progettazione e comunicazione: deve essere conciso e diretto, può essere utilizzato per condividere le idee generali (ipotesi) con altre persone al fine di verificarle.

Normalmente contiene, in una fase iniziale, la successione dei moduli formativi o degli argomenti chiave (che saranno poi organizzati in sessioni di formazione) e la loro concatenazione (nel processo, nel flusso) che dipende dagli obiettivi formativi di ciascun modulo. Viene anche presentata una prima idea degli ambienti di apprendimento che verrà poi ulteriormente elaborata.

Fase/step: Progettazione complessiva. Definizione degli strumenti di valutazione. Domande di controllo

Persona(e) responsabile(i): progettista della formazione/team di formazione

Tabelle, grafici e linee del tempo (timeline) sono probabilmente gli strumenti più utilizzati per rappresentare il flusso della formazione. Di seguito sono riportati alcuni possibili esempi:

→ Vedi allegati: [tabella](#)

→ Vedi allegati: [timeline](#)

In questa fase le figure della formazione (o il team di formazione) saranno in grado di compilare la prima bozza di un curriculum formativo. Data la natura ricorsiva del processo di formulazione delle ipotesi, il documento potrebbe subire diverse revisioni a seconda delle fasi del lavoro. È anche possibile che durante la progettazione dettagliata emerga la necessità di ripensare il flusso complessivo e/o la combinazione dei diversi ambienti di apprendimento.

Strumenti utili: Il modello di curriculum

Una volta verificata, la strategia formativa e tutte le ipotesi ad essa collegate possono essere trascritte nel format del curriculum sotto i diversi paragrafi o sezioni. Un curriculum "consiste in una dichiarazione di scopi e obiettivi, di contenuti in termini di conoscenze teoriche, di abilità pratiche da acquisire, di attitudini e comportamenti, e di materiali di supporto necessari per la sua presentazione". (UNESCO, UNEVOC, 1993, p. 3)

I modelli di curriculum possono variare a seconda del settore educativo o formativo in cui vengono sviluppati e applicati (ad esempio, istruzione formale e non formale, apprendimento per bambini o adulti, ...) e degli elementi che si intendono sottolineare. Qui viene suggerito un modello di base che può essere adattato in base alle esigenze e ai contesti.

Fase/step: Progettazione complessiva.

Persona(e) responsabile(i): progettista della formazione/team di formazione

→ Vedi allegati: [modello curriculum](#)

3.3 Utilizzo degli ambienti di apprendimento per monitorare e valutare il processo di apprendimento misto

Ci si aspetta che il processo di apprendimento si sviluppi, in un flusso, lungo tutto il percorso formativo e oltre. Gli ambienti di apprendimento sono organizzati come momenti specifici per stimolare e sostenere questo processo in base agli obiettivi e ai risultati progettati. Una volta specificati questi ultimi, è possibile iniziare a definire i contenuti e le forme degli apprendimenti da monitorare durante il percorso formativo: si deve cioè sviluppare un piano di monitoraggio e valutazione, articolato nelle sue fasi e nei suoi strumenti a partire dalle fasi di progettazione complessiva di una strategia formativa.

Più in dettaglio, considerare gli ambienti di apprendimento come le unità di tempo fondamentali in cui l'apprendimento ha origine (e può essere poi percepito e valutato) significa selezionare e preparare strumenti e attività adeguati per consentire alle persone partecipanti di agire, esprimere ed esplicitare, riflettere e diventare consapevoli dei loro apprendimenti passo dopo passo: in questa prospettiva, la selezione delle attività di apprendimento stesse può essere orientata in base a ciò che deve essere monitorato e valutato, nonché alla natura dell'ambiente di apprendimento (analogico, digitale o ibrido) in cui si suppone che si svolgano. Allo stesso tempo, sono necessari strumenti e azioni per tracciare questi apprendimenti attraverso gli ambienti di apprendimento e per riorientare intenzionalmente l'azione formativa (se non la strategia) in base alle evidenze e ai feedback raccolti.

Rispetto a tutto questo, il digitale amplia la gamma di tempi, possibilità e strumenti: la domanda chiave è se ci sia un'attenzione specifica da prestare quando è in gioco un processo blended.



Considerazioni generali sul monitoraggio e sulla valutazione nei processi di formazione blended

La figura seguente mostra i possibili momenti e le finalità di un'azione di monitoraggio e valutazione prevista all'interno di una strategia formativa:

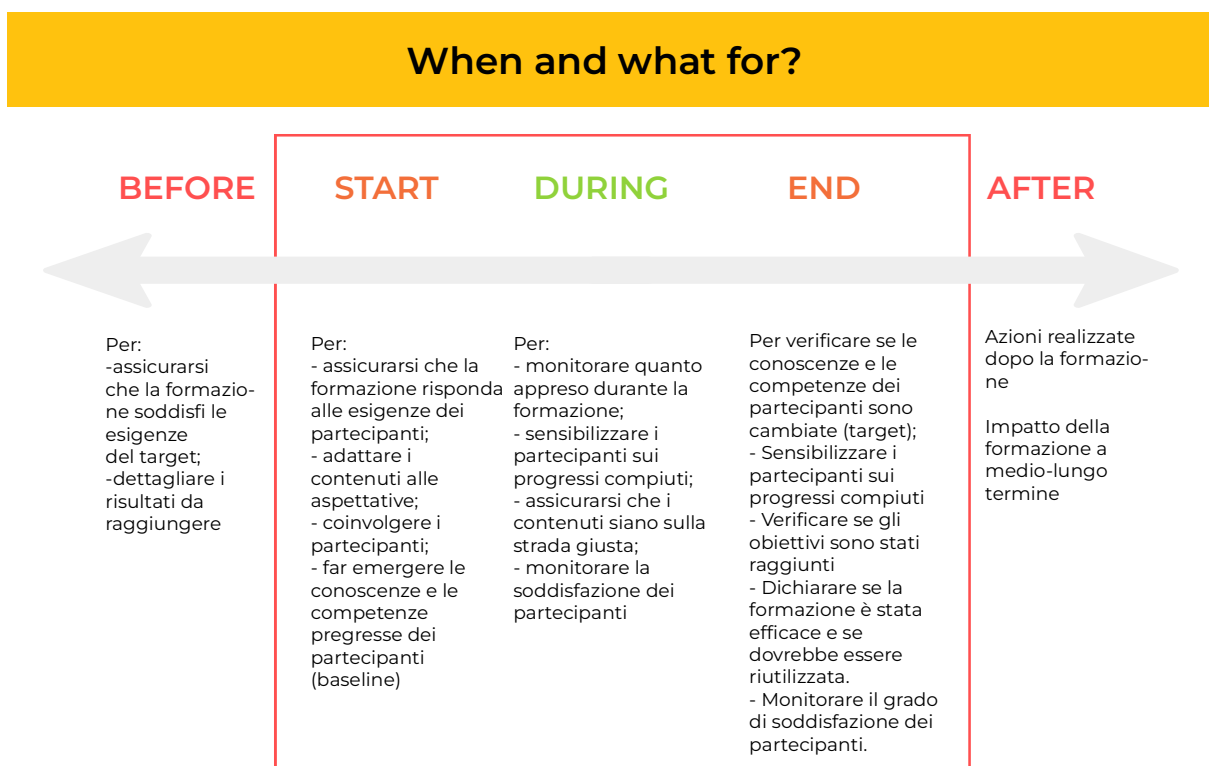


Figura 8 - Processo di monitoraggio e valutazione. Momenti e finalità

Imparare dall'esperienza: il piano di monitoraggio e valutazione

Considerando il processo di valutazione come un flusso che parte da prima dell'azione formativa e che può continuare oltre la sua conclusione, è possibile fare alcune considerazioni generali derivanti dall'esperienza:

- i piani di valutazione e assessment nella strategia di formazione blended per TOT hanno sfruttato gli ambienti e gli strumenti digitali per rilevazioni più efficaci e incisive anche molto tempo prima e dopo lo svolgimento dell'azione formativa: gli ambienti digitali e online consentono focus group, interviste individuali o di gruppo, sondaggi, incontri di follow-up in condizioni di maggiore risparmio di tempo e maggiore efficienza logistica e organizzativa;
- Inoltre, questa maggiore efficienza ha permesso l'uso di strumenti diversi e quindi una valutazione più ampia e completa soprattutto a livello di bisogni di apprendimento, quando sono necessari più input per dare impulso alla progettazione della formazione: ad esempio, i bisogni di apprendimento delle persone destinatarie sono stati valutati combinando focus group online con questionari o indagini online che potevano essere seguiti anche da interviste individuali online su aspetti specifici.
- Con riferimento agli ambienti di apprendimento in cui l'apprendimento ha origine: lo stesso processo di monitoraggio complessivo ha beneficiato della maggiore flessibilità del digitale che ha consentito la progettazione di ambienti specifici ad esso dedicati - gli helpdesk ne sono un esempio: questi possono infatti essere programmati e proposti regolarmente e in base alla disponibilità dei partecipanti e dei formatori, anche su base individuale o di piccolo gruppo;
- Inoltre, nei laboratori online talvolta la medesima attività è stata proposta simultaneamente in forme diverse a scopo di valutazione - combinando o suggerendo diversi strumenti digitali o strumenti digitali e analogici allo stesso tempo, in modo da soddisfare diverse competenze, abilità o stili mentre si verificava l'apprendimento delle persone partecipanti;
- Le attività incrementalmente online sono state favorite grazie al maggiore potenziale che il digitale esprime rispetto all'archiviazione cronologica e la conservazione dei documenti - le linee del tempo, le cronologie dei cambiamenti, le storie dei progressi sono di solito meglio archiviate e visualizzate da strumenti e su piattaforme digitali;
- Le attività di valutazione tra pari, di gruppo e collettive hanno beneficiato di una circolazione e condivisione più semplice e veloce di materiali e documenti e della loro accessibilità e modificabilità sincrona che ha favorito la co-produzione e la collaborazione tra le persone partecipanti.

Strumenti e attività per monitorare l'apprendimento dentro (e attraverso) gli ambienti di apprendimento

Per progettare un piano di monitoraggio e valutazione per valutare gli apprendimenti sono necessari alcuni passaggi:

- focalizzarsi sugli Obiettivi e sui Risultati dichiarati e riassumere gli apprendimenti fondamentali che devono essere monitorati in termini di conoscenze (obiettivi cognitivi), atteggiamenti (obiettivi affettivi), azioni e abilità (obiettivi comportamentali);
- definire i momenti chiave in cui la valutazione può e deve avvenire - chiarire quando verranno raccolte le evidenze degli apprendimenti (prima - all'inizio - durante / a metà - alla fine - dopo la formazione), prestando attenzione all'ambiente di apprendimento in cui ciò avverrà;
- decidere il tipo di informazioni da raccogliere in ogni fase del processo di valutazione;
- decidere gli strumenti da utilizzare per ogni fase del processo di valutazione;
- concentrarsi sul processo di monitoraggio:
 - decidere i principali strumenti di monitoraggio che saranno utilizzati dai formatori, dalle formatrici o dal team di formazione
 - pianificare gli incontri di debriefing post-sessione tra figure della formazione
 - decidere uno o più strumenti che permettano alle persone partecipanti di tenere traccia del loro apprendimento
 - pensare ad un'attività incrementale o ricorrente che possa aiutare formatori e formatrici a
 - tenere traccia degli apprendimenti durante la formazione (se utile)
 - selezionare le attività di apprendimento anche a scopo di monitoraggio e valutazione, tenendo d'occhio i risultati dell'apprendimento attesi.

Per quanto riguarda la definizione e la selezione degli strumenti e delle attività, in termini generali potrebbe essere molto interessante combinare, quando possibile, strumenti analogici e digitali all'interno di diversi ambienti di apprendimento, al fine di raccogliere un maggior numero di prove differenziate, sostenendo gli stili di apprendimento personali allo stesso tempo incoraggiando le persone a spostarsi dalla loro zona di comfort alla zona di apprendimento.

Ecco alcune idee nate dall'osservazione e dall'analisi dell'esperienza per integrare strumenti

- Pianificare uno strumento online (questionario o sondaggio) per mappare le aspettative dei partecipanti e l'autovalutazione delle conoscenze e dell'esperienza, da confrontare con le rilevazioni intermedie e finali. Questo strumento può essere abbinato ad un lavoro di gruppo più dinamico e in presenza sui bisogni e sulle risorse;
- Scegliere uno strumento online per raccogliere il feedback finali della sessione e combinarlo con uno strumento analogico (una checklist) con lo stesso scopo: il primo può essere condiviso con il gruppo (nella formazione per TOTs è stato adottato il "Blob tree"), il secondo può essere individuale e conservato dalle persone partecipanti (ad esempio, una "slide con i 3 apprendimenti fondamentali dell'incontro");
- Sostenere le persone partecipanti nel monitoraggio del loro apprendimento durante il processo di formazione proponendo un diario degli apprendimenti (online o stampato) o una linea temporale online degli apprendimenti in cui questi ultimi possono essere condivisi e discussi collettivamente;
- Progettare attività di apprendimento in presenza e online che possano essere utilizzate anche con finalità di valutazione: possono essere previste spot (esercizi individuali e di gruppo) o a medio-lungo termine (project work o piani d'azione da caricare online, condividere e verificare);
- Proporre ai partecipanti attività di valutazione finali in presenza e online per raccogliere rispettivamente reazioni e feedback di gruppo e individuali sull'esperienza formativa e sugli apprendimenti.

Imparare dall'esperienza: Il Project Work come elemento centrale della strategia di monitoraggio e valutazione

La formazione pilota per TOT si è concentrata sui seguenti risultati di apprendimento: "Al termine della formazione le persone partecipanti [...] conosceranno e saranno in grado di scegliere e organizzare strumenti specifici per applicare un approccio blended sia nella fase di progettazione che in quella di erogazione di un processo formativo, e saranno in grado di sviluppare una proposta formativa blended "coerente"". Lo sviluppo di "proposte formative blended" è stato quindi considerato come fonte di verifica delle competenze acquisite sulla progettazione di processi formativi blended.

Nella strategia di monitoraggio si è pertanto deciso di introdurre il Project Work come strumento e attività di apprendimento chiave con il duplice scopo di i. offrire un'opportunità concreta per sperimentare e mettere in pratica i contenuti teorici della formazione e ii. tracciare gli apprendimenti passo dopo passo con un approccio incrementale.

Il Project Work è stato concepito come un prodotto di gruppo, in linea con l'approccio dialogico adottato, e ha offerto un materiale scritto e "reale" su cui discutere e sviluppare un pensiero riflessivo con il gruppo delle persone partecipanti.

Strumenti utili: La griglia di osservazione

Tra gli strumenti di monitoraggio, le griglie di osservazione sono probabilmente tra i più interessanti e stimolanti. Le griglie di osservazione hanno lo scopo di evidenziare aspetti significativi dei processi di formazione-apprendimento con l'obiettivo di interpretare e comprendere elementi della pratica e del processo formativo, attivando così una riflessione tra i membri dell'équipe formativa. Gli elementi che emergono dalla riflessione diventano indicazioni utili per riorientare l'azione formativa nell'immediato o per riprogettazioni future.

Le griglie di osservazione vengono utilizzate durante gli eventi formativi, concentrandosi su diversi aspetti del processo in corso, a seconda delle esigenze di monitoraggio. Possono essere osservate sia le persone partecipanti che le figure della formazione. Di solito chi osserva fa parte del gruppo di formazione ed è esplicitamente incaricato, incaricata, dell'osservazione.

Fase/step: Progettazione di dettaglio ed erogazione della formazione.

Persona(e) responsabile(i): progettista della formazione/team di formazione. Persona incaricata dell'osservazione

Di seguito è riportato un possibile esempio:

→ Vedi allegati: [griglia di osservazione](#)

Strumenti utili: Il Debriefing post-riunione

Per essere utile e produrre i suoi effetti, l'osservazione deve essere seguita da un incontro di debriefing tra i membri dell'équipe formativa, per aiutare a stabilire collegamenti tra gli elementi osservati, sviluppare una comprensione condivisa dei loro significati e delle loro implicazioni e decidere se e come riorientare l'azione. Gli incontri di debriefing post-formazione devono essere programmati per essere considerati dai membri del team di formazione come parte integrante del processo. L'incontro di debriefing non deve necessariamente essere strutturato: può essere una sessione totalmente aperta e di brainstorming o può essere articolato su alcuni punti fondamentali decisi dai membri del team di formazione.

Fase/step: Progettazione di dettaglio ed erogazione della formazione.

Persona(e) responsabile(i): progettista di formazione/team di formazione.

Altri strumenti e attività che rispondono a diverse fasi e finalità del monitoraggio e della valutazione sono i seguenti (alcuni di essi saranno analizzati nel Toolkit):

Prima della formazione

Compito individuale a distanza: Questionario di autovalutazione e aspettative prima della formazione

Durante la formazione

Strumento di feedback al termine degli incontri: il [Blob tree](#)

Compito di gruppo a lungo termine: Il Project Work

Compito individuale a lungo termine: [Il diario di apprendimento](#)

Compito di gruppo a lungo/medio termine: [I gruppi di riflessione](#)

Esercizio individuale e di gruppo con debriefing: [La linea del tempo sugli apprendimenti](#)

Esercizio di gruppo con debriefing: [La SWOC sulla soddisfazione](#)

Ice-braking: un esercizio di autovalutazione attraverso domande socio-metriche

Teatro di immagini su contenuti specifici

Incontri di helpdesk

Alla fine della formazione / Dopo la formazione

Strumento di riflessione individuale: [Libretto di viaggio finale sugli apprendimenti personali](#)

Compito individuale a distanza: [Questionario di autovalutazione e soddisfazione post formazione](#)

Rapporto di valutazione finale delle figure esperte/del gruppo di formazione

Riferimenti

APCEIU, Curriculum Development for GCED Educators: Perspectives, Purposes and Practices, 2021

<http://www.unescoapceiu.org/>

Equitas – International Centre for Human Rights Education, Training of Trainers: Designing and Delivering Effective Human Rights Education. Training Manual, 2007

https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV7vyb49D7AhW5_7sIHRRPB7AOFnoECAwQAO&url=https%3A%2F%2FEquitas.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F11%2FEquitas_Generic_TOT_2007.pdf&usg=AOvVaw3RYooXdQaAy5vGA9vIzjI8

Goran Buldioski, Cecilia Grimaldi, Sonja Mitter, Gavan Titley, Georges Wagner, T-Kit on Training Essentials, Council of Europe and European Commission, October 2002

<https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials/>

Training for Change

<https://www.trainingforchange.org/tools/?topic%5B16%5D=16&searchbox=>

University of Toronto, Centre for Teaching Support & Innovation, Developing Learning Outcomes: A Guide for University of Toronto Faculty, 2008

https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjjz_S-49D7AhWPgf0HHSdRBc8QFnoECBUQAO&url=https%3A%2F%2Fwww.elo.iastate.edu%2Fresources%2Ffiles%2F2018%2F03%2FDeveloping-Learning-Outcomes-Guide-Aug-2014.pdf&usg=AOvVaw2VWs7RxZJ4m2ZNNxbVj9ea

CAPITOLO 4

Erogazione di un'esperienza formativa blended: come vengono definiti e utilizzati gli ambienti di apprendimento in una formazione mista

4.1 Dalla strategia al programma: come una strategia blended influenza la progettazione di dettaglio di un'esperienza formativa

I capitoli precedenti hanno affrontato la progettazione e la validazione di una strategia di formazione blended che, a questo punto, dovrebbe essere stata riassunta nello schema formativo complessivo, articolato in un elenco ordinato di contenuti fondamentali, organizzati in un flusso e collegati a diversi e specifici ambienti di apprendimento. I passi successivi riguardano: **A. il raggruppamento dei contenuti** sulla base di un criterio (potrebbe essere il fatto che concorrono allo stesso obiettivo o risultato, o allo sviluppo dello stesso tema) che permetta di riconoscerli come parte di un "tutto" più o meno definito; **B. la tempistica** - l'organizzazione dei gruppi di contenuti in una successione coerente che definisca l'intero programma di formazione; **C. la progettazione dettagliata** di ogni singolo ambiente di apprendimento, definendone gli elementi di base - tempo e durata, attività, scopi, risorse e materiali...

A. Raggruppamento dei contenuti

Raggruppare i contenuti fondamentali individuati comporta in qualche modo la loro revisione e validazione rispetto al gruppo di persone atteso, agli obiettivi e ai risultati definiti e all'intera strategia progettata. Anche in questo caso, ciò richiede la capacità di andare in profondità, passo dopo passo, fino al più piccolo dettaglio ma mantenendo lo sguardo sull'insieme, alla ricerca della massima coerenza possibile tra tutti gli elementi.

I passaggi per raggruppare i contenuti principali sono i seguenti:

- raggruppare elementi simili in base all'argomento, alla questione principale, al risultato o all'obiettivo a cui contribuiscono;
- creare titoli per i gruppi di elementi (si possono avere anche dei sotto-raggruppamenti);
- riassumere e rendere chiaro ed esplicito ciò che li rende un gruppo.

Questi raggruppamenti corrispondono ai moduli formativi e alle eventuali sessioni, nel caso di sotto-raggruppamenti, a seconda di quanto articolata e complessa sarà l'esperienza formativa.

Come risultato di questa azione, i moduli (e le sessioni, se presenti) potrebbero (e dovrebbero) contenere differenti ambienti di apprendimento che possono essere letti analiticamente come "eventi o momenti" di formazione e apprendimento, digitali o analogici (o ibridi). Questa è una peculiarità dell'approccio blended alla progettazione formativa: se in una strategia "tradizionale" le sessioni tendono a identificarsi direttamente con singoli eventi di apprendimento, in genere in presenza (la riunione, la lezione, il workshop, ...), l'esperienza ci insegna che l'approccio blended allarga lo "spazio" e il tempo di una singola sessione, e diversi momenti di formazione-apprendimento possono trovare spazio all'interno della stessa sessione, integrandosi e completandosi a vicenda, arricchendo e ampliando così il processo e l'esperienza di apprendimento.

B. Tempistica

I moduli formativi, le sessioni e gli ambienti di apprendimento devono essere definiti in relazione al tempo: devono essere organizzati e programmati in modo che si svolgano in un

momento particolare (rispondendo alla domanda "Quando si svolgeranno?"), con una durata particolare ("Quanto dureranno?") e con un ritmo particolare ("Quanto spesso si svolgeranno?").

Il tempo è una variabile chiave nelle strategie di formazione mista. Le tecnologie digitali offrono molteplici opportunità per quanto riguarda l'apprendimento a distanza o asincrono che (possono) ampliare in modo significativo le possibilità di accesso all'apprendimento da parte dei discenti (che possono decidere autonomamente quando, dove, per quanto tempo "apprendere"). Le precauzioni generali, soprattutto per la progettazione degli ambienti in auto-apprendimento, potrebbero essere: i. non eccedere con le attività obbligatorie o richieste e mantenerle invece come opportunità; e ii. non esagerare con la quantità di opzioni libere per evitare il disorientamento e la frustrazione delle persone.

È fondamentale trovare l'equilibrio tra opportunità ed efficacia, e il tempo disponibile / richiesto alle persone partecipanti dovrebbe essere preso in considerazione come uno dei primi criteri per definire le attività (l'analisi dei bisogni formativi offre a chi progetta la formazione indicazioni particolarmente utili su questo).

Imparare dall'esperienza: definire i tempi

In una prospettiva blended, potrebbe essere interessante ragionare su come bilanciare i diversi ambienti di apprendimento, come descritto nel capitolo 2, considerandoli in rapporto al tempo all'interno di una sessione di formazione. Probabilmente si possono riconoscere alcuni schemi o ricorrenze che emergono dall'esperienza pilota per TOT:

- brevi ambienti di apprendimento autonomo, di circa 2 ore al massimo di lavoro individuale a distanza previsto, possono anticipare di qualche giorno un workshop online o in presenza, con la finalità di introdurre alcuni elementi teorici che saranno poi ripresi e sviluppati dal vivo;
- I workshop online o in presenza possono essere seguiti, entro alcuni giorni, da incarichi individuali o di gruppo autogestiti come esercizio su contenuti specifici, con un tempo previsto di circa 2 ore se vengono assegnati compiti individuali, di 3 o 4 ore se è previsto un lavoro di gruppo. Questi stessi incarichi potrebbero essere seguiti (entro 10-15 giorni) da un helpdesk per verificare e consolidare le conoscenze o le competenze e per monitorare l'andamento del lavoro svolto a distanza;
- I laboratori online e in presenza sono di solito opzioni alternative, la cui scelta si basa sulla combinazione di diversi criteri e ragionamenti. Per quanto riguarda la durata, i workshop online molto raramente durano più di 2-3 ore, a causa della difficoltà di mantenere la concentrazione online per un periodo di tempo più lungo. Anche in questo caso, per mantenere alta l'energia e riorientare l'attenzione delle persone partecipanti, è consigliabile fare almeno una pausa lunga (10-15 minuti) e diversi "energizer" veloci (da 5 a 10 minuti ciascuno, ad esempio per segnare il passaggio da una fase all'altra dell'incontro);
- gli ambienti ibridi sembrano trarre vantaggio dalle caratteristiche di entrambi i contesti, digitali e analogici, in quanto consentono sezioni di lavoro più lunghe intrecciate con attività digitali online veloci, allungando così la durata complessiva della sessione formativa e, allo stesso tempo, offrendo una varietà di ambienti in linea con l'approccio esperienziale e l'attenzione richiesta dai diversi stili di apprendimento.

Strumenti utili: Il modello di Programma

Il raggruppamento e la calendarizzazione dei contenuti portano alla strutturazione e alla definizione del programma formativo: un documento scritto che riassume i contenuti e gli eventi formativi di base e gli elementi principali dell'esperienza formativa progettata. In genere assume anche un'importante funzione comunicativa, in quanto aiuta le persone esterne (clienti, esperti ed esperte, figure formative esterne, partecipanti,...) a strutturare la loro rappresentazione della formazione proposta: in altre parole, il programma di formazione aiuta le persone a percepire e a prendere coscienza della strategia formativa sottostante. Spesso viene anche utilizzato come base per costruire il materiale grafico e promozionale.

È quindi molto importante che il programma mostri tutte le informazioni chiave: in una struttura mista, gli ambienti di apprendimento sono ancora più importanti che in una struttura tradizionale e devono essere presentati e possibilmente spiegati nella loro funzione progettuale, poiché soprattutto gli ambienti di apprendimento digitali sono ancora poco codificati e la nostra esperienza personale può differire notevolmente da caso a caso.

Naturalmente esistono diversi formati per la presentazione di un programma. Occorre prestare attenzione, come detto, a includere tutti gli elementi chiave della proposta formativa, che possono essere riassunti come segue:

- titolo dei moduli e delle sessioni (se significativo);
- titolo o oggetto principale o argomento dell'evento formativo specifico (se diverso dalla sessione);
- contenuti specifici affrontati;
- data e durata;
- ambiente di apprendimento;
- nome o ruolo delle figure della formazione (se significativo).

Fase/step: Progettazione di dettaglio ed erogazione della formazione

Persona(e) responsabile(i): progettista della formazione/team di formazione

Di seguito è riportato un possibile esempio:

→ Vedi allegati: [modello di programma](#)

C. Progettazione di dettaglio

Entrare nella fase di progettazione di dettaglio significa immergersi nelle pieghe profonde di un ambiente di apprendimento, tenendo conto della sua collocazione e della sua logica all'interno della sessione o del modulo di appartenenza: dettagliare gli ambienti di apprendimento produce l'effetto di dettagliare la sessione e il modulo di appartenenza. La prossima sezione presenterà questa fase in modo più dettagliato.

4.2 Articolare l'ambiente di apprendimento: come una strategia blended influisce sugli ambienti e sulle attività di apprendimento

Poiché ciò che viene appreso è inseparabile da come viene appreso, la selezione delle **attività formative** è un passo fondamentale nella progettazione dettagliata degli ambienti di apprendimento. Le attività formative sono definibili come esperienze costruite per sostenere e sviluppare il processo di apprendimento all'interno di uno specifico ambiente. Per costruire le attività formative, gli strumenti formativi vengono adattati e contestualizzati tenendo conto dell'ambiente e della fase del processo di apprendimento in un momento specifico. Le attività possono così essere considerate come "opportunità" di apprendimento: devono essere il più possibile utili ed efficaci e rispondere alle domande "Cosa è necessario o utile per aiutare le persone partecipanti ad acquisire questa specifica conoscenza o a sviluppare questa specifica competenza? Che cosa otterranno in termini di conoscenza o competenza dopo il completamento di questa attività?".

Tutto il lavoro consiste quindi nel proporre, discutere, selezionare, adattare e contestualizzare l'attività formativa che più di altre:

risponde a obiettivi e risultati (riferiti alla sessione in cui quell'ambiente è inserito);

- si adatta ai contenuti della sessione;
- si adatta alle caratteristiche delle persone partecipanti;
- si adatta alle caratteristiche di chi conduce l'azione formativa;
- è in linea con l'ambiente di apprendimento.

Un ulteriore criterio rimanda (e deriva) dall'approccio metodologico intenzionalmente adottato per la progettazione della strategia formativa (ad esempio l'approccio di apprendimento partecipativo ed esperienziale): una volta selezionato il metodo di riferimento, le attività devono essere scelte in coerenza con esso.

Strumenti utili: Il foglio o griglia di progettazione di dettaglio

Articolare gli ambienti di apprendimento nelle loro componenti più piccole richiede un qualche tipo di strumento di progettazione per tenere d'occhio l'insieme e, allo stesso tempo, supportare l'erogazione della formazione.

Come di consueto, gli strumenti a questo scopo possono variare nella forma e nel formato a seconda dei contesti e delle esigenze, ma di solito considerano e articolano almeno i seguenti elementi:

- flusso e fasi dell'evento formativo (apertura, riscaldamento, focus, consolidamento, conclusione...);
- tempo e durata delle attività;
- scopo delle attività e output attesi;
- materiali e altre risorse necessarie;
- risorse umane coinvolte;
- ... qualsiasi altra cosa riteniamo importante (cercare di) avere sotto controllo.

Lo strumento può includere, ad esempio, un indicatore sul "presunto livello energetico dell'attività" (classificato da 1 a x), o una sezione "memo", o "domande guida" che orientano le attività e un "meta-livello" di ragionamento per mantenere visibile la logica del flusso ad uso di chi conduce l'azione formativa.

Le griglie sono probabilmente gli strumenti più utilizzati ed efficaci per il loro formato schematico e la loro sintesi. Di seguito è riportato un possibile esempio.

Fase/step: Progettazione di dettaglio ed erogazione della formazione

Persona(e) responsabile(i): progettista della formazione/team di formazione

→ Vedi allegati: [griglia di Progettazione di dettaglio](#)

Per concentrarci qui su ciò che è utile al nostro ragionamento - cioè la coerenza tra attività formativa, ambiente di apprendimento e sessione di formazione (a parità di altri elementi) all'interno di una strategia blended, dovremmo guardare "dentro" uno specifico ambiente di apprendimento per indagare l'effetto che una strategia blended produce su di esso. In termini generali, il primo e principale effetto è che una strategia blended "produce" ambienti di apprendimento analogici, digitali o ibridi. La questione centrale è **come selezionare le attività adeguate** per ciascuno di essi. Sebbene si possa ragionevolmente sostenere che quasi tutti gli strumenti (e le attività) possono essere utilizzati in quasi tutti gli ambienti, è innegabile che alcuni sembrano essere più efficaci in alcuni ambienti rispetto ad altri e che il digitale amplia la gamma di strumenti disponibili, rendendo la scelta ancora più impegnativa (quando non complicata).

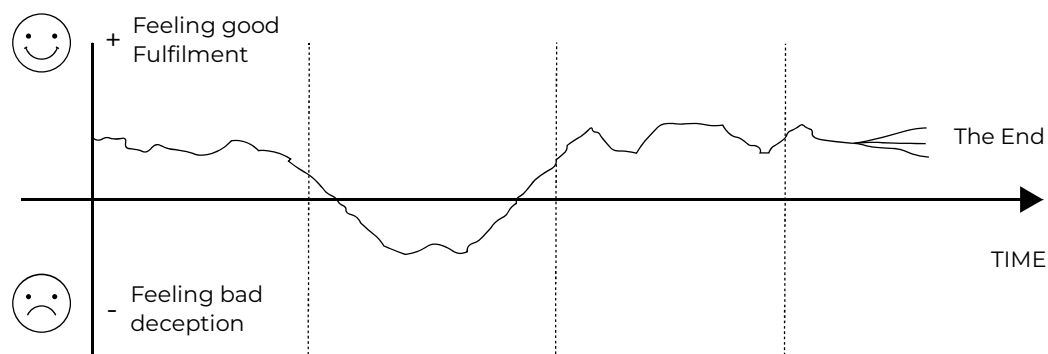
Per rispondere alla domanda "Quali attività formative selezionare?", nella sezione seguente la stessa attività viene sviluppata e analizzata in due diversi ambienti di apprendimento (analogico e digitale - tenendo per il momento da parte l'ibrido) per vedere se e come la stessa attività cambia a seconda dell'ambiente e quali altre componenti della strategia e del processo sono influenzate da questi cambiamenti. Le attività selezionate a questo scopo sono tratte dal programma di formazione per TOT e scelte rispettivamente tra quelle proposte nelle sessioni 1 e 6 della formazione. La selezione è stata fatta considerando il flusso formativo complessivo e le dinamiche di gruppo ad esso collegate, concentrandosi sulla fase 2: Fermentazione e compensazione e sulla fase 3: Motivazione e produttività nell'apprendimento/lavoro.

Dinamiche di gruppo

Le dinamiche di gruppo sono una variabile cruciale che deve essere considerata e osservata durante il processo di formazione. Esiste un'ampia letteratura in merito e questo manuale non affronterà questo aspetto che fa parte di una teoria generale dei processi formativi. Ai fini del nostro ragionamento il riferimento è qui al "T-Kit on Training Essentials"¹⁶ (pagina 81): "i modelli basati sull'osservazione dei gruppi sostengono che ci sono fasi tipiche dello sviluppo del gruppo che è probabile che vengano attraversate:"

TE - 15

Typical emotional "fever curve" and stages of group development in a training



| STAGE 1 | STAGE 2 | STAGE 3 | STAGE 4 |
|---|--|---|---|
| Arrival Defreeze Orientation | Fermentation and clearing | Learning/ working motivation and productivity | Departure and Transfer (and sometimes mourning) |
| I partecipanti sono nervosi e curiosi, arrivano come individui o sottogruppi, portando con sé gradi di "bagagli" personali. | Gli individui o i sottogruppi iniziano a conoscersi, a conoscere la struttura formativa e i formatori. Le prime lotte di potere, i ruoli dei singoli partecipanti si definiscono, a volte sono necessarie regole comportamentali e di comunicazione esplicite. | Il gruppo inizia a lavorare sui temi della formazione, si è creata una "cultura" di gruppo, i partecipanti possono essere molto motivati e a volte devono essere guidati. | I partecipanti sono orgogliosi del processo di apprendimento e dei risultati ottenuti, ma sanno anche che la fine della formazione è vicina e che lasciano il gruppo per tornare a essere individui, il che comporta emozioni contrastanti. |

Esempio 1 - Fase 2 Fermentazione e chiarimento

L'attività selezionata proviene da:

Modulo 1 "Le premesse al lavoro | Quadri teorici generali di riferimento: Educazione alla Cittadinanza Globale, Trasformazione digitale e ruolo dell'educazione / formazione";

Sessione 1 "Introduzione ai concetti di base che guidano la formazione. Il mondo complesso:

¹⁶ Council of Europe and European Commission, T-Kit on Training Essentials, F-67075 Strasbourg Cedex, October 2002

globalizzazione e cittadinanza globale. Quadri di riferimento, sfide, rischi e opportunità";
Attività 6 - (fase di consolidamento) Esercizio di gruppo: [Missione possibile. Consolidamento sull'ECC](#). Nella formazione per TOT l'attività è stata proposta durante un workshop online.

| Ambiente di apprendimento | (Proposto) Workshop Online | (Simulato) Workshop in presenza | Avvertenze/ Considerazioni/ Riflessioni |
|---|---|---|---|
| Obiettivi del modulo/ della sessione | <p><i>Obiettivi del Modulo:</i> Condividere/costruire un bagaglio teorico comune Condividere strumenti concettuali per consentire ai partecipanti di definire la propria posizione sull'apprendimento trasformativo misto. <i>Obiettivi della Sessione:</i> Introdurre i concetti chiave dell'ECC Aiutare l'auto-riflessione e l'auto-posizionamento sugli argomenti introdotti</p> | | |
| Risultati di apprendimento attesi | <p>Le persone partecipanti: acquisiscono conoscenze e sviluppano un pensiero auto-riflessivo sull'ECC; sono in grado di definire gli elementi fondamentali dell'ECC; esplicitano o sviluppano un auto-posizionamento sulla formazione trasformativa e sull'approccio blended</p> | | |
| Attività formativa | <p>Attività 6 - (Consolidamento) Esercizio di gruppo: Missione possibile. Consolidamento sull'ECC (45')</p> | <p>Attività 6 - (Consolidamento) Esercizio di gruppo: Missione possibile. Consolidamento sull'ECC (1.05h)</p> | <p>Riflettiamo su... Si tratta di attività completamente diverse? O si tratta della stessa attività implementata in un AdA diverso? In termini generali, il lavoro in presenza consente una maggiore articolazione (e complessità) dell'attività</p> |
| Sviluppo | <p>0.00-0.10 (10') Introduzione all'attività: L'attività si svolge in plenaria. Le persone partecipanti decidono da sole come affrontare il compito. Le facilitatrici forniscono assistenza a distanza (se necessario). I/le partecipanti hanno 20 minuti per svolgere i seguenti compiti in gruppo. Tutti i membri devono essere coinvolti. Devono assicurarsi di scrivere, disegnare o registrare i risultati ed essere pronti a presentarli. Compiti: 1. tracciare un segno/disegno che rappresenti la formazione e che</p> | <p>0.00-0.15 (15') Introduzione all'attività: L'attività si svolge in plenaria. I partecipanti decidono da soli come affrontare il compito. Il supporto è fornito dai facilitatori (se necessario). I/le partecipanti hanno 20 minuti per svolgere i seguenti compiti in gruppo. Tutti i membri devono essere coinvolti. Devono assicurarsi di scrivere, disegnare o registrare i risultati ed essere pronti a presentarli. Compiti: 1. realizzare una scultura umana che rappresenti la formazione e che rispetti e integri i principi ECC;</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo vengono sviluppati i contenuti? Ci sono differenze in termini di qualità e quantità?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tempi più ampi per le attività in presenza • Sono necessari spazi e ambienti più ampi e differenziati • È possibile una diversa articolazione dell'attività (utilizzando materiali diversi per sviluppare i compiti). • È possibile dedicare più tempo al debriefing e le dinamiche di gruppo potrebbero diventare esse stesse un argomento (in un contesto di TOT) |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | <p>rispetti e integri i principi di ECG;</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. scrivere 10 motivi per sostenere l'ECG; 3. comporre una breve poesia sull'apprendimento blended e l'ECG; 4. trovare una buona abitudine nella loro vita quotidiana in cui si pratica l'ECG per ciascuno/a dei/delle partecipanti; 5. trovare una persona del gruppo che abbia fatto una piccola o grande pronte a presentarli. 6. fare un breve studio sulla provenienza dei vestiti che indossate in questo momento (in quale paese sono stati prodotti); 7. fare un piano per i prossimi 3 mesi su come iniziare a diventare un/a cittadino/a globale, da consegnare a un/a collega; 8. scrivere il proprio messaggio personale al mondo sull'educazione alla cittadinanza globale e scattare una foto di tutti i messaggi utilizzando l'opzione di screenshot. <p>0.10- 0.30 (20') I/le partecipanti si organizzano per svolgere gli 8 compiti assegnati. Possono scegliere: se e come suddividere i compiti in sottogruppi o assegnarli a una sola persona; quali strumenti digitali utilizzare (breakout room, altre piattaforme per la discussione in sottogruppi, strumenti digitali per la scrittura e il disegno collettivi ecc.)</p> <p>Chi facilita tiene il tempo, fornisce chiarimenti e offre supporto tecnico se necessario.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 2. creare un manifesto per promuovere l'ECG; 3. comporre una breve poesia sull'apprendimento blended e l'ECG; 4. trovare una buona abitudine nella loro vita quotidiana in cui si pratica l'ECG per ciascuno/a dei/delle partecipanti; 5. trovare una persona del gruppo che abbia fatto una piccola o grande azione per proteggere i diritti umani e preparare una breve rappresentazione della situazione; 6. fare un breve studio sulla provenienza dei vestiti che indossate in questo momento (in quale Paese sono stati prodotti); 7. fare un piano per i prossimi 3 mesi su come iniziare a diventare un/a cittadino/a globale, da consegnare a un/a collega; 8. fare un disegno collettivo su una lavagna a fogli mobili che rappresenti il vostro messaggio al mondo sull'educazione alla cittadinanza globale. <p>0.10- 0.30 (20')</p> <p>I/le partecipanti si organizzano per svolgere gli 8 compiti assegnati. Possono scegliere: se e come raggrupparsi o assegnare i compiti a una sola persona; quali strumenti utilizzare per svolgere i compiti (spazi fisici per lavorare in sottogruppi, materiali e strumenti per la scrittura e il disegno collettivi e la modalità di presentazione dei</p> | |
|--|--|---|--|

| | | | |
|--|---|---|---|
| | <p>Output atteso 8 prodotti risultato dei compiti assegnati. I/le partecipanti si conoscono meglio, conoscono le loro competenze e il loro atteggiamento. Agiscono come un gruppo, integrandosi nei diversi ruoli e comprendendo le dinamiche di gruppo.</p> <p>0.30- 0.45 (15') Presentazione dei risultati e debriefing sullo sviluppo delle attività e della dinamica di gruppo.</p> | <p>prodotti - digitale o analogica).</p> <p>Chi facilita tiene il tempo, fornisce chiarimenti e offre supporto tecnico se necessario.</p> <p>Output atteso 8 prodotti risultato del compito assegnato. I/le partecipanti si conoscono meglio, conoscono le loro competenze e il loro atteggiamento. Agiscono come un gruppo, integrandosi nei diversi ruoli e comprendendo le dinamiche di gruppo.</p> <p>0.30- 1 h (30') Presentazione dei risultati e debriefing sullo sviluppo delle attività e della dinamica di gruppo.</p> | |
| <p>Risorse (tempo, strumenti e materiali, risorse e setting, risorse umane)</p> | <p>Tempo totale richiesto: 45 minuti</p> <p>Risorse digitali: - Piattaforma digitale online con l'opzione delle stanze e della condivisione schermo simultanea tra più partecipanti: sale di riunione in base alle esigenze espresse dai/dalle partecipanti. - Slide/presentazione online - Documento/presentazione online e qualsiasi altro strumento digitale/ analogico che i /le partecipanti vogliono utilizzare per completare i compiti. - Griglia di osservazione (online)</p> <p>Risorse analogiche: - griglia di osservazione</p> <p>Attrezzature e setting: - PC con connessione a Internet - Luogo tranquillo</p> | <p>Tempo totale richiesto: 1.05h</p> <p>Attrezzature e setting: - 1 (meglio 2) sale necessarie (soprattutto se si tratta di gruppi numerosi) - (Tavoli e) sedie preparati in anticipo in cerchio, con fogli/penne - Lavagne a fogli mobili - Proiettore e PC</p> <p>Materiali: - 1 copia per ogni partecipante dell'elenco dei compiti - Materiale per lo sviluppo dei compiti (lavagne a fogli mobili, matita, pennarelli, ecc.) - griglia di osservazione</p> <p>Risorse digitali: - Documento/presentazione online: slide per presentare l'attività e i compiti.</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo le risorse sono diverse? E il tempo di preparazione del team di formazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Per il workshop in presenza il materiale stampato viene preparato in anticipo e può essere modificato con maggiore difficoltà. ● Il ragionamento si sviluppa in senso inverso: dal fisico (ambientazione e materiale) al digitale (diapositiva), o viceversa, in base alla loro rilevanza. ● I ruoli e le funzioni sono più o meno gli stessi, ad eccezione del supporto "tecnico" che, in presenza, si concentra sulla logistica (tutor tradizionale). |

| | | | |
|---------------------------------------|---|---|--|
| | <p>Ruoli/Funzioni: 1 Facilitatore/facilitatrice 1 Tutor 1 Osservatore/osservatrice 1 tutor per questioni tecniche</p> | <p>Ruoli/Funzioni: 1 Facilitatore/facilitatrice 1 Osservatore/osservatrice 1 Tutor per il supporto logistico</p> | |
| <p>Cambiamento atteso</p> | <p>Posizionamento collettivo sulla cornice teorica dell'ECC.</p> <p>Auto-rappresentazione di gruppo meglio modellata</p> | <p>Lo stesso</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo vengono sviluppati gli output? Ci sono differenze in termini di qualità e quantità?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● In presenza si può apprezzare una differenza in termini di qualità degli output grazie all'uso del corpo e al livello potenzialmente raggiunto dall'interazione durante le discussioni tra partecipanti. Il tempo per il debriefing può essere un po' dilatato e questo può contribuire a raggiungere una maggiore qualità della consapevolezza del gruppo. |
| <p>Obiettivi dell'attività</p> | <p>Aiutare i/le partecipanti a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - conoscersi meglio; - pensare in modo più concreto/tangibile al quadro di riferimento teorico; - sperimentare e integrare il pensiero analitico, critico e creativo; - migliorare la costruzione del gruppo | <p>Lo stesso</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo l'attività contribuisce ai risultati di apprendimento / all'obiettivo formativo? In termini di qualità e quantità? Hanno percorsi alternativi che raggiungono gli stessi punti o no?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Il lavoro in presenza consente un consolidamento più profondo della dinamica di gruppo e una maggiore articolazione dell'argomento attraverso il dibattito, contribuendo così probabilmente meglio agli obiettivi definiti (in particolare per quanto riguarda la creazione di un posizionamento del gruppo sull'ECC) |

| | | | |
|---|---|--|--|
| <p>Effetti sulle dinamiche di gruppo</p> | <p>Fiducia nel processo Generare un clima di fiducia: rispettare la riservatezza Essere connessi attraverso le dinamiche di gruppo: auto-organizzazione, integrazione delle competenze di tutti i/le partecipanti Generare ispirazione e contaminazione: integrare idee e suggerimenti diversi, formare nuovi elementi teorici in modo concreto Consolidamento di un punto di vista collettivo sul quadro teorico dell'ECG e sul ruolo di formatore/formatrice di ECG</p> | <p>Lo stesso. Inoltre: creare uno spazio per i momenti creativi e divertenti che costruiranno anche i ricordi del gruppo</p> | <p>Riflettiamo su... Come cambiano le dinamiche di gruppo nei diversi AdA e quali conseguenze hanno sul processo di apprendimento?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Online e presenza condividono gli stessi obiettivi e risultati, le differenze principali riguardano l'uso del corpo e lo sviluppo di relazioni tra i/le partecipanti. In presenza l'interazione/uso del corpo nelle attività costruisce più fiducia e confidenza tra le persone, l'interazione diretta mediata attraverso la comunicazione non verbale aiuta a costruire relazioni più forti nel gruppo e tra i sottogruppi di partecipanti (include anche una chat informale o uno spazio per scambiare più aneddoti, esperienze, pensieri). ● Facilitazione e gestione delle dinamiche di gruppo: nel workshop online il facilitatore, la facilitatrice, favorisce l'interazione tra partecipanti. ● Sessione/attività centrata sull'argomento (online) vs. sessione/attività centrata sulle dinamiche di gruppo (in presenza). Sia l'argomento sia la relazione possono essere trattati in ambienti diversi, ma l'attenzione è diversa a seconda dell'ambiente, online o analogico. |
|---|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>La sessione inserita nel flusso della formazione e il suo funzionamento attraverso diversi AdA</p> | <p>Dopo una breve introduzione teorica, l'attività qui presentata è stata pianificata per consentire alle persone partecipanti di utilizzare immediatamente i concetti presentati, costruire una visione collettiva sull'argomento ed esprimere una posizione di gruppo. La sessione è stata seguita da un lavoro autonomo per approfondire il proprio posizionamento come formatore o formatrice in materia di ECG. La seconda sessione del modulo è incentrata sull'introduzione teorica della Trasformazione Digitale e si sviluppa con un workshop online e un lavoro autogestito. L'intero modulo costruisce le premesse tematiche e teoriche della formazione e viene proposto per promuovere la conoscenza e la costruzione del gruppo.</p> <p>In questa cornice, il workshop online e il lavoro autonomo sono ambienti complementari che contribuiscono a diversi obiettivi formativi specifici e, allo stesso tempo, agli stessi macro-obiettivi grazie allo sviluppo di diverse conoscenze e competenze.</p> <p>La combinazione di workshop online e lavoro autogestito promuove il dialogo tra partecipanti, costruendo una comprensione comune degli argomenti proposti. Durante il workshop, attraverso attività partecipative e stimolanti incentrate su un tema specifico, è possibile lavorare sulla formazione e sulla costruzione del gruppo.</p> | <p>Lo stesso</p> <p>Il laboratorio in presenza e il lavoro autonomo sono ambienti complementari che contribuiscono a obiettivi formativi diversi e agli stessi obiettivi attraverso lo sviluppo di conoscenze e competenze diverse.</p> <p>Lo stesso</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo i diversi AdA influenzano le fasi successive del lavoro all'interno della strategia?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● L'attenzione è sempre rivolta a mantenere un buon equilibrio tra lavoro autonomo e laboratori (online o analogici), per evitare la frustrazione e mantenere alta l'energia e la motivazione. ● I diversi elementi sviluppati grazie ai diversi ambienti di apprendimento sono tutti utili per lo sviluppo delle fasi successive del curriculum. ● Le attività "obbligatorie" della formazione sono quelle essenziali, è importante non sovraccaricare i partecipanti. |
|--|---|--|--|

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <p>Il lavoro autogestito offre a ogni partecipante l'opportunità di apprendere e riflettere più a fondo sugli argomenti in base al proprio tempo e ai propri interessi. L'uso di una varietà di materiali didattici (lezioni video, documenti, appunti visivi, ecc.) si adatta ai diversi stili di apprendimento.</p> | | |
|--|---|--|--|

Esempio 2 - Fase 3 Apprendimento/lavoro sulla motivazione e sulla produttività

L'attività selezionata proviene da:

Modulo 2 "Praticare un approccio di formazione-apprendimento blended: la progettazione generale di un processo di formazione trasformativa blended";

Sessione 6 "Il processo di formazione-apprendimento: fasi e strumenti". Fase 1: la progettazione complessiva del processo formativo. Monitoraggio e valutazione dei risultati di apprendimento";

Attività 2 - (Riscaldamento) Esercizio di gruppo: Consolidamento della "catena dei risultati" - Parte A: **Revisione tra pari della catena dei risultati** & Parte B: **Debriefing e osservazioni finali**.

Durante la formazione per TOT l'attività è stata proposta in un workshop online.

| Ambiente di apprendimento | (Proposto) Workshop Online Lorem ipsum | (Simulato) Workshop in presenza | Avvertenze/ Considerazioni/ Riflessioni |
|---|--|---|---|
| Obiettivi del modulo/ della sessione | <p>Condividere/costruire uno sfondo teorico e un quadro di riferimento comuni sulle fasi e gli strumenti di progettazione dei processi formativi.</p> <p>Identificare i punti di innesto (entry points) per un approccio trasformativo e blended.</p> <p>Rivedere e aggiornare le conoscenze, le competenze e le pratiche delle persone partecipanti riferite alla progettazione dei processi di formazione-apprendimento.</p> <p>Esercitarsi con diversi strumenti per la progettazione complessiva di un processo di formazione blended e su temi legati all'ECC.</p> <p>Consolidare finalità, obiettivi e risultati dell'apprendimento identificati nel Project Work.</p> | | |
| Risultati di apprendimento attesi | <p>I/le partecipanti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - acquisiscono familiarità con le fasi e gli strumenti per la progettazione complessiva di un processo di formazione blended; - sono in grado di riconoscere e utilizzare i diversi strumenti applicati alle varie fasi della progettazione formativa complessiva; - sono in grado di concentrarsi sulle domande giuste per sviluppare le diverse fasi di progettazione formativa complessiva | | |
| Attività formativa | <p>Attività 2 - (Riscaldamento) Esercizio di gruppo: Consolidamento della "catena dei risultati"</p> <p>Parte A: Peer-review sulla catena dei risultati (Foglio di lavoro 6)</p> <p>Parte B: Debriefing e osservazioni finali</p> | <p>Attività 2 - (Riscaldamento) Esercizio di gruppo: Consolidamento della "catena dei risultati"</p> <p>Parte A) Valutazione tra pari con "gli ambasciatori"</p> <p>Parte B) Debriefing e osservazioni finali</p> | <p>Riflettiamo su... Si tratta di attività completamente diverse? O si tratta della stessa attività implementata in un AdA diverso?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● In presenza è consentita una maggiore articolazione (e complessità) dell'attività. |

| | | | |
|------------------------|---|--|---|
| <p>Sviluppo</p> | <p>0.00-0.05 (5') Introduzione all'attività L'attività si svolge online in stanze: i/le partecipanti si riuniscono in 3 gruppi. Le facilitatrici forniscono assistenza a distanza (se necessario). L'attività si sviluppa in 2 parti (A e B). La parte A è articolata in 2 turni come segue (presentata brevemente). La parte B sarà sviluppata in plenaria come segue (presentata brevemente).</p> <p>0.05-1.05 (1h) Parte A. Partendo dai modelli di curriculum (caricati su Padlet), sono stati redatti i paragrafi 4-5-6 su finalità, obiettivi e risultati. 1) I modelli di curriculum vengono passati agli altri gruppi: i/le partecipanti iniziano a discutere e commentare le bozze ricevute e ad aggiungere suggerimenti; possono fare riferimento a una lista di domande per analizzare il lavoro (30') 2) Le bozze commentate vengono restituite ai gruppi che le hanno elaborate (caricate su Padlet): ogni gruppo considera i commenti e i suggerimenti, li valutano ed eventualmente integrano e finalizzano la proposta da presentare in sessione plenaria (30').</p> | <p>0.00-0.15 (15') Introduzione all'attività e preparazione del setting I partecipanti lavorano in 3 sottogruppi: ogni gruppo sarà composto da almeno 3 membri. In base agli spazi disponibili, i gruppi possono essere collocati in stanze diverse. L'attività si sviluppa in 2 parti (A e B). La parte A è articolata in 3 fasi come segue (presentate brevemente). La parte B si sviluppa in 2 fasi come segue (brevemente presentate). Le facilitatrici introducono l'attività e forniscono supporto (se necessario).</p> <p>0.15-1.45 (1h30) Parte A. Partendo dai modelli di curriculum (stampati), sono stati redatti i paragrafi 4-5-6 su finalità, obiettivi e risultati. 1) I modelli di curriculum vengono passati agli altri gruppi: i/le partecipanti iniziano a discutere e commentare le bozze ricevute e ad aggiungere suggerimenti; possono fare riferimento a una lista di domande per analizzare il lavoro (30') 2) Uno o due membri di ciascun gruppo (ambasciatori) si uniscono a un altro gruppo per ascoltare e discutere i suggerimenti, porre domande e rispondere a eventuali quesiti. La bozza commentata viene restituita al gruppo che l'ha redatta. Questo passaggio sarà giocato in 2 turni (15'+15').</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo vengono sviluppati i contenuti? Ci sono differenze in termini di qualità e quantità?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La presenza richiede tempi più ampi ● Sono necessari spazi e ambienti più ampi e differenziati ● È possibile una diversa articolazione dell'attività (aggiungere passi o round, introdurre più variabili, ...). ● Gli output sono sviluppati in più fasi ● Più tempo per la riflessione a diversi livelli (individuale, di gruppo, in plenaria). ... |
|------------------------|---|--|---|

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>Output: 3 bozze di curriculum (par 4-5-6) con catena di risultati perfezionati ed eventualmente finalizzati 3 Elementi principali, domande, pensieri selezionati per la riflessione collettiva Decidere chi riferirà in plenaria</p> <p>Pausa 10'-15'</p> <p>1.15-2.00 (45') Parte B. Discussione di gruppo e riflessione collettiva: Consolidamento della "catena dei risultati" - Parte B: Debriefing e osservazioni finali 1) In plenaria: condivisione e discussione Il relatore, la relatrice, di ciascun gruppo presenta: obiettivo finale, obiettivi, risultati Riflessioni finali che emergono dal lavoro (cautele, aspetti critici) Commenti e domande da parte di altri gruppi (35') 2) Osservazioni teoriche finali e collegamento alla fase successiva (10')</p> | <p>3) Gli ambasciatori condividono commenti e riflessioni con il proprio gruppo, gli altri membri fanno domande. I suggerimenti possono essere integrati nella bozza (30').</p> <p>Output: 3 bozze di curriculum (par 4-5-6) con catena di risultati perfezionati ed eventualmente finalizzati</p> <p>Pausa 10'-15'</p> <p>2.00-2.45 (45') Parte B. Il debriefing si sviluppa in 2 fasi: fase 1 negli stessi sottogruppi, fase 2 in plenaria. 1) Esercizio metacognitivo: 1 aspetto positivo e 1 aspetto critico dell'esperienza; 1 suggerimento, feedback importante ricevuto. Individualmente (5') e in gruppo (10'). 2) In plenaria: condivisione dei commenti. Domande sulla base del lavoro di gruppo. Osservazioni teoriche finali sull'attività e sui contenuti (30')</p> <p>Output: Elementi principali, domande, pensieri per la riflessione collettiva Decidere chi riferirà in plenaria</p> | |
| <p>Risorse (tempo, strumenti e materiali, risorse e setting, risorse umane)</p> | <p>Tempo totale richiesto: 2 ore</p> <p>Risorse digitali: - Piattaforma digitale online con possibilità di stanze e di condivisione dello schermo tra più partecipanti simultaneamente: 3 stanze necessarie - Archivio/cartella online: Modelli di curriculum caricati su Padlet - Documento/presentazione online: domande, slide per la presentazione dell'attività, slide per la raccolta e la condivisione del feedback..</p> | <p>Tempo totale richiesto: 2h45</p> <p>Attrezzature e setting: - 1 (meglio 2) sale (soprattutto se si tratta di gruppi numerosi) - (tavoli e) sedie preparati in anticipo in cerchio, con fogli/penne - lavagna a fogli mobili per scrivere e prendere nota dei commenti nella parte B - proiettore e PC Materiali: - Stampa delle bozze del curriculum (3 copie ciascuna) - Foglio di lavoro stampato (3 copie) - griglia di osservazione</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo le risorse sono diverse? E il tempo di preparazione del team di formazione?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● In presenza il setting diventa molto più importante per lo sviluppo dell'azione e viene preparato in anticipo. ● Il materiale stampato viene preparato in anticipo e può essere modificato con maggiore difficoltà. ● La funzione/azione logistica inizia prima della consegna. |

| | | | |
|--------------------------------|--|---|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - Griglia di osservazione (online) <p>Materiali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - griglia di osservazione <p>Attrezzature e setting:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PC con connessione a Internet - Luogo tranquillo <p>Ruoli/Funzioni:</p> <p>1 Formatore, formatrice</p> <p>1 Facilitatore, facilitatrice</p> <p>1 Osservatore, osservatrice</p> <p>1 Tutor per aspetti tecnici</p> | <p>Risorse digitali:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Documento/presentazione online: slide per presentare l'attività, Foglio di lavoro 6 con domande <p>Ruoli/Funzioni:</p> <p>1 Formatore, formatrice</p> <p>1 Facilitatore, facilitatrice</p> <p>1 Osservatore, osservatrice</p> <p>1 Tutor per il supporto logistico</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Il ragionamento si sviluppa in senso inverso: dal reale (ambientazione e materiale) al digitale (diapositiva), o viceversa, in base alla loro rilevanza. ● I ruoli e le funzioni sono più o meno gli stessi, ad eccezione del supporto "tecnico" che si concentra sulla logistica (tutor tradizionale) ... |
| Cambiamento atteso | <p>Consolidamento della bozza su finalità, obiettivi e risultati di apprendimento per una formazione trasformativa blended (su Modello di Curriculum)</p> <p>Elenco condiviso di domande e punti di attenzione su finalità, obiettivi e risultati di apprendimento di una formazione blended.</p> | Lo stesso | <p>Riflettiamo su... In che modo vengono sviluppati gli output? Ci sono differenze in termini di qualità e quantità?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Probabilmente bozze più integrate o sviluppate (a seconda del contenuto dello scambio) come esito del lavoro in presenza ● Elenco condiviso di elementi sull'attività (aspetti positivi/critici) ... |
| Obiettivi dell'attività | <p>Obiettivi generali/comuni:</p> <p>Parte A</p> <p>1. Prendere le distanze dal proprio lavoro, cambiare la prospettiva e attivare un pensiero riflessivo sul lavoro.</p> <p>2. Mettere in discussione, adattare e mettere a punto gli obiettivi formativi in base agli aspetti chiave.</p> <p>> I/le partecipanti sono informati/e e aggiornati/e sulle proposte formative degli altri gruppi e sulla forma che stanno assumendo</p> <p>Parte B</p> <p>1. Allinearsi intorno a elementi, emozioni e pensieri comuni/condivisi</p> <p>2. Costruire "lezioni apprese" comuni</p> | Lo stesso | <p>Riflettiamo su... In che modo l'attività contribuisce ai risultati di apprendimento / all'obiettivo formativo? In termini di qualità e quantità? Hanno percorsi alternativi che raggiungono gli stessi punti o no?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La presenza consente un consolidamento importante del processo/azione, contribuendo così probabilmente in modo migliore al raggiungimento degli obiettivi prefissati (soprattutto in termini di riflessione). |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | 3. Riprendere e fissare gli elementi chiave per passare all'argomento successivo | | |
| Effetti sulle dinamiche di gruppo | <p>Esperienze (individuali/di gruppo) e apprendimento incrociato</p> <p>Fiducia nel processo</p> <p>Generare un clima di fiducia: rispettare la riservatezza</p> <p>Essere connessi attraverso le dinamiche di gruppo:</p> <p>chiedere/interrogare</p> <p>Generare ispirazione: far fluire idee e suggerimenti nuovi/diversi, cambiare prospettiva e punto di vista.</p> <p>Chiarezza dell'obiettivo/flessibilità dell'azione.</p> | <p>Si sfrutta la presenza per una maggior condivisione all'interno e tra i gruppi</p> <p>Responsabilità sui singoli (ambasciatori)</p> <p>Ruolo delle domande nello sviluppo della comprensione e dell'apprendimento</p> <p>Si incoraggia l'auto-riflessione prima della condivisione</p> | <p>Riflettiamo su... Come cambiano le dinamiche di gruppo nei diversi AdA e quali conseguenze hanno nel processo di apprendimento?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Focalizzazione/selezione vs. flessibilità e articolazione (anche "marginale", in presenza si possono sviluppare e lavorare anche aspetti non-fondamentali) |
| La sessione inserita nel flusso della formazione e il suo funzionamento attraverso diversi AdA | <p>Il workshop online è seguito da un lavoro di gruppo a distanza (Project Work) - 2 ore (circa, previste per ogni gruppo).</p> | <p>Lasciare il lavoro individuale o di gruppo (lavoro autogestito) dopo il completamento del lavoro.</p> | <p>Riflettiamo su... In che modo i diversi AdA influenzano le fasi successive del lavoro?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Livello di energia/frustrazione nel lavoro autonomo: l'esperienza dimostra che il lavoro autonomo (sia individuale che di gruppo) può beneficiare del livello di energia rilasciato durante un'attività in presenza ● Diversi (più?) elementi utili per lo sviluppo dei successivi passaggi del curriculum: la fase di debriefing in un setting in presenza probabilmente aiuta a far emergere più elementi che possono essere ulteriormente ripresi o esplorati ma che, in questo modo, sono già stati "citati". |

In sintesi, cercando dei criteri che possano orientare, si osservano di seguito alcuni elementi specifici del processo formativo: le dinamiche relazionali, la gestione dell'azione formativa e le competenze richieste a formatori e formatrici, e la progettazione dell'azione formativa.

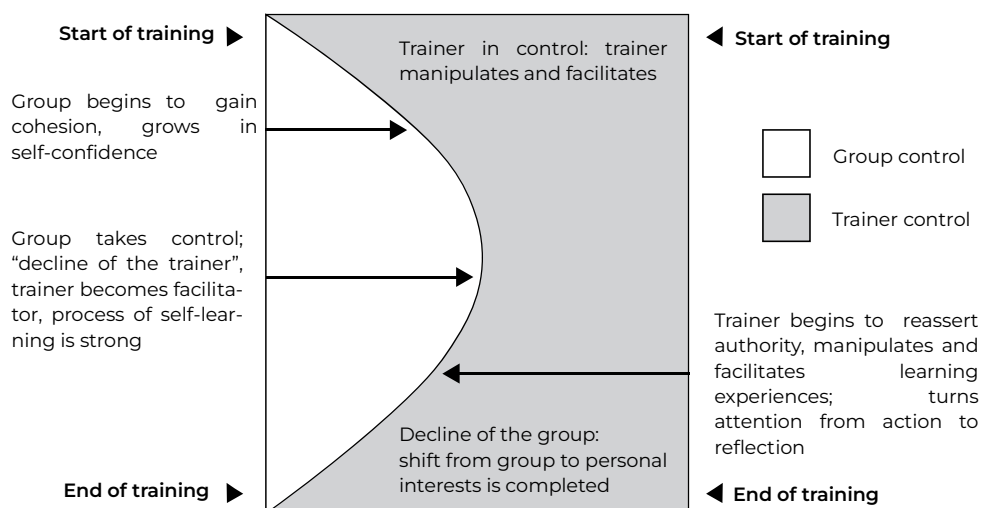
(Come) cambiano le **dinamiche**:

- Gli ambienti online e in presenza permettono di far emergere e sviluppare dinamiche diverse sia tra partecipanti che tra partecipanti e formatori o formatrici. È sicuramente una questione di tempo (disponibile e dedicato) ma anche di "mezzo" utilizzato nell'online - in cui la tecnologia agisce con funzione di "mediazione" sul processo di interazione - e non presente in presenza, dove l'interazione è "immediata" (cioè non mediata) e si lascia spazio alla comunicazione non verbale: in presenza l'interazione fisica e l'uso del corpo nelle attività contribuiscono a costruire il clima di fiducia e confidenza tra partecipanti, e la comunicazione non verbale aiuta a costruire relazioni più forti nel gruppo e nei sottogruppi.
- Partendo da questa osservazione possiamo probabilmente distinguere tra sessione/attività (maggiormente) centrata sul tema (online) e sessione/attività (maggiormente) centrata sulle dinamiche di gruppo (in presenza): il tema e la relazione possono essere entrambi trattati nei diversi ambienti, ma il focus è diverso a seconda del setting online o analogico.

(Come) questo influisce sulla **gestione dell'azione formativa** (formatori, formatrici e gestione delle dinamiche di gruppo):

- Dinamiche diverse richiedono ovviamente modi diversi di affrontare il processo: online il formatore, la formatrice, è spesso più chiamato a stimolare l'interazione e lo scambio tra partecipanti poiché, in assenza di interazione non verbale e diretta, la comunicazione è solitamente meno fluida. Mentre in presenza formatori e formatrici devono osservare le dinamiche del gruppo e gestire le attività in base al livello di interazione tra i partecipanti: l'esperienza ci insegna che online, a causa del contesto, la funzione formativa viene assunta e svolta con uno stile tendenzialmente più direttivo rispetto a setting in presenza. Inoltre, il livello di partecipazione e di responsabilità delle persone partecipanti nel loro processo di apprendimento è molto diverso.

Per comprendere meglio questo aspetto, possiamo fare riferimento al seguente grafico¹⁷ che rappresenta l'andamento tipico del livello di controllo condiviso da formatore, o formatrice, e partecipanti durante il processo formativo:



Adapted from: Pretty et al (1995)

¹⁷ Council of Europe and European Commission, T-Kit no6 on Training Essentials, F-67075 Strasbourg Cedex, October 2002, page 97

Se questo andamento si produce in un setting tradizionale in presenza, possiamo supporre che online la curva sia molto meno pronunciata e che l'area grigia si modifichi in misura minore durante il processo.

Queste considerazioni ci portano a riflettere sulle **competenze richieste al formatore, alla formatrice:**

- **Competenze di facilitazione.** Se il ruolo attivo e la responsabilità delle persone partecipanti cambiano online (e lo fanno!), l'effetto è che la facilitazione online è messa a dura prova: tuttavia, se l'approccio che adottiamo si riferisce a un metodo partecipativo ed esperienziale volto a produrre cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti, dobbiamo far fronte a questa sfida, trovando in qualche modo i (nostri) modi per attivare, coinvolgere, chiedere feedback, aiutare le persone a stare nel processo in modo produttivo.

Imparare dall'esperienza: Suggerimenti per favorire la partecipazione attiva in un processo misto

La formazione per TOTs ci suggerisce le seguenti attenzioni:

- lavorare in sottogruppi per aiutare le persone a sentirsi più a loro agio, favorire lo scambio tra di loro e avere la possibilità di usare un'altra o la propria lingua, se lo preferiscono;
- porre domande di posizionamento o socio-metriche per permettere alle persone partecipanti di esprimersi su un argomento o un fatto;
- utilizzare una slide di riepilogo finale per aiutare le persone a mettere a fuoco i punti principali;
- alla fine di un'attività chiave chiedere alle persone di dedicare 5 minuti ad individuare e annotare 3 o più punti chiave che intendono trattenere o approfondire (si può anche aprire una discussione su questi punti);
- ...

- **Il debriefing** è un altro elemento importante che cambia molto quando si passa dall'ambiente in presenza a quello online. Innanzitutto è profondamente influenzato dalle limitazioni di tempo ed esserne consapevoli è il primo passo. In secondo luogo, il debriefing è il momento in cui la comunicazione dovrebbe avvenire soprattutto tra partecipanti che, scambiandosi impressioni e pensieri su quanto accaduto durante l'attività, costruiscono una conoscenza condivisa e un posizionamento collettivo e individuale. Online questo processo è meno fluido e quindi devono essere elaborate strategie specifiche in base alle diverse attività. Questo vale anche per gli ambienti di apprendimento analogici, ma ancora di più per quelli online (a causa della questione delle dinamiche relazionali discussa in precedenza). Alcune domande passe-par-tout possono essere utili, ma poi è importante capire come gestire al meglio il momento del debriefing, ad esempio attraverso un "giro di tavolo" in modo che tutti siano messi in condizione di dire qualcosa, ponendo alcune domande, utilizzando dei post-it... ecc.

Imparare dall'esperienza: Alcune domande per il debriefing

Ecco un breve elenco di domande che possono essere utili per il debriefing. Le domande si riferiscono sia alla dinamica che al contenuto dell'attività.

- Come vi sentite?
- Che cosa è successo?
- È cambiato qualcosa dall'inizio dell'attività? Perché? Perché no?
- Qual era il contenuto dell'attività? Su cosa avete lavorato?
- Cosa avete imparato?
- Cosa non avete capito o apprezzato?
- ...

- **La gestione del tempo** online è una delle competenze che vengono maggiormente sottolineate, ma non è necessariamente legata all'idea di mantenere a tutti i costi l'agenda pianificata: si tratta piuttosto di dare a ogni attività il tempo sufficiente per essere vissuta ed elaborata in modo soddisfacente, riducendo così la frustrazione e le incomprensioni. È una questione di equilibrio e di attenzione: aiutare le persone a spostarsi dalla loro zona di comfort alla loro zona di tensione, aperta all'apprendimento, senza chiedere loro troppo; è legato alla competenza di selezionare il nucleo (l'essenziale), lasciando da parte il resto.

A questo proposito, gli ambienti online necessitano e richiedono una maggiore selezione delle attività che devono essere meno numerose e più mirate per essere efficaci, mentre gli ambienti in presenza consentono una maggiore flessibilità e articolazione delle attività e diversi aspetti possono essere sviluppati e lavorati contemporaneamente.

(Come) tutto questo influenza **la progettazione dell'azione formativa** (l'impatto dell'ambiente sui dettagli e sull'insieme):

- È abbastanza intuitivo che, a seconda dell'ambiente di apprendimento, cambieranno i materiali, le risorse, i supporti necessari e l'impostazione. Ma quando si considerano gli ambienti online bisogna arrivare al nodo della tecnologia: i contenuti e le attività devono essere strutturati e abbinati all'approccio pedagogico e alla tecnologia disponibile e accessibile (a partecipanti e formatori o formatrici).
- L'esperienza ci insegna che tutti gli aspetti della progettazione di dettaglio di una sessione o di un'attività online devono essere più precisi in termini di tempistica e richiedono un'implementazione rigorosa, perché le attività online hanno una minore flessibilità e i "momenti silenziosi" o all'opposto "caotici" sono più complicati da gestire, poiché non c'è comunicazione non verbale.
- Inoltre, online, tutti i membri del team di formazione devono essere a conoscenza dei dettagli per gestire le diverse funzioni che sono tenuti a svolgere in modo ben coordinato, poiché formatori e formatrici non hanno la possibilità di comunicare in modo non verbale durante l'online (anche se possono utilizzare altri canali di comunicazione, ciò richiede più tempo e competenze multitasking). Come indicazione generale, data la complessità intrinseca di una strategia blended, è probabilmente saggio mantenere le cose il più semplice possibile. Ciò significa limitare i contenuti, le attività e la tecnologia, assicurando al contempo il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti.

Imparare dall'esperienza: Preparazione del setting online

Mentre la preparazione del setting è un'azione piuttosto naturale quando la formazione si svolge in uno spazio fisico, online è spesso considerata superflua o inutile. Tuttavia, anche un setting online richiede attenzione e cura, sia da parte delle figure di formazione che delle persone partecipanti.

Alcune indicazioni generali derivanti dall'esperienza hanno a che fare con:

- trovare uno spazio dedicato alla formazione, lontano da rumori eccessivi e distrazioni;
- la preparazione e l'apertura, prima della sessione di formazione, di tutti i materiali, i file e le cartelle da utilizzare durante la formazione;
- la preparazione di tutti i materiali cartacei e analogici da utilizzare nella sessione di formazione;
- informare le persone partecipanti prima della formazione sui supporti e sui materiali digitali e analogici di cui avranno bisogno, in modo che abbiano il tempo di prepararli da sole;
- la definizione partecipata di alcune regole tecniche ("netiquette") per la partecipazione online (relative all'uso del microfono e della videocamera, o alle modalità di intervento, ecc.);
- La cura del setting può includere anche la cura dello sfondo (reale o virtuale) in cui si muoveranno formatori, formatrici e partecipanti, fino alla creazione di una scenografia che svolga una funzione in relazione agli obiettivi formativi.

Strumenti utili: Team e Training staff plan

Per facilitare la gestione delle diverse figure coinvolte nella formazione, incaricate delle funzioni specifiche indicate nella griglia di progettazione di dettaglio, può essere utile utilizzare un quadro di sintesi. Lo strumento svolge anche un'importante funzione di esplicitazione e allineamento dei ruoli e delle funzioni attese e svolte all'interno del team di formazione, in quanto permette di evidenziare eventuali "vuoti" o spazi di negoziazione.

Di seguito è riportato un possibile esempio:

Fase/step: Progettazione di dettaglio ed erogazione della formazione

Persona(e) responsabile(i): progettista della formazione/team di formazione

→ Vedi allegati: [piano del personale di formazione](#)

Strumenti utili: Griglia di sintesi delle fasi e dei passaggi della progettazione formativa

La griglia è intesa come un mezzo per riassumere le diverse fasi e i passaggi del processo di progettazione formativa presentato in questo Manuale. È da considerarsi uno strumento di lavoro non esaustivo, ma aperto a modifiche e integrazioni.

→ Vedi allegati: [griglia di riepilogo](#)

Riferimenti

Commonwealth of Learning, Guide to Blended Learning, 2018

<https://openbooks.col.org/blendedlearning/>

DARE, Competendo - Digital Toolbox, Five Process Dynamics in a Workshop or Training, Erasmus +

<https://competendo.net/en/Planning>

Equitas – International Centre for Human Rights Education, Training of Trainers: Designing and Delivering Effective Human Rights Education. Training Manual, 2007

https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiV7wb49D7AhW5_7siHRRPB7AQFnoECAwOAO&url=https%3A%2F%2Fequitas.org%2Fwp-content%2Fuploads%2F2010%2F11%2FEquitas_Generic_TOT_2007.pdf&usq=AOvVaw3RYooXdQaAy5vGA9v1Zjl8

European Commission, Anne Strauch, GRETA – a competence model for teachers in continuing training, March 15, 2017

<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/greta-competence-model-teachers-continuing-training>

Goran Buldioski, Cecilia Grimaldi, Sonja Mitter, Gavan Titley, Georges Wagner, T-Kit on Training Essentials, Council of Europe and European Commission, October 2002

<https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/t-kit-6-training-essentials/>
<https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/128207065/tkit6.pdf/459e262b-11f9-4af8-834f-c10c4cf4d30a>

Learning for Change, ETS Competence Model for Trainers, June 19, 2018

<https://learningforchange.net/knowledge-base/ets-competence-model-for-trainers/>

Norman D. Vaughan, Martha Cleveland-Innes and D. Randy Garrison, Teaching in Blended Learning Environments: Creating and Sustaining Communities of Inquiry, 2013

<https://read.aupress.ca/projects/teaching-in-blended-learning-environments>

SALTO, ETS Competence Model for Trainers, Erasmus +

<https://www.salto-youth.net/rc/training-and-cooperation/trainercompetencedevelopment/trainercompetences/>

Alcune indicazioni dall'esperienza... e oltre

Tutti i ragionamenti che animano i quattro capitoli di questo Manuale sono stati sviluppati nell'ambito del progetto internazionale Erasmus + "Learning the Blended Way" che riconosce nella formazione-apprendimento blended uno dei fenomeni più sfidanti del nostro tempo e investe sulle sue potenzialità. La cornice internazionale del progetto è di per sé uno degli elementi principali che ha fortemente orientato la progettazione dell'esperienza e il ragionamento che ne è alla base. Lungi dall'essere un contesto temporaneo e specifico, può essere considerato come una modalità (e una forma organizzativa) ricorrente e peculiare del nostro tempo e quindi rilevante come contesto di riferimento per lo sviluppo di una riflessione più generale e articolata sul tema.

Dalle osservazioni sviluppate finora intorno all'esperienza possiamo concludere che la formazione-apprendimento blended:

- può essere considerata un approccio "vincente" per almeno queste caratteristiche: la sua flessibilità la rende altamente efficiente (in quanto consente di risparmiare tempo, non è legata ad un luogo specifico, è più adattabile ai vincoli logistici e pratici individuali) e mostra una maggiore efficacia potenziale nella possibilità di espandere le opportunità di formazione e apprendimento (sia nelle modalità che geograficamente);
- è un modello complesso di progettazione ed erogazione della formazione in cui è necessario monitorare un numero maggiore di variabili, sfidando le routine e gli assunti impliciti incorporati nei metodi di formazione tradizionali, stimolando la creatività e l'esplorazione di nuove tecniche e strumenti;
- nel prossimo futuro tenderà probabilmente a confermarsi come l'approccio prevalente nella progettazione di processi formativi efficaci, soprattutto nei settori della formazione non formale, della formazione degli adulti e della formazione di formatori e formatrici;
- è particolarmente adatta alla progettazione della formazione nell'ambito di progetti internazionali, dove i vincoli contestuali sono maggiori, per cui una maggiore flessibilità nell'azione formativa risulta particolarmente appropriata e necessaria;
- può rafforzare la tendenza ad includere le azioni di formazione nei progetti internazionali (o a diffonderle in contesti internazionali in modo più sostenibile), riconoscendole come componenti fondamentali del cambiamento atteso.

Alcune ulteriori osservazioni sugli ambienti di apprendimento ibridi

Come menzionato nel Capitolo 2, gli ambienti di apprendimento ibridi sono definiti come la combinazione sincrona di presenza e online nell'ambito di un singolo evento formativo. Questo implica, allo stesso tempo, la compresenza di più spazi fisici in cui sottogruppi di partecipanti possano lavorare insieme e una connessione online tra i sottogruppi. L'evento formativo è concepito come un insieme unitario e tutte le attività sviluppate nei sottogruppi e in plenaria sono pezzi dello stesso momento o unità formativa e contribuiscono agli stessi obiettivi. Seguendo questa concezione, i "momenti" analogici all'interno dell'evento possono beneficiare dell'uso e dell'integrazione di alcune attività e strumenti digitali per l'apprendimento (piattaforme digitali, comunicazione e social media, infrastrutture digitali...) e viceversa: anche se gli ambienti di apprendimento digitali sembrano essere in qualche modo meno flessibili da questo punto di vista, lasciano spazio a inserimenti analogici.

In questa prospettiva, le soluzioni ibride, se intenzionalmente e strategicamente pianificate ed erogate in modo da sfruttare sia l'ambiente analogico che quello digitale, possono contribuire a sviluppare modi innovativi di intendere il processo formativo. Per esempio, al fine di sviluppare lo scambio tra diversi territori locali, potrebbe essere possibile sviluppare parti specifiche della formazione a livello locale analogico e avere una parte della formazione a livello nazionale/internazionale digitale. Si tratta di un modo per mescolare diverse variabili fondamentali degli attuali processi di apprendimento e formazione, particolarmente interessante nell'ambito della formazione all'ECC e all'EDU.

IL PROGETTO

| | |
|--------------------------|---|
| TITOLO DEL PROGETTO | Capacity Building for Trainers and Teachers: Learning the Blended Way |
| RIFERIMENTO DEL PROGETTO | Programma Erasmus+ 2020-1-RO01-KA204-080401 |
| INTELLECTUAL OUTPUT | Manuale |
| DIFFUSIONE | Public |
| DURATA | 01.12.2020 – 31.05.2023 |

Il progetto mira ad aumentare la disponibilità di offerte di apprendimento blended di qualità (faccia a faccia e online) in Romania, Italia e Bulgaria, sviluppando nuove competenze per insegnanti e figure della formazione che lavorano nel settore educativo e sociale.

Richiedente Principale:

[CONCORDIA Humanitarian Organization - Romania](#)

Partners:

[CONCORDIA Bulgaria Foundation - BULGARIA](#)

[International Cooperation Centre - Italy](#)



Tutti i diritti riservati © Concordia Humanitarian Organization - Romania; Centro per la cooperazione internazionale; Concordia Bulgaria Foundation

Pubblicazione

Coordinata da:
Martina Camatta
Federica Antonelli

Grafica di:
Monica Serra



Questa pubblicazione è stata realizzata con il supporto finanziario dell'Unione Europea nell'ambito del progetto Capacity Building for Trainers and Teachers: Learning the Blended Way. I contenuti di questa pubblicazione sono di esclusiva responsabilità delle organizzazioni del progetto e non possono in nessun caso essere considerati come riflettenti la posizione dell'Unione Europea.