

## **Valutare la qualità della formazione a distanza**

### **Il caso del Seminario di Metodologie della FaD del corso di Laurea in Formatore dell'Università di Bologna**

**Graziella Trentini<sup>1</sup>**

**Con alcune riflessioni conclusive di Ira Vannini<sup>2</sup>**

#### **Abstract**

A partire dall'a.a. 1999/2000, in seguito al riordino dei corsi di laurea in base al Decreto 509/99 (“Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli Atenei”) la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna istituiva il nuovo Corso in Formatore con un piano di studi dove, insieme ai corsi teorici, partecipavano alla formazione del nuovo laureato triennale attività seminariali, laboratoriali e di tirocinio. Il seminario denominato “Metodologie della FaD” è stato riproposto nel corso di laurea con diverse modifiche per 5 anni: la sua ultima edizione è stata nell'anno accademico 2006-07. A fronte di questa esperienza pluriennale, si è ritenuto dunque importante fare un bilancio di questa specifica attività formativa.

**Parole chiave:** Formazione a Distanza; E-Learning; valutazione della qualità; didattica universitaria; studio di caso

---

#### **1. Introduzione**

La valutazione della qualità di un percorso formativo riveste sempre una notevole importanza, ma anche difficoltà di diverso genere. Il problema è ancora più sentito se si tratta di valutare percorsi di formazione a distanza (FaD).

---

<sup>1</sup> Laureata nel Corso di laurea in Formatore con una tesi dal titolo “Valutare la qualità della Formazione a Distanza. Il caso del Seminario di Metodologie della FaD del Corso di laurea in Formare dell'Università di Bologna”, A.A. 2006/07 (Relatore: dott.ssa Ira Vannini; Correlatore: dott.ssa Silvia Rosato).

<sup>2</sup> Ricercatrice di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione, Università di Bologna. Ha scritto il paragrafo n.6, dal titolo: Valutare la didattica in E-learning. Brevi appunti a conclusione dell'articolo di Graziella Trentini

Nel caso della formazione on line, infatti, si aggiungono aspetti e implicazioni connessi al potenziale specifico di questo tipo di formazione (Calvani e Rotta, 2000). Si tratta di un settore in cui le nuove tecnologie hanno introdotto cambiamenti sostanziali, modificando il modello della didattica tradizionale, caratterizzato principalmente da un'attività in presenza con un docente che "distribuisce conoscenze" in un'unica direzione, introducendo un nuovo modello d'insegnamento-apprendimento che tiene conto delle nuove esigenze del mondo lavorativo, che risponde alle caratteristiche di efficacia e flessibilità spazio-temporale e che prende in considerazione le abilità e i bisogni del singolo individuo e delle organizzazioni che cambiano.

E' così entrata in gioco la FaD (formazione a distanza) che ha visto uno sviluppo notevole negli ultimi anni, anche in relazione alla continua evoluzione delle tecnologie multimediali e di rete. La FaD di terza generazione, e in particolare l'e-learning, si serve infatti concretamente delle opportunità offerte dalla telematica (Guerra, 2002). Le parole chiave che meglio caratterizzano l'e-learning sono blended, flessibilità e partenariato (Cecconi, 2003). In particolare, il termine blended - che significa mescolato, miscelato - mette in evidenza la necessità, per meglio interpretare l'approccio costruttivista dell'apprendimento e rispondere alla complessità odierna, di mescolare e integrare in modo armonico elementi diversi, sia in termini organizzativi, sia tecnologici, sia di strategie didattiche e di figure coinvolte (Cecconi, 2003). Anche altri autori sottolineano questa necessità di integrare e impiegare metodologie diverse e diversi codici comunicativi (Panciroli, 2001).

Rispetto alle nuove tecnologie e al loro utilizzo nell'ambito formativo, molti sono dunque ancora i problemi aperti e ciò che manca sono studi validi capaci di analizzare l'efficacia dell'e-learning e di valutare di questo ambito di formazione nel suo complesso sia per quanto concerne i risultati in essa ottenuti, sia per quanto riguarda i processi messi in atto. La qualità della formazione dipende infatti in gran parte dalla qualità dei processi di insegnamento-apprendimento che rende possibile (Lichtner 1999).

Tuttavia, come si è detto, entrare nel campo della valutazione della formazione è questione complessa; le prospettive teoriche che contraddistinguono questo ambito sono molteplici e così anche le metodologie di indagine, che possono essere qualitative o quantitative a seconda delle finalità che la valutazione stessa vuole perseguire e dei fattori che si vogliono valutare. Nel caso della formazione in e-learning, queste scelte assumono connotazioni di notevole complessità e problematicità in quanto la molteplicità degli elementi da sottoporre a valutazione (Trentin, 2001, Trincherò, 2002,) è ancora più ampia che nelle situazioni di formazione tradizionale. Occorre infatti considerare aspetti generali legati alle tecnologie, al contesto, al processo (Galliani L. 1999), aspetti più specifici come partecipazione e processi collaborativi (assi portanti della formazione in e-learning), aspetti infine di apprendimento individuale, raggiungimento degli obiettivi, ecc.

Soffermandosi su quanto proposto dai diversi autori che hanno scritto su questi te-

mi, si è cercato di analizzare in modo problematico i diversi modelli di valutazione della qualità formativa proposti, sia quantitativi che qualitativi e di scegliere un disegno valutativo che potesse rispondere nel modo più adeguato a valutare un'esperienza specifica come quella del seminario di Metodologie della FaD del Corso di Laurea in Formatore dell'Università di Bologna.

Si è deciso di scegliere un approccio basato sullo studio di caso in quanto ritenuto adatto a valutare, in un'ottica il più possibile ecologica, un percorso formativo specifico che mirava a riflettere su se stesso, sui processi messi in atto ai fini di una autovalutazione e di possibili riprogettazioni.

## **2. Interrogativi di ricerca**

A partire dall'a.a. 1999/2000, in seguito al riordino dei corsi di laurea in base al Decreto 509/99 ("Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli Atenei") la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna istituiva il nuovo Corso in Formatore con un piano di studi dove, insieme ai corsi teorici, partecipavano alla formazione del nuovo laureato triennale attività seminariali, laboratoriali e di tirocinio, atte a sviluppare ed applicare le competenze del formatore all'interno di situazioni pratiche specifiche delle professionalità di riferimento.

Un percorso formativo universitario attento ai cambiamenti, non poteva dunque perdere l'opportunità di innovare la didattica e il seminario denominato "Metodologie della FaD" andava appunto in questa direzione.

Il seminario venne inserito all'interno del corso di Laurea in Formatore, al 3° anno, dove si riteneva particolarmente importante sviluppare competenze in e-learning in particolare adottando una metodologia didattica attiva, capace di far provare direttamente agli stessi studenti le potenzialità e i limiti della FaD durante il percorso di apprendimento seminariale. Fin dagli anni '90 la formazione a distanza si stava sempre più diffondendo, specialmente nell'ambito della formazione continua; anche se molte, ancora oggi, sono le problematiche e i vincoli. La formazione si vede comunque costretta a ripensare sia i modelli formativi, sia le modalità di valutazione dell'apprendimento, sia le metodologie e le strategie didattiche, al fine di tener conto di queste nuove opportunità soprattutto quelle offerte dai sistemi di istruzione a distanza in e-learning.

Il seminario è stato riproposto nel corso di laurea con diverse modifiche per 5 anni: la sua ultima edizione è stata nell'anno accademico 2006-07. A fronte di questa esperienza pluriennale, si è ritenuto dunque importante fare un bilancio di questa specifica attività formativa soprattutto al fine di riflettere sull'importanza che può avere in un percorso universitario, l'approfondimento di tematiche e la sperimentazione di abilità nel campo dell'e-learning.

Il bisogno a cui intendeva rispondere questo seminario era infatti quello di far acquisire conoscenze e competenze adeguate e spendibili per un futuro formatore.

La valutazione della qualità del seminario si è realizzata attraverso l'analisi di diverse

dimensioni e si è resa possibile utilizzando un modello basato sulle logiche e sugli strumenti dello studio di caso. L'obiettivo è stato quello di far emergere gli aspetti più salienti e critici dell'esperienza formativa del seminario, sia attraverso uno sguardo dall'interno, sia attraverso la scelta di "altri" sguardi, più esterni, da ricomporre in un'unica analisi dell'evento formativo esaminato.

Gli interrogativi che hanno guidato la ricerca valutativa sono stati principalmente:

1. In un corso per formatori, quali caratteristiche deve avere un'attività formativa seminariale sull'e-learning per permettere l'acquisizione di competenze adatte al profilo professionale?
2. quali sono le criticità di una formazione sull'e-learning che utilizza l'e-learning stesso come strumento di insegnamento-apprendimento?
3. quali caratteristiche deve avere il percorso formativo per garantire risultati in termini di efficacia?

### **3. Il disegno valutativo**

Come si è detto, la metodologia utilizzata per condurre la ricerca valutativa è stata quella dello studio di caso. Questa scelta era legata al fatto che in questo modo era possibile focalizzare l'attenzione su una singola esperienza di formazione, approfondendone la conoscenza attraverso l'uso di metodologie diversificate quali e quantitative e su una molteplicità di aspetti (Cervellati M, Rabitti.G.,1998, Lucisano, 2004, Lodini e Vannini, 2006). Lo studio di caso infatti trova un importante riferimento nella "responsive evaluation". Una valutazione è responsive se le diverse prospettive di valore presenti sono prese in considerazione nel riferire sul successo o fallimento del programma (Stake, 1995).

Essa è dunque una metodologia che sollecita l'utilizzo di diverse procedure di rilevazione e l'analisi di diversi punti di vista al fine di analizzare il "caso" e far emergere gli aspetti significativi e le criticità. Durante lo studio si perviene appunto ad una validazione dei risultati attraverso la triangolazione dei dati (uso di dati di vario tipo e di varia provenienza). Si è pertanto proceduto a definire un disegno valutativo che potesse integrare tutti gli elementi emersi dai "diversi sguardi": il mio, non solo come partecipante al seminario ma con l'ottica del ricercatore; quello dei docenti che avevano progettato e realizzato il seminario; quello derivante dall'analisi documentale e quello degli altri studenti, considerati come fruitori, ma anche come clienti privilegiati di una istituzione formativa e portatori di bisogni formativi generali e specifici.

Il seminario era impostato secondo un modello blended learning così articolato: un primo incontro in presenza, seguito da studio individuale e autovalutazione; un secondo incontro in presenza; un periodo di apprendimento collaborativo a distanza attraverso l'utilizzo di una piattaforma di e-learning in cui erano stati predisposti ad hoc strumenti e servizi (e-mail, chat, forum) per lo scambio e il confronto tra gruppi di studenti; e, infine, la stesura di una tesina individuale che in un terzo incontro in

presenza veniva discussa in gruppo. A conclusione di tutto ciò vi era la compilazione del questionario di gradimento finale. Tale struttura del percorso era stata pensata appositamente per l'edizione 2006/07 del seminario e contemplava diversi elementi innovativi rispetto alle edizioni precedenti, quali soprattutto l'uso della rete per un periodo di apprendimento collaborativo e la predominanza di metodologie attive durante gli incontri in presenza.

Sulla base di questa struttura seminariale il disegno valutativo è stato pertanto sostanzialmente composto da tre momenti di rilevazione dei dati (vedi tabb. 1-2-3) che ricalcavano le fasi del seminario: in ingresso, relativamente a ciò che caratterizzava la progettazione del percorso, le caratteristiche degli studenti e l'avvio del seminario; in itinere, durante lo svolgimento delle attività seminariali; e in uscita, relativamente ai dati di apprendimento e di gradimento degli studenti.

Più precisamente, in ingresso venivano rilevati, oltre alle caratteristiche dei partecipanti al seminario, le loro aspettative ma anche quelle delle docenti e infine i risultati del sistema di valutazione dell'apprendimento individuale e di gruppo predisposto dalle docenti.

I dati di processo raccolti facevano riferimento a tutta la documentazione predisposta per lo svolgimento del seminario e quindi il patto formativo, la guida al seminario, la griglia di lettura critica e le indicazioni per la stesura della tesina finale oltre che il materiale cartaceo e on line fornito ai partecipanti.

In uscita, venivano presi in considerazione sia il gradimento espresso dagli studenti attraverso un apposito questionario che verrà successivamente descritto, sia i risultati dell'apprendimento individuale e di gruppo sia i punti di forza e di debolezza individuati dalle docenti, attraverso un'intervista strutturata ad una delle professoresse del seminario. Nelle tabelle di seguito riportate, sono riassunti strumenti molto diversi utilizzati nelle diverse fasi, ma che hanno contribuito tutti alla valutazione del seminario.

Sulla base di queste tre fasi verranno, in seguito, anche presentati i dati.

FASI	DATI RACCOLTI	STRUMENTI ADOTTATI	TEMPI
<b>In ingresso</b>	Caratteristiche e aspettative dei corsisti	Questionario iniziale sulle aspettative	Inizio corso
	Aspettative delle docenti del corso	Intervista strutturata ad una docente	A fine corso
	Criteri di valutazione apprendimento individuale e di gruppo	Schema riassuntivo del sistema di valutazione.	A fine corso

Tabella 1

FASI	DATI RACCOLTI	STRUMENTI ADOTTATI	TEMPI
<b>Dati di processo</b>	Patto formativo	Analisi documentale	Inizio seminario
	Osservazioni in itinere di una studentessa “testimone privilegiato”	diario degli incontri seminariari	Durante tutto lo svolgimento del seminario
	Guida al seminario	Analisi documentale	Inizio seminario
	Indicazioni stesura tesi	Analisi documentale	Inizio seminario
	Griglia di lettura critica	Analisi documentale	2° incontro in presenza
	Materiali forniti agli studenti	Analisi documentale	Durante tutto lo svolgimento del seminario

Tabella 2

FASI	DATI RACCOLTI	STRUMENTI ADOTTATI	TEMPI
<b>Dati in uscita</b>	Livello di gradimento	Questionario di gradimento finale	Ultimo incontro in presenza
	Risultati di apprendimento individuale	Tabella riassuntiva punteggi (autovalutazioni in itinere, valutazione delle domande stimolo, valutazione tesi individuale)	Al termine del seminario
	Risultati apprendimenti di gruppo	Tabella riassuntiva dei punteggi della valutazione di gruppo	Al termine del seminario
	Valutazione dei punti di forza e di debolezza	Intervista strutturata alla docente	Al termine del seminario

Tabella 3

### 3.1. Uno strumento specifico: il questionario di gradimento

Per rilevare il gradimento dei partecipanti al seminario è stato elaborato uno specifico questionario che ha indagato diverse dimensioni chiamate in causa nell'attività seminariale e precisamente:

1. la qualità delle metodologie e dei contenuti,
2. la qualità delle strutture e delle soluzioni tecniche impiegate,
3. la qualità dei servizi,
4. la valutazione complessiva dell'esperienza formativa.

Ogni dimensione sopra descritta comprendeva alcune macroaree per orientare lo studente nella compilazione del questionario.

La prima dimensione comprendeva una macroarea che focalizzava l'attenzione sull'adeguatezza degli obiettivi e dell'impegno di studio richiesto allo studente, sulla capacità dei materiali di facilitare l'apprendimento, di consentire approfondimenti e di stimolare l'integrazione tra diverse modalità di studio. Un'altra macroarea intendeva approfondire in che misura i tempi del seminario fossero stati adeguatamente distribuiti tra parte propedeutica e specialistica, rispetto al lavoro personale da produrre a fine seminario e l'adeguatezza rispetto alle esigenze di apprendimento.

La seconda dimensione esplorata era quella relativa alle strutture e alle tecnologie e, in particolare, alla grafica, alla funzionalità e alla facilità di utilizzo della piattaforma.

La terza dimensione indagava in che misura le docenti avevano trattato con competenza ed efficacia gli argomenti, se avevano favorito il coinvolgimento attivo degli studenti, sia in aula sia nel forum, e supportato il processo di apprendimento degli studenti.

L'ultima dimensione indagata era relativa alla valutazione complessiva del seminario, sia in termini di aspettative, sia di valutazione dei risultati raggiunti in termini di competenze utili al formatore, nell'ambito della FaD.

Una domanda che prevedeva la possibilità di risposte multiple indagava infine le difficoltà incontrate nelle comunità di apprendimento frequentate durante il seminario.

Ogni item del questionario era caratterizzato da una scala di valutazione del gradimento da 1 a 4, dove 1 era la valutazione minima e 4 era la valutazione massima.

La seconda parte del questionario, composta da domande aperte, intendeva raccogliere indicazioni in merito alle tematiche che, secondo gli studenti, avrebbero richiesto ulteriori approfondimenti e suggerimenti per migliorare l'efficacia del seminario stesso.

Il questionario è stato somministrato al termine del percorso formativo, durante l'incontro conclusivo in presenza nel dicembre 2006. Ad ogni studente presente era stato consegnato il questionario, spiegando lo scopo e le modalità di compilazione e lasciando un tempo pari a 30 minuti per la compilazione. Prima di procedere all'inserimento dei dati, è stato costruito il *codebook* (Lucisano, 2004) e i dati sono stati poi inseriti in una matrice e analizzati con il software statistico SPSS Windows. Tale elaborazione di dati quantitativi ha accompagnato l'analisi documentale dei re-

stanti dati qualitativi.

#### **4. Presentazione dei risultati**

Come affermato precedentemente, i risultati verranno presentati rispettando la suddivisione nelle tre fasi di ingresso, di processo e di uscita, come illustrato nelle tabelle 1, 2 e 3.

##### **4.1 Dati in ingresso**

###### *4.1.1. Caratteristiche dei partecipanti e aspettative iniziali*

I questionari compilati dai partecipanti all'inizio del seminario sono stati 50 e corrispondevano al numero di studenti in aula nella prima giornata di presentazione e quindi all'intero campione.

Dall'analisi dei dati è emerso che il gruppo dei partecipanti al seminario era disomogeneo, sia per esperienze precedenti su questa tipologia di formazione, sia per le competenze informatiche di base possedute. Ben il 72% infatti ha dichiarato di non avere avuto altre esperienze di FaD, mentre il 26% dei partecipanti l'aveva sperimentata in altri corsi o in ambito lavorativo e il 2% non ha risposto.

Ben il 66% di coloro che avevano già avuto esperienze in ambito FaD ha dichiarato di possedere solo conoscenze superficiali acquisite soprattutto tramite l'esame di "Tecnologie dell'Educazione", sostenuto nel triennio. I restanti hanno segnalato di aver sperimentato la FaD in seminari attivati da altri corsi universitari e non, o attraverso qualche esperienza in ambito lavorativo .

Rispetto alle conoscenze informatiche, il 60% ha affermato di possedere conoscenze che si attestavano sul livello 3 della scala proposta che andava da 1 a 4, mentre dei restanti, solo il 20% riteneva di avere conoscenze scarse.

Relativamente all'utilizzo di internet, si è visto che molti lo usavano per motivi di studio e di ricerca, altri per divertimento o per chattare. Solo una piccola percentuale (10%) lo utilizzava per lavoro. E' interessante anche sottolineare che solo una piccola parte del campione ha dichiarato di aver utilizzato o maturato esperienze nei forum on line.

Sulla frequenza dell'utilizzo di internet, il 54% del campione ha affermato di usarlo tutti i giorni, il 14% quasi quotidianamente, mentre l'8% quasi mai.

###### *4.1.2 Aspettative iniziali dei partecipanti*

Dall'analisi dei dati è emerso che il 50% degli iscritti al seminario si aspettava giustamente di acquisire competenze su questa nuova metodologia FaD, mentre il 34% mirava ad approfondire le conoscenze già possedute. Le altre risposte mettevano in evidenza la speranza di acquisire un quadro di insieme sulla FaD o di poter sperimentare direttamente un percorso in FaD (6%). Qualche studente si aspettava anche di imparare, nel corso del seminario, a progettare corsi a distanza (4%) o di

gestire un corso in FaD (6%). Queste ultime aspettative non erano in linea con gli obiettivi presentati all'inizio del percorso seminariale.

#### *4.1.3 Aspettative iniziali dei docenti*

Anche dall'intervista ad una delle due docenti che in questo seminario ha svolto anche il ruolo di progettista e tutor, sono emerse alcune aspettative interessanti. E' stata ribadita in particolare la finalità del seminario di «offrire ai “futuri” formatori la possibilità di sperimentare direttamente una modalità alternativa e complementare alla formazione tradizionale attraverso una applicazione diretta» che potesse costituire «un valore aggiunto», al fine di «dare loro la possibilità di provare personalmente questi nuovi “mezzi” con cui veicolare la conoscenza, di capirne i vantaggi, i limiti e le possibili applicazioni».

Nelle aspettative delle docenti del corso, il seminario aveva anche la finalità di:

- far comprendere il significato di comunicare e di collaborare in rete e soprattutto di imparare a farlo attraverso l'attività di gruppo;
- di far capire quali sono i vari aspetti che il formatore deve prendere in considerazione nel momento in cui decide di progettare un intervento di formazione a distanza attraverso l'approccio del “learning by doing”; far comprendere come le tecnologie possano essere applicate alla didattica, quali vantaggi ne possono derivare e quali sono i limiti nel loro utilizzo.

Lo strumento del forum poteva rispondere a diverse esigenze e aiutare a raggiungere gli obiettivi sollecitando l'interazione e la cooperazione, ma anche aiutare gli studenti a sperimentarsi nell'esprimere le proprie opinioni per iscritto senza il timore di essere giudicati.

#### *4.1.4. Criteri di valutazione dei risultati di apprendimento degli studenti*

Dall'analisi della documentazione relativa alla progettazione iniziale, si è evidenziata la presenza di un sistema di valutazione costruito con attenzione dalle docenti del seminario che evidenziava gli aspetti da verificare per i singoli studenti e per il gruppo, gli strumenti e i criteri della valutazione:

1. apprendimenti individuali verificati attraverso un test di autovalutazione sulla parte teorica finalizzato ad aiutare lo studente a comprendere il livello di apprendimento raggiunto; le risposte aperte a due quesiti sulle tematiche trattate che ogni studente doveva portare al secondo incontro; la preparazione di una tesina finale come elaborato individuale; i contributi dati nel forum.
2. apprendimenti in gruppo, verificati attraverso una valutazione complessiva del lavoro svolto dal gruppo nella parte specialistica del seminario. In particolare, la qualità della discussione nel forum, la riflessione critica e i collegamenti, la chiarezza espositiva.

## 4.2. Dati di processo

Come diretta partecipante al seminario, descriverò, con una sorta di narrazione diaristica, i tre incontri in presenza e le fasi intermedie di studio individuale e collaborativo che sono stati effettuati nel seminario.

### 4.2.1. Seminario FaD: diario del primo incontro in presenza

Nel primo incontro in presenza, della durata di due ore, le due docenti dopo aver dichiarato gli obiettivi del seminario hanno distribuito un questionario di inizio corso che tutti i partecipanti dovevano compilare e che mirava, come si è visto, a raccogliere le aspettative e il livello di competenza informatica posseduta dai partecipanti. Subito dopo, hanno fatto compilare anche un “patto formativo” quale impegno reciproco tra le docenti del corso e i partecipanti in un’ottica di partecipazione attiva alle attività seminariali. Gli obiettivi del seminario prevedevano l’acquisizione di conoscenze generali sulla FaD, sulle sue potenzialità, sui problemi ancora aperti, ma anche conoscenze circa le principali figure coinvolte in un percorso in e-learning, la progettazione di un percorso formativo in blended learning, le fasi della progettazione e dello sviluppo di oggetti didattici secondo lo standard internazionale, il significato, i vantaggi e gli svantaggi del Learning Management System (LMS). Il materiale didattico distribuito comprendeva una guida contenente gli obiettivi, le indicazioni sul percorso in generale, le sequenze delle attività, fino alle indicazioni per la stesura dell’elaborato finale e rinviava all’incontro successivo ulteriori indicazioni per la compilazione della tesina finale. Dopo la presentazione della struttura generale del seminario e lo svolgimento delle pratiche di avvio corso, nella seconda parte dell’incontro sono stati affrontati i concetti fondamentali della FaD e le differenze tra prima, seconda e terza generazione, con indicazioni per eventuali approfondimenti della tematica. Si è poi approfondita la differenza tra la FaD di 3° generazione e l’e-learning, soffermandosi sulle sue caratteristiche. Successivamente, le docenti hanno presentato i materiali di studio relativi alla parte propedeutica da utilizzare per la prima fase del seminario, e precisamente: un corso ipertestuale dedicato ai principi generali del problem solving soprattutto nel web based training, articoli che trattavano la tematica FaD in senso generale, articoli di approfondimento, slides di presentazione sul rapporto tra tecnica e tecnologie e didattica e su elementi di progettazione e valutazione di percorsi formativi a distanza, oltre che un glossario della FaD. I materiali in PDF erano scaricabili e anche fruibili off line, mentre l’ipertesto richiedeva una fruizione on line. Tutto il materiale consegnato nel primo incontro andava studiato per la volta successiva. Al termine dello studio individuale, era prevista una prova di autoverifica. A questo proposito, le docenti hanno presentato anche i criteri di valutazione individuale adottati per questo seminario (riportati chiaramente anche nella guida consegnata).

La tesina era uno degli elementi presi in considerazione, insieme al contributo dato nel forum, al risultato del test di autovalutazione, alle risposte ai quesiti presentati nel secondo incontro, mentre per la valutazione di gruppo venivano valutati i contenuti del forum, ma anche la discussione di gruppo in aula. Al termine dell'incontro, è stata presentata la piattaforma di e-learning, la sua funzionalità e gli strumenti di lavoro. Ogni studente avrebbe ricevuto, nei giorni successivi, tutti i dati identificativi per accedere all'ambiente di apprendimento on line, predisposto per il seminario. A conclusione del primo incontro, le docenti hanno fornito tutti i recapiti necessari per contattarle in quanto avrebbero svolto anche il ruolo del tutor. Durante tutta la lezione c'è stata molta partecipazione in quanto, per molti di noi, la FaD era un argomento sconosciuto o quasi e pertanto ogni termine risultava nuovo e le docenti, abilmente, sollecitavano ulteriormente la curiosità degli studenti con rimandi al materiale che era già stato inserito in piattaforma e che sarebbe servito per rispondere ai tanti quesiti posti. La percezione avuta durante quel primo incontro è stata di grande preparazione delle docenti e di notevole disponibilità. Alegggiava in aula, infatti, una certa aspettativa da parte di chi non aveva mai approcciato questa tipologia di formazione, ma anche tanto timore di non essere in grado di far fronte a tutte le incognite che la tecnologia presentava a partire dal quesito più semplice, del tipo "ma il mio computer è adatto? ce la farò a collegarmi?". Ovviamente è entrata in gioco anche la solidarietà e la competenza di chi aveva già sperimentato la FaD, e anche ciò è servito a rassicurare.

#### *4.2.2. Lo studio individuale*

Nel periodo intercorso tra un incontro e quello successivo, l'attenzione si è concentrata sullo studio individuale. Appena pervenuti i dati identificativi per accedere alla piattaforma, inviati dal docente tutor, si è potuta iniziare l'attività di esplorazione in rete.

La piattaforma per la gestione del seminario era DOCEBO del tipo Learning Management System (LMS). L'ambiente di apprendimento on line si presentava chiaro nella grafica ed era così strutturato: una sezione individuale che riportava i dati del singolo studente, ma anche la durata parziale dell'accesso, il tempo complessivo di permanenza, il numero di utenti collegati in quel momento, il numero di materiali utilizzati rispetto a quelli predisposti.

Un problema incontrato inizialmente è stata la difficoltà ad accedere a qualche documento per cause tecniche, risolte dopo richiesta di intervento al tutor.

Nell'intervallo fra un incontro in presenza e l'altro, ogni studente doveva individuare anche alcune riflessioni teoriche relativamente a due domande scaturite dallo studio dei materiali e portarle all'incontro successivo. Completato lo studio individuale, è stato possibile affrontare il test di autovalutazione.

#### *4.2.3. Seminario FaD: diario del secondo incontro in presenza*

La struttura del seminario in modalità blended prevedeva un ulteriore momento in presenza dopo 15 giorni dal primo incontro per definire i gruppi di lavoro e le tematiche da affrontare.

Nel corso del secondo incontro, tenutosi sempre nel mese di ottobre, le docenti (così come precedentemente concordato), hanno dato spazio al confronto tra gli studenti: i problemi tecnici erano già stati risolti tra i singoli studenti e le docenti, sono state prese pertanto in esame alcune riflessioni critiche emerse relativamente alla FaD, quali la possibilità di conseguire titoli di studio a distanza, le differenze tra FaD e formazione tradizionale rispetto alla capacità di sollecitare il confronto fra i partecipanti, ma anche rispetto al ruolo del tutor a distanza e a quello in presenza.

Sono stati pertanto ripresi alcuni concetti legati alla differenza tra FaD e formazione in presenza e possibili integrazioni delle diverse metodologie. Successivamente sono stati individuati i componenti dei quattro gruppi che avrebbero lavorato insieme nel forum tenendo presente gli interessi dei partecipanti e le diverse tematiche contenute nella guida iniziale al seminario e precisamente: la progettazione in e-learning, i Learning-Object, le figure professionali in e-learning, le piattaforme e-learning. In seguito, le docenti hanno presentato ulteriormente la piattaforma e l'ambiente di apprendimento per permettere la gestione del lavoro a casa.

Ad ogni gruppo era stata affidata una serie di materiali di studio e di approfondimento sul tema in oggetto ed inoltre era stata assegnata una griglia di lettura critica che riportava una serie di quesiti che potevano essere discussi nel forum. Rispetto all'argomento assegnato al gruppo, ogni partecipante doveva elaborare una tesina che doveva raccogliere le riflessioni derivate dallo studio personale dei materiali e dalla discussione con i colleghi attraverso il forum on line e che andava consegnata al termine del seminario.

#### *4.2.4. L'apprendimento collaborativo*

Come è stato detto, la parte di apprendimento collaborativo del seminario si è svolta grazie allo strumento del forum on line. Per alcuni giorni è stata garantita la possibilità di sperimentare l'area forum e solo successivamente è stato dato inizio alla discussione vera e propria sulla tematica scelta. Nell'ambiente di apprendimento c'erano spazi comuni e spazi dedicati ai singoli gruppi, anche se era possibile far visita agli altri gruppi nei loro spazi riservati.

Era infatti possibile vedere tutto, ma si poteva intervenire solo nello spazio destinato al gruppo a cui si risultava iscritti e che portava avanti una tematica specifica. Per comunicare con gli altri partecipanti o con i tutor si poteva utilizzare l'area messaggi, mentre i messaggi spediti all'interno del forum si intendevano indirizzati a tutti.

Nella pagina iniziale del forum era possibile anche vedere la lista dei *thread*, cioè le discussioni presenti nel forum del gruppo, ma anche il numero di risposte ricevute, l'autore, quanti avevano visto l'argomento e inoltre veniva evidenziato l'ultimo messaggio inviato su quell'argomento.

Lo studente poteva rispondere citando una discussione già aperta o aprirne un'altra su altro argomento. Ogni partecipante poteva anche inserire la propria foto o scegliere un *avatar* e utilizzare le *emoticons* nei messaggi.

Inizialmente, la comunicazione all'interno del forum non è stata facile e non si è avviata finché qualcuno non ha deciso di "rompere il ghiaccio". Nelle prime settimane di forum, la discussione è stata sollecitata e gestita prevalentemente da alcuni che, per esperienze precedenti o per caratteristiche personali, si sono aperti al gruppo fornendo spunti, suggerimenti, considerazioni, riflessioni proprie o di altri.

Successivamente, anche quelli che si limitavano a leggere tutti i messaggi, ma non trovavano il coraggio di intervenire, hanno cominciato a dare il loro contributo.

Anch'io all'interno del forum collaborativo che discuteva sulla tematica della progettazione appartenevo alla categoria di coloro che non intervenivano, non per timore, ma per carenza di tempo da dedicare alla lettura di tutti i messaggi. Questo infatti richiedeva giustamente del tempo, ma soprattutto mi richiedeva una riflessione prima di fornire il mio contributo alla discussione. Purtroppo, la mia necessità di riflettere, e il numero di messaggi che cresceva in modo esponenziale nel mio gruppo di discussione, rendeva impossibili risposte tempestive. Quando rispondevo ero comunque in ritardo e, nel frattempo, la discussione era ormai superata e verteva già su altri argomenti. Avevo provato molto disagio nel rendermi conto che non era la situazione più adatta per chi lavora, perché sostanzialmente i miei accessi al forum avvenivano a tarda sera e, intanto, coloro che probabilmente godevano di maggior tempo avevano già aperto altre discussioni e inviato un numero incredibile di messaggi.

Visitando gli spazi degli altri gruppi, avevo notato che la discussione era più attiva in alcuni e meno in altri e, dal confronto con gli altri studenti, avevo raccolto alcune difficoltà a seguire il forum o per ragioni di tempo o per conflitti più o meno latenti, o per la presenza nei gruppi di qualche leader non riconosciuto.

Molto interessanti sono stati alcuni contributi dati da chi aveva già maturato altre esperienze di forum e che usavano con maggior facilità gli strumenti di comunicazione.

Dopo alcune settimane di acceso dibattito, la discussione nel gruppo sulla progettazione si è arenata o meglio si è spento l'entusiasmo da parte di chi fungeva da traino e che aveva manifestato pertanto il suo disappunto e la sua difficoltà a contribuire ulteriormente alla discussione.

Questo conflitto è stato individuato dai tutor che sono delicatamente intervenuti, anche se non subito, e hanno rilanciato la discussione spostandola dal confronto teorico ad una possibile applicazione, suggerendo di provare a progettare un corso, scegliendo ipotetici destinatari e metodologie.

Personalmente, ho provato una certa solitudine per i non frequenti interventi dei tutor (seppur consapevole che il gruppo, per apprendere, doveva anche avere una certa autonomia) e anche la preoccupazione circa la correttezza in termini di contenuto rispetto a tutto quanto veniva detto, riportato o scritto da noi studenti.

Si è andata così accumulando un'incertezza e una confusione (mi consolava il fatto di non essere la sola ad avere questa sensazione) che mi ha seguita fino al termine dell'esperienza.

Contemporaneamente al forum, ogni partecipante ha dovuto approfondire una tematica più specifica inerente l'argomento di discussione del gruppo attraverso lo studio e la ricerca di materiali e costruire un elaborato da consegnare alle docenti ai fini della valutazione individuale.

#### *4.2.5. Seminario FaD: descrizione del terzo incontro in presenza*

L'incontro finale, della durata di quattro ore, si è svolto nel mese di dicembre. Questo momento si è rivelato importante perché ha permesso di presentare i lavori elaborati dai gruppi al fine di ricomporre il quadro tematico complessivo.

In questa occasione sono state consegnate alle docenti anche le tesine individuali. L'incontro si è sviluppato intorno alle quattro tematiche affrontate dai gruppi nel forum. Per condividere quanto prodotto, le docenti hanno suddiviso i partecipanti in due squadre: la prima squadra era formata da coloro che avevano sviluppato La progettazione di percorsi formativi e le figure professionali. La seconda squadra era composta dagli studenti degli altri due gruppi di approfondimento e cioè Learning Objects e Piattaforme e-learning. In 30 minuti, i due gruppi appartenenti alla stessa squadra, dovevano trovare due punti di collegamento tra la tematica da loro sviluppata e quella dell'altro gruppo e formulare due quesiti. Il capitano di ogni gruppo era quello designato a rispondere al gruppo "avversario". Per fare questo, doveva consultarsi con il suo gruppo e predisporre la risposta che poteva essere integrata dagli interventi degli altri membri del gruppo. Ogni gruppo aveva un'ora di tempo per la discussione.

Con questa modalità, le docenti hanno potuto valutare anche la chiarezza espositiva, la capacità di riflessione critica e la collaborazione che si è instaurata nel gruppo. Durante la discussione è emerso chiaramente che ogni gruppo conosceva bene la tematica affrontata e aveva raggiunto una certa padronanza anche del linguaggio tecnico che l'argomento richiedeva, mentre invece molte erano le curiosità rispetto alle altre tematiche approfondite dai gruppi e pertanto questa discussione si è rivelata estremamente utile.

Le riflessioni su questo ultimo incontro mi hanno portata a ritenere che, pur avendo acquisito molte informazioni sulle tematiche approfondite, in realtà i partecipanti conoscevano solo la parte approfondita, ma non possedevano un quadro complessivo della materia che era anche uno degli obiettivi del seminario. Questa mia sensazione, condivisa anche da qualche altro partecipante, ha trovato ulteriore conferma anche nelle risposte al questionario finale.

Al termine dell'incontro sono state fornite anche indicazioni sulla registrazione dell'esame.

### **4.3. Dati in uscita**

#### *4.3.1 Apprendimenti individuali*

Nel test di autovalutazione, inserito al termine di uno studio individuale e che aveva la finalità di aiutare lo studente a valutare il livello di raggiungimento degli obiettivi legati alla prima parte del seminario, il 100% degli studenti aveva raggiunto il punteggio massimo così come nella valutazione delle due risposte ai quesiti stimolo individuati da ciascun partecipante per la discussione svoltasi nel secondo incontro. Sono stati presi in esame anche i risultati della valutazione finale dei singoli studenti che non ha però evidenziato situazioni di particolare difficoltà.

#### *4.3.2. Apprendimenti di gruppo*

Si ritiene interessante evidenziare anzitutto che nel forum, uno dei gruppi, in particolare, ha accumulato centinaia di interventi, a fronte di altri gruppi che ne hanno fatti molti meno. In questo contesto non si riportano però dati numerici, ma solo la considerazione che la numerosità degli interventi può essere letta in senso positivo come partecipazione attiva e motivazione, ma deve anche essere valutata in termini di correttezza e qualità dei contributi dati dai partecipanti e questo richiede di adottare tecniche di analisi specifiche.

Analizzando i risultati degli apprendimenti di gruppo, si è visto che la valutazione media della partecipazione attiva al forum (punteggio massimo previsto 5 punti), ha evidenziato qualche differenza interessante. E' emersa infatti una certa uniformità tra i risultati del primo e del secondo gruppo, mentre il terzo gruppo, quello che approfondiva la tematica delle piattaforme e-learning, ha avuto una valutazione più bassa dei primi due gruppi. Il quarto gruppo, composto da 10 membri anziché 12 e che si occupava dei Learning Object, ha raggiunto la valutazione più bassa di tutti nella partecipazione, ma non nella valutazione media del gruppo (tab.4). Si ipotizza che le differenze siano legate anche ad un diverso livello di complessità delle tematiche da affrontare, che può aver diversamente stimolato la partecipazione.

	GRUPPI	Media valutazione parteci- pazione attiva al fo- rum (punteggi da 0 a 5)	Voto medio conseguito dal gruppo in /30.
1	La progettazione in e-Learning	4,83	28,75
2	Le figure profes- sionali in e- learning	4,75	26,75
3	Le piattaforme e learning	4,0	27,25
4	Learning Object	3,2	27

Tab. 4

#### 4.3.3. Il gradimento: risultati del questionario finale.

##### 4.3.3.1. La valutazione complessiva del seminario

In merito alla domanda sulla valutazione complessiva del seminario (tab.5), il 54% dei partecipanti al percorso ha ritenuto ben soddisfatte le proprie aspettative iniziali, mentre il 15% si è dimostrato scarsamente soddisfatto. Sommando però la valutazione espressa attraverso i due valori più bassi si arriva al 46% di partecipanti sufficientemente o scarsamente soddisfatti.

##### Corso conforme ad aspettative iniziali

	Frequency	Percent	Valid Percent
Minimo	7	15,2	15,2
2	14	30,4	30,4
3	22	47,8	47,8
Massimo	3	6,5	6,5
Total	46	100,0	100,0

Tab. 5

##### 4.3.3.2. Obiettivi

L'83% del campione ha affermato che gli obiettivi del seminario sono stati adeguati o molto adeguati (17,4%), mentre il restante 17 % li ha ritenuti scarsamente adeguati al percorso formativo svolto.

#### 4.3.3.3 Materiali

In merito all'utilità dei materiali forniti, circa un terzo dei partecipanti ha dichiarato che i materiali hanno facilitato l'apprendimento e permesso gli approfondimenti necessari. In merito alla qualità delle strutture e delle soluzioni tecniche impiegate, alla grafica e alla funzionalità della piattaforma sono stati riscontrati buoni giudizi nel 61% del campione. Buoni o ottimi sono stati considerati anche i parametri relativi all'organizzazione delle aree, dello schermo e alla facilità d'uso del sistema anche se, come evidenziato dalla docente intervistata, con maggiori risorse e tempo a disposizione sarebbe stato possibile fornire materiale più innovativo e verifiche più strutturate in grado di rendere lo studio individuale più stimolante ed efficace.

#### 4.3.3.4. Tempi

Dai risultati del questionario è emerso che il tempo dedicato agli incontri in presenza si è rivelato insufficiente per agevolare l'avvio delle attività seminariali e favorire maggiore coesione nei gruppi e questo dato ha trovato conferma anche nell'intervista alla docente del corso. Per quanto riguarda invece il tempo destinato all'apprendimento, il 59% dei partecipanti al seminario lo ha ritenuto adeguatamente stimato rispetto alle esigenze degli studenti mentre il 41% ha segnalato che i tempi sono stati scarsamente adeguati.

Relativamente al parametro tempo destinato alla preparazione dell'elaborato individuale da produrre al termine del Seminario (tab. 6), il 63% del campione ha segnalato che i tempi si sono rivelati scarsi (punteggi 1 e 2).

Tempi adeguatamente stimati rispetto al lavoro personale

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Minimo	5	10,9	10,9	10,9
2	24	52,2	52,2	63,0
3	13	28,3	28,3	91,3
Massimo	4	8,7	8,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tab. 6

#### 4.3.3.5. Forum

L'uso di internet per i giovani, soprattutto se studenti, è ormai quasi un obbligo, eppure, come è emerso dall'intervista alla docente del seminario, si è riscontrato un certo "imbarazzo" da parte del partecipante al seminario ad esprimere le proprie opinioni per iscritto, spesso per il timore di essere giudicati. Dai dati iniziali, si è visto che solo una piccola parte del campione di partecipanti aveva utilizzato o maturato esperienze nei forum. La presenza e l'uso di un forum nel percorso seminariale, soprattutto per lo svolgimento dell'attività di gruppo, «ha però obbligato anche gli studenti più reticenti a sperimentare questi nuovi mezzi di comunicazione abbattendo le loro barriere e favorendo l'acquisizione di una maggiore fiducia in se stessi». La

sollecitazione delle tutor e il contributo degli studenti più esperti sono stati preziosi ed hanno permesso di dare il via alla discussione e alle attività del forum.

Rispetto alle difficoltà incontrate nella comunità di apprendimento (tab. 7), circa il 62% ha evidenziato una mancanza di tempo da destinare al confronto on line e il 50% del campione ha incontrato difficoltà nel seguire il ritmo del forum. Questo dato ha confermato una difficoltà già espressa dai partecipanti anche durante gli incontri in presenza, circa l'impegno richiesto e la scarsità di tempo per il confronto on line e per approfondimenti.

Il 36 % del campione ha ritenuto insufficienti i feedback ricevuti dai tutor, mentre il 17 % ha evidenziato che i feedback insufficienti sono stati quelli dei colleghi di corso.

Comunità di apprendimento : difficoltà incontrate

	Responses	Percentuali di scelte
	N=84	
E1 - Comunità: mancanza tempo per confronto on line	26	61,9%
E2 - Comunità: scarsa chiarezza obiettivi	11	26,2%
E3 - Comunità: insufficienti conoscenze informatiche	4	9,5%
E4 - Comunità: difficoltà a seguire il ritmo del forum	21	50,0%
E5 - Comunità: feedback tutor insufficienti	15	35,7%
E6 - Comunità: feedback colleghi insufficienti	7	16,7%

tab. 7

#### 4.3.3.6. Interazione e tutoraggio

L'apprendimento è risultato ben supportato dalle docenti per tutto il periodo del seminario, così come il coinvolgimento degli studenti in aula, mentre è emerso uno scarso sostegno alla motivazione degli studenti nel forum da parte delle tutor, evidenziato nel questionario dal 57% del campione. Questo dato ha trovato conferma analizzando i risultati delle risposte aperte (tab. 8), dove gli studenti hanno segnalato che, proprio perché il forum era ritenuto un importante luogo di costruzione condivisa della conoscenza, non bastava il confronto con i colleghi, ma occorreva un maggior supporto del tutor nel forum, accompagnato anche da chiarimenti e approfondimenti sulla tematica oggetto di studio. La necessità di un sostegno da parte del tutor è risultata molto sentita dagli studenti, soprattutto nella

parte iniziale dove le difficoltà sono state maggiori, o nel momento in cui sono emerse tensioni e demotivazione. La gestione del forum ha comportato difficoltà ben evidenziate anche dalla stessa docente intervistata, che ha sottolineato come talvolta risulti difficile per il docente «comprendere le dinamiche che si verificano nei gruppi durante l'apprendimento collaborativo e soprattutto individuare casi di scarso impegno». Inoltre, dato che l'impegno o il contributo da parte dei vari membri del gruppo non sempre è ben distribuito, «a volte non è possibile una valutazione del tutto oggettiva del tipo di apporto dato e dell'impegno». Ben presente anche la richiesta di confronto che torna sotto forme diverse anche in altre risposte al questionario così come l'esigenza di maggior collaborazione nel gruppo. Alcune criticità sopra descritte sono state probabilmente determinate sia dalla situazione a distanza, che non sempre favorisce la comunicazione, sia dall'uso del linguaggio scritto, che complica la comunicazione, sia anche dalle specifiche difficoltà di apprendimento degli adulti, che risente di tutti gli impegni (famiglia, lavoro, ecc). Si intravede sullo sfondo anche la problematica della leadership, del suo riconoscimento, delle modalità di gestione della stessa. I dati raccolti attraverso le domande aperte del questionario e l'intervista alla docente hanno evidenziato che il lavoro di gruppo ha certamente stimolato i flussi comunicativi e il confronto e ha costretto i partecipanti ad allenarsi nella relazione e nella negoziazione in vista di un obiettivo comune.

*“Di che cosa hai principalmente sentito l'esigenza durante il lavoro nella Comunità di apprendimento on line?”*

<b><i>Durante il lavoro nella comunità on line ho sentito l'esigenza di:</i></b>	<b>Totale n° di casi</b>
supporto da parte del tutor e del docente	13
conoscenze, chiarimenti, approfondimenti	10
confronto con altri esperti del settore	7
collaborazione nel gruppo	4
informazioni e abilità informatiche/tecnologiche.	3
tempo	3
CFU maggiori in relazione all'impegno richiesto	1
NON RISPOSTE	5

Tab. 8

4.3.3.7. Utilità del seminario e competenze del formatore

Relativamente alla domanda sull'utilità del seminario per un formatore, si segnala la perplessità espressa dall' 11% del campione (tab. 9), anche se ben il 67 % lo ha ritenuto utile o molto utile (punteggi 3 e 4). Non è chiaro se questa perplessità circa l'utilità di un seminario di questo tipo per un formatore sia legata alla metodologia didattica proposta o piuttosto a quelle aspettative non coerenti con gli obiettivi previsti per questa attività formativa e che pertanto non hanno trovato soddisfazione.

**Corso utile per competenze formatore**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Minimo	5	10,9	10,9	10,9
2	10	21,7	21,7	32,6
3	21	45,7	45,7	78,3
Massimo	10	21,7	21,7	100,0
Total	46	100,0	100,0	

Tab. 9

Anche dalle domande aperte sono emerse riflessioni circa l'importanza della FaD, per un Formatore, che deve poterla sperimentare direttamente all'interno del percorso triennale. Nelle risposte date dai partecipanti al seminario circa le competenze ritenute indispensabili (tab.10), si sono trovate a pari merito le competenze progettuali e quelle informatiche/ tecnologiche. Anche le competenze pedagogiche e relazionali sono state discretamente rappresentate. *“A fronte di ciò che hai studiato in questo seminario, indica due competenze relative alla FaD che ritieni indispensabili per la formazione del Formatore”*

<b>COMPETENZE</b>	<b>Totale n risposte</b>
Competenze informatiche/tecnologiche	24
Competenze progettuali	24
Competenze pedagogiche	10
Competenze comunicative/relazionali	10
Competenze sociali	4
Aggiornamento su nuovi sistemi di apprendimento	1
Tirocinio	1
NON RISPOSTE	18

Tab. 10

## 5. Conclusioni

La formazione, anche quella a livello universitario, oggi deve confrontarsi con i molteplici e costanti cambiamenti che avvengono nel contesto sociale, economico e formativo e misurarsi con la propria capacità di ripensare i modelli, le metodologie e le tecnologie utilizzate.

Tutto questo richiede coerenza anche nella progettazione di percorsi formativi innovativi e utili a fornire le competenze necessarie ai nuovi formatori per sperimentarsi e agire nei diversi contesti in cui la formazione viene erogata.

Il seminario 2006/07 di “Metodologie della FaD” che è stato oggetto dello studio di caso presentato, si è inserito coerentemente in questo nuovo panorama con l’obiettivo di fornire competenze valide allo studente in formazione. Tuttavia, per migliorare l’efficacia di un percorso formativo come quello preso in esame, e visti i punti di forza e le criticità che la ricerca ha evidenziato, si intravedono alcuni correttivi possibili per una futura attività seminariale così strutturata.

In particolare si ritiene necessario:

1. Ampliare il numero di ore da dedicare ad un’attività formativa come quella analizzata.
2. Valutare attentamente le caratteristiche dei partecipanti e le competenze possedute, al fine di ridurre la disomogeneità iniziale o attivare strategie finalizzate a superare eccessive difformità. Tale valutazione deve essere naturalmente antecedente al seminario per permettere una progettazione mirata o gli aggiustamenti necessari.
3. Il tempo da dedicare alle attività d’aula deve tenere maggiormente in considerazione i dati di ingresso degli studenti e nella progettazione è necessario ripensare la suddivisione dei tempi destinati alla parte propedeutica (fondamentale per gli approfondimenti successivi) e quelli dedicati alla parte specialistica.
4. La fase di avvio dell’apprendimento a distanza è la più delicata e quindi più bisognosa di supporto tecnico e didattico per superare subito le difficoltà di approccio al sistema, affinché non si rivelino limiti allo sviluppo dell’apprendimento. Importante pertanto il supporto dei docenti e tutor nella fase iniziale, con esercizi in aula informatica per sperimentare concretamente e dare la possibilità a tutti di raggiungere la competenza necessaria per dedicarsi successivamente all’approfondimento teorico-pratico della tematica FaD.
5. Viste le difficoltà degli studenti ad accedere a postazioni con personal computer, sarebbe opportuno valutare fin dall’inizio il numero di postazioni disponibili o prevedere orari di accesso più flessibili alle strutture laboratoriali pubbliche disponibili.
6. La chiarezza degli obiettivi si sa che è importante per evitare equivoci e aspettative non coerenti con l’attività prevista. Proprio per questo si rende necessario riprenderli in più momenti per una maggior comprensione in itinere del percorso che si va seguendo.
7. La scomposizione della tematica FaD in tematiche da approfondire in gruppi di-

versi (dopo un primo momento di introduzione generale e studio individuale), richiede di ripensare le modalità e le strategie di ricomposizione finale per migliorare l'efficacia.

8. Nel forum è richiesta una presenza finalizzata alle attività di tutoraggio sicuramente più intensa soprattutto nella fase di avvio e di chiusura. Sarebbe interessante potenziare il supporto ai partecipanti inserendo, come già avviene in altre realtà, alcuni studenti delle Lauree Specialistiche che, avendo già partecipato al corso e possedendone le capacità, affianchino gradualmente il docente nell'attività di tutoraggio. Questa attività potrebbe essere riconosciuta come esperienza formativa pratica che permette l'acquisizione di crediti riconosciuti nel percorso formativo.

In conclusione, questa mia esperienza di ricerca valutativa sul Seminario di "Metodologie della FaD" mi ha permesso di approfondire meglio la tematica complessa dell'e-learning e vederne le sfaccettature, i limiti, i vantaggi, le criticità e le potenzialità.

Ovviamente l'approfondimento fatto per affrontare questa esperienza non si è rivelato esaustivo, ma sollecita ancora molti interrogativi, alcuni dei quali potranno trovare risposte in successivi approfondimenti sui dati raccolti e altri invece richiederanno un'ulteriore attività di ricerca e di confronto.

Sulla base delle analisi sin qui compiute si può affermare che, pur riconoscendo l'importanza di un'esperienza formativa a distanza in un corso di Laurea per Formatore, ancora molti quesiti restano aperti e, in particolare, ci si chiede se al futuro formatore possa bastare una singola esperienza (e per giunta al termine del triennio) per acquisire competenze complesse come quelle richieste a chi opera nel complesso ambito formativo della FaD e necessita di competenze legate alla progettazione e al tutoraggio. In proposito, ritengo che nel percorso triennale di un futuro formatore l'acquisizione delle competenze sulle nuove metodologie/tecnologie da utilizzare nella formazione (e tra queste la FaD) richieda lo sviluppo di un percorso che preveda al 1° anno l'acquisizione di competenze base tecnologiche e informatiche, al 2° anno le conoscenze generali sulla metodologia FaD, anche attraverso la frequenza di un seminario quale quello proposto con i correttivi segnalati, per arrivare poi al 3° anno con le conoscenze e le abilità necessarie a cimentarsi nella progettazione di un percorso in FaD e sperimentarsi nel tutoraggio ad altri studenti in affiancamento ad un docente.

Certamente quella da me descritta costituisce una esperienza nel campo della ricerca valutativa molto semplice e circoscritta; essa tuttavia può contribuire a riflettere sull'importanza di valutare la FaD in generale per vedere dove sta davvero la sua qualità formativa e il suo valore aggiunto e per continuare a riflettere sull'importanza e sulla necessità di dotarsi sempre di metodologie e strumenti seri di valutazione, validi e attendibili, ancor di più quando si valuta una tipologia di formazione nuova e complessa come quella che è stata oggetto di studio di questa ricerca.

## **6. Valutare la didattica in E-learning.**

**Brevi appunti a conclusione dell'articolo di Graziella Trentini**

**di Ira Vannini**

A conclusione dell'articolo di Graziella Trentini, laureata presso il corso di studi in Formatore della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna, mi sembra importante sottolineare alcuni aspetti che – a partire dalla specificità dei dati esposti nella ricerca – portano a riflettere su questioni più generali.

Innanzitutto, ritengo che una ricerca valutativa come quella presentata – pur se limitata e circoscritta rispetto ad uno specifico studio di caso – rappresenti un buon esempio e una buona occasione per mettere in evidenza l'interesse e le potenzialità di percorsi di valutazione e autovalutazione della didattica universitaria da realizzare all'interno dei nostri corsi di laurea. In particolare, la possibilità – per gli studenti e per i laureandi – di intraprendere itinerari di ricerca sulla valutazione di processi e di contesti costituisce un'importante opportunità per approfondire e applicare competenze metodologiche all'interno dello specifico campo della didattica universitaria.

Nei contesti nazionali e internazionali, lo “sguardo” degli studenti sull'offerta formativa delle facoltà è ormai da tempo considerato un elemento di grande rilievo al fine di verificare e promuovere la qualità della didattica degli atenei. Le attese dell'adulto – qual è lo studente universitario – nei confronti dei percorsi di insegnamento-apprendimento che vengono proposti nell'ambito degli studi superiori, essendo prevalentemente caratterizzate da consapevolezza e da atteggiamenti problematici e critici, costituiscono infatti una notevole ricchezza per chi progetta e realizza la didattica all'Università. Le stimolazioni e le critiche che provengono dagli studenti possono dunque aiutare i docenti a porsi interrogativi, a riflettere sugli insegnamenti proposti, a rivedere metodologie, strumenti e finanche obiettivi, in ragione dei punti di forza e di debolezza messi in evidenza.

Se è vero che la rilevazione dei punti di vista degli studenti avviene ormai a livello macro in tutti gli atenei italiani, attraverso procedure quantitative di valutazione della qualità della didattica; vero è anche che può essere importante – in parallelo alle macro rilevazioni – approfondire l'analisi della qualità all'interno di situazioni più specifiche, dalle quali possa emergere il punto di vista ancor più peculiare dello studente che, direttamente implicato nei processi didattici fruiti, ha la possibilità di intervenire e discutere in modo significativo e diretto sulle ipotesi di miglioramento dei processi stessi. Ciò avviene abitualmente all'interno delle aule di lezione, quando il docente mette in atto la buona prassi di confrontarsi con gli studenti sulle loro valutazioni di fine corso e le eventuali difficoltà rilevate nella didattica; tut-

tavia, l'opportunità di supportare queste valutazioni critiche attraverso valide metodologie di ricerca e l'uso competente e sistematico di tecniche e strumenti conferisce all'opinione degli studenti quella evidenza scientifica che sola può essere in grado di "far uscire" tali opinioni dall'aula e di discuterle a livello più ampio, contribuendo così ad un effettivo miglioramento della didattica e dell'offerta formativa del corso di laurea.

Ritengo che la necessità di disporre di tali contributi divenga ancor più importante in quei contesti di didattica universitaria che si avvalgono di metodologie innovative qual è l'e-learning.

L'e-learning costituisce certamente una nuova frontiera nella didattica degli atenei; non v'è dubbio tuttavia che essa debba essere perseguita con cautela metodologica, con razionalità e con atteggiamento sperimentale. I processi di insegnamento-apprendimento che si avvalgono delle potenzialità della rete rappresentano una notevole opportunità didattica, in grado di arricchire, integrare, supportare l'offerta formativa delle facoltà, e in questo senso tale opportunità deve essere ipotizzata, realizzata, verificata, mediante procedure di progettazione, erogazione e valutazione sistematiche, capaci di coglierne la rispondenza rispetto agli obiettivi da perseguire, i punti forti e i punti deboli delle strategie messe in atto, i possibili ostacoli cui è necessario far fronte con soluzioni specifiche.

Solo attraverso la messa in atto di metodologie valutative serie e rigorose è possibile bilanciare le logiche socio-economiche che spingono verso l'utilizzo di sempre nuovi dispositivi informatici e al contempo promuovere l'introduzione di quelle innovazioni tecnologiche informatiche e comunicative che possono realmente potenziare l'apprendimento nei diversi contesti didattici.

Se infine – laddove esiste esperienza in ambito metodologico – i processi di valutazione della qualità della didattica in e-learning vengono messi in atto dagli studenti cui l'offerta formativa è rivolta, ciò determina un ulteriore valore aggiunto alle possibilità dei docenti di riflettere sui vantaggi e le difficoltà che la formazione on line comporta. Lo "sguardo" dello studente universitario, infatti, può contribuire in modo sostanziale alla costruzione di valide ipotesi per la ricerca valutativa sulla didattica universitaria, in quanto ne è l'interlocutore diretto ed è potenzialmente in grado di far emergere i bisogni formativi di chi apprende e le sue specifiche difficoltà nello studio, in funzione del profilo professionale che il corso di laurea intende perseguire.

A questo proposito, tutti gli studenti universitari sono certamente chiamati in causa nel contribuire alla definizione di ipotesi di ricerca sulla qualità della didattica negli atenei; occorre tuttavia rilevare che il ruolo degli studenti dei corsi di laurea della Facoltà di Scienze della Formazione è in questo senso potenzialmente più rilevante. Gli studenti, laureandi e laureati di questa facoltà posseggono infatti com-

petenze e strumenti teorici e metodologici peculiari che, se applicati in modo adeguato, risultano fondamentali, da un lato, per analizzare i propri e altrui bisogni formativi e, dall'altro lato, per progettare veri e propri percorsi valutativi finalizzati a rilevare le "qualità" delle situazioni didattiche. Essi sono così in grado di offrire ai docenti spunti, suggerimenti, contributi positivi per riflettere sulle possibilità di miglioramento dell'offerta didattica a partire da dati validi e attendibili.

## 7. Principali riferimenti bibliografici

- Calvani A. Rotta M., "Fare formazione in internet", Trento, Erickson, 2000.
- Cecconi L., "La progettazione di sistemi, servizi e prodotti per la formazione a distanza. Ruoli e competenze", in Progetto PoleStar, Sinform, 2003, [www.pole-star.it](http://www.pole-star.it)
- Cervellati M, Rabitti. G., "*Valutare per caso*", I.R.R.S.A.E. Emilia Romagna, Bologna, 1998.
- Galliani L., "*Ricerca didattica e valutazione della qualità*", in Galliani L., (a cura di) "Qualità della formazione e ricerca pedagogica", Pensa MultiMedia, 1999.
- Guerra L., "*Educazione e tecnologie. I nuovi strumenti della mediazione didattica*", Bergamo, Ed. Junior, 2002.
- Lichtner M., "*La qualità delle azioni formative*", Milano, Franco Angeli, 1999.
- Lodini E., Vannini I., "*Processi e competenze nella valutazione degli apprendimenti nella Formazione a distanza*", in CADMO, vol.XIV,2,2006.
- Lucisano P., Salerno A., "*Metodologia della ricerca in educazione e formazione*", Roma, Ed. Carocci. 2004.
- Panciroli C., "*Insegnare con Internet in classe. La telematica: dall'aula tradizionale al laboratorio virtuale*", Bergamo, Ed. Junior, 2001.
- Stake R.E., "*The art of Case Study Research*", Thousand Oaks, Sage, 1995.
- Trentin G., "*Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*", Milano, Franco Angeli, 2001
- Trincherò R., "*Sistema telematico per la valutazione dell'apprendimento*", in Galliani L. (a cura di) "L'Università aperta e virtuale", Pensa Multimedia, Lecce, 2002.