



La formazione degli insegnanti tra apprendimento autonomo, didattica laboratoriale e approccio sociale

Nuovi modelli metodologici e organizzativi per impostare e attuare piani di aggiornamento professionale online del personale docente della scuola applicabili a insiemi consistenti ed eterogenei di destinatari: riflessioni conclusive su un'esperienza realizzata nell'ambito del Piano Nazionale per la Formazione dei Docenti 2016-2019.

Autori

[Patrizia Appari, Laboratorio Formazione, Milano](#)

[Manuela Benedetti, Laboratorio Formazione, Milano](#)

[Stefania Quattrocchi, Laboratorio Formazione, Milano](#)

[Mario Rotta *, Smart Skills Center, Corridonia \(MC\)](#)

1

Sommario

L'articolo intende dimostrare l'efficacia di un modello formativo integrato sperimentato nell'a.s. 2016/2017 nelle scuole afferenti agli ambiti n. 10 n. 13 dell'Ufficio Scolastico Regionale della Calabria relativamente al Piano nazionale di formazione 2016-2019 (riproposto nell'a.s. 2017-2018 per l'ambito 10) a cui hanno preso parte 3.520 (3.100 prima annualità della quale si riportano gli esiti in questo articolo; 420 seconda annualità con l'ambito 10) docenti di scuole di ogni ordine e grado. Si tratta di due diverse esperienze svolte nella stessa regione con mandati diversi sia in termini di numero di ore da suddividere tra presenza e distanza sia di contenuti da erogare. L'articolo intende dimostrare l'efficacia del modello confrontandolo con studi internazionali che forniscono i parametri per verificare i fattori di successo, come la percentuale di completamento del corso rispetto al numero di iscritti, i dati di tracciamento che danno indicazioni sul livello di partecipazione e i dati emergenti dai questionari di gradimento. L'articolo riporta inoltre dati ricavati dall'analisi qualitativa dei messaggi pubblicati in piattaforma e degli elaborati svolti. La conclusione del nostro lavoro intende sottolineare come, con un modello formativo fondato su una base scientifica adeguata, dettagliatamente progettato e monitorato e con un tutoring di qualità, sia possibile erogare formazione per un numero elevato di docenti riuscendo ad ottenere risultati soddisfacenti.

Parole chiave

Educazione degli adulti; Modelli di apprendimento; Social learning; Autovalutazione; Monitoraggio.

Summary

The article illustrates an integrated training model as part of the National Training Plan, tested in the year 2016/2017 in schools belonging to areas n. 10 n. 13 of the Regional Scholastic Office of Calabria and attended by more than three thousand teachers from different school levels. These are two experiences carried out in the same region on different contents and time modules. The article aims to demonstrate the effectiveness of the model through the parameters proposed by important international studies aimed at verifying success factors. Among these: the percentage of participants who have completed the course, the online participation tracking data, the results of the satisfaction questionnaires. To these were added the data from the qualitative analysis of the messages published on the work platform, and the evaluations related to the participants' work. The conclusion of our work aims to underline how, with a training model based on an adequate scientific basis, designed in detail, closely monitored and with a quality tutoring, it is possible to provide training for a large number of teachers and succeed in obtaining satisfactory results.

Keywords

Adult education; Learning models; Social learning; Self-assessment; Evaluation; Monitoring.



1. Lo scenario di riferimento

Il progetto che qui descriviamo e analizziamo nasce nell'ambito delle indicazioni contenute nel **Piano Nazionale per la Formazione dei docenti 2016-2019**, atto di indirizzo adottato con decreto del MIUR che definisce le priorità e le risorse finanziarie destinate alla formazione del personale della scuola per il triennio 2016-2019 e che *“delinea un quadro strategico e allo stesso tempo operativo tale da sostenere in maniera trasparente, innovativa ed efficace una politica concreta per la crescita del capitale umano e professionale della scuola”*.

Il Piano si dichiara come quadro di riferimento istituzionale rinnovato della formazione in servizio capace di orientare la progettualità delle scuole e dei docenti e di assumere una funzione di indirizzo per concretizzare le proposte formative dell'Amministrazione centrale e periferica, in modo da rendere coerenti e sistematici gli interventi formativi e creare una sinergia virtuosa tra scelte possibili e risorse disponibili.

Per la realizzazione del Piano viene strutturata un'organizzazione su tre livelli di governance:

1) Il **MIUR** definisce ogni tre anni, attraverso il Piano Nazionale per la Formazione, le priorità strategiche del sistema di formazione e le “regole per il suo funzionamento”, in sinergia con le altre politiche, in particolare con il Sistema Nazionale di Valutazione.

2) Gli **Uffici Scolastici Regionali**, curano l'accompagnamento delle attività territoriali ed in particolare si occupano di:

- Promuovere la costituzione di reti di scuole finalizzate a progettare la formazione nei territori, supportandone l'attività attraverso formazione e iniziative di coordinamento territoriale, il sostegno alla progettazione, la strutturazione di “banche dati” e di repertori di progetti di formazione già positivamente realizzati.
- Promuovere il sistema di formazione del personale docente attraverso la valorizzazione delle risorse accademiche e professionali attive nel territorio.
- Monitorare la formazione del personale docente realizzata nel territorio, al fine di tutelare adeguati livelli di realizzazione dei percorsi formativi.

3) Le **scuole**, con la promozione, il sostegno e il coordinamento degli **USR**, sono organizzate in ambiti territoriali e costituiscono le **reti di ambito e di scopo**, (art. 1 commi 70-71-72-74 della legge 107/2015) per la valorizzazione delle risorse professionali, la gestione comune di funzioni e attività amministrative e di progetti e iniziative didattiche. La rete costituisce la realtà scolastica nella quale viene progettata e organizzata la formazione dei docenti e del personale tenendo conto delle esigenze delle singole scuole. La formazione progettata a livello territoriale, oltre a creare sinergie tra le istituzioni scolastiche al fine di favorire lo scambio formativo, professionale e culturale, consente economie di scala e permette una pianificazione dei percorsi formativi per assicurare la partecipazione dei docenti del territorio e delle scuole aderenti alla rete stessa.

Ogni singolo **USR** nell'anno scolastico 2016-2017 ha progettato un proprio piano regionale nel quale le indicazioni del Piano nazionale sono state adattate alle esigenze territoriali.

Le scuole polo della regione Calabria (uniche sul territorio nazionale) hanno aperto i loro bandi esclusivamente agli enti e alle associazioni accreditati/qualificate presso il MIUR ai sensi della nuova direttiva 170/2016. **Laboratorio Formazione**, in quanto associazione professionale qualificata presso il MIUR, ha partecipato e vinto i bandi promossi dall'Ambito 10 e 13 della regione Calabria.

I bisogni formativi dell'ambito 10 relativi ad oltre **1.900 docenti** di tutti gli ordini e gradi di scuola erano stati individuati nella richiesta di una unità formativa relativa alle *“Metodologie didattiche innovative”*, da svolgersi per 10 ore in presenza e 15 ore on line. I bisogni formativi dell'ambito 13 espressi da **1.200 docenti** di tutti gli ordini e gradi di scuola erano stati riconosciuti nella scelta di due unità formative: *“Didattica per competenze, innovazione metodologica e rafforzamento delle competenze di base”*, *“Valutazione didattica e miglioramento”* da svolgersi per 4 ore in presenza e 21 ore online.



Le condizioni di partenza, il breve periodo nel quale i percorsi formativi si dovevano svolgere (un mese a fine anno scolastico), l'alto numero di partecipanti e le differenti competenze digitali dei partecipanti (che non abbiamo potuto misurare prima dell'inizio dei corsi), ci hanno indirizzato verso la proposta di un **percorso integrato**, nel quale, i formatori in presenza stessi (per quanto riguarda l'ambito 10) e i tutor d'aula (che hanno affiancato il formatore per quanto riguarda l'ambito 13) hanno svolto, oltre il compito loro attribuito di formazione, una funzione di *tutoring* e *counselling* per il successivo approccio alla distanza che avrebbe completato le ore del percorso formativo. Tale aspetto è risultato di successo nello svolgimento della parte on line del corso come quello per cui i formatori in presenza sono stati scelti anche con competenze di *coaching* e *brokering* potendo così seguire i corsisti anche nelle ore on line del percorso formativo.

2. La qualità e la trasferibilità dei contenuti proposti

A titolo esemplificativo ecco la struttura di uno dei tre percorsi.

Unità Formativa "Valutazione didattica e miglioramento"

L'Unità Formativa su "Valutazione didattica e miglioramento" ha avuto inizio con un incontro in presenza secondo il calendario pervenuto a ciascun corsista.

Il percorso *elearning* è stato strutturato in **3 fasi** più la fase di **verifica finale**.

I materiali sono stati presentati in piattaforma secondo un calendario che, di volta in volta, completava le fasi del percorso formativo (i materiali caricati sono rimasti a disposizione dei corsisti per 30 giorni):

- Autovalutazione e Materiali FASE 1
- Materiali FASE 2
- Materiali FASE 3
- Autovalutazione e Test di verifica finale

Ogni corsista, entrato nella **piattaforma eKnow**, ha trovato un **questionario di autovalutazione in entrata** che, come prima attività, richiedeva la riflessione su alcune **competenze** relative allo svolgimento del percorso formativo.

Prima fase

I corsisti hanno avuto accesso alla piattaforma eKnow per conseguire gli **8 crediti della prima fase on line**. Hanno scelto, letto e studiato **almeno 4 tra i 6 materiali di studio** proposti nella SERIE 1 e **almeno 2 tra i 6 materiali di studio** proposti nella SERIE 2 per poter rispondere ai quesiti loro posti. La risposta ai quesiti relativi a ciascun materiale di studio ha rilasciato **1 credito (equivalente a 1 ora)** per i materiali della SERIE 1 e **2 crediti** per i materiali della SERIE 2 per un totale di 8 sui 6 contributi di approfondimento selezionati.

In questo spazio della piattaforma il corsista ha trovato anche alcuni materiali di **approfondimento** a sua disposizione e una **panoramica della normativa relativa alla valutazione** (SVN= Sistema di Valutazione Nazionale) **degli ultimi quattro anni**.

Seconda fase

Nella piattaforma il corsista ha trovato contributi **video di approfondimento** prodotti da esperti. Alla fine della visione del video il corsista ha risposto ad un breve quesito. La visione del contributo da parte del corsista è stata tracciata in piattaforma al fine del rilascio dei crediti (**2 per ogni visione per un totale di 4**).

Terza fase

I corsisti, aggregati in gruppi di 9/11 partecipanti per realizzare la terza fase, hanno trovato in piattaforma due proposte di **compiti autentici da svolgere a scelta**: **un modello di prestazione autentica da completare** in gruppo, **un modello di rubrica di valutazione da completare** in gruppo. La realizzazione dell'attività scelta che doveva essere realizzata in gruppo è stata stimata in **8 crediti**.

Il corsista per tutto il tempo di apertura della piattaforma ha avuto accesso ad uno **spazio social** tra corsisti e tra i corsisti e un *etutor* che ha offerto assistenza sugli aspetti di contenuto e organizzativi della formazione.

Verifica finale

Alla fine del percorso on line è stato somministrato ai corsisti, sempre tramite piattaforma, il **questionario di**



autovalutazione delle conoscenze e delle abilità in uscita e un test di verifica finale sulle conoscenze acquisite e le abilità conseguite con tracciamento on line. La compilazione del test di verifica finale è stata stimata in **1 credito**.

Ore/crediti totali 25:

- 4 ore/crediti di formazione in presenza;
- 9 o ore/crediti (fase 1 + verifica finale) di approfondimento personale e/o collegiale;
- 4 ore/crediti (fase 2) di lavoro in rete;
- 8 ore/crediti (fase 3) di sperimentazione didattica documentata e ricerca/azione.

La piattaforma è stata strutturata in 3 macro-aree:

- un'**introduzione al problema affrontato**, corredata da eventuali risorse utili;
- **alcune sezioni corrispondenti ciascuna ad una parte dell'argomento affrontato**;
- un'**attività conclusiva** collaborativa.

Per ogni sezione sono stati messi a disposizione alcuni strumenti essenziali di apprendimento o di approfondimento:

- un **ambiente di studio** interattivo (*lezione condizionale*) che cerca di suggerire in che modo si può affrontare il problema alternando contenuti (testi, immagini o video) a domande o alternative;
- **risorse integrative**: esempi di approfondimenti alcuni argomenti specifici, sotto forma di file da scaricare o di link a contenuti disponibili online;
- **test di autovalutazione** integrativi, esempi di prove con valore metacognitivo.

E' stato proposto un compito autentico da svolgere producendo e consegnando un elaborato.

Nel caso del percorso "Valutazione e miglioramento" l'attività è risultata nella discussione e produzione di un elaborato collaborativo su uno dei seguenti temi a scelta:

- **Strategie didattiche: la lezione efficace**
- **Strategie didattiche: la lezione collaborativa**
- **Il compito di realtà**
- **Le rubriche di valutazione**

La procedura e le modalità di svolgimento sono state le seguenti:

- I corsisti hanno formato gruppi di scuola composti da 9 a 11 partecipanti.
- Il gruppo ha scaricato la cartella dei documenti sui quali lavorare, dopo avere scelto il tema e il contenuto del compito.
- Il gruppo ha letto la documentazione contenuta nella cartella e le indicazioni per svolgere il compito.
- Il gruppo ha svolto il compito collaborativamente compilando gli schemi forniti.

Tabella 1. Esempio di scheda che descrive la struttura di un corso

3. Gli elementi di innovazione

Lo scenario in cui è stato attuato il progetto i cui risultati ci hanno permesso di elaborare i modelli di cui si discute in questo contributo era molto complesso ed esposto a vari rischi. Tra i più ovvi, quelli legati ai fattori motivazionali e quelli connessi alle soluzioni strutturate solitamente adottate in questi casi. Le variabili fondamentali, come il tempo a disposizione, il numero dei partecipanti e i vincoli iniziali, descrivono una situazione di partenza potenzialmente indirizzata all'insuccesso: 1900 insegnanti nel primo caso e 1200 nel secondo avrebbero avuto poco più di un mese a disposizione per seguire un percorso in rete su argomenti specialistici, formalmente senza obblighi di partecipazione e come se non bastasse partendo da un



presupposto tutto da verificare circa la competenza digitale di base necessaria per poter interagire con l'ambiente di apprendimento virtuale che avremmo dovuto allestire per l'occasione. A tutto questo si aggiunga la quasi totale assenza di modelli di riferimento plausibili o precedenti che potessero essere adattati allo scopo, poiché i vari piani nazionali di formazione del personale della scuola, che avrebbero dovuto definire la cornice naturale entro cui collocare il progetto, evidenziavano in realtà soluzioni generalmente connotate da una partecipazione molto più diluita nel tempo, distribuita nello spazio e non necessariamente integrata con attività in rete: gran parte delle esperienze attuate nell'ambito del PNF ad esempio, sono state impostate puntando su soluzioni più tradizionali.

La scarsità dei modelli di riferimento, tuttavia, si è rivelata un punto di forza: avremmo potuto (e dovuto) sperimentare soluzioni innovative. Si trattava solo di fare il punto su ciò che avevamo a disposizione all'interno di eKnow, il portale sperimentale su cui il progetto sarebbe stato allestito e attuato, e di valutare attentamente i pro e i contro dei *framework* recuperabili. Inevitabilmente, pensando alle variabili che caratterizzavano lo scenario, la prima ipotesi plausibile è sembrata quella dei MOOCs (Massive Open Online Courses). Nell'accezione di Cormier (2008) si configurano come un'evoluzione dell'Open & Distributed Learning e sono in linea con quella particolare declinazione dell'approccio costruttivista all'educazione in rete che va sotto il nome di *connettivismo* (Siemens; Downes). Il primo MOOC fu anche aperto ad alcune migliaia di partecipanti esterni, che poterono così (sia pure senza alcuna garanzia di essere supportati in modo diretto) accedere ai materiali a disposizione, nonché utilizzare un set di strumenti ricollegabili al corso stesso, in particolare spazi di discussione su piattaforma Moodle. Il modello originario è ben definito sotto vari aspetti. Si tratta dello sviluppo operativo di un framework metodologico-didattico molto preciso, che recupera una lunga tradizione di sperimentazioni di tipo attivista ben nota in ambito canadese (e in altre aree del mondo anglosassone, anche se in misura minore negli USA). In seconda istanza si configura come un modello organizzativo in grado di rispondere alle istanze di tutti coloro che sono interessati agli argomenti affrontati (magari in una prospettiva che richiama lo scenario dell'apprendimento continuo degli adulti). Cormier è molto chiaro su questi aspetti: un MOOC è un corso open, participatory, distributed e life-long networked. Non solo: appoggiato da esperti come Siemens e Downes, che si sono sempre occupati di apprendimento collaborativo e della dimensione sociale dell'apprendimento, sostiene che i MOOCs sono anche un modo per collaborare («a way to connect and collaborate») e una strategia di coinvolgimento nel processo educativo («engaging in the learning process»). Concetti ribaditi in vari contributi correlati, e sotto molti aspetti già anticipati nella letteratura specialistica sull'approccio connettivista (Siemens 2004; Downes 2007). Questo significa, nella sostanza, che i MOOCs non sono altro che l'ultimo anello di una catena evolutiva, in cui non è difficile riconoscere la radicata tradizione universitaria canadese rispetto all'e-learning come opzione essenziale per la gestione di percorsi di apprendimento partecipati e allo stesso tempo come prospettiva per l'educazione continua, ma anche antenati "nobili" come l'approccio flessibile tipico delle Open University e altre interpretazioni del concetto di *openness* riferito sia ai percorsi che ai contenuti (Yuan, 2013). Con in più una marcata connotazione organizzativa che ne rappresenta paradossalmente sia il punto di forza che quello di debolezza.

Già, perché per quanto i MOOCs appaiano una soluzione plausibilmente adeguata in scenari con determinate caratteristiche (e in ogni caso relativamente economica e veloce da realizzare), oggi sappiamo che non costituiscono una soluzione di per sé particolarmente efficace. Le perplessità si riferiscono non tanto ai modelli in sé, quanto alle implicazioni e alle aspettative presunte a cui dovrebbero dar luogo. La

ricercatrice inglese Diana Laurillard, ad esempio, evidenzia alcuni miti da sfatare a proposito dei MOOCs. Secondo Laurillard, tra le altre cose:

- è pura illusione ritenere o presupporre che i partecipanti siano in grado di supportarsi reciprocamente;
- l'educazione, inoltre, implica un approccio *personal client*; questo significa che si dovrebbe garantire un supporto educativo a chi segue un MOOC: un supporto che non è però ragionevolmente sostenibile, poiché (considerando l'elevato numero dei partecipanti potenziali) richiederebbe il reclutamento di molti e-tutor competenti e la soluzione di complesse problematiche organizzative.



- Infine, se è vero che per definizione i MOOCs sono un modo per recuperare e distribuire in rete insiemi di risorse educative e materiali digitali già disponibili, è altrettanto vero che bisognerebbe produrre appositamente risorse specifiche destinate ai profili dei partecipanti se si vogliono ottenere dei risultati significativi sul piano didattico. E questo è uno dei nodi irrisolti del problema...

In sostanza, i MOOCs possono svolgere un ruolo in quanto aggregatori potenziali di interessi; possono anche essere un modo per riformulare e riproporre risorse didattiche già esistenti. Ma non garantiscono risultati apprezzabili, ovvero, sono efficienti ma non efficaci. I dati (di cui gli stessi ricercatori ammettono la parziale incompletezza, soprattutto per quanto riguarda la possibilità di mettere in relazione i comportamenti osservati con elementi importanti per formulare dei giudizi, come l'approccio metodologico praticato nei singoli corsi e i livelli di coinvolgimento richiesti o auspicabili) evidenziano sostanzialmente due emergenze caratteristiche: in prima istanza, si riscontrano due tipici dislivelli di partecipazione: uno tra gli iscritti e i partecipanti effettivi (con uno scarto che va dal 30 al 70 per cento di differenza tra gli iscritti e gli utenti attivi), l'altro tra i partecipanti attivi che cominciano il corso e quelli che effettivamente lo portano a termine. In questo caso il tasso di abbandono tendenziale si attesta mediamente (con delle differenze a seconda del corso) tra l'80 e il 95 per cento, tendenza confermata anche dai dati che evidenziano come la maggior parte degli utenti attivi dedichi ancora una certa attenzione ai primi test (se previsti), per poi ridurre sistematicamente l'impegno col passare del tempo. Insomma, ci sono problemi di motivazione e di coinvolgimento. In seconda istanza, si evidenziano differenze talora significative di atteggiamento dei partecipanti in relazione all'argomento affrontato dal corso e ai prerequisiti consigliati per poter partecipare: pur in assenza di alcune informazioni utili per verificare e validare i risultati ottenuti, sembra di poter affermare che, in linea di massima, i corsi di maggior successo (se così si può dire) sono tendenzialmente quelli di minor durata, che non richiedono particolari prerequisiti, che possono generare ricadute occupazionali e che prevedono forme di valutazione peer-to-peer. A conclusioni analoghe stanno a poco a poco arrivando anche altre indagini basate sui primi insiemi significativi di dati elaborati: si sta configurando un paradossale eccesso di offerta, frutto non tanto di calcoli sbagliati circa il numero dei potenziali utenti, ma di una certa disattenzione alla connotazione tematica dei MOOCs erogati, tra cui è ormai fin troppo facile trovare corsi su argomenti generalisti, o più semplicemente sugli stessi argomenti, mentre sembra che gli utenti preferiscano focus più specifici e percorsi più specializzati. Non a caso alcuni centri di ricerca che si occupano da sempre di sperimentazione avanzata nell'ambito dell'e-learning, come Maryland e Vanderbilt, sostengono (anche in questo caso dati alla mano) che la prossima generazione di MOOCs dovrà puntare meno sui contenuti generalisti e più sull'approfondimento (*deep diving*) di argomenti legati a specifici campi di studio (Moran, 2014).

Che cosa possiamo ricavare da questo ragionamento? In sostanza, possiamo affermare che l'ipotesi di soluzione che si configura non può consistere solo in uno o più MOOCs ma in un approccio che può anche essere simile a quello dei MOOCs (meglio se nell'accezione di Cormier, Siemens e Downes), ma va integrato con altre soluzioni in grado di affrontare e risolvere il problema della motivazione dei partecipanti, il loro bisogno di supporto diretto e la necessità di confrontarsi con i "colleghi" su argomenti e interessi comuni, trattandosi - non va dimenticato - di un piano di formazione per *tutti* gli insegnanti di una rete di ambito.

Il modello alternativo o integrativo che abbiamo considerato in seconda istanza è apparentemente incompatibile con i MOOCs o quanto meno molto diverso sia nell'ispirazione che nelle conseguenze. Si può considerare un'applicazione flessibile di un framework che rientra nell'ambito del cosiddetto Social Learning. Non è possibile decifrare in estrema sintesi la matrice teorica dei modelli orientati all'apprendimento sociale. Bisognerebbe ripercorrere la storia stessa dell'e-learning: che a partire dai primi esperimenti (o quanto meno dalla fine degli anni 80 in poi) si è caratterizzata per una continua oscillazione tra una maggiore attenzione agli strumenti e alle tecnologie in quanto tali, un focus più orientato alla gestione del processo di apprendimento (di derivazione cognitivista) e un atteggiamento più centrato sulle interazioni collaborative tra i partecipanti e sulla partecipazione attiva degli studenti, sulla cui importanza concordano tendenzialmente numerose istanze della galassia costruttivista. L'evoluzione attuale appare tuttavia sempre meno legata ad una sorta di imprinting ereditato da ciascuno dei tre approcci progettuali dominanti. Dopo una fase iniziale in cui le spinte legate ai diversi modelli si sono confrontate in modo diretto, entrando talora in conflitto, a partire dall'inizio del nuovo millennio si è assistito infatti ad una serie di fenomeni che hanno progressivamente



portato da un lato alla convergenza su un'ipotesi di visione "integrata" della progettazione, dell'organizzazione e della gestione dei processi di apprendimento basati sulle reti telematiche, dall'altro alla frammentazione delle soluzioni e a una spinta per così dire "centrifuga" verso ipotesi di lavoro basate sull'accettazione implicita della sostanziale aderenza tra immediatezza del bisogno formativo e sulla specificità, o meglio, sulla parzialità "situata" della risposta. In ogni caso, i fenomeni che portano verso l'attuale scenario sono stati molteplici, e non sempre espliciti. Si è osservato ad esempio il fenomeno del cosiddetto Web 2.0, ovvero il diffondersi non solo di una cultura partecipativa della rete, ma anche di strumenti che - sia pure in modo contraddittorio - amplificano in modo decisivo un tendenziale rovesciamento della tradizionale relazione passiva tra utenti e contenuti (Anderson 2007; Metitieri 2009; Rotta 2009; 2010). E ci si è posti il problema di quanto e come le attuali tecnologie di accesso alla rete e le nuove modalità di utilizzo della rete da parte delle persone possano influire sulla fenomenologia dell'esperienza sociale in rete che sui processi di elaborazione e rielaborazione della conoscenza: è a questo punto che si può parlare di Social Learning pensando ad un modello progettuale per la formazione in rete (Blackmore, 2010). Il termine, originariamente legato alle applicazioni di alcune teorie pedagogiche, identifica in questa accezione gli ambienti di apprendimento online e le soluzioni di e-learning in cui si enfatizzano la componente sociale e la dimensione relazionale per agevolare la condivisione delle conoscenze tra i partecipanti. La diffusione dei Social Network ha contribuito a estendere il significato del termine, attraverso il quale si identificano oggi, in modo generico, i processi di apprendimento fondati sull'attivazione di comunità virtuali aperte e sull'animazione di ambienti per la condivisione di informazioni e conoscenze. Più specificamente, si parla di Social Learning anche per riferirsi alle ricadute cognitive che si possono verificare in ambienti espressamente dedicati al Social Bookmarking (cit.), al Social Tagging (cit.) e al Social Reading (cit.), sia spontaneamente che attraverso la mediazione di uno o più facilitatori.

Ma in un'accezione più ampia il concetto di Social Learning può evocare anche gli scenari dell'apprendimento collaborativo e della valutazione peer-to-peer nella formazione degli adulti (come Bandura o Kolb). Il che significa aprire la porta anche alle didattiche di ispirazione laboratoriale più aperte e flessibili: recuperando ad esempio i paradigmi del cosiddetto Distributed Learning, attribuendo sempre più importanza alla componente informale del processo di apprendimento e rielaborando infine in chiave più attuale le pratiche educative basate sulle interazioni asincrone tra i partecipanti, sul principio dell'autoefficacia e sulla personalizzazione dei percorsi. Senza dimenticare l'approccio Problem-based o Project-based (in realtà già sperimentato in vari ambiti a partire dagli anni 80) e il crescente orientamento verso soluzioni di e-learning ispirate ai concetti di "active", "rapid" e "ubiquitous" (learning).

Pensando alle scelte progettuali da effettuare rispetto allo scenario di riferimento, abbiamo di fatto elaborato soluzioni basate su una progressiva e tendenziale convergenza di varie pratiche effettive verso una sorta di "dosaggio" di una componente più formale, una più informale e una più apertamente sociale, mettendo a punto un modello operativo che potremmo definire "ibrido", ma che tuttavia appare in linea, sia pure attraverso la sua particolare declinazione, con il quadro evolutivo tracciato. Questo approccio rappresenta di fatto il primo elemento di innovazione del progetto che è stato realizzato. L'apparente "contaminazione" tra gli stimoli proposti e la conseguente implementazione di contenuti e attività con connotazioni differenti e articolate si è rivelata una risposta molto efficace ai rischi impliciti nella complessità dello scenario e nell'eterogeneità dei partecipanti: i questionari di gradimento confermano, sia sul piano quantitativo che a fronte di un'analisi più accurata delle risposte aperte, che i partecipanti hanno percepito l'ambiente di apprendimento come una gamma di opportunità attraverso cui costruire un proprio percorso, in linea con le proprie esigenze, le proprie capacità, il tempo a disposizione e altre variabili tipiche. L'innovazione, tuttavia, non è nella varietà dei contenuti, ma nel legame esplicito e coerente tra le tipologie di contenuti, le attività o le forme di supporto e gli strumenti scelti per attuare le metodologie e le strategie didattiche di cui gli stessi contenuti sono parte integrante. In pratica, ogni partecipante non ha dovuto semplicemente scegliere cosa seguire in base al tempo a disposizione, ma ha potuto impostare un proprio "ritmo" di apprendimento, facilitato dalla compresenza discreta e diluita di elementi formali, momenti sociali e attività informali.

Un secondo elemento innovativo del progetto è rappresentato dal modello organizzativo che è stato necessario mettere a punto per attuare quanto previsto dal framework metodologico-didattico. Il modello è stato inizialmente messo a punto per attuare il piano di formazione richiesto dalla Rete di Ambito 10 della



Calabria, destinato a quasi 2000 insegnanti. Si è attuata in questo caso una strategia in due fasi: inizialmente, subito dopo un incontro di avvio in presenza, i partecipanti sono stati chiamati a seguire due MOOCs, o meglio, a scegliere uno dei due MOOCs. Si trattava in entrambi i casi di MOOCs per Moodle, impostati secondo le linee guida di eKnow, ovvero (in sintesi) brevi e compatti, centrati sull'approccio problemico, basati su lezioni condizionali con domande di stimolo o di controllo e integrati da un'attività informale parzialmente collaborativa, ad esempio la costruzione e l'arricchimento di un glossario condiviso. Dopo aver completato il MOOC, tutti i partecipanti sono stati iscritti ad un ambiente più aperto, basato sul format Moodle "Social Wall", che integra una sezione su cui si possono caricare oggetti, risorse e attività con una bacheca aperta in grado di alimentare e mantenere un flusso continuativo di potenziali interazioni sociali sia tra i partecipanti che tra partecipanti ed esperti, che a loro volta possono peraltro collocare all'interno della conversazione anche altri oggetti, risorse e attività. L'ambiente aveva lo scopo di agevolare la produzione e la condivisione di un elaborato conclusivo riferibile ad un'attività laboratoriale gestita in autonomia ed è subito apparso chiaro che il "wall", in questa sua particolare declinazione, sarebbe stato utilizzato come una sorta di help-desk evoluto, un modo per esprimere dubbi o condividere istanze sia "just-in-time" che "just-in-case". Di fatto, l'inserimento "dosato" di questa opportunità, proposta contestualmente ad un'attività guidata e dopo aver concluso dei percorsi da gestire in autonomia, ha limitato moltissimo sia il rischio di una deriva conversazionale asimmetrica (ovvero fortemente centrata su pochi soggetti iperattivi e molti drop-outs) tipico degli ambienti sociali, che l'altrettanto caratteristica tendenza all'off-topic.

Questi risultati, corroborati da dati consistenti, ci hanno permesso di rimodulare e sintetizzare il modello organizzativo della seconda esperienza, rivolta a circa 1200 insegnanti della Rete di Ambito 13 della Calabria. Al di là della differenza dei contenuti (questa volta centrati sulla didattica per competenze e sulla valutazione e il miglioramento), si è deciso in questo caso di puntare subito su un ambiente integrato basato su sezioni e blocchi di contenuti, risorse e attività e su un Social Wall attivo, inserendo però nello schema, oltre agli esperti, una figura di eCoach con compiti di supporto diretto e di animazione indiretta della conversazione e una figura di Information Broker con compiti di mediazione tra istanze e risorse. In pratica, si è configurato quello che nelle linee guida di eKnow è descritto come PLEC (Progressive Learning Environment for Communities), interpretato tuttavia in modo elastico, in modo da renderlo adeguato alle esigenze di un'impostazione didattica di tipo essenzialmente laboratoriale. Analizzando i dati di tracciamento e monitoraggio, si osserva una crescita costante della partecipazione e del gradimento rispetto alla precedente esperienza (che presentava già valori significativi). Si può quindi ragionevolmente sostenere che l'ambiente ha risposto positivamente all'impatto potenziale di un numero elevato di partecipanti che avrebbero potuto facilmente metterlo in crisi snaturandone la funzione: abbiamo motivo di ritenere che il comportamento sostanzialmente virtuoso dei partecipanti sia dovuto all'effetto combinato della presenza di forme di supporto dirette (coaching e brokering) e attività indirettamente facilitate e basate su risorse coerenti.

4. Il tutoraggio e il monitoraggio del percorso formativo

I percorsi formativi on line, progettati ed erogati per l'Ambito 10 e per l'Ambito 13 della Calabria, sono stati esplicitamente strutturati per coinvolgere i partecipanti e stimolarli a confrontarsi e connettersi, ma sono stati anche corredati da insiemi di risorse – più o meno strutturate sul piano didattico – recuperate riorganizzando materiali educativi esistenti o digitalizzando corsi, lezioni e singoli interventi tenuti da esperti a convegni, nelle università o in altri scenari formativi, in modo che potessero risultare globalmente accessibili e fruibili.

Riguardo alle modalità di tutoring on line nei due ambiti calabresi, sono state condizionate dai due percorsi formativi on line pensati ed organizzati in modo sostanzialmente diverso.

Nel primo caso (ambito Percorso A), sono statierogati due moduli in presenza (*Il setting tecnologico e La flipped Classroom*) della durata di 5 ore ciascuno: si è trattato di introdurre in un primo momento d'aula le tecnologie innovative, coinvolgendo in un secondo tempo i corsisti (molto numerosi) in interazioni su stimoli diversi: esempi didattici, esplorazione di siti, piattaforme e programmi, strategie e studi di caso.

In seguito i corsisti hanno seguito due moduli on line (*Il Problem based learning e Didattica Laboratoriale e LIM*). Per quanto riguarda questi due ultimi moduli, sul piano metodologico-didattico si è trattato di MOOC i cui contenuti si ispirano appunto al Problem Based Learning (PBL). L'argomento viene posto come problema, evidenziando prima di tutto gli scenari e le situazioni critiche, per poi passare ad una riflessione guidata attraverso cui - simulando la ricerca di una soluzione rispetto al problema - si affrontano i vari "nodi" da



sciogliere, seguendo in prima istanza una lezione condizionale resa interattiva grazie a domande di verifica distribuite nel percorso e in seconda istanza utilizzando risorse e strumenti di approfondimento. Il corsista è in grado autonomamente di seguire il percorso, accedere alle risorse, affrontare le varie prove e i compiti obbligatori prospettati. Il tutoring on line si è limitato all'interazione con i corsisti riguardo a chiarimenti e risoluzione di problemi di tipo tecnico ed organizzativo (iscrizione e accesso alla piattaforma, reperimento di contenuti e modalità di espletamento dei compiti).

Il tutoring per i corsi on line dell'ambito Percorso B è stato molto diverso dalla precedente esperienza, anche per la struttura più complessa ed articolata di ciascuno dei due corsi proposti. Su committenza dell'Istituto I.I.S Tropea, scuola-polo dell'ambito Percorso B, **Laboratorio Formazione**, con una formatrice e una tutor d'aula, ha erogato due corsi di formazione, simili per organizzazione e per tempistica, diversi per il contenuto. Al primo corso erano iscritti più di 500 docenti dei tre ordini di scuola provenienti da scuole del Vibonese, i quali, per un primo incontro in presenza, sono stati suddivisi in 3 gruppi su 3 giornate; al secondo corso hanno partecipato quasi ottocento docenti dei tre ordini di scuola della stessa provenienza, suddivisi anch'essi in 3 gruppi su 3 giornate per l'incontro in presenza. Ciascun corso ha avuto la durata di 25 ore, di cui 4 in presenza. Nelle sei giornate formative di Tropea sono stati effettuati sei interventi frontali da 4 ore ciascuno (h 15-19) con sei diversi gruppi che variavano dai 150 ai 250 e più docenti, suddivisi in tre sale, due delle quali collegate via maxischermo con la sala centrale dove si teneva il corso. Ciascun intervento è stato ripetuto per tre volte. Nelle ore in presenza è stato presentato un sintetico quadro teorico relativo alla Valutazione autentica (1° corso) e alla Didattica per competenze (2° corso). Tale quadro ha costituito il prerequisito alle successive fasi dell'Unità formativa, da svolgersi da parte di ciascun docente in piattaforma on line. La formazione infatti è stata di tipo *blended*.

Per quanto riguarda le 21 ore on line, nei due gruppi di corsisti due formatrici hanno ricoperto il ruolo di e-tutor all'interno della piattaforma *E-Know*, spazio nel quale i docenti hanno seguito un percorso di autoformazione, per i corsi "Didattica per competenze e innovazione, innovazione metodologica e competenze di base" e "Valutazione e miglioramento".

I corsisti, sulla piattaforma dedicata, hanno potuto incontrarsi e condividere anche con i tutor pensieri e considerazioni di vario tipo, consultare risorse e documenti, svolgere attività e test, avanzare richieste e chiedere spiegazioni, sollevare dubbi, richiedere assistenza. Il percorso formativo proposto, attraverso strumenti innovativi tipici dell'e-learning, ha inteso coinvolgere i partecipanti nella riflessione sugli aspetti teorici del contenuto trattato e appassionarli nella realizzazione di alcune attività essenziali per la trasformazione delle conoscenze e delle abilità acquisite in congrue competenze. Nel percorso formativo on line le due e- tutor, per un periodo di quattro settimane, hanno sostenuto e guidato i corsisti, hanno risposto a dubbi, domande ed incertezze dei docenti partecipanti.

5. Una Comunità di Interessi

I corsisti dell'Ambito "Percorso B", anche grazie al preliminare incontro in presenza che ha stimolato interesse, motivazione e ha spinto i docenti a problematizzare e commentare, hanno costituito da subito una "comunità di interessi": tali comunità sono solitamente costituite da tutti gli appartenenti all'organizzazione che apprende o, più pragmaticamente, dall'insieme dei partecipanti al percorso formativo. Sono comunità impegnate, di solito in modo relativamente informale, nell'identificazione di istanze che esprimono un bisogno formativo specifico. Nel caso in oggetto, una volta individuata e presentata ex cathedra e sinteticamente una determinata tematica in risposta all'esigenza formativa evidenziata, si è trattato di innescare in piattaforma delle discussioni finalizzate all'approfondimento di conoscenze, ma anche all'identificazione dei campi professionali e didattici in cui le conoscenze e le capacità riferibili a quella determinata area di competenza possono risultare utili. Il tentativo è stato quello di porre i corsisti al centro dei processi formativi, connotati come "servizi" integrati per utenti adulti in formazione continua.

L'accento dei tutor è stato costantemente posto sull'integrazione tra processi formativi e bisogni specifici degli utenti attraverso strategie di supporto mirate, attivazione di reti di mutuo aiuto e ambienti di interazione flessibili. Tutto questo sulla base della convinzione dell'importanza da attribuire alla componente informale nei processi di apprendimento, nonché dell'efficacia di pratiche educative basate su interazioni peer-to-peer.

6. Nuovi ruoli del formatore

L'apprendimento continuo si sviluppa in un ambiente aperto, composito, in cui il corsista deve essere guidato e facilitato grazie all'azione integrata di figure specifiche, il cui compito consiste nell'agevolare i processi in



atto, tenendo conto dei modelli di qualità e di valutazione definiti. Sono dunque necessarie azioni specifiche, di orientamento, supporto alla ricerca di informazioni utili, mediazione didattica, facilitazione all'apprendimento e management di comunità. Tali azioni vengono richieste a formatori che siano in grado di operare nei processi in cui prevalgono la componente informale e quella orientata al Knowledge Management, la dimensione sociale dell'apprendimento e l'orientamento verso strategie didattiche sempre più basate sul coinvolgimento attivo. Fin da subito noi tutor on line ci siamo posti come "esperti della rete" con competenze e attitudini specifiche, in grado di interagire con i cosiddetti modelli integrati di e-learning.

Innanzitutto il nostro tutoraggio on line ha richiesto la messa in campo di alcune importanti attitudini primarie, suggerite da Mario Rotta: la **passione**, come capacità di trasmettere entusiasmo; l'**identificazione**, in quanto capacità di definire e supportare regole di community management e aiutare i partecipanti a identificarsi in un gruppo o a rafforzare la propria identità online; la **reputazione** costruita giorno dopo giorno e in grado di renderci autorevoli, ovvero capaci di indirizzare, influenzare, aiutare gli altri; la **fiducia**, come possibilità di essere riconosciuti come qualcuno di cui ci si può fidare, in modo da poter intervenire efficacemente nella co-costruzione dell'identità e nell'implementazione di conoscenze e abilità dei corsisti che supportiamo. Tali disposizioni hanno ricevuto un feedback significativo al termine del corso, allorché numerosi corsisti hanno espresso, nei questionari di Customer Satisfaction, giudizi positivi sulla qualità del tutoring on line.

Approfondendo poi i ruoli specifici richiesti ai tutor come figure professionali di supporto, sono state messe in campo delle declinazioni avanzate della figura tradizionale dell'e-Tutor: l'**e-Tutor** nelle sue funzioni di moderatore, animatore e facilitatore di processo e meta cognitivo, l'**e-Broker** e l'**e-Networker**. Alcune figure sono più improntate ai servizi di supporto orientati all'approccio informale, altre sono focalizzate sulle integrazioni più formali al percorso e sulle azioni più dirette di supporto metodologico/didattico, agevolando parallelamente l'attivazione e l'animazione di reti sia informali che finalizzate, come opportunità di socializzazione delle conoscenze e consolidamento delle competenze.

Più specificamente, l'**e-Tutor** in senso stretto garantisce il servizio di supporto all'apprendimento, aiutando i partecipanti a personalizzare i percorsi, organizzarsi rispetto alle attività online e comprendere meglio contenuti specifici. Rispetto al modello proposto curerà in particolare anche gli input iniziali rivolti alla comunità di interessi e faciliterà i partecipanti nell'utilizzo delle risorse condivise sia nella knowledge base che attraverso le attività dei gruppi di lavoro; l'**e-Broker** si occuperà della ricerca di risorse e informazioni, sia in relazione alle esigenze di singoli interessati che in funzione delle istanze espresse dalle comunità e dai gruppi di lavoro; l'**e-Networker** si occuperà essenzialmente dell'attivazione, dell'animazione della moderazione delle comunità di innovazione, ne supporta la formazione e l'organizzazione, aiutandole a impostare interazioni efficienti. Agevolerà inoltre la formazione di gruppi di lavoro collaborativi (comunità di innovazione) identificando e coinvolgendo gli esperti da integrare nel gruppo, curando l'agenda del lavoro da sviluppare e suggerendo strategie collaborative efficaci.

7. Le strategie di supporto

L'operare come *e-tutor* ha significato per le formatrici, in ordine sparso: fornire con costanza quotidiana input sull'inizio del lavoro e dei compiti da effettuare in piattaforma; rispondere puntualmente alle richieste di chiarimenti e disambiguazione sui compiti via via richiesti; ribadire più volte le tempistiche e le modalità di svolgimento e di caricamento dei compiti (sia individuali, sia di gruppo) in piattaforma; intervenire sulle modalità di reperimento e di fruizione delle risorse messe a disposizione; in molti casi sostenere, dare feedback e rassicurare individualmente i corsisti sull'avvenuto espletamento e sulla correttezza dei compiti effettuati; nella fase del lavoro cooperativo, abbiamo sostenuto e incoraggiato la formazione dei gruppi di lavoro, in qualche caso cercando di ri-aggregare chi ne era rimasto fuori; fornendo chiarimenti e rassicurazioni sia sulle modalità di lavoro che sui prodotti elaborati dai gruppi cooperativi.

Un nuovo e interessante ruolo, espressamente richiesto dall'organizzazione del corso, è stato quello di *e-broker* o meglio *information broker*, che si è concretizzato seguendo un **approccio Problem based**. Fin dai primi giorni di attivazione della piattaforma, infatti, il compito degli e-tutor è stato anche quello di *problem posing*, proporre cioè un argomento di massima (legato ai compiti richiesti ai corsisti, approfondimento di questi) su cui discutere e condividere istanze, caricando parallelamente in piattaforma una o più risorse o casi di studio pertinenti all'argomento. In alcuni casi si è intervenuto con il *problem setting*, in risposta a problemi o richieste di approfondimenti tematici da parte degli stessi corsisti: dopo aver condiviso



informalmente la nostra opinione o una risposta attraverso post ad hoc, abbiamo aggiornato la *Knowledge base* inserendo una o più risorse utili ad affrontare il problema identificato. Nella *Knowledge base* infatti i corsisti hanno potuto disporre via via di link a video, a documenti e testi specifici che cercavano di legare il tema/ problema di cui si stava discutendo a casi specifici, connettendo la teoria alla pratica così come poteva essere reperita in rete e offerta alla riflessione comune. Nel *Dizionario condiviso*, altro prezioso strumento collaborativo, i tutor spesso hanno inserito nuovi lemmi (in risposta a richieste di chiarimenti di tipo teorico) proponendo delle definizioni, contestualizzate all'attività didattica, stimolando i corsisti sia a commentare quanto proposto, sia a caricare a loro volta nuove definizioni interessanti per tutti. Tale attività si configura non solo come attività di *problem solving*, che chiude quindi una fase di dibattito o di analisi sintetizzando quanto emerso dalle varie voci, ma anche una modalità di costruzione di significati condivisi, nella direzione del Distributed Learning.

Ultima ma non meno importante è stata l'attività di *e-networker*, sviluppatasi fin da subito nell'intento di costruire identità e di dare fiducia al gruppo in formazione. Si è trattato di dare continuo supporto ad una moltitudine di corsisti che, comunque, avevano già conosciuto la formatrice nell'intervento in presenza, ma che comprensibilmente erano portatori di una serie di istanze e problematiche diversificate a cui era doveroso rispondere: dalle difficoltà tecniche legate all'approccio con una piattaforma di e-learning (per moltissimi era la prima esperienza), alla titubanza rispetto alle tempistiche richieste dai compiti che esigevano una certa auto-organizzazione nella fruizione delle risorse; dai dubbi di tipo teorico od operativo all'incertezza di "scoprirsì" con richieste che comunque sarebbero giunte a conoscenza di corsisti- colleghi. Animare e motivare, in una piattaforma dal profilo e dai contenuti molto "social", è stata forse l'attività più impegnativa, ma allo stesso tempo più significativa come formatore, poiché ha significato spesso abdicare al ruolo "formale" di formatore e porsi come compagno di viaggio, osservatore e motivatore (pronto ad intervenire nelle situazioni più critiche, vicine all'abbandono); orientatore e connettore (capace di reindirizzare laddove era evidente un fraintendimento o una difficoltà a rimanere orientati sul compito); organizzatore (quando si richiedeva un momento collaborativo) e valutatore (nella fase finale, laddove le richieste pressanti di molti erano quelle di un "giudizio" sul proprio lavoro individuale o di gruppo).

Tutte queste strategie messe in campo hanno contribuito a:

- evitare la fruizione passiva di contenuti strutturati;
- migliorare le performance dei corsisti (rilevabili dalla quantità/ qualità dei compiti prodotti e dalle percentuali di correttezza nei test di competenza finali);
- limitare il fenomeno degli "abbandoni" (percentualmente molto bassi in entrambi i corsi);
- elevare il livello di consapevolezza, accuratezza e autonomia tecnologico/didattica di ciascun corsista.

8. I dati dei percorsi formativi

In questo capitolo verranno riportati e commentati alcuni dati estratti dal tracciamento della piattaforma.

L'intento è naturalmente quello di fornire informazioni sulla dinamica dei percorsi, ovvero su ciò che è accaduto in termini di attività e di partecipazione da parte dei corsisti.

I dati verranno presentati suddivisi per ambito, ovvero, dapprima quelli riguardanti la prima delle due esperienze descritte nei paragrafi precedenti, denominata Percorso A, e a seguire la seconda, denominata Percorso B.

Della enorme quantità di dati che la piattaforma ha tracciato abbiamo scelto alcuni indicatori, quelli che a nostro parere, sulla base della letteratura scientifica di riferimento, vengono riconosciuti come elementi significativi per rendere conto del livello di partecipazione dei corsisti al percorso.

Inoltre abbiamo voluto focalizzare lo sguardo, in particolare, sui dati relativi alla partecipazione "extra", ovvero tutto ciò che i corsisti hanno fatto in piattaforma oltre a ciò che prevedeva il contratto formativo in termini di criteri minimi per il superamento del corso.

Percorso A. I corsi online attivati per l'ambito Percorso A erano due, "Didattica laboratoriale e LIM" e "PBL & PBL: introduzione alla didattica centrata sui problemi", nel seguito indicati rispettivamente come "Corso 1" e "Corso 2". I corsisti erano tenuti a seguirli entrambi per un totale di 12 ore online riconosciute.

I corsi sono rimasti aperti per quattro settimane, all'interno delle quali ogni partecipante poteva liberamente scegliere quando registrarsi, accedere e svolgere le attività previste.

L'andamento delle registrazioni è stato il seguente:

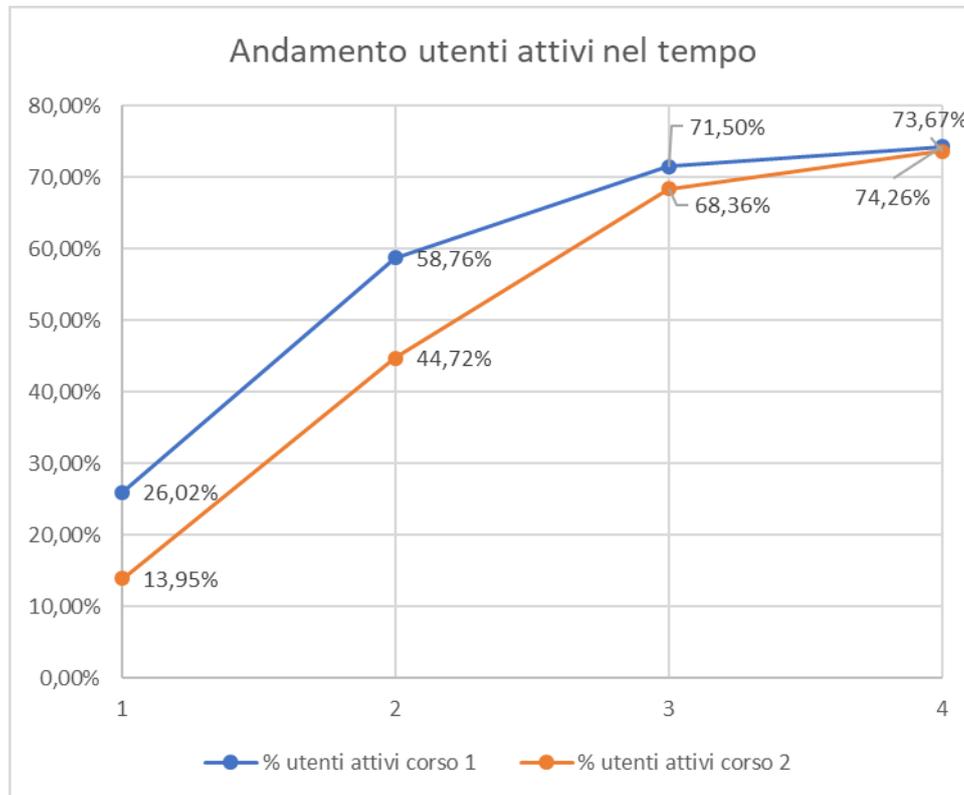


Figura 1. La crescita esponenziale della partecipazione al percorso A in base ai dati ricavati dal monitoraggio.

Come si può notare l'andamento è simile per entrambi i corsi, gli utenti attivi, ovvero che hanno completato la registrazione, sono cresciuti nel tempo attestandosi ad un valore superiore al 70% nella quarta e ultima settimana. La situazione fotografata alla chiusura della formazione, risolti i problemi di doppie registrazione e omonimie e tolti i Dirigenti iscritti a fini osservativi, è di 1853 utenti attivi.

I criteri per ottenere l'attestato di partecipazione prevedevano:

- una permanenza online pari almeno al 65% delle ore totali riconosciute (circa 8h delle 12h complessive)
- lo svolgimento e il superamento con esito positivo di tutte le attività obbligatorie (nei paragrafi seguenti verrà descritto in dettaglio questo punto)
- la consegna di un elaborato di gruppo

Al termine del percorso la situazione dei corsisti regolarmente registrati è risultata come mostrato nella seguente tabella:

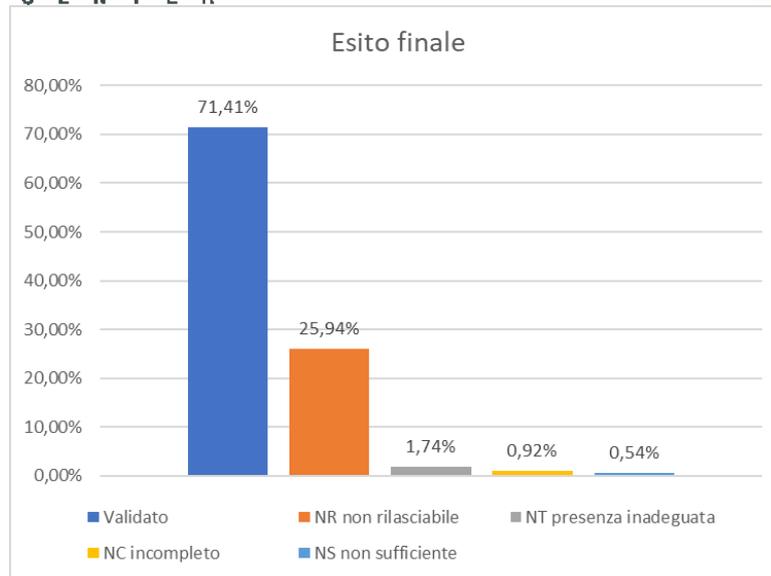


Figura 2. L'esito finale del percorso A per tipologia di attestazione rilasciata. Validato corrisponde a coloro che hanno completato con successo entrambi i corsi; NR Non rilasciabile corrisponde a coloro che pur essendosi autenticati non hanno svolto nessuna o quasi attività; NS Non sufficiente corrisponde a coloro che non hanno ottenuto un punteggio sufficiente nel primo e/o nel secondo corso; NT Presenza inadeguata corrisponde a coloro che non hanno svolto abbastanza ore online indipendentemente dall'esito dei corsi; NC incompleto corrisponde a coloro che non hanno consegnato l'elaborato di gruppo.

Come si può notare il numero di coloro che sono riusciti a soddisfare i criteri di certificazione ha superato il 70% degli utenti attivi. Considerando per un momento solo il criterio del punteggio acquisito dai partecipanti abbiamo la seguente situazione:

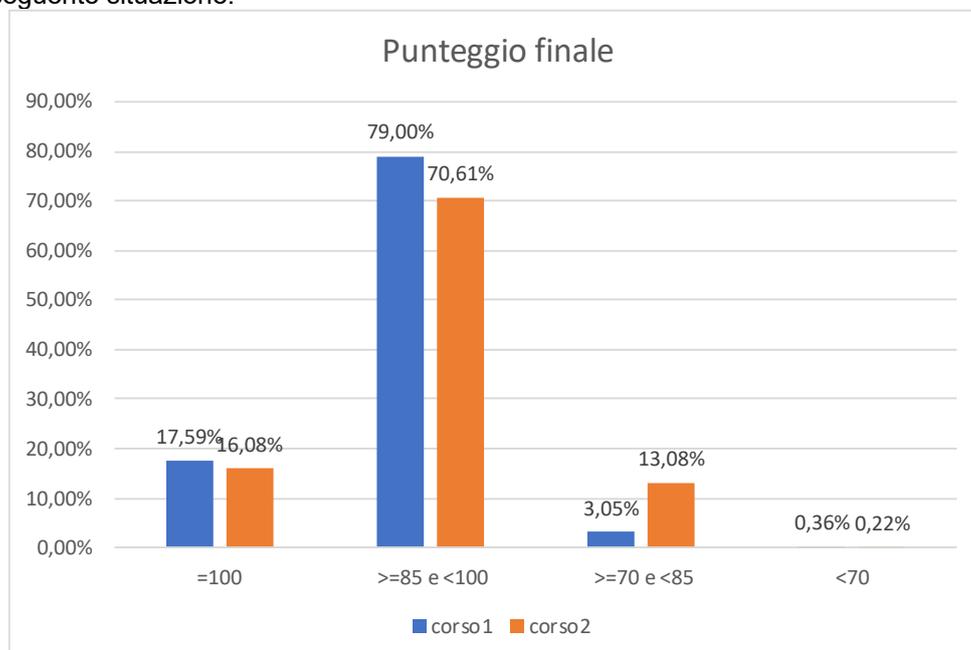


Figura 3. L'esito finale delle valutazioni ottenute nei due corsi del percorso A.

Come si può notare, pur con una leggera differenza per le fasce intermedie, abbiamo una discreta percentuale di soggetti che ottiene il massimo del punteggio (17,59% per il corso 1 e 16,08% per il corso 2)



e una percentuale trascurabile di soggetti che non superano la soglia minima (0,36% per il corso 1 e 0,22% per il corso 2). La stragrande maggioranza, infine, si colloca nella fascia di punteggio alta. Questo risultato indica che complessivamente i soggetti che hanno completato i corsi lo hanno fatto con esiti molto positivi.

Rispetto al tempo di permanenza in piattaforma, per entrambi i corsi era stato stabilita una stima necessaria a svolgere tutte le attività (8h per il corso 1 e 4h per il corso 2) e una soglia minima (il 65% del totale) sotto la quale il corso veniva considerato non superato, indipendentemente dagli esiti.

La situazione tracciata dalla piattaforma è la seguente:

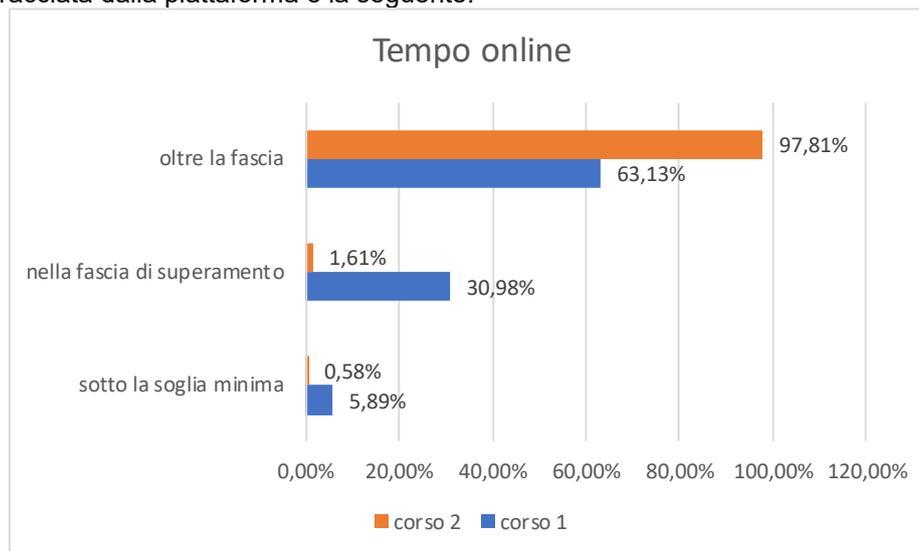


Figura 4. Dati sul tempo dedicato dai partecipanti alla fase online del percorso A

Emerge con chiarezza che una percentuale superiore al 60% - percentuale che per il corso 2 supera addirittura il 90% - dei corsisti si è collegata in piattaforma per un tempo superiore a quello richiesto.

Infine, il percorso formativo includeva lo sviluppo di un'attività da svolgere in piccolo gruppo consistente nella stesura di un elaborato basato su uno schema da scaricare dalla piattaforma e in un successivo caricamento del compito svolto da parte di tutti i componenti del singolo gruppo.

Un'attività che, aveva delle criticità sia dal punto di vista tecnico (scaricare e caricare un file in piattaforma) sia dal punto di vista organizzativo dato che richiedeva ai corsisti di organizzarsi in gruppi e lavorare collaborativamente.

In realtà, se pure si sia verificato qualche momento di ansietà, il numero totale degli elaborati consegnati ha raggiunto il valore di 1360. Nei paragrafi seguenti analizzeremo più da vicino le dinamiche sviluppatesi all'interno dei due corsi per poter avere un quadro più "qualitativo" della partecipazione.

Il corso 1 "Didattica laboratoriale e LIM" era suddiviso in tre macro-aree, di cui le prime due formate da:

- una "lezione condizionale", ovvero un ambiente di studio interattivo con contenuti (testi, immagini o video) e domande, e
- una lettura di approfondimento

La terza macroarea era, invece, dedicata alla consultazione e co-costruzione di: una bibliografia interattiva e un repertorio di parole chiave. Infine, i corsisti erano tenuti a svolgere un questionario di autovalutazione finale.



Tipologia di attività	Numero medio di letture per pagina
Lezione condizionale area 1	3,69
Lettura di approfondimento area 1	2,61
Lezione condizionale area 2	3,53
Lettura di approfondimento area 2	2,82

Tabella 2. *Dati sull'accesso alle risorse didattiche disponibili (corso 1)*

Il dato riportato in questa tabella si riferisce al numero medio di visite per ogni pagina. Possiamo quindi affermare che ogni corsista ha visitato in media ogni pagina delle lezioni più di due volte, dato che denota una certa serietà e interesse nell'affrontare le attività del corso.

Sempre nell'ottica di offrire una lettura qualitativa della partecipazione ai corsi, abbiamo analizzato i risultati delle attività non strettamente obbligatorie ovvero non valutate.

Una delle attività riguardava la costruzione di una bibliografia collettiva in parte già popolata dai curatori del corso. Il mandato era quello di leggere le schede ed eventualmente commentarle o di aggiungerne di nuove. Ecco i dati estratti dalla piattaforma:

n.ro contributors	345
numero schede aggiunte	460
numero commenti inseriti	402

Tabella 3. *Dati sul contributo dei partecipanti all'arricchimento di una Knowledge Base (corso 1)*

La seconda attività integrativa riguardava la creazione di un glossario di parole chiave relative a didattica laboratoriale e apprendimento collaborativo. In questo caso i numeri sono ancora più alti, come si può notare dalla tabella 4.

n.ro contributors	1334
numero schede aggiunte	1960
numero commenti inseriti	2099

Tabella 4. *Dati sul contributo dei partecipanti all'arricchimento di un glossario condiviso (corso 1)*

Il corso 2 "PBL & PBL" era diviso in tre macro-aree di cui le prime due avevano una struttura simile al corso 1, ovvero comprendevano una lezione condizionale e una o più letture di approfondimento.

La terza macroarea era, invece, dedicata alla consultazione e co-costruzione di una banca dati di problemi. Infine, i corsisti erano tenuti a svolgere un questionario di autovalutazione finale.

L'analisi dei dati riguardanti gli "hits" alle pagine dei contenuti denota anche qui che i corsisti sono tornati più volte a leggere:

Tipologia di attività	Numero medio di letture per pagina
Lettura introduttiva area 1	2,34
Lezione condizionale area 1	2,85



Lettura preliminare area 2	5,40
Lettura introduttiva area 2	2,02
Lezione condizionale area 2	2,47

Tabella 5. Dati sull'accesso alle risorse didattiche disponibili (corso 2)

Per quanto riguarda le attività integrative, per le quali non era prevista una valutazione, i corsisti erano invitati a inserire almeno un problema nella banca dati.

n.ro contributors	1330
numero schede aggiunte	1631

Tabella 6. Dati sul contributo dei partecipanti all'arricchimento di una Knowledge Base (corso 2)

Percorso B. I corsi online elaborati per il progetto formativo sono:

- Corso A - Didattica per competenze e innovazione, innovazione metodologica e rafforzamento delle competenze di base
- Corso B - Valutazione didattica e miglioramento

Gli iscritti alla formazione erano liberi di scegliere quale dei due corsi seguire.

Pur non sussistendo alcuna obbligatorietà ben 276 (ovvero il 33%) dei complessivi 826 docenti coinvolti nella formazione si sono iscritti a entrambi i corsi. Il dato definitivo è di 665 iscritti al corso A e 437 iscritti al corso B.

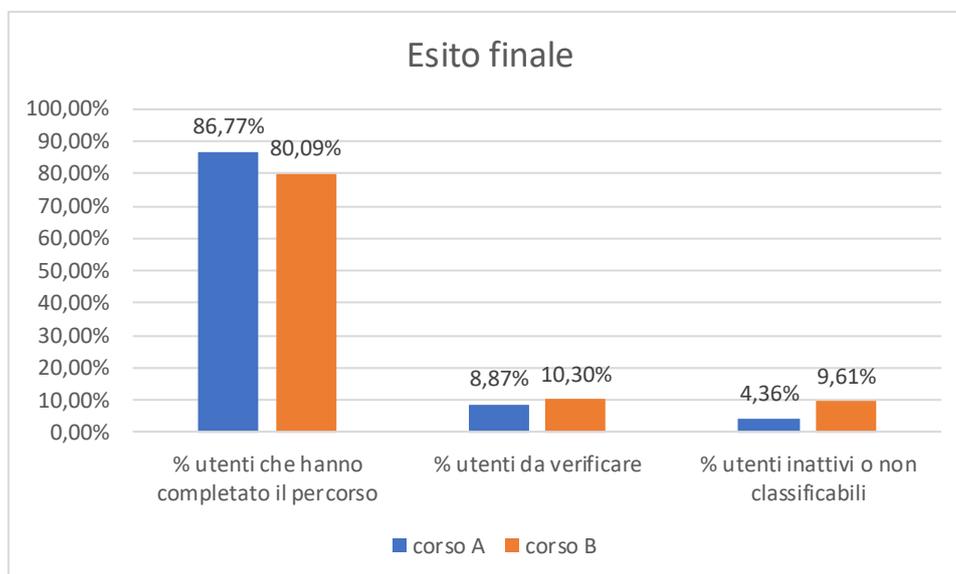


Figura 5. Dati sul grado di completamento del percorso B

Come si può notare dal grafico in entrambi i corsi oltre l'80% degli iscritti ha completato con successo il percorso. La categoria degli utenti da verificare si riferisce a coloro con situazioni particolari da valutare, mentre la terza categoria riguarda coloro che hanno svolto in maniera molto parziale o per nulla il percorso.

A differenza del percorso analizzato in precedenza in questo caso le attività venivano aperte secondo un preciso calendario.

La struttura generale di entrambi i corsi è la seguente:

- Fase 1 – Autovalutazione e Materiali FASE 1
- Fase 2 – Materiali e attività FASE 2
- Fase 3 – Attività collaborativa
- Fase 4- Autovalutazione e Test di verifica finale

Lo svolgimento di ogni fase consentiva di accumulare un certo numero di crediti per un valore massimo di 21. Il grafico che segue mostra i risultati:

17

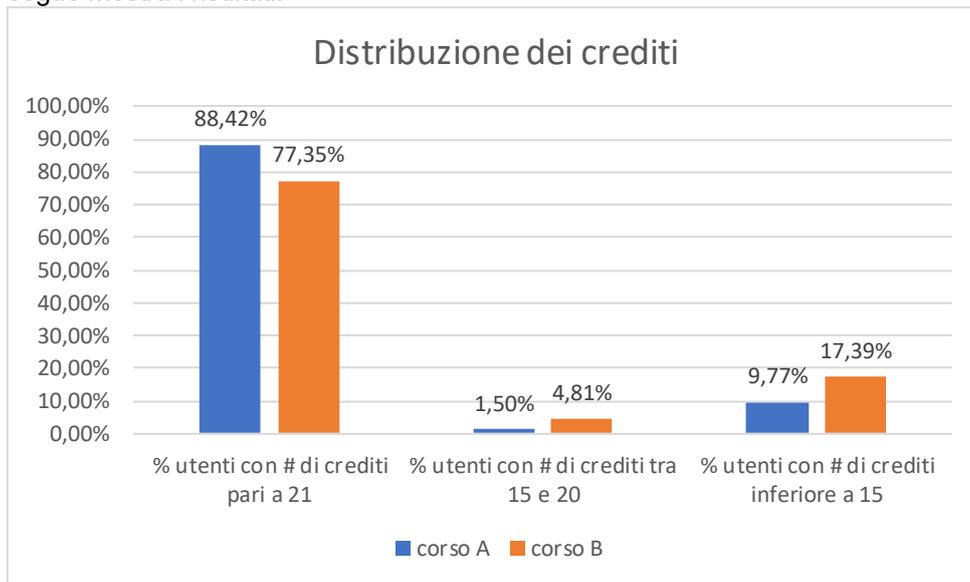


Figura 6. Dati sul riconoscimento dei crediti previsti per i corsi del percorso B

Come si può notare i risultati sono stati eccellenti per la stragrande maggioranza dei partecipanti. E ulteriori conferme arrivano dai dati sulla permanenza in piattaforma.

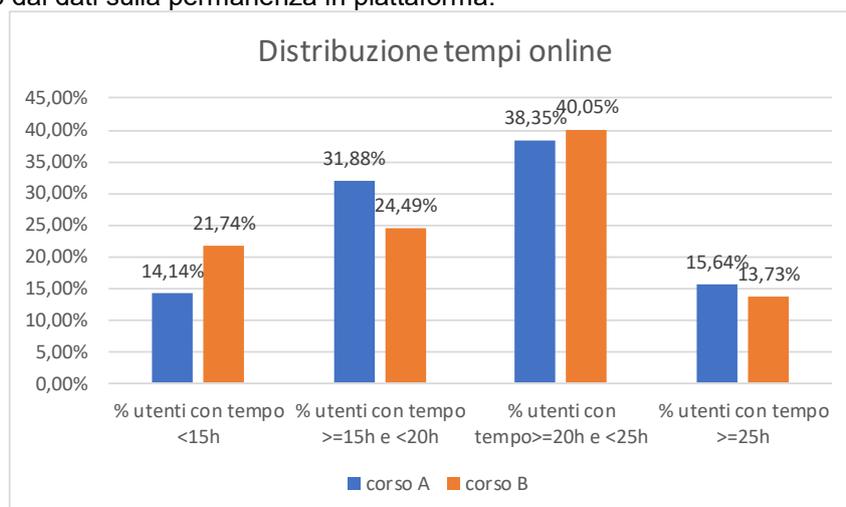


Figura 7. Dati sul tempo dedicato dai partecipanti alla fase online del percorso B



Corso A: Didattica per competenze e innovazione, innovazione metodologica e rafforzamento delle competenze di base. Questo corso prevedeva nella Fase 1 la lettura di quattro materiali di studio fra gli otto messi a disposizione. Ad ognuno di essi era associato un test con punteggio finale pari a 1 nel caso di risposte tutte corrette. Nella Fase 2, i partecipanti avevano a disposizione quattro videolezioni tra cui ne dovevano scegliere due. Anche in questo caso erano presenti dei test con valore massimo pari a 1. Quindi la fase risultava superata se il corsista svolgeva almeno il numero minimo di attività previste con punteggio pari a 1. I grafici che seguono mostrano un dato piuttosto sorprendente su quanto effettivamente è accaduto, ovvero la scelta da parte della stragrande maggioranza dei corsisti di svolgere ben più di quanto richiesto.

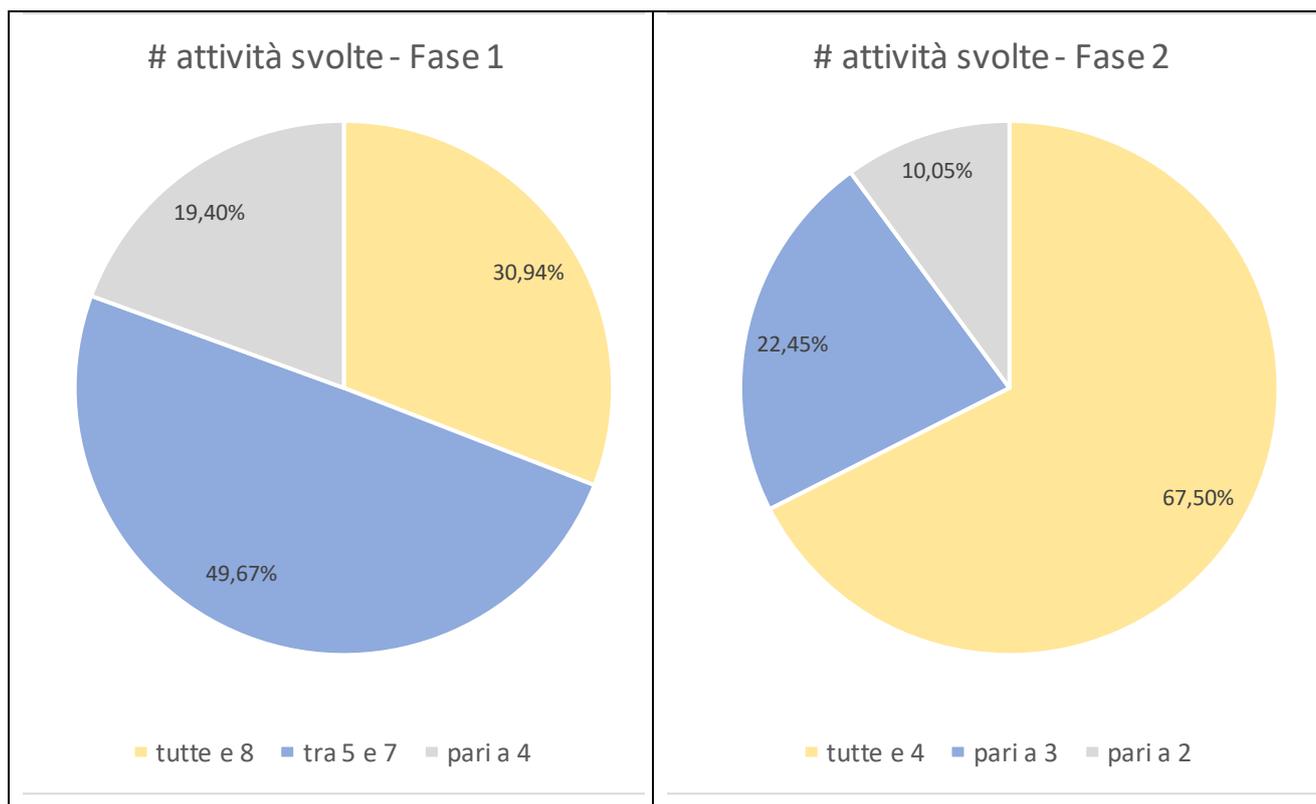


Figura 8. Dati sulle attività svolte dai partecipanti nell'ambito dei corsi del percorso B

Come si può notare nel grafico a torta di sinistra, nonostante lo svolgimento di quattro attività fosse sufficiente per superare la Fase1 oltre l'80% dei partecipanti ha deciso di svolgerne di più superandole con successo. Nella Fase 2 (grafico di destra) addirittura il 67% ha seguito tutte le attività proposte superando i test appieno.

Questo dato non può che evidenziare l'interesse dei corsisti per i contenuti proposti e il desiderio di approfondimento. Lo spazio social è stato frequentato da e-coach e corsisti per tutta la durata del corso, a tutte le ore del giorno. Il numero di messaggi totali postati è di 965.

Il questionario di gradimento, facoltativo, è stato compilato da 188 corsisti per Percorso A e da 254 per Percorso B. I risultati sono riportati nella tabella 7.



	Qualità complessiva percepita: struttura, contenuti e organizzazione del corso	Qualità complessiva percepita: modalità di fruizione delle attività	Percezione del raggiungimento degli obiettivi
A	3,58	3,61	3,62
B	4,13	4,32	4,25

Tabella 7. I risultati del questionario di gradimento

9. Considerazioni finali

Di seguito, alla luce delle esperienze realizzate, indichiamo i punti forti e i punti deboli del modello di formazione proposto dal Piano nazionale rilevati in fase di progettazione, osservazione e valutazione dei percorsi formativi, ricavati dai monitoraggi in presenza e on line e dall'autovalutazione di formatori e tutor intervenuti nella formazione, ottenuti dall'interazione on line con i 3.100 corsisti partecipanti.

9.1 La forma: la struttura dell'Unità Formativa e la ricerca-formazione

Nel Piano Nazionale di Formazione per la prima volta la struttura dell'UF viene proposta come modello di sviluppo del percorso formativo e viene strutturata secondo una varietà di metodologie:

- formazione in presenza
- formazione on line
- sperimentazione didattica documentata e ricerca/azione
- lavoro in rete
- approfondimento personale e/o collegiale
- documentazione e di restituzione/rendicontazione con ricaduta nell'Istituto

L'approfondimento personale sviluppato in materiali di studio, video di approfondimento e miscellanea di normativa, conteggiato nei crediti formativi delle nostre proposte è stato favorevolmente accolto e apprezzato dai corsisti come parte integrante dei percorsi formativi.

Il "lavoro di rete" che ha richiesto la realizzazione collaborativa di **prove autentiche** da svolgere in gruppo previa "sperimentazione didattica" necessaria a produrre la documentazione per realizzare la prova, è stato approfondito diffusamente attraverso la realizzazione di numerosi e pregevoli lavori oppure con la resistenza alla collaborazione di quei docenti non ancora avviati al lavoro collegiale di gruppo.

Riteniamo che gli aspetti innovativi della metodologia dell'UF, nel futuro, dovranno essere in maggior misura monitorati, al fine di diventare abitudini consuete nelle pratiche scolastiche prima che nella formazione in servizio. Il docente in formazione si impegna nella attuazione di "esercitazioni" quando queste vengono



presentate come **compiti autentici** che prevedono la “ricerca azione” e la “sperimentazione” o la “rendicontazione nella scuola”, quando questi vengono presentati come l’elaborazione di materiali che, validati da esperti durante il percorso formativo, saranno proponibili successivamente nella quotidiana attività didattica.

Nel futuro sarà necessario porre l’enfasi sulla **ricerca-formazione** intesa come caratterizzazione metodologica del fare ricerca nelle scuole e con gli insegnanti, orientata alla formazione/trasformazione dell’agire educativo e didattico e alla promozione della riflessività dell’insegnante.

La singolarità di questo approccio è quella di essere una formazione che avviene in situazione: si svolge in frangenti di quotidianità dove durante l’esperienza di ogni giorno si attivano processi metacognitivi e motivazionali.

L’insegnante individua i propri bisogni formativi, concorda con il formatore e il gruppo di lavoro una specifica esperienza educativo-didattica da svolgere in classe e, a compito realizzato, con il formatore e insieme al gruppo di colleghi, l’esperienza viene rivissuta al fine di individuare i propri bisogni formativi del singolo, del gruppo, dell’organizzazione. Successivamente in gruppo si individuano risposte ai bisogni formativi emersi nella prima fase: il formatore, durante la formazione, suggerisce delle proposte formative che sono legate ai **bisogni reali** dell’insegnante e contestualmente l’insegnante costruisce, definisce insieme al formatore percorsi di intervento, attraverso l’attivazione di particolari metodologie, nuove tecniche, specifici strumenti. Si sperimentano modelli e si circoscrivono dispositivi. Infine si passa alla verifica, dove l’insegnante nel proprio contesto attiva i nuovi percorsi da lui stesso progettati e verifica le competenze acquisite.

9.2 I contenuti: l’analisi dei bisogni

Le Unità Formative incontrano successo quando sono strutturate nei loro contenuti secondo i **reali** bisogni formativi del singolo o del gruppo in situazione.

E’ necessario che la raccolta dei bisogni persegua i seguenti obiettivi:

- **contribuire** a rilevare i fabbisogni e le esigenze formative **latenti** e non direttamente percepibili dal sistema organizzativo;
- **sviluppare** una maggiore consapevolezza negli attori della formazione (ministero, istituzioni, enti, formatori) su quali sono le dinamiche e le richieste che caratterizzano il contesto nel quale si va a operare.

L’analisi dei fabbisogni formativi deve configurarsi come una **attività di ricerca** orientata e finalizzata alla conoscenza:

- delle caratteristiche **strutturali e dinamiche** interne ed esterne all’organizzazione;
- dei **bisogni** espressi dagli individui in termini di competenze e motivazioni e dal sistema di attese reciproche tra organizzazione e soggetti che la compongono;
- del **sistema di attese** derivanti dall’organizzazione.

I fabbisogni formativi non sono quasi mai manifesti, è necessario rilevarli attraverso forme di indagine diretta. Nella redazione di un percorso formativo è necessario che vengano indicati e descritti in modo chiaro ed esplicito:

- i soggetti che esprimono il fabbisogno formativo;
- le modalità di rilevazione del fabbisogno formativo: interviste, rilevazione attraverso matrici e/o schede di analisi e/o focus group.

I risultati della rilevazione dei bisogni formativi dei docenti nel PNF si sono fermati nelle scuole polo e, solo in pochi casi, sono pervenuti a chi ha progettato la formazione.

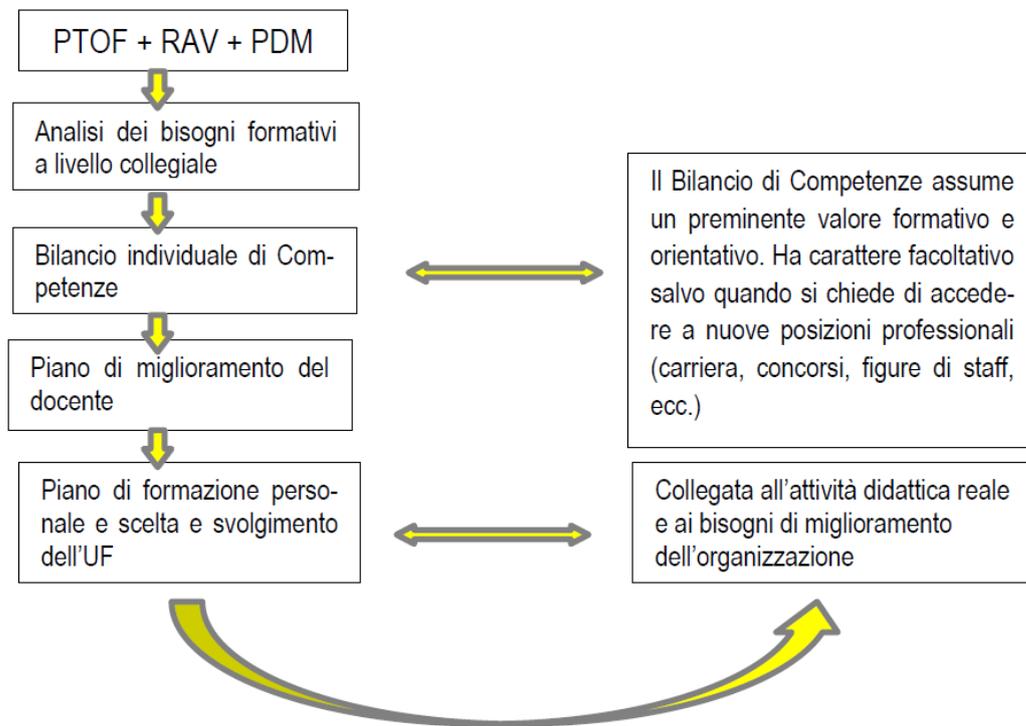


Figura 9. Il processo di identificazione dei fabbisogni formativi nell'ambito del Piano Nazionale di Formazione

9.3 La valutazione dei risultati

L'immagine sopra riportata tratta dal dossier "Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio – MIUR – 16 aprile 2018" (pag. 46), a nostro parere, rappresenta una felice sintesi che ci conduce dalla raccolta efficace dei bisogni formativi alla opportuna valutazione dei risultati. Nel modello dell'Unità Formativa il legislatore non ha riportato il momento di autovalutazione dei risultati e nella normativa di riferimento al Piano si parla solo di monitoraggio dello stesso. L'aspetto della valutazione a più livelli: corsisti, progettazione/organizzazione, corsi/formatori, scuole-polo/sistema di formazione è stato tralasciato.

Nei percorsi formativi di Laboratorio Formazione sono stati progettati e utilizzati strumenti di valutazione che sono serviti per avere un quadro dettagliato dei risultati ottenuti dai corsisti e una rappresentazione del gradimento delle nostre proposte formative.

Essi sono stati i seguenti:

1. autovalutazione delle conoscenze e delle abilità in entrata
2. svolgimento di prove autentiche
3. accertamento delle conoscenze acquisite attraverso verifica finale sulle conoscenze acquisite e le abilità conseguite
4. autovalutazione delle conoscenze e delle abilità in uscita
5. questionario di customer satisfaction
6. dossier del corsista on line: tracciamento individualizzato per ciascun corsista dell'andamento della formazione on line.

Riteniamo che in un processo di formazione dei docenti nel quale la crescita professionale è il primo obiettivo, il sistema di valutazione degli esiti dovrà basarsi su un modello di valutazione formativa che possa offrire agli interessati un quadro esauriente della propria preparazione al fine del miglioramento personale; la



presenza di strumenti di valutazione e autovalutazione sarà determinante affinché la formazione in servizio si possa rappresentare come occasione per il miglioramento e come opportunità di crescita professionale consapevole dell'insegnanti.

Tutti i dati relativi ai risultati descritti sono disponibili.

Bibliografia

- Anderson, T., Annand, D. & Wark, N. (2005). The search for learning community in learner paced distance education: Or, having your cake and eating it too. *Australian Journal of Educational Technology*, 21(2), 222-241.
- Blackmore, C. (2010). *Social Learning Systems and Communities of Practice*. London, Springer; in association with The Open University.
- Cormier D. & Siemens G. (2010), Through the open door: open courses as research, learning, and engagement. «EDUCAUSE Review», 2010; 45(4): 30-9.
- Downes S. (2006), Learning networks and connective knowledge. «Instructional Technology Forum»: paper 92. URL: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
- Downes S. (2007), What Connectivism Is. «Connectivism Conference», University of Manitoba. URL: <http://halfanhour.blogspot.com/2007/02/what-connectivism-is.html>
- Fini A. (2009), The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools. «The International Review of Research in Open and Distance Learning» (IRRODL), Vol 10, No 5 (2009).
- Laurillard D. (2014), Five myths about MOOCs. «Times Higher Education», 16/01/2014.
- Metitieri F. (2009), *Il grande inganno del web 2.0*. Bari, Laterza
- Moran M. (2014), Deep dive in popular fields is aim of next generation of MOOCs. «Vanderbilt News», January, 21, 2014. URL: <http://news.vanderbilt.edu/2014/01/course-specializations/>
- Rotta M. (2009), Learning3: gli scenari dell'innovazione nelle strategie per la costruzione della cittadinanza digitale e della conoscenza in rete. In «Cittadinanza Digitale», a cura di Luisanna Fiorini, «Quaderni di Documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano», 22, 2009.
- Rotta M. (2010), Esserci o non esserci? La rete come desiderio, presenza e rappresentazione. *Religioni e Società*, Anno XXV, 65, Gennaio-Aprile 2010
- Sangrà A. & Wheeler S. (2013), New Informal Ways of Learning: Or Are We Formalising the Informal? *Informalisation of Education*. «University and Knowledge Society Journal» (RUSC), Vol. 10, No 1, pp. 286-293.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for a digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Wiley D. & Hilton III J. (2009), Openness, Dynamic Specialization, and the Disaggregated Future of Higher Education. «International Review of Research in Open and Distance Learning», Vol. 10, No 5, pages 2-16.
- Yuan Li & Powell S. (2013), MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education. JISC White Paper. URL: <http://publications.cetis.ac.uk/2013/667>