



**UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA**  
**DIPARTIMENTO DI SCIENZE ECONOMICHE ED AZIENDALI**  
**"M.FANNO"**

**CORSO DI LAUREA IN ECONOMIA**

**PROVA FINALE**

**"L'EVOLUZIONE DELLA FORMAZIONE CON L'AVVENTO DELLE  
NUOVE TECNOLOGIE"**

**RELATORE:**

**CH.MA PROF.SSA MARTINA GIANECCHINI**

**LAUREANDO: UMBERTO CHIARO**

**MATRICOLA N. 1160944**

**ANNO ACCADEMICO 2019 – 2020**



## INDICE

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO 1 - IL PROCESSO DI FORMAZIONE.....	3
1.1 PREMESSA .....	3
1.2 ANALISI DEI FABBISOGNI .....	4
1.3 PROGETTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO .....	6
1.4 SOMMINISTRAZIONE DEL PROGRAMMA .....	7
1.4.1 La lezione .....	8
1.4.2 Le esercitazioni .....	8
1.4.3 Le simulazioni .....	8
1.4.4 La formazione one-to-one .....	9
1.4.5 Il training on-the-job .....	10
1.4.6 I metodi relazionali.....	10
1.4.7 I metodi esperienziali .....	10
1.5 LA VALUTAZIONE .....	11
CAPITOLO 2- NUOVE TECNOLOGIE NEL PROCESSO DI FORMAZIONE .....	13
2.1 DEFINIZIONE E CENNI STORICI DELLA FORMAZIONE A DISTANZA.....	13
2.1.1 Istruzione per corrispondenza .....	14
2.1.2 Istruzione plurimediale (multimediale).....	14
2.1.3 Formazione in rete (e-learning).....	15
2.2 E-LEARNING .....	16
2.2.1 Definizione e caratteristiche.....	16
2.2.2 Modelli di e-learning.....	18
2.3 MOOC E WEBINAR.....	19
2.3.1 Mooc.....	19
2.3.2 Webinar .....	21
CAPITOLO 3 - INDAGINE EMPIRICA .....	22
3.1 METODOLOGIA DI RICERCA .....	22

3.2 PRESENTAZIONE DATI E RISULTATI .....	23
3.3 CONSIDERAZIONI FINALI .....	28
CONCLUSIONE .....	30
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI .....	31
SITOGRAFIA .....	32



## INTRODUZIONE

---

Il presente elaborato si propone di analizzare come la formazione si sia evoluta negli anni conseguentemente all'avvento delle nuove tecnologie. L'introduzione di strumenti quali computer e Internet ha mutato profondamente i sistemi di apprendimento e le metodologie didattiche. Specialmente nel periodo di emergenza attuale, in cui *distanziamento* è stata una parola chiave, queste metodologie innovative hanno conosciuto un'espansione esponenziale per ovviare alle molteplici problematiche sorte. Grazie a questi nuovi sistemi è stato infatti possibile superare la avversità e dare inizio o continuità a percorsi di formazione in itinere. L'obiettivo è quello di analizzare gli aspetti avanguardistici e i relativi approcci da parte di chi ne usufruisce. Nel fare ciò, questa prova finale si sviluppa partendo dalla determinazione del processo formativo, nello specifico soffermandosi su ciascuna fase da cui è composto e definendone obiettivi e modalità di attuazione. Si giunge poi ad esaminare le nuove tecnologie utilizzate nel processo formativo, precisamente a come esse si sono evolute a partire dalla loro prima generazione e, procedendo sempre più nello specifico, andando ad approfondire la generazione più recente e i modelli più di spicco di quest'ultima. Infine, l'elaborato si conclude con un'indagine pratica, volta ad analizzare le considerazioni e opinioni di un campione di centoquaranta individui riguardo la loro esperienza di formazione online.

Il primo capitolo si propone dunque di elaborare il processo di formazione nelle sue quattro diverse fasi. La prima, denominata "analisi dei fabbisogni", esamina l'effettiva necessità del processo (Noe, 2012), nonché mira a stabilire il tipo di conoscenze che si vogliono diffondere e sviluppare (Costa e Gianecchini, 2019). Vengono inoltre presentati i metodi di attuazione di questo primo stadio. Prosegue con la seconda fase, la "progettazione del percorso formativo", che si sostanzializza nella definizione degli interventi di formazione, ossia di obiettivi, modalità e contenuti del corso. (Adinolfi, 2008). Si mira cioè a definire i concetti che ci si propone il discente acquisisca. In seguito, viene presa in considerazione la terza fase, identificata come "somministrazione del programma", ossia quella in cui il processo viene effettivamente erogato (Adinolfi, 2008). Si delineano dunque le molteplici modalità didattiche: lezioni, esercitazioni, simulazioni, formazione one-to-one, training on-the-job, metodi relazionali, metodi esperienziali. L'ultima fase, quella della "valutazione", viene sviluppata seguendo uno dei modelli più di riferimento, ossia quello formulato da Kirkpatrick. Il secondo capitolo si propone di esaminare le nuove tecnologie utilizzate nel processo formativo, caratterizzandosi per una struttura "ad imbuto". Si apre con la distinzione delle tre

generazioni di formazione a distanza e la relativa illustrazione. Successivamente prosegue focalizzandosi sulla generazione più recente, andando ad esaminare il concetto di “e-learning”. Ne vengono elencati i criteri fondamentali, definiti i principali benefici (Rosenberg, 2001) e, in ultima analisi, presentati i differenti modelli in cui si differenzia (Florence Martin et al, 2020). Infine, si incentra sulle due tipologie particolari di e-learning più utilizzate attualmente: Mooc e Webinar.

Nell'ultimo capitolo vengono trattati gli esiti di un'indagine statistica svolta dal sottoscritto, e mirata ad analizzare le impressioni di un campione di centoquaranta individui, suddivisi nelle categorie di studenti universitari e lavoratori, in relazione al loro *background* nella formazione online. Inizialmente si procede con il chiarimento degli assunti da me stabiliti durante la stesura dei due questionari somministrati (ognuno ad una delle due categorie). Precisamente, gli argomenti oggetto d'analisi sono: opinione riguardo l'aspetto sociale, differenze tra didattica fisica e online, opinione riguardo l'aspetto monetario, opinione riguardo i test di verifica delle conoscenze. La prima sezione si propone di stimare il ruolo del docente e dei colleghi durante il processo di formazione. La seconda osserva come per i soggetti cambi il grado di attenzione alla lezione a seconda che essa si svolga in presenza o in rete. Inoltre, in questa sezione vengono anche valutate alcune caratteristiche specifiche dei corsi asincroni. Il penultimo punto misura, in termini di risparmio monetario, il peso che viene dato alla possibilità di seguire il corso non necessariamente dal posto di lavoro o università. L'ultimo oggetto d'interesse riguarda l'opinione riguardo i test di verifica svolti in modalità remota. In conclusione si procede a esaminare l'opinione generale riguardo lezioni e corsi di formazione online e a valutare la propensione o meno degli interessati a ripetere il proprio processo formativo con la modalità a distanza.

## 1. CAPITOLO PRIMO

---

### IL PROCESSO DI FORMAZIONE

#### 1.1 PREMESSA

Lo sviluppo del capitale umano ricopre oggi un ruolo fondamentale nella ricerca di un vantaggio competitivo aziendale. Infatti, sebbene si tenda ad associare al processo di sviluppo delle competenze dei lavoratori una semplice serie di operazioni prestabilite, con scopo ultimo l'esclusivo raggiungimento di un accettabile livello di produttività, in realtà la questione è ben più complessa. La persona sottoposta a questi input formativi non si limita a coglierli passivamente e ad adattarvisi, ma ve ne dà una propria interpretazione in base a quella che è la sua esperienza pregressa e in base alle proprie competenze. Dunque, questo processo dovrebbe essere finalizzato non solo alla trasmissione di informazioni empiriche riguardo lo svolgimento di una determinata mansione, ma dovrebbe far sì che la persona interessata ne tragga degli stimoli che la portino a sviluppare autonomia e adattamento in situazioni di incertezza.

In particolare, il cambiamento del capitale umano dovuto alla formazione può essere di due tipi (Costa, 1997, p.261, come citato in Costa e Gianecchini, 2019):

- Trasformazione debole (specifica): le capacità apprese sono piuttosto specifiche ed ancorate ad un certo contesto, tanto da risultare obsolete all'esterno dell'impresa che le ha formate.
- Trasformazione forte (generale): le competenze acquisite non sono legate limitatamente ad una specifica occupazione, ma possono essere utilizzate anche in altri ambiti ed in altri contesti organizzativi;

La prima avviene tramite l' "addestramento", e l'obiettivo finale è il trasferimento di abilità già definite e controllabili tramite strumenti didattici e esperienza operativa.

Per quanto riguarda la seconda, invece, si parla di vera e propria formazione, dal momento che il suo scopo ultimo è lo sviluppo della capacità di interfacciarsi a situazioni di incertezza nonché la creazione di nuove abilità.

Il processo formativo, di norma, viene suddiviso in quattro fasi successive: inizialmente si analizzano i contenuti della formazione; in seguito questi bisogni vengono tramutati in un piano e vengono definiti i destinatari; una terza fase di attuazione e, infine, una valutazione dell'azione formativa rispetto alle premesse iniziali. (Costa e Gianecchini, 2019)

Il primo ed il quarto momento hanno una natura politico-organizzativa, poiché si concretizzano in un'attività tra committenti, formatori e fruitori. Sono le fasi del processo



formativo che assumono un ruolo di confine e interfunzionale. Le fasi due e tre assumono invece un carattere più prettamente specialistico e sono dunque riservate a docenti ed esperti della formazione.

Si ritiene appunto che la formazione sia funzionale al perseguimento degli obiettivi strategici dell'organizzazione, e dunque che le scelte formative di medio-lungo periodo debbano essere coerenti con la strategia generale attuata dall'azienda (Maggi, 1988).



*Figura 1: Il processo di formazione [Risorse umane: persone, relazioni e valore (Costa G., Gianecchini M., 2009)]*

## **1.2 ANALISI DEI FABBISOGNI**

La prima fase del processo di progettazione formativa verifica l'effettiva necessità dell'iniziativa (Noe, 2012). Consiste in attività di raccolta di informazioni e analisi organizzativa che mirano a stabilire le conoscenze che si vogliono trasmettere e le competenze che si tende a sviluppare nei lavoratori (Costa e Gianecchini, 2019).

L'analisi dei fabbisogni, pur essendo una fase preliminare, è comunque parte integrante del processo formativo, dal momento che i soggetti "esprimono la domanda formativa e raggiungono una maggiore consapevolezza dei fabbisogni, dei limiti e delle potenzialità proprie e del contesto al quale è orientata la proposta formativa" (Fraccaroli 2007, pp. 137-153, Castagna 2012, come citato in Costa e Gianecchini, 2019).

Infatti, nel caso di un progetto di formazione aziendale, occorre effettuare uno studio delle caratteristiche strutturali, tecnologiche, umane, sociali e ambientali dell'organizzazione; sarà

difatti possibile solo avendo una visione complessiva della realtà aziendale programmare correttamente l'intervento.

Del resto, i bisogni formativi sono manifestazione di bisogni organizzativi, in quanto, come afferma B. Maggi (1991) in riferimento a R. Fabris:

“Il processo organizzativo ha sempre bisogno di essere regolato agli obiettivi istituzionali, ed ogni regolazione presuppone un'analisi organizzativa...[Essa] consente di rilevare e definire problemi diversi e per ogni problema possono essere individuate soluzioni diverse...Il ricorso alla formazione per certi problemi può essere la modalità risolutiva, ritenuta più conveniente di altre”.

L'analisi dei fabbisogni comprende: l'analisi organizzativa, professionale e individuale. (Noe, 2012). Pur essendo definiti in modo indipendente, è tuttavia evidente che non possano essere considerati separatamente (Costa e Gianecchini, 2019).

- L'analisi dei fabbisogni organizzativi considera in che contesto avverrà la formazione e consiste nell'adeguare l'intervento rispetto alla strategia aziendale, alle risorse disponibili e al supporto che i manager forniscono (Noe, 2012). Solo dopo aver definito delle scelte di business a breve e medio-lungo termine, infatti, è possibile stabilire in che misura la formazione possa essere funzionale al raggiungimento degli obiettivi strategici preposti.
- “L'analisi dei fabbisogni professionali identifica le esigenze di formazione che provengono dalla valutazione delle posizioni organizzative, mettendo in evidenza il *gap* esistente tra i compiti, le performance realizzate e quelle desiderate” (Costa e Gianecchini, 2019, p.300). Quest'analisi si può suddividere in un primo step durante il quale si descrivono i compiti previsti da ogni posizione, e un secondo nel quale vengono definite le competenze richieste per lo svolgimento delle attività precedentemente identificate. Tali competenze, in particolare, sono definite in termini di: conoscenze, skill e comportamenti.
- “L'analisi dei fabbisogni individuali identifica le esigenze formative della singola persona, definite in base a quanto stabilito dalla posizione ricoperta o in funzione del suo piano di sviluppo professionale” (Costa e Gianecchini, 2019, p.300).

In questa prima fase del processo di formazione, tuttavia, sorge il problema relativo alla scelta della metodologia di rilevazione da utilizzare. Gli strumenti utilizzabili, come definito da Adinolfi (2008), sono principalmente i seguenti:

- L'osservazione diretta: è contraddistinta da molteplici difficoltà operative. Innanzitutto il periodo di osservazione dovrebbe essere sufficientemente lungo all'interno

dell'azienda e, inoltre, la diagnosi potrebbe non essere oggettiva in base al tipo di relazione esistente tra osservatore e osservato.

- Il questionario: lo strumento più utilizzato. Permette di raccogliere, sintetizzare e quantificare una notevole mole di dati. Tuttavia, di contro, rischia di fornire informazioni troppo generiche e di rimanere confinato a quelle che sono le poche domande (solitamente chiuse) che vengono predefinite dal ricercatore.
- L'intervista: è il metodo preferibile. È intesa come “qualsiasi procedimento che permetta un dialogo con l'interlocutore. Così si dispone di uno strumento flessibile e personalizzabile seconda le specificità dell'intervistato”. (*ivi*, p.65)

### ***1.3 PROGETTAZIONE DEL PERCORSO FORMATIVO***

La progettazione delle attività formative, come affermato da Adinolfi (2008), “riguarda la definizione delle scelte di dettaglio degli interventi di formazione: in primis la definizione degli obiettivi, delle modalità e dei contenuti”. (p. 71)

Lo scopo è l'enunciazione in modo preciso di cosa e come il discente deve acquisire e, dall'altro lato, di ciò che il docente deve trasferire.

In primis, si ricorrerà alla definizione degli obiettivi del progetto formativo.

La griglia di un progetto formativo, sostiene Adinolfi (2008), “dovrebbe prevedere anzitutto gli obiettivi generali, ovvero i macro-temi che verranno trattati durante il corso, da cui discenderanno gli obiettivi specifici (gli argomenti da affrontare nel dettaglio) e gli obiettivi finali (cosa il partecipante dovrebbe essere in grado di conoscere/saper fare alla fine di ciascun modulo).” (p.72)

La fase successiva riguarda la valutazione dei supporti che saranno più idonei al raggiungimento degli obiettivi stabiliti, concentrandosi principalmente su metodi didattici, criteri di misurazione del rendimento, programmazione temporale e docenza (Fontana,1994). Quest'ultima dovrebbe orientarsi verso docenti interni nel caso in cui, come sostengono Costa e Gianecchini (2019), “il tipo di competenza da formare sia firm-specific; quando la formazione abbia l'obiettivo di trasferire la cultura e i valori aziendali; quando l'organizzazione voglia trasmettere l'esperienza dei propri manager”. Al contrario, si dovrebbe optare per enti di formazione esterni nel caso in cui “il tipo di conoscenza da formare non sia posseduta in azienda o le competenze siano talmente standardizzate da poter essere acquisibili su mercato della formazione; quando il metodo didattico scelto necessiti della gestione di un professionista o di strutture esterne; o, infine, quando in impresa non si identifichino manager con adeguate capacità di insegnamento”. (*ibid.*, p. 304)

## 1.4 SOMMINISTRAZIONE DEL PROGRAMMA

La somministrazione del programma costituisce il momento in cui il servizio formativo, progettato nella fase precedente, viene effettivamente erogato. Tuttavia, prima di procedere con questo step, vi è la necessità di scegliere il modello di apprendimento adatto da adottare. Nel corso degli ultimi decenni, infatti, si è verificato un abbandono progressivo della classica lezione per passare a modelli didattici che consentissero una maggiore partecipazione e un maggiore coinvolgimento attivo del fruitore (Adinolfi, 2008). La ragione di questo cambiamento si basa sull'assunto che la persona apprende veramente solo dalla "comprensione, elaborazione e metabolizzazione dell'esperienza vissuta" (Bellotto, 1998, come citato da Adinolfi, 2008 p.75).

In particolare, come riportano Costa e Gianecchini (2019), si possono distinguere tre diversi modelli:

- *Learning by absorbing*: questo è il metodo più classico e presuppone un'acquisizione di concetti teorici tramite lezioni in aula o studio autonomo. L'apprendimento, in questo caso, si orienta all'immagazzinamento di conoscenze e informazioni;
- *Learning by doing*: questo metodo si basa sull'idea di fondo che l'apprendimento sia tanto più efficace quanto maggiore risulti la pratica e l'esperienza concreta;
- *Learning by interacting with others*: questo metodo prevede l'interagire tra i partecipanti, in modo tale che si sviluppi l'apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo.

Le modalità didattiche comunemente utilizzate sono molteplici e differiscono in base a contenuto, tipo di partecipazione e tecniche di erogazione (Fig. 2).

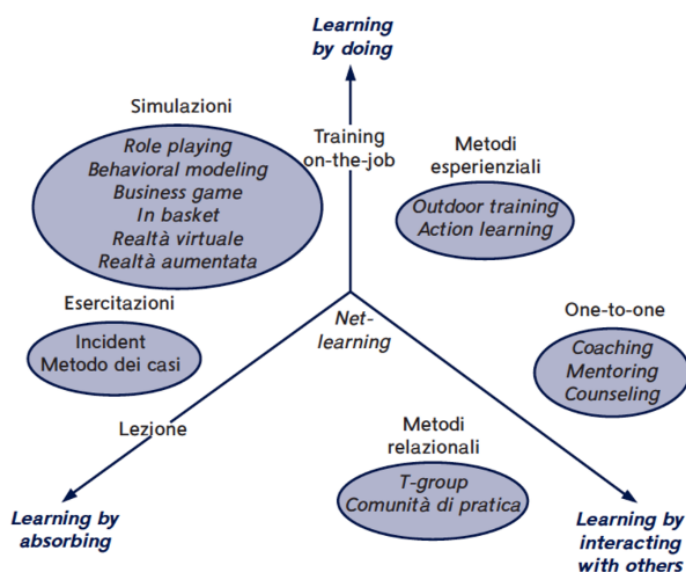


Figura 2: Modelli di apprendimento e metodi didattici [Risorse umane: persone, relazioni e valore (Costa G., Gianecchini M., 2009)]

#### 1.4.1 LA LEZIONE

La lezione è la tecnica didattica più diffusa. Il limite di questo metodo, tuttavia, risiede nel fatto che il rapporto didattico si configura come unilaterale, il docente svolge un ruolo attivo, mentre i destinatari assumono un ruolo passivo, esclusivamente di ascolto (Fontana, 1994), caratteristica che non garantisce l'effettiva acquisizione delle nozioni. Infatti, la grande mole di informazioni comunicate, in aggiunta ad un periodo di attenzione limitato e ad un mancato collegamento con la pratica, potrebbero far risultare questo tipo di didattica obsoleto in determinate situazioni. Eppure non è sostenibile un intervento formativo del tutto privo di lezioni, dal momento che esse permettono di trasferire un minimo di contenuti strutturati. (R. Adinolfi, 2008).

#### 1.4.2 LE ESERCITAZIONI

Le esercitazioni pratiche si basano sullo svolgimento di esercizi caratterizzati da un contenuto fortemente operativo. Risulta efficace abbinarle alle lezioni teoriche in quanto permettono di applicare praticamente i concetti appresi. Ulteriore vantaggio di questo metodo risulta essere l'elevato coinvolgimento che è in grado di suscitare nei partecipanti, con conseguenti miglioramenti nei processi di apprendimento e di ricordo.

Un limite di questo metodo potrebbe tuttavia palesarsi nel momento in cui le classi siano troppo numerose o le attrezzature insufficienti, dal momento che, in questo caso, non sarebbe possibile per tutti esercitarsi in prima persona (R. Adinolfi, 2008).

#### 1.4.3 LE SIMULAZIONI

“Le simulazioni sono un insieme di tecniche che consistono nel far riprodurre alle persone comportamenti lavorativi, in situazione sperimentale e protetta” (Costa e Gianecchini, 2019, p.308).

Le principali sono:

- *Role-playing*. Il role-playing consiste in una recita generalmente tra due attori. I due simulano una situazione lavorativa specifica che prevede un ruolo attivo ed uno passivo (R. Adinolfi, 2008). Questa attività mira allo sviluppo della sfera comportamentale e decisionale in situazioni di pressione psicologica. I limiti del metodo stanno nell'elevato tempo necessario per lo svolgimento, nell'imprevedibilità (*ibid.*, 2008), nonché nel rischio che i formandi rimangano distaccati e che vi partecipino con superficialità (Costa e Gianecchini, 2019);
- *Business games*. Sono uno strumento fortemente realistico che simula i processi decisionali tipici di un'azienda, dunque vengono utilizzati soprattutto in situazioni che

richiedono la raccolta di informazioni, l'analisi e la successiva decisione (Noe, 2012). I partecipanti, suddivisi in squadre, assumono tutte le decisioni di un business virtuale (Costa e Gianecchini. 2019), sviluppando in questo modo la consapevolezza relativa alle interdipendenze esistenti tra le diverse aree di gestione, ai processi aziendali e alle relazioni con l'ambiente esterno (R. Adinolfi, 2008). La sessione ha una durata predefinita e simula un periodo di gestione reale.

- *In basket*. Questo modello propone la simulazione di una giornata lavorativa tipo. Il formando, dunque, da solo o in gruppo, dovrà farsi carico delle varie problematiche che possono sorgere durante l'arco delle ventiquattro ore lavorative, prendendo decisioni e adottando soluzioni adatte (Fontana,1994).
- *Behavioral modeling*. Una tecnica formativa che si basa sull'apprendimento per riproduzione di un comportamento (Costa e Gianecchini. 2019).
- *Realtà virtuale e realtà aumentata*. Lo sviluppo esponenziale delle tecnologie ha permesso di introdurre questo ulteriore metodo, che basandosi sull'utilizzo di visori, rende l'esperienza di apprendimento coinvolgente. In questo modo, l'individuo è posto in un mondo virtuale con il quale può interagire, in modo da fargli sperimentare situazioni di lavoro e testarne conoscenze e comportamenti (Noe, 2012).

#### 1.4.4 LA FORMAZIONE ONE-TO-ONE

I metodi *one-to-one* partono dal presupposto che la prestazione lavorativa non sia determinata solamente da fattori estrinseci, ma anche da quelli intrinseci e che dunque anch'essi debbano essere supportati. In particolare, questo supporto avviene affiancando all'allievo una persona specializzata, che possa fornirgli il giusto aiuto. Si distinguono tre tipi di metodi:

- *Coaching*. L'obiettivo principale di coach, riporta Zanardi (2000), è di supportare le persone ad "acquisire maggiore chiarezza inerente gli obiettivi della prestazione, sui bisogni formativi personali, sulle problematiche da analizzare e sui piani d'azione da formulare"; in sintesi "permette di acquisire maggiore competenza in ogni area che attenga alla prestazione da effettuare" (come citato da E. Giusti e R. Taranto, 2016, p.124).
- *Counseling*. Il counseling, come sostiene Reddygen (1994), si può definire come "un insieme di tecniche, abilità e atteggiamenti per aiutare le persone a gestire i loro problemi utilizzando le loro risorse personali" (p.20-21). Il counselor agisce sulla sfera psicologica dell'individuo e si concentra sulle problematiche emotive.

- *Mentoring*. È un processo in cui un collega più senile ed esperto si impegna ad accompagnare una risorsa più giovane al fine di promuoverne le potenzialità attraverso un percorso di apprendimento (E. Giusti e R. Taranto, 2016).

#### 1.4.5 IL TRAINING ON-THE-JOB

Il *training-on-the-job* è un metodo formativo che fa leva sul *learning by doing* richiedendo il supporto e l'aiuto di altre persone. Risulta simile al programma di *mentoring* in quanto il lavoratore è affiancato da un collega più esperto dal quale osserva e impara; per questa ragione viene usato soprattutto nella formazione dei neo-assunti. Presenta il vantaggio di avere bassi costi, tuttavia comporta rischi dovuti alla riproduzione di comportamenti scorretti e al fatto che non tutti siano buoni insegnanti (Costa e Gianecchini. 2019).

#### 1.4.6 I METODI RELAZIONALI

I metodi relazionali sono metodi collegati all'apprendimento derivante dalle interazioni all'interno di un gruppo. Si suddividono in:

- *T-group*. È uno strumento utilizzato per l'apprendimento delle abilità comportamentali. Parte dall'idea che gli individui sviluppino delle competenze relazionali se si trovano in una situazione esterna al lavoro con un gruppo di persone. Possono infatti, in questo contesto, mettersi alla prova senza aver paura che ci sia una ricaduta sul proprio lavoro. Inoltre, è presente un trainer che agisce come catalizzatore pur non interferendo nello svolgimento (Fontana, 1994).
- *Comunità di pratica*. Sono forum in cui esperti competenti e appassionati condividono e scambiano le proprie conoscenze. L'accumulo di nozioni nasce quindi dallo scambio reciproco (Costa e Gianecchini. 2019).

#### 1.4.7 I METODI ESPERIENZIALI

I metodi esperienziali, come afferma Quaglino (1985), “vengono così definiti perché, pur ricollegandosi alle metodologie tradizionali, finiscono per caratterizzarsi come un tentativo di operare trasformazioni profonde “stressando” certe caratteristiche emotive o razionali della persona”. Si distinguono in:

- *Outdoor training*. Metodo che si propone di mettere il lavoratore in situazioni estreme e inedite al fine dello sviluppo della capacità di adattamento e reazione in condizioni di difficoltà.
- *Action learning*. Tramite questo metodo, le persone che costituiscono il gruppo di lavoro sono poste di fronte a problemi organizzativi. Dal confronto reciproco tra i

partecipanti scaturiscono differenti idee, che, nel complesso, rendono possibile giungere ad una soluzione adatta ad affrontare il problema. In questo modo gli individui acquisiscono uno sviluppo individuale e organizzativo.

### **1.5 LA VALUTAZIONE**

In seguito alla somministrazione, si apre la fase di valutazione e controllo dei risultati.

Secondo Adinolfi (2008) “Si tratta di un processo intenzionale orientato alla ricostruzione critica degli elementi caratterizzanti l’azione formativa, al fine di individuarne i punti di forza/debolezza e per poi supportare una conseguente presa di decisione.” (p.78)

Il processo di valutazione può essere distinto in tre momenti:

- *Ex ante*. Una prima fase in cui si valuta l’effettiva fattibilità e l’adeguatezza del processo che si sta intraprendendo.
- *In itinere*. Vi è la possibilità di intervenire anche in corso d’opera laddove si osservino elementi dell’intervento formativo migliorabili o sui quali si intende focalizzarsi.
- *Ex post*. Alla fine dell’attività si valuta il processo nell’insieme confrontando i risultati con gli obiettivi prestabiliti e rilevando l’effettivo impatto dell’intervento.

Uno dei modelli più di riferimento per la valutazione della formazione è il modello di Kirkpatrick, il quale suddivide il piano di valutazione su quattro livelli: *reazioni*, *apprendimento*, *comportamenti*, *risultato*. Conseguentemente alla loro correlazione, è possibile ordinarli in base ad una sequenza logica in cui l’effetto di un certo fenomeno è la causa del fenomeno successivo.

In merito, Ciccone Giustino (2014), riferendosi al libro “Evaluation and Control of Training” di Hamblin (1974), sostiene che:

I singoli passaggi che compongono questa sequenza sono così individuati: l’azione di formazione provoca nei partecipanti delle *reazioni*; dalle *reazioni* si passa in fase successiva all’*apprendimento* che a sua volta produce *cambiamenti di comportamento sul lavoro*; questi cambiamenti si manifestano con degli *effetti sull’organizzazione* che sono la premessa indispensabile per il raggiungimento del *fine ultimo dell’organizzazione stessa*. Tutti i passaggi devono avvenire necessariamente affinché l’azione di formazione raggiunga l’obiettivo di un cambiamento nei risultati finali. (p. 12-13)



Le definizioni di questi quattro livelli, seppur leggermente mutate dalla loro prima stesura in seguito alla naturale evoluzione del processo di formazione, sono così presentate da James D. Kirkpatrick e Wendy Kayser Kirkpatrick nel “New World Kirkpatrick Model” (2016):

- Reazione: il grado in cui i partecipanti trovano la formazione positiva, coinvolgente e pertinente al loro lavoro;
- Apprendimento: il grado in cui i partecipanti acquisiscono le conoscenze, le abilità, la predisposizione, la fiducia e l'impegno previsti in base alla loro partecipazione alla formazione;
- Comportamento: il grado in cui i partecipanti applicano ciò che hanno appreso durante la formazione quando sono di nuovo al lavoro;
- Risultato: il grado in cui si ottengono esiti mirati come risultato della formazione.

I livelli uno e due del modello di Kirkpatrick forniscono informazioni relative alla funzionalità della formazione. Questi dati sono utili principalmente per misurare la qualità dei programmi progettati e forniti.

I livelli tre e quattro forniscono, invece, dati relativi all'efficacia ed efficienza degli interventi formativi, in quanto indicano se i risultati prodotti sono stati in linea con quelli attesi.

## 2. CAPITOLO SECONDO

---

### NUOVE TECNOLOGIE NEL PROCESSO DI FORMAZIONE

#### *2.1 DEFINIZIONE E CENNI STORICI DELLA FORMAZIONE A DISTANZA*

L'evoluzione delle tecnologie, in particolare di quelle relative alla comunicazione, ha avuto una grossa influenza sulle tecniche di formazione. Ne è prova l'avvento dell'innovativa Formazione a Distanza (FAD), che l'Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori (ISFOL), definisce come "una strategia formativa che consente di partecipare ad un insieme di attività formative strutturate in modo da favorire una modalità di apprendimento autonomo e personalizzato, discontinuo nel tempo e nello spazio".

L'elemento di innovazione lo si trova proprio nelle parole "tempo" e "spazio". Infatti, a differenza della formazione tradizionale, questo nuovo metodo non presuppone più né la presenza in uno stesso luogo, né la simultaneità.

In proposito, l'accademico Keegan (1994) ha proposto alcuni elementi fondamentali per definire la FAD:

- Separazione tra docente e discente per tutta la durata del processo formativo;
- Presenza di un'organizzazione didattica che si occupi della preparazione dei materiali e della fornitura di servizi di supporto;
- Uso di mezzi tecnici che collegano l'insegnante e il discente per poter sviluppare il contenuto del corso e dare continuità al processo educativo;
- Comunicazione a due vie così che lo studente possa trarre beneficio dal dialogo;
- Possibilità di incontri occasionali per fini didattici;

Lo stesso Keegan (1994), pone fondamentale attenzione riguardo la comunicazione a due vie, sostenendo che sia fondamentale affinché lo studente tragga beneficio dal dialogo con l'istituzione che gli fornisce il materiale didattico. Di conseguenza, egli non considera i programmi radiofonici o televisivi che offrono programmi educativi come esempi di istruzione a distanza, proprio perché non esiste la comunicazione a due vie. Secondo il suo punto di vista, la tecnologia gioca un ruolo primario e fondamentale nella formazione a distanza, nell'accezione di rendere possibile la connessione tra gli individui, ma non risulta altrettanto indispensabile come strumento di didattica, che esso considera come una semplice integrazione per l'insegnante.

Altri studiosi, in opposizione alle tesi di Keegan, non considerano invece la mancanza della comunicazione a due vie come elemento fondamentale nella formazione a distanza. Sono

infatti soliti individuare nella FAD tre generazioni, distinte in base al tipo di supporto utilizzato:

- Istruzione per corrispondenza;
- Istruzione plurimediale (multimediale);
- Formazione in rete (e-learning).

### *2.1.1 Istruzione per corrispondenza*

La prima generazione ha inizio con lo sviluppo e la diffusione dei moderni sistemi postali e di trasporto su binari, oltre che con l'incremento della produzione tipografica. Agli inizi dell'800 vengono introdotti i primi corsi a distanza in Inghilterra, con lo scopo di aumentare il livello di scolarizzazione e dunque colmare il gap socio-culturale esistente tra le classi più agiate e quelle economicamente svantaggiate.

Riguardo la prima generazione di FAD, Simona Bontempelli (2004) ha affermato che:

Si trattava di interventi basati essenzialmente su corrispondenza cartacea e caratterizzati da un'interazione studente-docente generalmente limitata alla spedizione di elaborati. L'entità e la diffusione di queste esperienze alimentarono tuttavia la riflessione su questo genere di formazione, tanto che si avviarono sperimentazioni che applicavano all'istruzione le tecnologie della comunicazione allora disponibili: il telefono e la radio. (p.2)

Un primo esempio si riscontra all'inizio del 900, quando la BBC, utilizzando le trasmissioni radio, propone un programma che forniva lezioni integrative ai corsi scolastici.

### *2.1.2 Istruzione plurimediale (multimediale)*

Fra gli anni '60 e '70 del Novecento, si verificano la diffusione crescente della televisione e, successivamente, l'ingresso sul mercato del personal computer. Si passa dunque ai cosiddetti sistemi FAD di seconda generazione, basati sulla distribuzione estensiva del prodotto formativo attraverso una molteplicità di supporti: materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore audiovisive, software didattico, ecc. (Trentin, 1999, p.11).

Vengono elaborati i primi prodotti informatici pensati per l'autoistruzione, generalmente floppy (e successivamente CD-ROM) con informazioni strutturate e strumenti per l'autoverifica. I processi di feedback non si discostano particolarmente rispetto a quelli della prima generazione, anche se, talvolta, includono anche consulenza telefonica e faccia-faccia (Simona Bontempelli, 2004, p.3).

Generalmente l'interazione, come definisce l'ISFOL (2005), "è sempre unidirezionale, e il concetto di apprendimento che soggiace a tali ambienti, fa riferimento ad un processo di trasferimento di conoscenze pre-impacchettate che l'individuo, da solo, memorizza e riproduce." L'allievo si limita infatti a comunicare la risposta "giusta" a questioni definite nelle consegne; il feedback, in qualche caso gestito da un computer, consiste spesso nella semplice approvazione o disapprovazione delle risposte fornite dallo studente. La didattica dunque, sostiene Simona Bontempelli (2004), "è ancora di tipo erogativo e non interattivo, e prevede una trasmissione dei contenuti "a cascata" dal docente al discente, quasi come se quest'ultimo fosse un contenitore da riempire e la conoscenza una sostanza da travasare." (p.4)

### 2.1.3 Formazione in rete (e-learning)

A metà degli anni ottanta, con la diffusione e il crescente utilizzo del personal computer e delle reti telematiche, si ha il passaggio a una nuova generazione. La FAD di terza generazione, indicata con l'espressione *e-learning* (o, in italiano, formazione in rete), si articola in due fasi:

- Fase *off-line*, basata sull'utilizzo di strumenti che non si avvalgono del supporto delle reti (*floppy disk*, videodischi, cd-rom);
- Fase *on-line*, caratterizzata dalla diffusione dell'uso delle reti specialmente internet.

L'*e-learning* è una metodologia didattica che offre la possibilità di erogare contenuti formativi elettronicamente, attraverso Internet o reti Intranet (ASFOR, 2003). In questo contesto, si cominciano a progettare dei veri e propri ambienti virtuali, in cui sia possibile esercitare una certa interazione e una corrispondenza multipla tra i soggetti coinvolti. Gli sviluppi dell'Information Technology e dei supporti di comunicazione mediata da computer favoriscono questo tipo di sviluppo (ISFOL, 2005). In quest'ultima generazione vi è il definitivo superamento della "distanza sociale", non solo nell'accezione prettamente geografica. L'apprendimento è nuovamente un "processo sociale" dal momento che i computer non si limitano più ad essere esclusivamente strumenti per l'acquisizione individuale di unità didattiche "preconfezionate", ma si trasformano in mezzi per comunicare, interagire e collaborare. L'*e-learning* permette inoltre di modificare in itinere i contenuti formativi grazie alla rete; eventuali cambiamenti del materiale o della struttura del corso sono dunque sensibilmente più agevoli e immediati (Bontempelli, 2004, p.5).

In conclusione, come afferma G. Trentin (1999): “La differenza fra FAD tradizionale (prima e seconda generazione) e formazione in rete (terza generazione) è commisurata al diverso modo di impostare il processo formativo: un processo *estensivo*, rivolto a grandi numeri, nel caso della FAD tradizionale; un processo *intensivo*, rivolto a numeri più contenuti ma caratterizzato da una forte interattività fra i partecipanti, nel caso della FAD di terza generazione.” (p. 11)

Dunque se si mira a raggiungere numeri elevati di persone converrà l’utilizzo di sistemi di seconda generazione, al contrario, ricercando un livello qualitativo maggiore a discapito dei grandi numeri, converrà focalizzarsi su metodi di terza generazione.

## **2.2 E-LEARNING**

### *2.2.1 Definizione e caratteristiche*

Il superamento definitivo della distanza sociale nel corso dell’apprendimento, come già accennato nel paragrafo precedente, avviene con l’introduzione dell’*e-learning*. Tuttavia, a causa del suo costante cambiamento, la definizione è difficile da formalizzare, così come è difficile che venga accettata come medesima per l’intera comunità scientifica. Infatti, Mason & Rennie (2006) affermano che la molteplicità di prospettive che lo caratterizzano creano confusione e, talvolta, persino contraddizioni (Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, 2012).

Potrebbe essere considerato un naturale sviluppo della formazione a distanza, che si avvale costantemente degli strumenti più recenti per emergere nel contesto delle tecnologie relative all’istruzione. (Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, 2012). Eppure non è corretto nemmeno considerarlo come una semplice evoluzione delle FAD, ma bisogna tener presente un concetto base: “L’*e-learning* non rappresenta più un plus di ciò che già esisteva(...) [ Si tratta di] fare le cose in modo diverso ”(Garrison & Anderson, 2003, p. 7).

L’*e-learning*, come afferma Rosenberg (2001, p. 28), si riferisce all’uso di tecnologie Internet per fornire una vasta gamma di soluzioni che migliorano la conoscenza e le prestazioni.

Inoltre, prosegue Rosenberg (2001), si basa su tre criteri fondamentali:

1. Collegamento alla rete, il che lo rende in grado di aggiornare istantaneamente, archiviare/recuperare, distribuire e condividere istruzioni o informazioni. Tale caratteristica è fondamentale, tanto che ne sta rapidamente diventando un requisito assoluto.

2. È fruibile dall'utente finale tramite un computer che utilizza la tecnologia Internet standard.
3. Si concentra sulla visione più ampia di apprendimento e soluzioni per l'apprendimento, che vanno al di là dei paradigmi tradizionali della formazione. L'*e-learning* non si limita alla fornitura di un'istruzione computerizzata (CBT), ma va oltre la formazione, includendo informazioni e strumenti che migliorano le prestazioni.

Infine, Rosenberg (2001, p. 30-31) definisce i benefici relativi alla sua adozione nella formazione. In particolare elenca:

1. Riduzione dei costi  
Diminuisce le spese di viaggio, il tempo relativo alla formazione del personale ed elimina o riduce l'utilizzo di infrastrutture.
2. Miglioramento della reattività delle imprese  
Raggiunge un numero potenzialmente illimitato di persone e soprattutto in maniera molto rapida.
3. Messaggi coerenti o personalizzati, a seconda delle necessità  
Nonostante il contenuto dei corsi sia uguale per tutti i partecipanti, rimane comunque la possibilità di personalizzare taluni segmenti in base alle esigenze di apprendimento dei singoli.
4. Contenuto più tempestivo e affidabile  
Grazie all'utilizzo del Web, i contenuti dei corsi possono essere aggiornati velocemente oltre che modificati in itinere in modo da massimizzarne l'efficacia. Tale semplicità e rapidità di aggiornamento rende inoltre possibile fornire le informazioni nuove ai dipendenti, ai partner e ai clienti, cosa che risulta indispensabile per le aziende in un contesto di continuo e rapido mutamento.
5. Apprendimento 24/7  
Rende possibile fruire dei contenuti educativi in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo. "L'approccio "*just in time any time*" rende le operazioni di apprendimento di un'organizzazione veramente globali."
6. Aumento di velocità nella fruizione  
Data la moltitudine di persone che già utilizzano il Web e che sono in grado di sfruttarne le caratteristiche, accedere all'*e-learning* non risulta più un problema.
7. Universalità

La preoccupazione riguardante le differenze tra le varie piattaforme e i sistemi operativi disponibili sta scemando data la crescente consapevolezza di questi mezzi da parte delle persone.

8. Costruzione di una comunità

Fornisce la possibilità di costruire comunità di pratica stabili in cui le persone hanno la possibilità di condividere conoscenze e intuizioni, anche al termine del programma di formazione.

9. Economie di scala

Possibilità di sfruttare le economie di scala dal momento che i medesimi programmi possono essere forniti ad un numero molto elevato di partecipanti con poco sforzo e bassi costi incrementali.

### 2.2.2 Modelli di e-learning

Vi sono vari modelli in cui l'*e-learning* si differenzia, (Florence Martin et al. 2020), in particolare si distinguono in:

- *Apprendimento online asincrono*

Una tipologia di corso in cui la maggior parte dei contenuti viene consegnata online (Florence Martin et al. 2020) e in cui, come sostengono Almosa e Almubarak (2005) e Algahtani (2011), le interazioni non avvengono in tempo reale ma successivamente (come citato da Valentina Arkorful e Nelly Abaidoo, 2015, p.31). È dunque questa una caratteristica fondamentale dell'*e-learning* flessibile. L'*e-learning* asincrono permette agli studenti di usufruire del materiale didattico in qualsiasi momento e di comunicare con i colleghi e gli insegnanti tramite messaggi o email. (S. Hrastinski, 2008, p.51-52)

- *Apprendimento online sincrono*

L'*e-learning* sincrono è un corso caratterizzato dalla contemporaneità. Tramite questo metodo vi è la possibilità per gli studenti di interagire sia con gli insegnanti che tra di loro, proprio come se le due parti si trovassero in un'aula fisica (fordham.edu).

Vengono generalmente utilizzati mezzi come la videoconferenza e la chat. Entrambe le parti, insegnante e discente, considerano il metodo sincrono come più sociale, tanto è vero che gli e-discenti si sentono più partecipi, quasi fossero membri di una comunità piuttosto che individui isolati che comunicano con il computer (S.

Hrastinski, 2008, p.51-52). Ne sono un esempio i webinar, corsi live in cui i partecipanti interagiscono attraverso testo, video o audio chat. (fordham.edu)

- *MOOC*

Si tratta di Massive Open Online Courses dove un numero illimitato di studenti può accedere gratuitamente ai contenuti open source.

- *Ibridi*

I corsi ibridi, noti anche come corsi misti, combinano lezioni frontali con attività online. In questo modo si riduce il tempo di presenza fisica in aula e lo si sostituisce parzialmente con lezioni in rete (psu.edu). In genere, per la durata del corso ibrido le persone si incontrano fisicamente più volte alternando così la comunicazione computerizzata e le sessioni faccia a faccia. (fordham.edu)

## 2.3 MOOC E WEBINAR

### 2.3.1 MOOC

I Massive Open Online Courses sono un tipo di *e-learning* che sta conoscendo una crescita esponenziale (Fig. 3) e si sta affermando sempre di più data la loro innovatività.

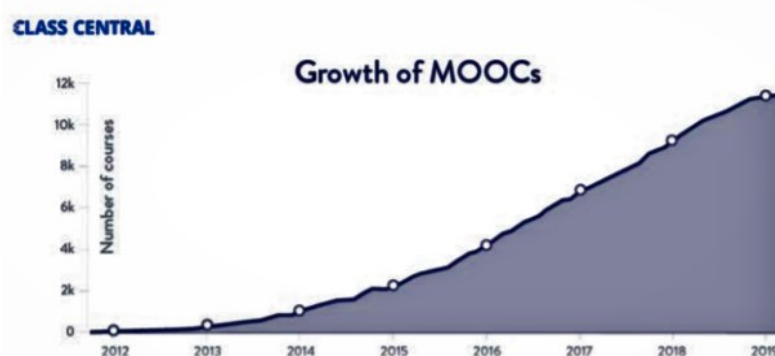


Figura 3: La crescita dei MOOC dal 2012 ad oggi [Class Central 2018]

Innanzitutto, per averne una visione globale, come affermano Jansen e Schuwer (2015), è utile focalizzarsi sul significato di ogni lettera della parola.

- *Massivo*. Un MOOC si distingue da altre tipologie di corsi online aperti per il numero di persone che vi possono partecipare. Questi, infatti, dovrebbero affermarsi come un modello sostenibile per la massa (Jansen e Schuwer, 2015).
- *Aperto*. I MOOC possono essere considerati come l'espressione più ampia dell'istruzione aperta, una cui caratteristica base è l'eliminazione degli ostacoli



all'istruzione. L'idea di fondo, condivisa da molti, è che la loro apertura dovrebbe riguardare l' "open accessibility" e l' "open licensing" (Jansen e Schuwer, 2015), nonché la fruibilità gratuita su internet da parte di chiunque (treccani.it). Tuttavia, come riporta Martinez (2014), "alcuni MOOC più recenti usano licenze chiuse per i materiali dei loro corsi, pur mantenendo libero accesso per gli studenti." Ciò perché alcuni fornitori di MOOC sono principalmente aziende, e per questa ragione utilizzano il copyright: "se non indicato come di pubblico dominio o sotto le Licenze Creative Commons, il contenuto del sito è protetto dalle leggi sul diritto d'autore" (Cheverie, 2013, come citato in Martinez 2014).

- *Online*. Particolare rilevanza, trattandosi di *e-learning*, assume il metodo di offerta di questi corsi che, chiaramente, dovrebbe essere completamente online (Jansen e Schuwer, 2015).
- *Corso*. I corsi dovrebbero essere strutturati al pari dell'istruzione formale, caratterizzati dalla maggior qualità possibile e dall'utilizzo di tecniche di insegnamento moderne e affermate, oltre che dall'accessibilità in ogni momento (Jansen e Schuwer, 2015). Un corso MOOC è costituito generalmente di videolezioni dalla durata variabile, integrate da una serie di test per valutare l'apprendimento, che, se superati, forniscono un eventuale certificazione (treccani.it).

I MOOC si possono distinguere in due differenti tipologie, cMOOC e xMOOC, a seconda dell'approccio di insegnamento adottato dal docente (Martín-Monje, Bárcena, 2015).

I cMOOC si concentrano sulle reti che si creano tra gli studenti, sono meno strutturati degli xMOOC (Guàrdia, Maina, Sangrà, 2013) e si focalizzano maggiormente sulle capacità degli studenti di auto-organizzarsi (Mackness, 2013, come citato da Martín-Monje, árcena, 2015).

Tale apprendimento è dunque "altamente sociale", dal momento che deriva da contenuti presentati da un docente, e successivamente sviluppati tramite il dialogo e i contributi condivisi dei partecipanti (Quinn, 2012, come citato da Levy, 2014).

Gli xMOOC, come affermano Guàrdia & al., assumono invece "un approccio più tradizionale all'apprendimento in cui l'insegnante è la fonte più rilevante e affidabile di conoscenza e informazione" (p.2). La progettazione degli xMOOC risulta più incentrata "sull'accesso di informazioni e sulla conseguente valutazione della comprensione dei contenuti piuttosto che sulla costruzione e decostruzione attiva dei concetti attraverso interazioni sociali con coetanei e insegnanti" (Dawson & al., 2015, p.3).

### 2.3.2 WEBINAR

I webinar, come riportato precedentemente, rientrano fra i modelli di *e-learning* sincroni. Assumono una certa rilevanza data la loro affermazione esponenziale soprattutto in questo periodo problematico di autoisolamento e di smart working causato dal Covid-19.

È una tecnologia che permette agli studenti e agli insegnanti di interagire faccia a faccia tra loro, oltre a consentirne la partecipazione simultanea (Lieser et al, 2018). Il docente ha la possibilità di condividere il proprio schermo o di mostrare dal proprio *device* video, immagini, pagine di siti web, grafiche o slide utili alla fruizione del seminario. In secondo luogo, per la durata del webinar, vi può essere anche la presenza di un moderatore, che assume il compito di introduzione degli argomenti, di conduttore del dibattito e di gestore degli interventi dei discenti (libero.it). Le sessioni possono essere registrate e di conseguenza fornite agli studenti anche in un secondo momento, così che gli stessi abbiano la possibilità di seguire il corso e progredire al loro ritmo. Altro punto a favore dei webinar, come scoperto da Wang e Hsu (2008), è il fatto di “rafforzare la presenza sociale di tutti i partecipanti, riducendo i loro livelli di ansia, consentendo loro di partecipare a sessioni nel loro ambiente personalizzato” (come citato da Lieser et al, 2018, p.2).

### 3. CAPITOLO TERZO

---

#### INDAGINE EMPIRICA

##### 3.1 METODOLOGIA DI RICERCA

Nella valutazione di un corso di formazione, il fine ultimo risulta essere strettamente collegato alla sua efficacia, ossia a quanto quest'ultimo sia stato valido nella trasmissione delle nozioni che si necessitava apprendessero i discenti. Tendenzialmente i formatori determinano la validità di un corso basandosi su aspetti quali: aumento delle conoscenze, incremento delle abilità, cambiamento di atteggiamenti, applicazione sul lavoro dei concetti appresi e il raggiungimento o meno degli obiettivi strategici (Costa e Gianecchini. 2019).

Per determinare l'efficacia dei corsi di formazione online, in questo caso, si è voluto procedere analizzando quella che è la percezione dei fruitori in base alle proprie sensazioni e considerazioni, alle eventuali problematiche riscontrate e alle opinioni prevalenti in merito. Si è partiti dagli assunti esposti nei capitoli precedenti, riguardanti pro e contro teorici caratterizzanti la formazione a distanza e, tramite i dati raccolti, si è proceduto ad immagazzinare i *feedback* di coloro che effettivamente giocano un ruolo di discente nel processo di formazione, ad analizzarli e a cogliere le positività e le criticità della formazione online.

In sintesi, lo scopo della ricerca è stato quello di valutare la propensione o meno, da chi ne aveva già avuto esperienza, di ripetere corsi in rete in sostituzione alle lezioni fisiche.

I dati utilizzati sono stati raccolti tramite questionari online somministrati su di un campione casuale di individui, distinti tra studenti universitari e lavoratori. La serie di domande, seppur appartenenti a due tipologie di questionario mirate a target differenti, sono state il più simili possibile. In questo modo è stata attuabile non solo un'analisi delle due classi separatamente, ma anche una comparazione tra i risultati ottenuti dai due gruppi di individui. Si è dunque proceduto tramite la statistica descrittiva, ossia un insieme di tecniche e strumenti finalizzati a: “descrivere, rappresentare e sintetizzare in maniera opportuna un insieme o campione di dati relativamente ad un problema (popolazione) di interesse” (Corain, 2011).

In particolare, le domande si sono focalizzate su:

- Opinione riguardo l'aspetto sociale
- Opinione riguardo l'aspetto monetario
- Differenze tra didattica fisica e online
- Opinione riguardo i test di verifica delle conoscenze

- Opinione generale riguardo lezioni e corsi di formazione online

In conclusione, dopo l'analisi dei dati, si sono valutati i risultati emersi per confermare o confutare l'ipotesi che i metodi di formazione a distanza siano funzionali e ritenuti efficaci dai fruitori.

### 3.2 PRESENTAZIONE DATI E RISULTATI

Il campione a cui è stato somministrato il questionario è costituito da centoquaranta individui totali, suddivisi, come riportato precedentemente, in due categorie: studenti universitari e lavoratori. La prima classe composta da ottanta individui, mentre la seconda da sessanta. In particolare, nei grafici 1 e 2 è possibile osservare la distribuzione in base a corso di laurea frequentato (Grafico 1) e professione svolta (Grafico 2).

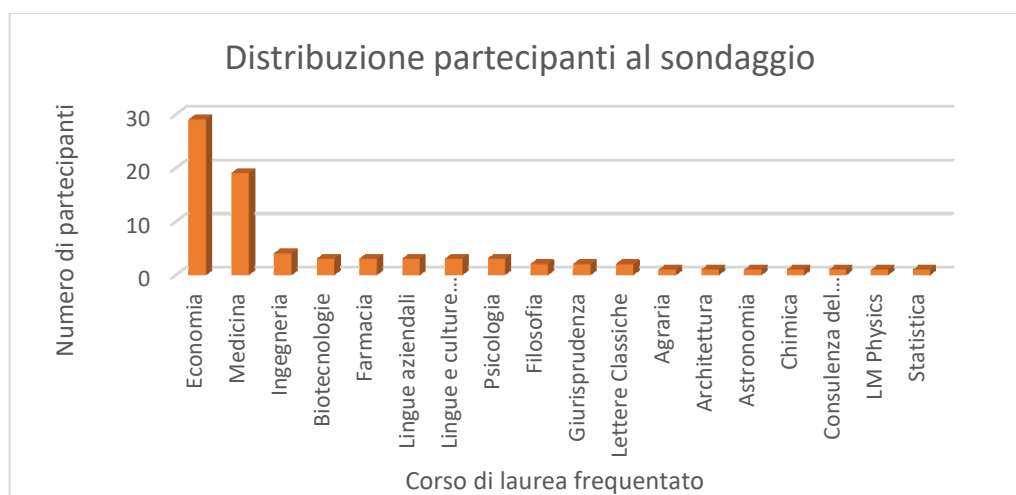


Grafico 1

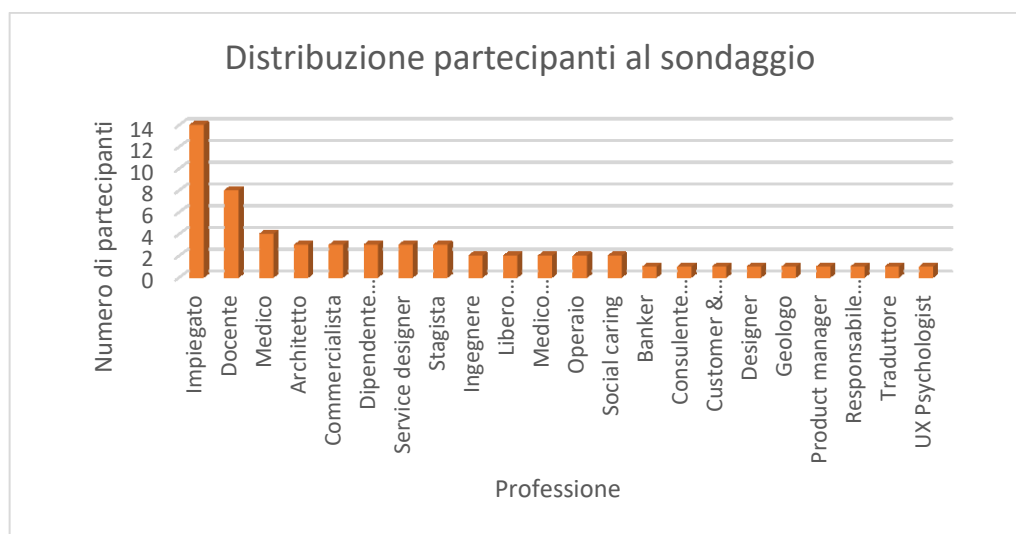


Grafico 2

Il primo oggetto d'analisi riguardava l'aspetto sociale, ossia come esso mutasse con il passaggio dalla lezione in presenza a quella online. La prima delle due domande relative a questo tema, che è stata la medesima per entrambe le classi, riportava "Quanto ha pesato per te (negativamente) fare lezione online e dunque non avere l'insegnante fisicamente presente?". Il 48,75% degli studenti universitari hanno risposto "molto" o "abbastanza", reputandolo dunque un aspetto negativo, contro il 35% che non lo ha ritenuto altamente influente (Grafico 3). La categoria dei lavoratori lo ha invece ritenuto per il 55% negativo, mentre per il 33,33% poco influente (Grafico 4). I risultati, come si osserva nei grafici, mostrano dunque opinioni non nettamente sbilanciate, ma sottolineano che per la maggioranza, in entrambi i gruppi, la mancanza di un docente fisicamente presente abbia avuto un peso negativo.

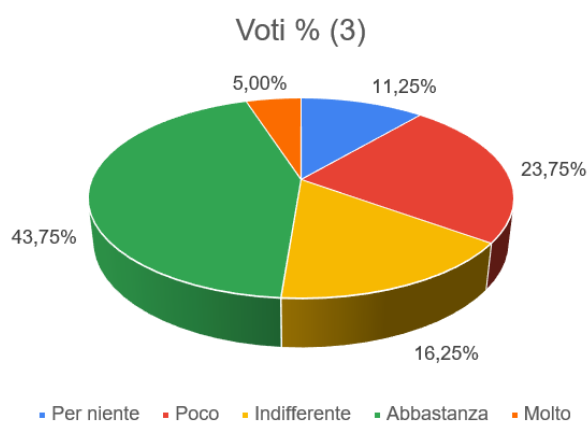


Grafico 3

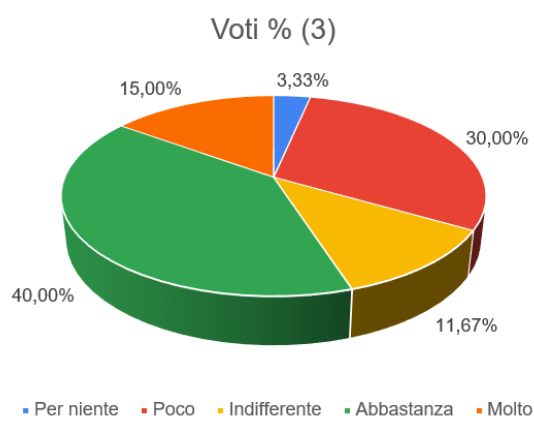


Grafico 4

La seconda questione riguardante l'aspetto sociale si focalizzava sulla mancanza della comunità e chiedeva: "Quanto incide per te (negativamente) la mancanza dell'aspetto sociale?". I *feedback* relativi hanno mostrato risultati decisamente più netti rispetto all'altro quesito, con il 91,25% degli studenti (Grafico 5) e il 75% dei lavoratori (Grafico 6) che lo hanno ritenuto un aspetto fondamentale caratterizzante la formazione.

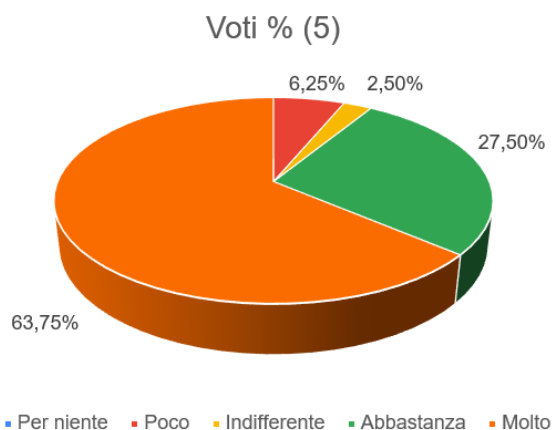


Grafico 5

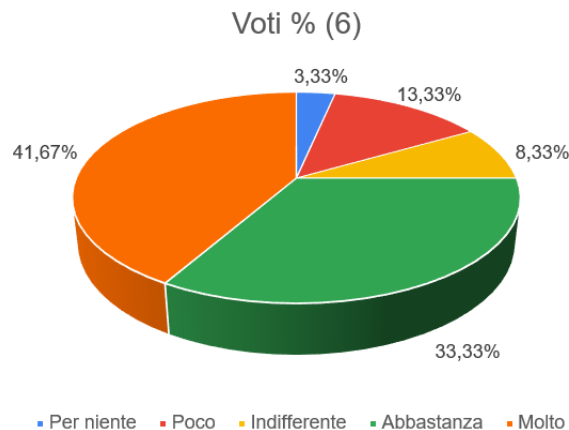


Grafico 6

Si è successivamente proceduto analizzando le differenze “tecniche” tra didattica fisica e online. In particolare ci si è focalizzati inizialmente sul grado di attenzione, ossia su come esso, secondo la percezione dei discenti, cambiava da lezione in presenza a lezione in rete. Il quesito posto ai partecipanti si proponeva di stabilire come essi pensavano fosse mutata la loro attitudine, in termini di concentrazione, durante lo svolgimento di un intervento. Per quanto riguarda gli studenti, si è registrata una netta maggioranza a supporto delle lezioni in presenza, con addirittura il 63,75% contro il solo 15% a favore delle lezioni online (Grafico 7). Riportando alcune motivazioni fornite, gli universitari hanno concordato in larga scala che, con riferimento al punto precedente, la mancanza di un docente fisicamente presente li spingesse ad essere più “rilassati” e dunque a riscontrare un maggior grado di distrazione. Ulteriormente, il fatto di non essere in un luogo adibito all’insegnamento quale è l’aula, ma di trovarsi in un contesto meno formale come la propria abitazione, ha causato maggior disattenzione. In aggiunta, nuovamente con riferimento ad uno degli aspetti già citati, la mancanza di comunicazione con altri individui pare essere un’ulteriore fonte di distrazione. Spostandosi all’altra categoria, il risultato del quesito è stato più equilibrato, dal momento che il 46,67% si è definito indifferente tra la presenza e la rete. Principalmente, i soggetti hanno riportato che la loro attenzione non fosse alterata dal metodo di insegnamento, ma che dipendesse esclusivamente dal loro interesse per l’argomento. Ciò nonostante, il 40% dei lavoratori, così come per gli studenti, si è definito più incline a prestare attenzione verso un insegnamento di persona (Grafico 8). Tra le principali motivazioni, similmente all’altro gruppo, sono stati citati un maggior coinvolgimento personale e di partecipazione, così come minori distrazioni.

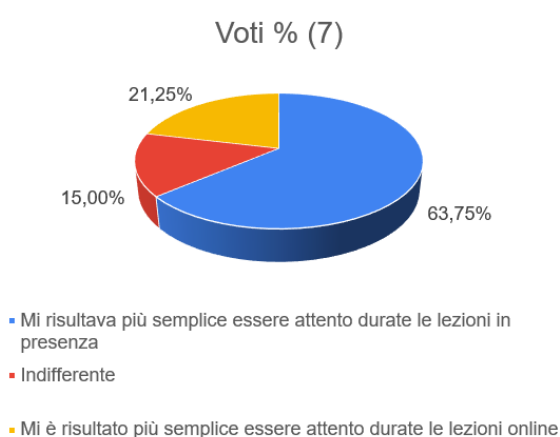


Grafico 7

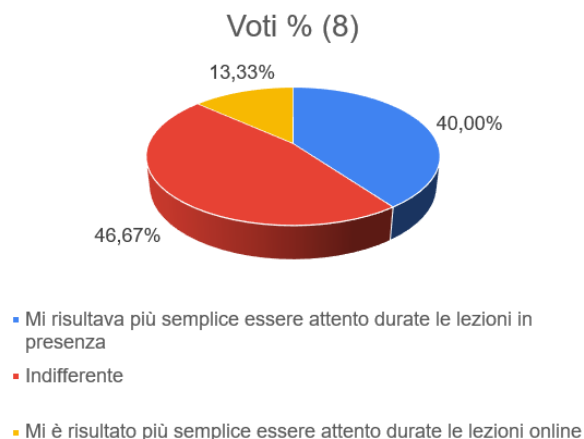


Grafico 8

In secondo luogo si è voluta analizzare un’ulteriore peculiarità dei corsi online. Precisamente il soggetto si identificava nei corsi asincroni, ossia lezioni che non si svolgono “live” ma in differita. Il metodo prevede che ai partecipanti vengano forniti una serie di video che fungono

da lezione o, in alternativa, che le lezioni già svolte in diretta vengano registrate e rese fruibili anche dopo la loro conclusione. In questo modo, i discenti hanno la possibilità di poterne usufruire secondo il loro ritmo di apprendimento, nonché di mettere in pausa il video, riascoltare, etc. Il quesito posto loro riguardava proprio quest'aspetto, precisamente quanto lo avessero ritenuto utile. I risultati ottenuti sono stati piuttosto chiari, infatti il 93,75% degli studenti hanno ritenuto questa opzione "molto" o "abbastanza" utile (Grafico 9), al pari dei lavoratori che per l'83,34% hanno fornito le medesime risposte, denotando un alto gradimento verso questo fattore (Grafico 10).

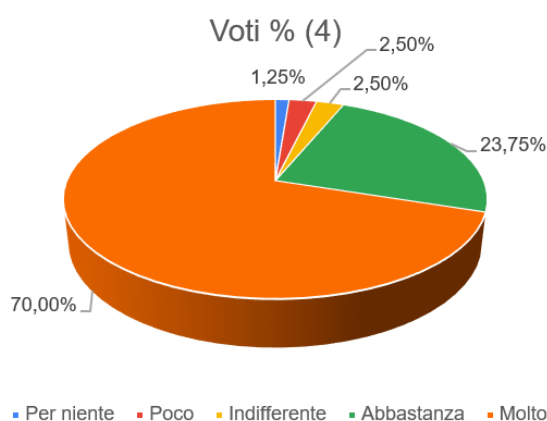


Grafico 9

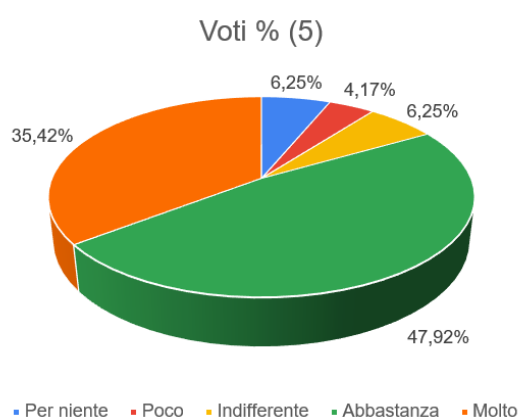


Grafico 10

Va tuttavia sottolineato che non l'interesse dei lavoratori a cui è stato somministrato il sondaggio si siano espressi in merito, dal momento che il 18,33% non aveva testato e usufruito di tali possibilità (Grafico 11. Tipologie di lezione online seguite).

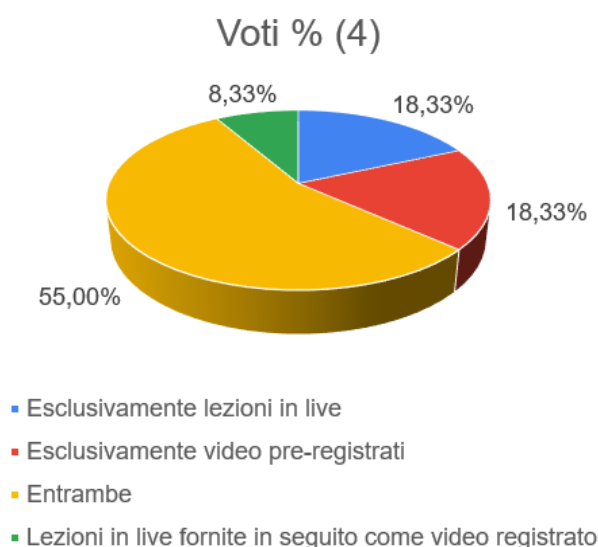


Grafico 11

Il terzo fattore sul quale si è focalizzata l'analisi riguardava l'aspetto monetario, ossia si è chiesto ai partecipanti quanto fosse positivamente influente per loro, in termini economici, poter seguire le lezioni da casa o altrove senza doversi necessariamente recare all'università piuttosto che sul posto di lavoro. I feedback ricevuti dalle due categorie sono stati abbastanza differenti. Di fatto, gli studenti hanno ritenuto l'aspetto economico rilevante per il 51,25%, mentre per il 48.75% si sono definiti "indifferenti" o "poco interessati" (Grafico 12). Al contrario, per i lavoratori quest'aspetto è stato ritenuto piuttosto significativo, con il 76,67% che lo ha considerato "molto" o "abbastanza" consistente (Grafico 13).

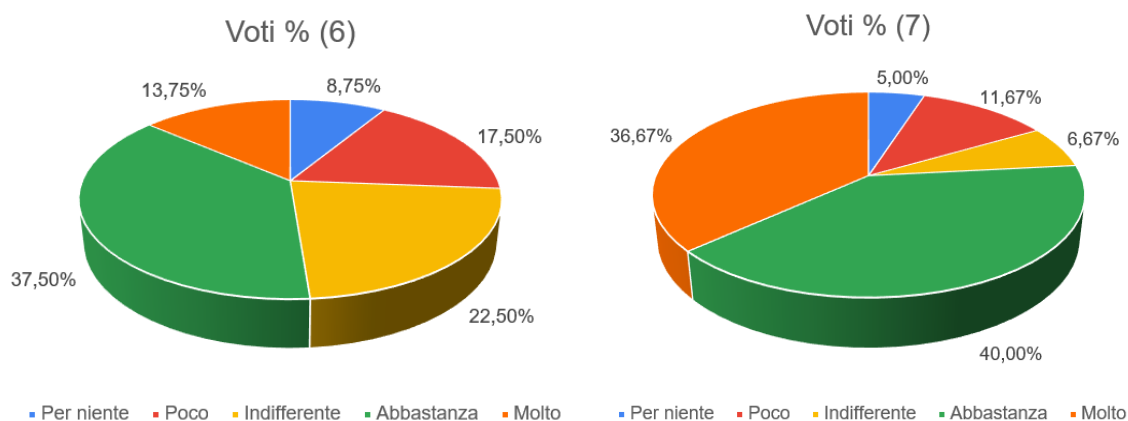


Grafico 12

Grafico 13

In ultima analisi si sono volute raccogliere le opinioni riguardo i test di verifica delle conoscenze. La categoria dei lavoratori ha riscontrato un risultato abbastanza positivo riguardo la loro esperienza, infatti il 60,79% l'ha ritenuta almeno sufficiente, contro un restante 39,21% che non l'ha valutata soddisfacente (Grafico 15). Va notato, tuttavia, che le motivazioni espresse da alcuni la cui risposta è stata negativa, riguardava la poca attendibilità delle prove di verifica, sottolineandone la loro imparzialità data la possibilità di imbrogli. Al contrario, gli studenti non hanno valutato altrettanto positivamente le procedure d'esame in modalità remota, pur giudicandola almeno sufficiente per il 52,5% (Grafico 14). In aggiunta, il 71,25% di loro ha risposto positivamente alla domanda "In riferimento alle prove d'esame, ritieni preferibile la modalità in presenza?", denotando una certa sofferenza verso l'approccio in rete (Grafico 16). La giustificazione circa questa avversione la si può cogliere dalle motivazione relative alle risposte. Principalmente il disagio riscontrato riguardava gli strumenti di lavoro poco adatti, molti hanno infatti citato la possibile perdita di connessione e il non funzionamento delle piattaforme o dei *device*, cause che implicavano l'invalidare dell'esame. Altri hanno sottolineato il tempo ridotto a disposizione e la maggiore difficoltà, entrambi elaborati al fine di evitare illeciti. In aggiunta, come tema ricorrente, è stata



puntualizzata la mancanza dell'aspetto sociale nei confronti del docente che, per alcuni, permette una migliore espressione in casi di esame orale.

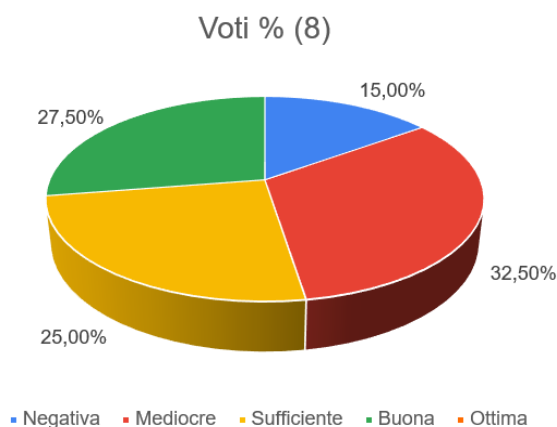


Grafico 14

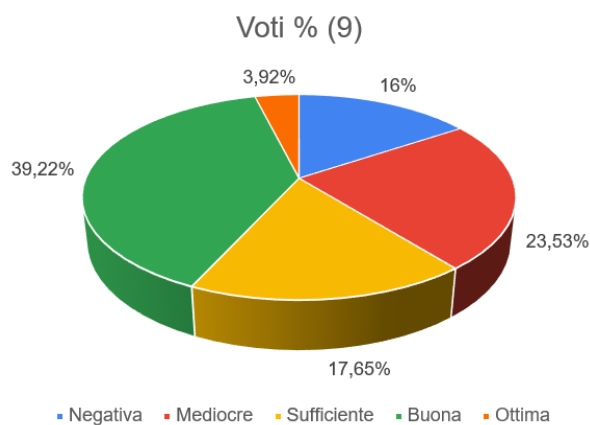


Grafico 15

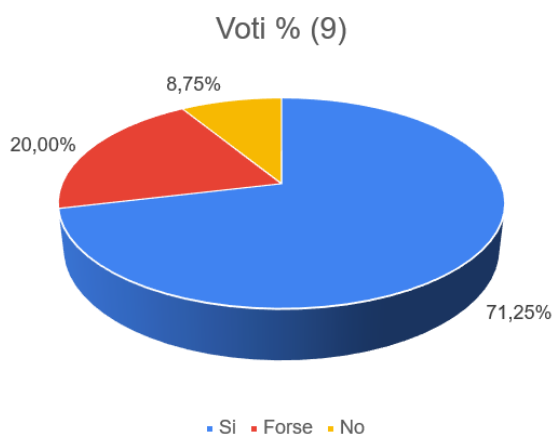


Grafico 16

### 3.3 CONSIDERAZIONI FINALI

I dati precedentemente esposti hanno mostrato che la formazione a distanza presenta aspetti positivi ma anche negativi secondo l'opinione di chi ne usufruisce. In particolar modo, gli elementi maggiormente apprezzati da entrambe le categorie sono stati le funzionalità che permettono i corsi asincroni e l'aspetto economico. Riguardo la prima, è emerso che avere la possibilità di stabilire autonomamente il proprio ritmo e adattarlo alla propria capacità di apprendimento sia stato un fattore fondamentale, così come l'opzione di fermarsi e riascoltare eventuali concetti non compresi a fondo in un primo momento. Secondariamente, anche il risparmio monetario conseguente al mancato obbligo di spostamento è risultato essere un elemento decisamente apprezzato, soprattutto per la categoria dei lavoratori. Relativamente agli aspetti negativi, invece, vi è stato più di qualche biasimo. In primis, come delineato in precedenza, le maggiori criticità hanno riguardato la mancanza dell'aspetto sociale, sia nei

confronti dei docenti che dei colleghi. Questa caratteristica ha avuto un impatto decisamente negativo secondo l'opinione comune, tanto da essere riportata come fonte di distrazione da alcuni. A proposito, ulteriore fattore sfavorevole è stato il giudizio circa il grado di attenzione, reputato minore nei casi di formazione in rete.

Al fine di una giudizio globale, si è chiesto ad entrambe le categorie di valutare la loro esperienza. Le opinioni riguardo la formazione online hanno prodotto i risultati mostrati nel grafico 17. Si può affermare che il campione analizzato, nonostante le contrarietà riportate, abbiano ritenuto positivo l'approccio virtuale. Gli studenti che hanno dichiarato almeno sufficiente questa modalità sono stati l'86,25%, al pari dei lavoratori che, seppur in percentuale minore, l'hanno trovata adeguata per il 76,67%.

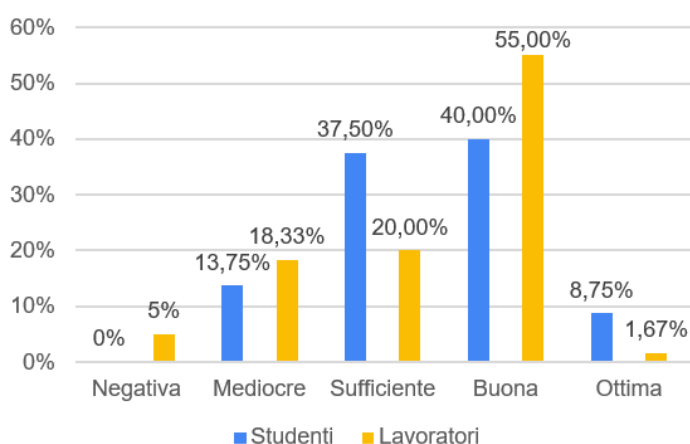


Grafico 17

In conclusione, si è voluto stimare quanti dei partecipanti appoggiassero l'adozione definitiva della formazione online. I risultati, paradossalmente, non sono stati concordi alla valutazione globale. La categoria dei lavoratori, non considerando gli incerti, ha ottenuto un esito negativo superiore di più del 10% rispetto a quello positivo (Grafico 18). Altrettanto si è osservato relativamente agli studenti, che per il 58,75% si sono definiti contrari, pur contemplando o solo lezioni online (16,25%) o solo esami (7,50%).

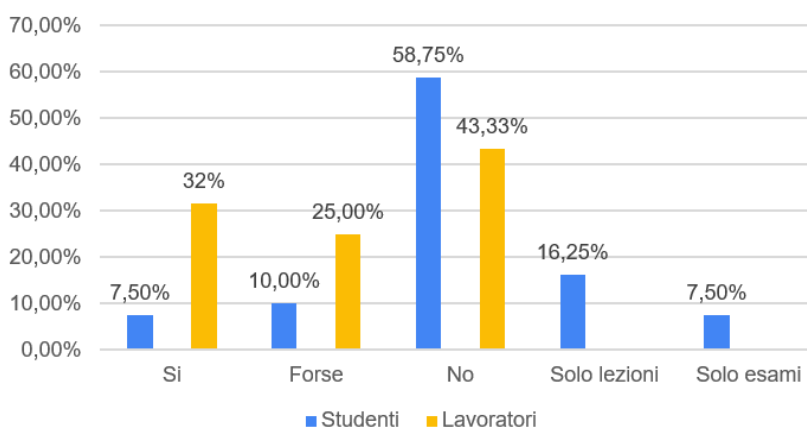


Grafico 18

## CONCLUSIONE

---

In un nuovo contesto caratterizzato dalla globalizzazione, dai cambiamenti industriali, dallo scambio continuo delle conoscenze e dall'evoluzione continua delle tecnologie informative, spesso si richiede che il sistema formativo sia in grado di rispondere efficacemente e rapidamente alla domanda di competenze necessarie. La concezione della formazione, in questo senso, sta mutando profondamente, soprattutto per quanto riguarda il suo fulcro, che sta traslando da docente a discente. Al tempo stesso, il cambiamento permesso dall'integrazione delle nuove tecnologie nel processo di formazione ha consentito di raggiungere un numero sempre maggiore di persone, nonché di intervenire rapidamente ed in maniera flessibile a seconda delle necessità. Le peculiarità di questi nuovi modelli sono dunque molteplici, tuttavia sono sorti anche alcuni dubbi e contrarietà. Sostanzialmente, il tema più critico da sviluppare sembrerebbe essere legato alla socialità; a causa della mancanza di contatto con altri individui, i discenti potrebbero sentirsi più isolati e dunque essere disincentivati all'apprendimento. Nonostante l'efficacia di queste nuove metodologie non sia in discussione, esse non sono state reputate capaci di mantenere quella socialità che caratterizzava la formazione di stampo classico. Di conseguenza, questo è uno dei lati che necessita maggior attenzione ed elaborazione in futuro. Ulteriore tema riguarda certe aree che escludono un apprendimento unicamente virtuale. Nel caso di formazione a distanza, infatti, l'*e-learning* non riesce a compensare la mancanza della presenza fisica, soprattutto in situazioni che richiedono l'esercizio pratico o manuale.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

- Algahtani, A.F, 2011. *Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions*. Durham theses, Durham University.
- Almosa, A., Almubarak, A., 2005. *E-learning Foundations and Applications*. Saudi Arabia: Riyadh.
- Bellotto, M., 1998. *Le metodologie didattiche attive*. In AIF (a cura di). *Professione formazione*. Angeli, Milano, p. 239.
- Castagna, M., 2012. *L'analisi delle esigenze: dal fabbisogno all'intervento formativo*. Franco Angeli, Milano
- Costa, G., Gianecchini, M., 2009. *Risorse Umane: persone, relazioni e valore*. Mc Graw-Hill;
- Fontana, F.,1994. *Lo sviluppo del personale*. Franco Fontana. 2. ed. riv. ed ampliata. G. Giappichelli Editore, Torino.
- Fraccaroli, F., 2007. *Apprendimento e formazione nelle organizzazioni*. Il Mulino, Bologna
- Giusti, E., Taranto, R., 2016. *SuperCoaching: tra Counseling e Mentoring*. Sovera Edizioni.
- Hamblin, A. C., 1974. *Evaluation and control of training*. McGraw-Hill, Londra.
- Keegan, D., 1994. *Principi di istruzione a distanza*. La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI).
- Kirkpatrick, J. D., Kirkpatrick, W. K., 2016. *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association for Talent Development.

- Maggi, B., 1988. *Formazione e organizzazione*. Ediesse, Roma, pp. 28-33
- Maggi, B., 1991. *La formazione: concezioni a confronto*. ETAS, Milano, p. 134.
- Mason, R., Rennie, F., 2006. *Elearning: The key concepts*. New york: Routledge
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., Wright, P. M., 2012. *Gestione delle risorse umane*. Edizione italiana a cura di Boldizzoni Daniele e Paoletti Francesco (2. ed). Apogeo.
- Quaglino, G. P., 1985. *Fare formazione*. Il Mulino.
- Reddygen, M., 1994. *Il counseling aziendale: Il manager come counselor*. Sovera Edizioni.
- Rosenberg, M. J., 2001. *E-learning: strategies for delivering knowledge in the digital age*. McGraw-Hill.
- Vagni, C., Zanardi, A., 2000. *Il coaching automotivazionale*. Franco Angeli, Milano
- Wang, SK, Hsu, HY, 2008. *Use of the webinar tool (Elluminate) to support training: The effects of webinar-learning implementation from student-trainers' perspective*. Journal of interactive online learning, 7(3): 175–194.

## SITOGRAFIA

---

- <https://www.asfor.it/>
- <https://www.degruyter.com/>
- <https://www.educause.edu/>
- <https://www.erudit.org/fr/>
- <https://www.fordham.edu/https://www.isfol.it/>
- <https://jennymackness.wordpress.com/>
- <https://jime.open.ac.uk/>
- <https://www.lamiabiblioteca.com/>

- <https://www.libero.it/>
- <https://www.psu.edu/>
- <https://www.researchgate.net/>
- <http://static.gest.unipd.it/~livio/index.html>
- <https://www.treccani.it/>
- [https://www.fordham.edu/info/24884/online\\_learning/7897/types\\_of\\_online\\_learning](https://www.fordham.edu/info/24884/online_learning/7897/types_of_online_learning)
- <https://tecnologia.libero.it/webinar-cose-come-funziona-35100>
- <https://sites.psu.edu/hybridlearning/what-is-hybrid/>
  
- Adinolfi, R., 2008. *La gestione manageriale dei processi di istruzione e formazione*. CEDAM. Disponibile su <https://www.lamiabiblioteca.com/read/11BO0000004116LIBRO?pageId=11BO0000004116PAGINA00007>
  
- Albanese, A., 2013. *Il boom dei MOOC*. Treccani, 27 novembre 2013. Disponibile su [https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/il\\_Boom\\_dei\\_mooc.html](https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/il_Boom_dei_mooc.html)
- Arkorful, V., Abaidoo, N., 2015. *INTERNATIONAL JOURNAL OF INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY AND DISTANCE LEARNING*. Disponibile su [https://www.itdl.org/Journal/Jan\\_15/Jan15.pdf](https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf)
  
- Bontempelli, S., 2004. *Dall'istruzione per corrispondenza all'e-learning: Le tre generazioni della formazione a distanza*. Bergamo, pp. 1-8. Disponibile su <https://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf>
  
- Cheverie, J., 2012. *Moocs and intellectual property: ownership and use rights*, Educause. Disponibile su <http://www.educause.edu/blogs/cheverij/moocs-and-intellectual-property-ownership-and-userights>
  
- Ciccone, G., 2015. *Le fasi della formazione*. Conferenza: Convegno nazionale formatori. Disponibile su [https://www.researchgate.net/publication/271851832\\_Le\\_fasi\\_della\\_formazione](https://www.researchgate.net/publication/271851832_Le_fasi_della_formazione)
  
- Corain, L., 2011. *Metodi Statistici e Probabilistici per l'Ingegneria, Elementi di statistica descrittiva*. Università di Padova, [www.gest.unipd.it/~livio/Corso\\_Civile.html](http://www.gest.unipd.it/~livio/Corso_Civile.html). Disponibile su

- [http://static.gest.unipd.it/~livio/PDF/PDF\\_CIVILE/Elementi%20di%20statistica%20descrittiva.pdf](http://static.gest.unipd.it/~livio/PDF/PDF_CIVILE/Elementi%20di%20statistica%20descrittiva.pdf)>
- Dawson, S., Joksimović, S., Kovanović, V., Gašević, D., Siemens, G., 2015. *Recognising learner autonomy: Lessons and reflections from a joint x/c MOOC*. Disponibile su [https://www.researchgate.net/publication/275026223\\_Recognising\\_learner\\_autonomy\\_Lessons\\_and\\_reflections\\_from\\_a\\_joint\\_xc\\_MOOC](https://www.researchgate.net/publication/275026223_Recognising_learner_autonomy_Lessons_and_reflections_from_a_joint_xc_MOOC)>
  - Garrison, D. R., Anderson, T., 2003. *E-learning in the 21st century. A framework for research and practice*. London: RoutledgeFalmer. Disponibile su [https://www.researchgate.net/publication/287556984\\_E-Learning\\_in\\_the\\_21st\\_century\\_A\\_framework\\_for\\_research\\_and\\_practice\\_Second\\_edition](https://www.researchgate.net/publication/287556984_E-Learning_in_the_21st_century_A_framework_for_research_and_practice_Second_edition)>
  - Guàrdia, L., Maina, M., Sangrà, A., 2013. *MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective*. [www.elearningpapers.eu](http://www.elearningpapers.eu). Disponibile su [https://r-libre.telug.ca/596/1/In-depth\\_33\\_4.pdf](https://r-libre.telug.ca/596/1/In-depth_33_4.pdf)>
  - Hrastinski, S., 2008. *Asynchronous & Synchronous E-Learning*. Disponibile su <https://er.educause.edu/-/media/files/article-downloads/eqm0848.pdf>>
  - Jansen, D., Schuwer, R., 2015. *Institutional MOOC strategies in Europe : Status report based on a mapping survey conducted in October - December 2014*. EADTU report. Disponibile su <https://www.researchgate.net/publication/286925234>>
  - Levy, D., 2014. *Two Types of MOOCs: An Overview*. Adult Education in Israel. 13. 107. Disponibile su [https://www.researchgate.net/publication/260250639\\_Two\\_Types\\_of\\_MOOCs\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/260250639_Two_Types_of_MOOCs_An_Overview)>
  - Lieser, P., Taff, S. D., Murphy-Hagan, A., 2018. *The Webinar Integration Tool: A Framework for Promoting Active Learning in Blended Environments*. Journal of Interactive Media in Education, 2018(1): 7, pp. 1–8, DOI: <https://doi.org/10.5334/jime.453>. Disponibile su <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180364.pdf>>
  - Mackness, J., 2013. *cMOOCs and xMOOCs – key differences*. Estratto Aprile 9, 2013, disponibile su Jenny Mackness Web site:

- <http://jennymackness.wordpress.com/2013/10/22/cmoocs-and-xmoocskey-differences/>>
- Martin, F., Polly, D., Ritzhaupt, A. D., 2020. *Bichronous Online Learning: Blending Asynchronous and Synchronous Online Learning*. Disponibile su [https://www.researchgate.net/publication/344284959\\_Bichronous\\_Online\\_Learning\\_Blending\\_Asynchronous\\_and\\_Synchronous\\_Online\\_Learning](https://www.researchgate.net/publication/344284959_Bichronous_Online_Learning_Blending_Asynchronous_and_Synchronous_Online_Learning)>
  - Martín-Monje, E., Bárcena, E., 2015. *Language MOOCs*. Berlin, Boston: De Gruyter. Disponibile su <https://doi.org/10.2478/9783110420067>>
  - Martinez, S., 2014. *OCW (OpenCourseWare) and MOOC (Open Course Where?)*. In *Proceedings of OpenCourseWare Consortium Global 2014: Open Education for a Multicultural World*. Disponibile su <[http://cdlh7.free.fr/OCWC\\_2014/Final\\_papers/Paper\\_16.pdf](http://cdlh7.free.fr/OCWC_2014/Final_papers/Paper_16.pdf)>
  - Quinn, C., 2012. *MOOC reflection. Learnlets - Clark Quinn's Learnings about Learning* (The Official Quinnovation blog, Posted February 29, 2012. Retrieved August 4, 2012 from <<http://blog.learnlets.com/?p=2562>>
  - Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., 2012. *Building an Inclusive definition of E-Learning: An Approach to the Conceptual Framework*. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13 (2), 145–159. Disponibile su <https://www.erudit.org/fr/revues/irrodl/2012-v13-n2-irrodl05114/1067248ar.pdf>>
  - Trentin, G., 1999. *Telematica e formazione a distanza*. Franco Angeli. Dal libro: *Telematica e formazione a distanza: il caso Polaris* (pp.15-31) Capitolo 1. Disponibile su [https://www.researchgate.net/publication/248703234\\_Telematica\\_e\\_formazione\\_a\\_distanza](https://www.researchgate.net/publication/248703234_Telematica_e_formazione_a_distanza)>