



- [Home](#)
  - [Enti collaboratori](#)
  - [FINALITÀ](#)
  - [PRESENTAZIONE DEI LAVORI](#)
  - [Ricerca avanzata](#)
- RSS FEED    CONDIVIDI

[Home](#) » [n. 9/10 marzo/aprile 2002](#)

## E-learning: un modello per la formazione online

9 marzo 2002 | di Antonio Calvani e Maria Ranieri

Le potenzialità offerte dalla rete possono essere intese come un complesso flessibile, variamente adattabile ai diversi contesti formativi secondo regole, dinamiche e obiettivi da definire caso per caso. Quando si progetta una soluzione per la formazione in rete occorre avere la capacità di definire rapidamente le caratteristiche d'insieme della soluzione che è preferibile adottare. In una fase successiva, tale modello potrà essere "sviluppato" (e, qualche volta, lo sviluppo comporta anche una rivisitazione delle caratteristiche strutturali). Sta di fatto che individuare subito la tipologia complessiva ottimale è la prima operazione da compiere, per poter comprendere (e far comprendere al committente) la tipologia di soluzione a cui si sta pensando.

Esistono dei criteri che ci aiutano nel determinare la tipologia di corso online ottimale per il nostro caso? Siamo in grado di esplicitare in un modello i complessi percorsi della mente di un progettista esperto?

Presentiamo qui un modello. Come tutti i modelli si tratta di uno strumento di semplificazione. Ci appare tuttavia utile anche come strumento di confronto e di dibattito sul modo di operare proprio dei progettisti stessi.

Proviamo dunque ad immaginare l'iter di progettazione-valutazione, che dovrà culminare nella indicazione di una tipologia preferita in tre momenti: valutazione dei vincoli, valutazione delle caratteristiche strutturali, valutazione terminale degli aspetti di personalizzazione e articolazione dello scaffolding consentiti.

Il condizionamento più forte si stabilisce tra il livello dei vincoli e quello delle caratteristiche strutturali. Il terzo livello serve unicamente per "rileggere" le decisioni, precisando il grado di flessibilità che abbiamo deciso di dare al sistema (in altri termini, servirà, per così dire, per evidenziare fino a che punto il sistema da noi prescelto si può considerare "di terza generazione"). Il modello potrebbe anche essere sottoposto ad una implementazione matematica: le variabili in ingresso (vincoli) parametrizzate quantitativamente o sotto forma di valore logico determinano un sistema di vincoli che hanno anche rapporti di interdipendenza da cui si possono ricavare le possibilità conseguenti con un loro range di accettabilità. Al momento trascuriamo tuttavia di entrare in una elaborazione più sofisticata.

### Vincoli d'ingresso

Nel progettare un intervento di formazione online, quali sono i principali i vincoli d'ingresso di cui dobbiamo tener conto? A nostro avviso possono essere raggruppati in tre macro-aree: la prima riguarda il profilo dell'utenza, la seconda le condizioni proprie del dominio oggetto di apprendimento e l'ultima le componenti infrastrutturali.

Considerare il profilo dell'utente significa essenzialmente tener conto della dimensione numerica e delle sue condizioni di accesso (disponibilità tecnologica, competenza tecnologica ed atteggiamento verso la macchina). Questi fattori condizionano la possibilità stessa di usare la rete o quella, più specifica, di seguire un approccio di II o III generazione. Accanto all'accesso, importanti sono la disponibilità collaborativa dei corsisti e la loro expertise sul contenuto in questione. Se i partecipanti hanno buona disponibilità a collaborare (e non sempre questa condizione si verifica, si pensi ad esempio a partecipanti che lavorano in concorrenza!) ed allo stesso tempo hanno un buon livello di expertise, il sistema potrebbe usufruire del valore aggiunto della dimensione collaborativa: l'expertise già posseduta rappresenta allora un fattore di incremento proporzionale, secondo la logica "tanto più alta è l'expertise di ciascuno, tanto più alto è il valore aggiunto derivante dalla sua messa in comune con quello di altri".

Passando ad esaminare la tipologia dell'apprendimento, le variabili principali da considerare sono tre (che possiamo presentare sotto forma di domande).

La prima domanda consiste nel chiedersi se il corso è più orientato al contenuto o al processo, ossia: al termine del percorso di apprendimento ci si aspetta che l'allievo abbia acquisito per lo più conoscenze (nozionali, formali) o attitudini metodologiche (ad esempio, capacità relazionali, atteggiamenti, capacità di assunzione di punti di vista ecc..)? Di norma le seconde richiederanno una strutturazione didattica più attiva come esperienze interpersonali, elaborazione di progetti, studio di casi ecc., e conseguentemente un coinvolgimento più personalizzato della tutorship.

La seconda domanda, in parte collegata alla prima, è se abbiamo (o eventualmente in che misura) a che fare con contenuti aperti o chiusi. Esistono domini che possiamo chiamare a contenuto "chiuso", intendendo con questa espressione quelli in cui la conoscenza è facilmente accertabile in modo univoco (così, rispondere se la formula chimica dell'acqua è oppure no H<sub>2</sub>O, è possibile in un dominio chiuso). In molti campi però la conoscenza non è riconducibile (o lo è in misura marginale) a possibilità di accertamento così categoriche: in questi casi, sono più importanti le modalità argomentative, il bilanciamento dei punti di vista, la valutazione critica (contenuti aperti). Il fatto di avere a che fare con contenuti "chiusi" rende possibile (e vantaggioso) poter disporre di sistemi automatici di valutazione. Quando si ha a che fare con contenuti "aperti", è invece giocoforza ricorrere ad una valutazione "umana" (costo aggiuntivo da valutare).

La terza domanda riguarda la natura testuale-multimediale dell'erogazione del contenuto.

Il materiale di lavoro presentato è solo testuale (con immagini statiche), a mo' di libro stampato, o richiede l'introduzione di audio e/o immagini dinamiche? La seconda possibilità aumenta sensibilmente i costi in fase di produzione e "retroagisce" sull'output determinato dal vincolo delle condizioni di accesso.

Andranno poi valutate le componenti infrastrutturali disponibili; ossia, occorrerà chiedersi: di quali supporti tecnologici possiamo avvalerci (reti, connettività, ambienti di comunicazione Internet, sistema di e-learning)? Su quale staff di supporto possiamo contare? Abbiamo uno staff adeguato di tutor didattici e tutor tecnici già disponibili? Si tratta di variabili rilevanti che retroagiscono sugli output determinati dagli altri vincoli.

### Componenti strutturali

Gli output che si generano dal sistema di vincoli e dalle loro interdipendenze incidono nella caratterizzazione delle “componenti strutturali” del sistema di e-learning che andiamo progettando.

Quali sono queste componenti strutturali?

Si possono considerare tre gli aspetti principali in grado di descrivere un sistema di e-learning: un primo aspetto riguarda la dimensione tecnologico-comunicativa, un secondo la dimensione organizzativa e gestionale e il terzo la dimensione metodologico-didattica. Accenneremo brevemente alle prime due componenti, per soffermarci maggiormente sulla dimensione metodologico-didattica che riveste un ruolo centrale, poiché dalle scelte operate a questo livello discenderanno alcune tra le implicazioni maggiori.

Sul versante tecnologico-comunicativo, i sistemi comunicativi attualmente disponibili sono riconducibili a tre tipologie di supporti, ossia le piattaforme di e-learning (ambienti integrati dotati di una serie di funzionalità che consentono al corsista di accedere ai materiali didattici, di ricevere supporto e assistenza, di comunicare in forma sincrona e/o asincrona), i sistemi di comunicazione a supporto delle attività di gruppo, ad esempio computer conference, e i sistemi per l'erogazione dei servizi base di rete sia per la comunicazione interpersonale (posta elettronica, Web-forum, chat, mailing-list etc.) che per la condivisione dell'informazione (il Web, le banche dati etc.). Non sempre è necessario ricorrere ad una piattaforma e-learning: può essere sufficiente utilizzare la posta elettronica ed un Web-forum, appoggiandosi ad un sito Web per la distribuzione dei materiali didattici. In generale l'opzione a favore di una piattaforma specifica è in funzione (integrata) delle seguenti valutazioni: disponibilità a basso costo di un ambiente del genere (risorse infrastrutturali), alto numero degli iscritti, importanza che si intende dare all'esame di funzioni amministrative di supporto (gestione degli iscritti nelle classi, monitoraggio delle interazioni ecc..).

La dimensione organizzativa e gestionale riguarda la dimensione dell'accentramento/ decentramento del controllo: in un sistema fortemente erogativo (ad esempio con molti contenuti multimediali), il controllo e le altre attività amministrative (ingresso-uscita degli studenti dalle attività) può/deve essere accentrato – ad esempio, nel caso dell'Università, può essere esercitato in un centro di Ateneo. Se ci si è orientati verso soluzioni più interattive, il controllo, almeno per gli aspetti più specifici della didattica (apertura di un Web forum, di un sottogruppo di lavoro ecc..), dovrebbe rimanere nelle mani del docente.

### Struttura metodologico-didattica

Tocchiamo qui il cuore del discorso. Come si definisce la struttura metodologico-didattica?

Possiamo raffigurarla in un triangolo nei cui angoli esistono tre dimensioni portanti. Il corso si situa in un punto interno del triangolo più o meno spostato verso l'uno o l'altro angolo.

Le tre dimensioni – almeno in parte (quasi) sempre compresenti, ma al tempo stesso anche escludentesi (dato che in un corso il predominio di una caratteristica riduce inevitabilmente le altre) – determinano se il corso è più orientato al contenuto, al supporto (interazione con docenti) o al team. Generalmente si producono delle tipologie più comuni, così connotate:

- Self Managed Learning
- Supported (Tutored) Self-Managed Learning
- Networked collaborative Learning

Su un altro piano un fattore di discriminazione metodologico-didattico è riportabile alla distinzione tra modalità erogative- active, con l'articolazione in quattro tipologie metodologico-didattiche: “erogative”, “non linear erogative”, “active” e “mixed”. Nel primo caso, l'accento cade sui contenuti: si tratta di un uso tipicamente trasmissivo della rete, che viene usata come medium per erogare materiali didattici; il percorso formativo si configura come lineare, chiuso e incentrato sulla figura dell'istruttore. Nel caso dei modelli didattici erogativi-non lineari, invece, vengono ripresentati più volte i problemi, variando il contesto di applicazione, il sistema simbolico, i punti di vista e la complessità dell'analisi. Nel modello “active”, l'attenzione si sposta sulle consegne di lavoro: in un primo momento il docente assegna delle letture agli studenti, chiedendo loro di compilare anche un report; completata la prima fase, il docente apre un forum invitando gli studenti ad individuare un tema su cui realizzare un progetto, in vista della formazione di gruppi di lavoro; formati i gruppi, questi procederanno collaborativamente – secondo criteri e regole ben definite – alla stesura di un progetto. In questo caso si parla di costruzione collaborativa, ma sono pensabili anche forme di personalizzazione, da intendersi in senso forte, ossia con un maggiore riferimento al soggetto che non solo decide la pista da seguire tra le opzioni disponibili, ma diventa coautore del suo percorso formativo, potendo decidere anche sugli obiettivi dell'apprendimento.

### Carattere personalizzato e sociale dell'apprendimento

Dobbiamo adesso valutare se ed in quale modo il nostro modello risultante consente una valorizzazione rilevante in termini di personalizzazione ed articolazione dello scaffolding (aspetti che caratterizzano tipicamente gli approcci di III generazione). Ci può soccorrere un modello che uno dei due autori ha già utilizzato in “Formazione in rete” (pag. 48). I parametri sono quattro: l'interazione dello studente con il percorso formativo (ossia, la personalizzazione possibile attraverso la modularità del percorso), l'interazione con il contenuto (ossia, gli spazi per una elaborazione attiva dei contenuti), l'interazione verticale (tra alunno e docente – supporto istruttivo-conoscitivo, grado di interazione con esperti, estensibilità dello scaffolding conoscitivo) e quella orizzontale (tra pari – grado di condivisione, collaborazione tra pari).

Rispetto ai questi quattro parametri, dovremo allora chiederci: in quali di queste aree ed in che misura il nostro modello inserisce componenti di rilievo che lo distaccano dalla modalità erogativa tipica della II generazione? Il corso consente spazi di costruttività capaci di manifestarsi all'interno stesso del rapporto con i contenuti? Esistono possibili personalizzazioni derivanti da un'organizzazione flessibile dei moduli? Interviene uno scaffolding articolato (esperti, tutor, gli stessi allievi)?

### Schema e-learning



[<< Indietro](#)

[Avanti >>](#)

### NUMERI PRECEDENTI

- [2012](#)
- [2011](#)
- [2010](#)
- [2009](#)
- [2008](#)
- [2007](#)
- [2006](#)
- [2005](#)
- [2004](#)
- [2003](#)
- [2002](#)
  - [n. 7 gennaio 2002](#)
  - [n. 8 febbraio 2002](#)
  - [n. 9/10 marzo/aprile 2002](#)

- [n. 11/12 maggio/giugno 2002](#)
- [n. 13 settembre 2002](#)
- [n. 14 ottobre 2002](#)
- [n. 15 novembre 2002](#)
- [n. 16 dicembre 2002](#)
- [2001](#)

**[REDAZIONE](#)**

**[LINK](#)**

**[SEGNALAZIONI](#)**

**[PUBBLICAZIONI](#)**

**[EVENTI](#)**

**[GLOSSARIO](#)**

**[AUTORI](#)**

© Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. - Via del Pioppeto 24, Fraz. Gardolo - 38121 Trento C.F. P.IVA e N.Reg. Imprese di Trento 01063120222 -  
Cap. soc. €200.000 i.v.

ISSN: 1825-7321 Registrazione presso il Tribunale di Trento n 1086 del 16/05/2001