

Ricerca

Inquiry





Luciano Galliani, Paolo Frignani
Paula de Waal, Sabrina Maniero

Per un “canone pedagogico” dei MOOCs universitari.

La proposta della RUIAP-Rete Universitaria Italiana per l’Apprendimento Permanente per l’integrazione tra cMOOC e Master nella formazione degli adulti

Higher Education and Continuing Education.

The “pedagogical model” developed by RUIAP - Italian University Network for Lifelong Learning for the integration between cMOOCs and post-graduate course credits

Luciano Galliani

Università di Padova - luciano.galliani@unipd.it

Paolo Frignani

Università di Ferrara - paolo.frignani@unife.it

Paula de Waal

Università Ca’ Foscari, Venezia - paula.dewaal@unive.it

Sabrina Maniero

Università di Padova - sabrina.maniero@unipd.it

ABSTRACT

This paper presents the experience of a cMOOC (planning, delivery, assessment) about “Competences identification and validation of prior learning” organised by RUIAP- Italian University Network for Lifelong Learning, in the academic year 2014-15. The MOOC is also an integral part of the post graduation programme in “Expert in the support to competences identification and validation of prior learning”. This course will be contemporarily activated in many Italian universities in the academic year 2015-2016.

The RUIAP’s model fosters reflection on the need for the Italian Universities, to define, within their “third mission”, strategies that emphasize lifelong learning as a the right of every person to obtain academic recognition for their professional experiences and competences acquired in formal, non-formal and informal learning contexts.

Secondly, the cMOOCs connects university degrees, post-graduate training and workplace professional development, through a high quality educational and organizational approach. The MOOCs’ modules can be potentially integrated into post-graduate, vocational and training courses.

L’articolo presenta l’esperienza (progettazione, erogazione, valutazione) del cMOOC della RUIAP-Rete Universitaria Italiana per l’Apprendimento Permanente attivato nell’A.A. 2014-25 sul “Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti progressi”, e collegato come parte integrante al Master in “Esperto nell’accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti progressi”, che verrà attivato nell’a.a. 2015-16 da alcuni Atenei a copertura di tutto il territorio nazionale.

La proposta della RUIAP apre ad una riflessione sulla necessità per l’Università italiana di mettere a fuoco, entro la sua “Terza missione”, una strategia che innanzitutto privilegia l’Apprendimento Permanente come diritto di ogni persona a veder riconosciute le esperienze e le competenze ovunque e comunque acquisite nel tempo, rispondendo alla domanda di formazione superiore degli adulti. In secondo luogo collegando lauree universitarie, formazione post laurea e sviluppo delle competenze professionali sul lavoro, attraverso un modello pedagogico di qualità per i MOOCs da utilizzare come parte potenzialmente integrabile nei Master e negli interventi di aggiornamento professionale e formazione continua*.

KEYWORDS

MOOC, Higher Education, Lifelong Learning, Validation of non formal and informal learning, Learning Analytics.

MOOCs (corsi di Massa, Aperti, On line), Istruzione Universitaria, Apprendimento Permanente, Validazione dell’apprendimento non formale e informale, Analisi dell’apprendimento on line.

* Luciano Galliani ha coordinato il lavoro e redatto nello specifico i punti 1.; 2. a. b. c. d.; 3. Paolo Frignani ha redatto con Galliani i punti 1.; 2. a. b. d. Paula de Waal ha redatto il punto 3.1. Sabrina Maniero ha redatto il punto 3.2.

1. Terza missione dell'Università e futuro dei MOOCs in Italia

Il New York Times ha dichiarato il 2012 “*anno dei MOOC*”, che fin dall’inizio del 2008 nacquero come cMOOC, con il ben definito approccio pedagogico *connettivista* di Siemens (2005, 2008), per svilupparsi poi come xMOOC, a partire dai corsi del MIT, di Harvard e Standford fino a quelli delle società private Udacity, EdX e Coursera, con approccio pedagogico *trasmissivo*. Nel gennaio del 2014 un informato e argomentato rapporto dell’EUA – European University Association sui MOOCs si concludeva ritenendoli la maggior sfida per la trasformazione dell’insegnamento e dell’apprendimento nell’Higher Education, con specifico riferimento ai costi della formazione universitaria, alla flessibilità dei corsi di studio, alla qualità dei materiali didattici, alla preparazione dei docenti, all’uso delle tecnologie, alla collaborazione tra gli Atenei, agli scambi internazionali, allo sviluppo sociale ed economico dell’Europa.

Il recente documento della CRUI su “MOOC – Prospettive e opportunità per l’università italiana”, nell’offrire il quadro internazionale e nazionale delle esperienze finora condotte, sostiene che “attraverso lo strumento dei MOOC” si potrà “permettere ai cittadini italiani l’accesso libero e gratuito ad una formazione universitaria di base o specialistica innovativa e di qualità” ricavandone così “un grande ritorno d’immagine e di fiducia per l’utilità sociale ed economica del sistema universitario italiano”. Ci pare illusoria questa prospettiva, perché la “formazione universitaria di base e specialistica” in Italia viene proposta dalle lauree, dalle lauree magistrali, dai Master, non certo gratuitamente ma con tasse di iscrizione e contributi di laboratorio! Vengono poi indicati genericamente “molti lavoratori di ogni età desiderosi di migliorare la loro preparazione e potenziare il loro curriculum, per cercare nuova occupazione o per avanzamenti di carriera” che “potrebbero interessarsi ai MOOCs e al riconoscimento dei crediti (CFU) come un valido strumento per rendere compatibile la formazione superiore con i loro tempi di lavoro”. Si dimentica di dire che in questo caso servono esami finali in presenza. E si aggiunge che “Tutto ciò vale anche per gli studenti (non lavoratori) che abitano in aree decentrate del paese e che non hanno sufficienti risorse economiche per studiare fuori sede”. Ci pare ancora una prospettiva confusa, che rischia di scontrarsi con la programmazione dei Master e dei Corsi di Perfezionamento e Aggiornamento professionale post lauream e che soprattutto ignora il permanere generalizzato nei nostri Atenei di una didattica universitaria tradizionale, mentre si dovrebbero usare sistematicamente in tutti i corsi di laurea le tecnologie web enhanced e blended, soprattutto per i “lavoratori studenti” e gli “studenti lavoratori”, secondo la classificazione di Alma Laurea, che vanno ad ingrossare l’esercito italiano dei “fuori corso”!

Non si ricava poi dal Documento CRUI alcuna opzione circa le qualità pedagogiche e didattiche dei MOOCs. Scegliere il primo approccio pedagogico (*connettivista*), anche senza sposare totalmente la posizione di Siemens (Galliani 2012), o il secondo (*trasmissivo*) è invece per l’Università una questione centrale, che implica non solo seguire la strada dell’innovazione integrando le ICT e le OER- Open Educational Resources (Ghislandi, 2014) nella pratica didattica di tutti i corsi di studio (Galliani, 2002), ma anche interpretare la “terza missione” con coerenti politiche formative e culturali. Certamente occorre divulgare gratuitamente presso il grande pubblico processi/conquiste delle scienze dell’uomo e della natura, ma soprattutto incentivare, da un lato, l’accesso alla laurea dei giovani in uscita dalla scuola secondaria (solo 3 su 10 diciannovenni si iscrivono all’Università e di questi 1 su 6 abbandona dopo il primo anno) e, dall’altro lato, la partecipazione a Master/Alta formazione/Aggiornamento dei laureati in entrata o

durante il lavoro per sviluppare/riqualificare competenze professionali. Questo significa collegare con un coerente disegno strategico i cMOOCs sia alle attività orientative pre-laurea sia a quelle di specializzazione e formazione continua post-laurea in stretto collegamento con il mondo del lavoro.

La scelta della RUIAP per il primo approccio pedagogico ai MOOC si pone in continuità con le sue finalità fondative (Alberici, 2008; 2011) e con le azioni intraprese sul versante istituzionale e politico nazionale, affinché l'*apprendimento permanente* diventi anche in Italia quel principio ispiratore dei processi di riforma e degli indirizzi politici definiti a livello europeo ed assunto anche come proprio impegno e responsabilità dalle Università Europee con la *European Universities' Charter on Lifelong Learning*. L'Apprendimento Permanente può costituire una prospettiva culturale per il sistema formativo e organizzativo dell'Università, soprattutto dopo esser diventato finalmente anche in Italia con la legge 92/2012 "diritto di ogni persona" a veder riconosciute le esperienze e le competenze ovunque e comunque acquisite nel tempo, in una prospettiva sociale e occupazionale. Non basterà la legge e il decreto applicativo 13/2013 in cui vengono definite le norme generali "per l'individuazione e la validazione degli apprendimenti informali e non formali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze". Le Università sono fra gli "enti titolari" a riconoscere, validare e certificare le competenze, con il relativo accreditamento tramite CFU nei loro corsi di studio, ma concorrono anche, secondo la legge, a realizzare e sviluppare le "reti territoriali... attraverso l'inclusione dell'apprendimento permanente nelle loro strategie istituzionali".

Per rendere effettivo il diritto all'Apprendimento Permanente molti Atenei dovranno perfino modificare i loro Statuti, che non ne parlano o l'hanno relegato in un articolo secondario, magari per giustificare l'attività redditizia dei Master o per identificarlo tout court con la Formazione Continua, da assicurare comunque con la qualificazione e lo sviluppo del capitale umano nelle organizzazioni lavorative. Dopo la legge 92/2012 per realizzare l'AP nell'università servirà uno sforzo congiunto tra Ministero, CUN e CRUI per redigere e approvare rigorose "Linee guida per il riconoscimento, la validazione e l'accREDITamento degli apprendimenti non formale e informale e la certificazione delle competenze in università", secondo la proposta avanzata dalla RUIAP nel novembre 2012 a Firenze² e le buone pratiche francese della *VAE-Validation des Acquis de l'Expérience* e inglese dell'*APEL-Accreditation of Prior Experiential Learning*. E servirà soprattutto un "servizio di orientamento e consulenza" negli Atenei, identificato nella conferenza MIUR di Napoli del 2007 nel *Centro per l'Apprendimento Permanente*, in grado di accompagnare *lavoratori studenti e studenti lavoratori* nei percorsi di laurea e di master riconoscendo loro le competenze acquisite in contesti non formali e informali, ma anche di inserire l'università in un *sistema integrato di istruzione-formazione-lavoro*, come partner indispensabile di una rete di forze culturali, economiche, sociali (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011). Una Università finalmente preoccupata di utilizzare l'apprendimento permanente per incrementare, migliorare, sviluppare, innovare, certificare le competenze professio-

2 *Individuazione, validazione e accreditamento degli apprendimenti non formali e informali e certificazione delle competenze in Università*. Documento del Consiglio RUIAP, Firenze 2014.

nali, rendendole “moneta spendibile” non solo nella propria offerta formativa, ma per tutto l’arco della vita sul mercato del lavoro e nei processi di flessibilità che lo caratterizzano (Frignani, 2014).

In questo senso, in una società in continua evoluzione, la cui possibilità di trasformazione è legata strettamente anche alle sue capacità di fornire risposte ai continui e inediti bisogni di formazione in particolare degli adulti, lo sviluppo dell’*apprendimento permanente* attraverso un uso strategico dei cMOOCs e dei Master, dovrebbe diventare un compito istituzionale dell’Università, e un criterio attraverso cui ripensare complessivamente la sua funzione, qualificando in modo specifico la sua “terza missione” (Serbati, 2014).

2. Per un “canone pedagogico-didattico” del cMOOC secondo l’esperienza RUIAP

Scegliendo l’*approccio pedagogico* dei cMOOCs siamo ben consapevoli che possono derivarne diversi modelli progettuali e dispositivi organizzativi (Downes, 2014) strategicamente direzionati a specifiche politiche formative e culturali.

Nel nostro caso il cMOOC “*Riconoscimento delle competenze e validazione degli apprendimenti progressi*”, presentato il 6 giugno 2014 a Padova al Convegno nazionale RUIAP e in svolgimento dal novembre 2014 (con oltre 650 frequentanti) dopo le fasi di pubblicizzazione e iscrizione, pur vivendo di vita propria, è stato concepito come parte iniziale generale di un Master in “*Esperto nell’accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti progressi*”, che verrà attivato nel 2015-16 in convenzione con la RUIAP da una decina di Atenei sul territorio nazionale, con un programma comune che prevede Laboratori in presenza e on line, Stage nei luoghi di lavoro, Project Work da discutere nell’esame finale.

In questo scenario infatti cambia l’orizzonte delle stesse strategie formative di Higher Education e di Lifelong Learning. L’emergere delle teorie relative all’*experiential learning*, al *community learning*, al *reflexive learning*, al *learning on the job* e al *situated learning* evidenzia una forte sottolineatura del concetto di esperienza e dell’importanza degli individui, come soggetti che producono la loro storia personale, dando nuovi significati all’esperienza stessa e quindi al rapporto tra biografie ed esperienze formative. Insomma si profila l’esigenza di un vero “canone pedagogico” dei cMOOC universitari, come *strumento regolatore* di comprensione e di orientamento per un nuovo equilibrio compositivo di progettazione, comunicazione, valutazione degli eventi formativi dell’adulto (*adult learning*) (Galliani, Zaggia, Serbati, 2011a).

Per questo sentiamo la necessità, come esperti nella formazione degli adulti e ricercatori sulle tecnologie didattiche, di riqualificare i termini che compongono l’acronimo cMOOC e di esplicitare le modalità e i criteri della *progettazione*, della definizione dei *contenuti scientifici*, delle scelte dei *dispositivi tecnologico-organizzativi*, della *valutazione* quantitativo-analitica delle procedure e qualitativo-ermeneutica dei processi e dei risultati dell’*apprendimento*.

2.1. Acronimo cMOOC

cMassive – Rivolto a comunità di pratica professionale (centinaia o migliaia di persone) da coinvolgere in processi-percorsi di conoscenza specialistica/innovativa per sviluppare le loro conoscenze, a partire dall’esperienza.

Open – Intervento formativo con partecipazione gratuita e con la possibilità di ac-

quisire/costruire/condividere conoscenze, come risorse attive riusabili e ri-contestualizzabili in processi ulteriori di Higher Education e Lifelong Learning. *Online* – Utilizzo sistemico di ambienti interattivi di insegnamento-apprendimento in rete e di risorse educative multimediali e plurilinguistiche, prevenendo luoghi fisici solo per eventuale esame finale per certificare gli apprendimenti attraverso CFU/ECTS.

Course – Evento formativo progettato ad hoc, riferito a dominio o area scientifica superiore, organizzato in forma modulare secondo tempi definiti di erogazione, supportato da personale esperto didattico e tecnico.

2.2. Progettazione

Il percorso formativo del nostro cMOOC è stato estrapolato dal disegno più complessivo del Master – offrire una formazione strutturata, che in Italia non esiste, per chi svolge e dovrà svolgere secondo le nuove norme la consulenza di accompagnamento ai processi di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali – aprendo una riflessione generale sulle politiche del Lifelong Learning e del riconoscimento delle competenze degli adulti. Una tematica questa, che la RUIAP in seguito a numerose sperimentazioni formative attivate dai suoi membri, ha ritenuto importante offrire a tutti coloro che sono impegnati nei servizi di istruzione scolastica e universitaria e di formazione professionale e aziendale. Un pubblico di riferimento sicuramente ampio, di cui verificare però l'interesse specifico, in modo da delineare un target realistico anche per il successivo Master. Il cMOOC è destinato infatti sia ad *operatori* con esperienza nei settori dell'istruzione scolastica e universitaria, della formazione professionale, della gestione delle risorse umane, dell'orientamento e della formazione continua, sia a *giovani laureati*, non solo nelle scienze della formazione, che desiderano approfondire le loro conoscenze teoriche di base sulle competenze e sulla loro individuazione, validazione e certificazione.

A partire proprio dagli apprendimenti di specifiche *conoscenze dichiarative e procedurali* offerte dai cinque Moduli del cMOOC, il Master sviluppa, attraverso altrettanti Moduli speculari di *Laboratorio*, attività didattiche individuali e di gruppo (in presenza e on line) e abilità operative e tecniche di lavoro, da applicare nei diversi contesti lavorativi di provenienza o di destinazione lavorativa degli iscritti (scuole secondarie per l'istruzione degli adulti, formazione tecnica e professionale regionale, istruzione universitaria e servizi di *job placement* e *career service*, formazione aziendale e continua).

Si è perseguita quindi, fin dall'inizio, una *progettazione integrata* tra le due proposte formative, in modo da esplorare a livello generale i bisogni di formazione nazionale in un'area sicuramente di nicchia attraverso il cMOOC, per poter offrire poi con consapevolezza ai partecipanti interessati il Master come percorso di qualificazione professionale allo svolgimento di specifiche *funzioni di accompagnamento* delle persone nel "processo di individuazione e validazione delle competenze acquisite in contesti non formali e informali", e di *supporto* nell'elaborazione del "Documento di trasparenza" delle competenze acquisite, necessario ad iniziare le "Procedure di certificazione delle competenze"³.

3 Come recita l'Allegato 5 del recente *Decreto Interministeriale*, conseguente all'intesa del 22 gennaio 2015 tra Presidenza del Consiglio dei Ministri e Conferenza Permanente per i Rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e di Bolzano.

Una progettazione dei due eventi formativi che vuol rispondere, quindi, non solo ad un bisogno evidenziato dalle nuove politiche nazionali dell'Apprendimento Permanente, ma anche ad una prospettiva di innovazione delle Università, chiamate a costruire collaborazioni sinergiche per una offerta culturale e scientifica di qualità nel rapporto con il mondo del lavoro.

2.3. Definizione dei contenuti

Le tematiche dei cinque Moduli del cMOOC, così come dei conseguenti Laboratori del Master, sono state individuate dal Direttivo della RUIAP e presentate all'Assemblea per la discussione, correzione e approvazione.

La definizione e lo sviluppo dei contenuti scientifici sono stati collegati alla individuazione e alla scelta conseguente di prestigiosi docenti e ricercatori specializzati nelle aree pedagogiche, psicologiche, sociologiche, ingegneristiche, economiche, riguardanti la formazione continua, provenienti da Atenei ed Enti come l'ISFOL, aderenti alla RUIAP e all'EUCEN-European Universities Continuing Education Network, ma anche da esperti e dirigenti provenienti da Istituzioni educative e Organizzazioni sociali, componenti del *Tavolo Interistituzionale per l'Apprendimento Permanente*, attivato con il citato DL 13/2013. Si tratta dunque di un corpus di conoscenze elaborato attraverso la ricerca scientifica e le pratiche formative di una comunità nazionale e internazionale, con uno specifico riferimento alle politiche culturali europee del settore. Questa procedura di costruire e condividere non solo i contenuti scientifici specifici di ogni insegnamento, ma anche le modalità di costruzione dei materiali didattici, delle prove di autovalutazione e di valutazione finale, delle interazioni con i partecipanti e con i tutor, ha condotto ad una *responsabilità progettuale condivisa* e ad una qualità pedagogica trasversale sicuramente originale a fronte di esperienze e abitudini individualiste, non solo italiane, dei MOOCs e in parte anche dei Master⁴.

- 4 Riportiamo per documentazione i temi dei cinque moduli e dei relativi insegnamenti con i nomi dei docenti e degli esperti coinvolti.
 1. *Educazione degli adulti nella prospettiva del lifelong learning e approcci per competenze*
 - Educazione degli adulti (prof.ssa Aureliana Alberici, Università di Roma Tre);
 - Orientamento e accompagnamento degli adulti (prof.ssa Isabella Lojodice, Università di Foggia);
 - Identificare le competenze (prof. Pasquale Moliterni, Università Foro Italico – Roma);
 - Convalidare e valutare le competenze (prof. Luciano Galliani, Università di Padova).
 2. *Politiche e pratiche europee e nazionali di riconoscimento e validazione dei saperi esperienziali*
 - Contesto politico e legislativo europeo (prof. Giorgio Federici, Università di Firenze);
 - Politiche e pratiche nazionali (prof. Mauro Palumbo, Università di Genova);
 - VAE ed esperienze francesi (prof. Jean- Marie Filloque, Università di Caen, Francia);
 - APEL ed esperienze inglesi (dott.ssa Barbara Light, Middlesex University, Inghilterra).
 3. *Principi, metodi e tecniche di orientamento, accompagnamento e mediazione individuale e di gruppo*
 - Teorie e tecniche del counselling (prof. Giancarlo Tanucci, Università di Bari);

Alla conclusione del percorso vi è la possibilità di sostenere un *esame finale per l'acquisizione dei 20 CFU e del certificato*, riconoscibile tramite Convezione specifica dagli Atenei aderenti alla RUIAP e spendibile per la partecipazione ai Master, che verranno attivati da una alcuni Atenei a copertura dell'intero territorio nazionale⁵.

- Teorie e tecniche delle dinamiche di gruppo (prof. Paolo Frignani, Università di Ferrara);
 - Tecniche di gestione del colloquio individuale (prof.ssa Laura Formenti, Università Milano-Bicocca);
 - Ruolo e postura dell'accompagnatore (prof.ssa Deli Salini, Institut Universitaire pour la Formation Professionnelle, Lugano-Svizzera).
4. *Metodi e strumenti di identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali*
- Modello operativo per il riconoscimento degli apprendimenti esperienziali (prof. Piergiorgio Reggio, Università Cattolica di Milano);
 - Bilancio di competenze (prof. Paolo Serreri, Università di Roma Tre);
 - Portfolio e/o dossier degli apprendimenti pregressi (dott.ssa Ermelinda De Carlo, Università del Salento);
 - Analisi delle esperienze e uso dei referenziali formativi e professionali (dott.ssa Anna Serbati, Università di Padova).
5. *Organizzazione e gestione dei percorsi di riconoscimento, validazione e certificazione nei diversi contesti formativi*
- Formazione Professionale – Regioni (dott.ssa Simonetta Perulli, ISFOL; dott. Riccardo Mazzarella, ISFOL; dott.ssa Fabrizia Monti, Conferenza Stato-Regioni);
 - Scuola Secondaria CPIA-Centri Provinciali Istruzione Adulti (dott. Emilio Porcaro, Emilia Romagna, dott. Orazio Colosio, Veneto; dott.ssa Simonetta Caravita, Lazio);
 - Università- Servizi per l'Apprendimento Permanente (prof. Antonio Cocozza, Università di Roma Tre; dott.ssa Sonia Startari, Università di Genova; dott.ssa Sabrina Maniero, Università di Padova);
 - Formazione continua (dott. Claudio Gentili, Confindustria Education; prof. Paolo Di Rienzo, CISL-Roma Tre; dott.ssa Tiziana Baracchi, FondArtigianato).
5. Riportiamo anche il programma comune previsto nel Master, da gestire in autonomia dagli Atenei singoli o consorziati dichiaratisi disponibili (Milano Bicocca/Milano Cattolica, Padova, Macerata/Camerino, Roma Tre, Pegaso- Napoli, Foggia/Bari/Salento) in base ad una Convenzione, che riserva alla RUIAP il coordinamento scientifico nazionale, il monitoraggio delle attività e la valutazione della qualità.

MASTER in *Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi*

Moduli on line 1- 2-3-4-5 erogati come cMOOC riconosciuti dagli Atenei per 20 CFU

Moduli 6-7-8-9-10 erogati dagli Atenei con organizzazione autonoma e programma condiviso

Modulo 6 - Laboratorio autobiografico

- Strumenti di costruzione delle interviste biografiche, dei metodi narrativi e delle storie di vita;
- Laboratorio di scrittura autobiografica.

Modulo 7- Laboratorio su tecniche relazionali e colloquio

- Accoglienza, analisi della domanda di validazione e definizione degli obiettivi;
- Conduzione del colloquio di accompagnamento: tecniche di comunicazione, metodologie del colloquio e messa in atto (sperimentazione).

Modulo 8 - Laboratorio su bilancio di competenze e ricerca attiva del lavoro

- Articolazione e sviluppo di un percorso di bilancio di competenze;
- Strumenti e metodi di analisi e riflessione per costruire il progetto professionale/formativo;

Il master prevede **10 crediti** per la realizzazione di uno **stage** presso strutture nelle quali implementare il processo di convalida degli apprendimenti pregressi, da svolgersi presso Enti di Formazione Professionale, CPIA, Agenzie del lavoro, Centri Provinciali per l'Impiego, Centri Universitari per l'Apprendimento Permanente, GRU di Aziende pubbliche e private del mondo del lavoro, Istituti scolastici tecnici e professionali, Centri specializzati internazionali, ecc. La gestione dello stage prevede l'assistenza di tutor che operino per l'individuazione delle strutture ospitanti e ne monitorino le attività e le esigenze. La prova finale a chiusura del percorso consisterà nell'elaborazione e discussione nell'esame finale di un **project work**, collegato possibilmente all'attività di stage, a cui sono assegnati in totale **10 crediti**.

2.4. Dispositivi tecnologici-organizzativi

La sostenibilità del "canone pedagogico" del cMOOC è data dalle evidenze derivate dai *dispositivi tecnologico-organizzativi* nei quali sono state declinate le principali dimensioni qualitative, tradotte in *Linee Guida per i docenti, i tutor e i tecnici*, codificate nella fase di progettazione e da sottoporre a valutazione di qualità, oltreché da utilizzare per analisi comparate delle esperienze.

I *dispositivi tecnologici-organizzativi*, descritti brevemente di seguito, sono assicurati dalle pratiche didattiche pluriennali della *Se@ – Centro di tecnologie per la comunicazione, l'innovazione e la didattica a distanza* dell'Università di Ferrara, che ha prodotto i materiali multimediali e gestito attraverso la piattaforma/ambiente MOODLE tutte le attività in Convenzione con la RUIAP:

- *Accesso gratuito* al corso, con requisito della laurea per coloro che intendono frequentare successivamente il Master di 1° livello;
- *Risorse educative aperte*, riusabili e ri-contestualizzabili in altri percorsi formativi formali e non formali;
- Produzione specifica ed uso di *video-lezioni originali* da parte di ogni docente, supportate da slides e altri learning object, con *modulazione libera dei contenuti* (e non con le "pillole" di moda ispirate alla vecchia Istruzione Programmata skinneriana) e accompagnate da bibliografia, sitografia e rinvio ad altri documenti;
- Comunicazione *tra i partecipanti* attraverso quattro distinti *forum* animati da

- Strategie e strumenti di supporto a percorsi di ricerca attiva del lavoro, individuali e di gruppo.

Modulo 9 - Laboratorio su compilazione del portfolio/dossier

- Strumenti e metodi d'identificazione e formalizzazione dei saperi esperienziali per la stesura di un portfolio/dossier appropriati al target;
- Elaborazione del proprio portfolio e accompagnamento nell'elaborazione di un portfolio altrui.

Modulo 10 – Laboratorio su contesti di applicazione

- Esperienze, metodi e strumenti per un servizio di riconoscimento, validazione e certificazione delle competenze nei diversi contesti (qualifiche professionale su base regionale, titoli di studio e percorsi scolastici personalizzati nei CPIA- Centri Provinciali di Istruzione degli Adulti, centri universitari per il riconoscimento dei crediti, il *placement* e il *career service*, riconoscimento e sviluppo di competenze nella formazione continua).

- tutor*, con funzioni di moderatori delle *comunità on line* e di supporto alla interazione nel percorso e-learning dei contenuti scientifici e alla condivisione di esperienze e di risorse;
- Collaborazione riflessiva tra i partecipanti, con il coordinamento dei medesimi tutor, per la realizzazione del *wiki* in cui trasferire il lavoro delle discussioni, creando un documento *ordinato e unico*, per ognuna delle quattro distinte comunità di pratica professionale (*peer learning*);
 - Comunicazione e interazione *tra partecipanti e singoli docenti* attraverso specifici *web seminar*, nei quali rispondere sia alle questioni preparate nei *wiki* dai quattro gruppi che alle domande dirette poste individualmente durante la videoconferenza;
 - Comunicazione continua tra *coordinatore scientifico, manager didattico e i quattro tutor* attraverso forum riservato alla soluzione dei problemi e ai risultati dell'interazione individuale tra tutor e singoli corsisti attraverso *personal desk*;
 - Strutturazione del percorso in *cinque moduli* da erogare a cadenza mensile, a loro volta articolati in quattro insegnamenti settimanali di tre videolezioni seguite da specifici forum, *wiki*, *web seminar* e da *prove di autovalutazione* (tre domande *multiple choice* per ogni videolezione);
 - Garanzia di *alta qualificazione scientifica* nazionale e internazionale della docenza italiana e straniera proveniente da Atenei ed Enti aderenti alla RUIAP e all'euken e rispetto delle loro proposte culturali e didattiche;
 - Controllo di qualità, da parte di esperti indicati dal Direttivo RUIAP, sulla produzione ed erogazione attraverso *reporting quantitativi* con strumenti di *Learning Analytics* (Ferguson, 2014) relativamente a preiscrizioni, iscrizioni, frequenza e partecipazione alle diverse attività, e *indagini qualitative* (Galliani, 2004) rispetto alla percezione/giudizio sulla formazione proposta da parte di tutti gli attori (corsisti, docenti, tutor);
 - Autonomia, *regolata dall'uso dei badge*, nella fruizione progressiva dei moduli del corso e possibilità di recupero di insegnamenti e moduli specifici anche nei due mesi estivi di luglio e agosto, con il relativo accesso ai materiali prodotti nei *wiki* e alle discussioni dei *web seminar*;
 - Attestazione su due livelli: frequenza (fruizione delle videolezioni + compilazione dei test di autovalutazione), certificazione con acquisizione di 20 CFU (frequenza a videolezioni e attività didattiche on line + superamento esame finale).

3. Valutazione di prodotto, di processo e di sistema nel cMOOC

Il processo di valutazione, approfondito dalla ricerca scientifica nell'ambito delle scienze sociali ed economiche (Palumbo, 2001), è stato affrontato in ambito pedagogico prevalentemente in chiave scolastico-docimologica (Visalberghi 1955; Tyler, Gagnè, Scriven 1967; Gattullo, 1968; De Landsheere 1971). Nelle scienze dell'educazione soltanto nell'ultimo trentennio la *valutazione educativa* si è affermata come "disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento (o complesso di azioni organizzate come programmi o corsi), intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti (individuali, collaborativi, organizzativi) nei destinatari, con effetti sui sistemi formativi, economici, sociali e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione" (Galliani, 2009). Quando poi le azioni formative si sono organizzate in programmi/corsi di "formazione a distanza" e poi di "e-learning" utilizzando media e tecnologie di informazione e comu-

nicazione, si sono elaborati metodi e strumenti adattati alla valutazione delle nuove modalità dell'insegnamento (*web enhanced, blended, online*) e corrispondenti condizioni dell'apprendimento nell'università e nella formazione degli adulti (Galliani 2002a; Galliani, Costa, 2003).

Nel caso dei cMOOCs il "canone pedagogico" fa riferimento obbligato ad una *world view* che compone tre paradigmi interpretativi (Fig. 1) ad un tempo dei processi di *insegnamento*, di *comunicazione*, di *conoscenza*, di *apprendimento*, di *valutazione* strettamente connessi tra loro (Galliani, 2014).

	INSEGNAMENTO	COMUNICAZIONE	CONOSCENZA	APPRENDIMENTO	VALUTAZIONE
Paradigma Positivistista	espositivo	unidirezionale	dichiarativa	adattivo	sommativa
Paradigma Pragmatista	dialogico	interattiva	procedurale	reattivo	diagnostica
Paradigma Costruttivista	cooperativo	relazionale	performativa	regolativo	formativa

Fig. 1. Paradigmi interpretativi della valutazione

È evidente che nella prima fase di *progettazione-produzione-erogazione* delle video-lezioni nel cMOOC si utilizza un metodo *espositivo* con comunicazione *unidirezionale* di conoscenze scientifiche *dichiarative*, a cui si risponde a livello cognitivo con un apprendimento che "adatta" il nuovo sapere a ciò che già si conosce. La valutazione attraverso test (domande strutturate con risposta chiusa a scelta multipla) si fonda sulla discriminazione delle risposte corrette, i cui risultati si *sommano* per ogni insegnamento e per ogni modulo a fini *certificativi* dell'apprendimento avvenuto. Queste pratiche didattico-valutative fanno riferimento ad un paradigma chiamato *positivistista/ razionalista/comportamentista*, secondo diversi riferimenti scientifici.

Nella seconda fase di *comunicazione tra i partecipanti* attraverso *forum moderati da tutor* predomina il *dialogo interattivo*, che richiamando le esperienze personali porta ad interpretare la conoscenza nei suoi aspetti *procedurali* (non più il che *cosa* ma il *come*) e quindi l'apprendimento è *reattivo* rispetto alla conoscenza precedente. La valutazione di questa attività è di natura *diagnostico-orientativa* e deriva dall'analisi qualitativa delle interazioni, compresi gli interventi moderatori dei tutor, attraverso *check list di descrittori*, ed è finalizzata al miglioramento durante il corso e nell'eventuale riproposta. Il paradigma interpretativo di riferimento di queste pratiche è quello *pragmatista/funzionalista/ della qualità* secondo i diversi riferimenti scientifici.

Nella terza fase di *insegnamento-apprendimento cooperativo* attraverso *wiki* e *web seminar*, moderati da tutor e docenti, predomina la *relazione* comunicativa di natura *conversativa* (*cum-versare = versare assieme*) per cui la conoscenza è il risultato di una performance *collaborativa* e il processo di apprendimento avviene per *autoregolazioni* progressive, connesse alle capacità di riflessione individuale e collettiva. La valutazione di questa attività è ampiamente conosciuta nella ricerca didattica con la specificazione di *formativa* o "autentica", perché permette ad ognuno degli attori partecipanti alle *comunità di apprendimento* (allievi, docenti/esperti, tutor) di contribuire alla *costruzione negoziata* di una interpretazione comune e perciò condivisa dei risultati reali del processo formativo. Il paradigma pedagogico di riferimento è quello *costruttivista/cooperativo/sociale* secondo diversi riferimenti scientifici.

Per ognuna delle tre fasi del cMOOC risulta quindi evidente prevedere l'uso di diverse tipologie di strumenti, ma preliminarmente vanno definite le aree di indagine a cui collegarli, che così abbiamo individuato:

- a. **Bisogni di formazione sulla tematica proposta e motivazione alla partecipazione**
 - Questionario iniziale sul profilo dei partecipanti: anagrafe, area professionale, motivazioni
 - Analisi dati sulla differenza tra preiscrizioni e iscrizioni.
- b. **Partecipazione alle attività didattiche nel tempo attraverso tecniche di analisi dei dati ricavati dalla registrazione in moodle di tutte le fasi di:**
 - Erogazione e fruizione delle videolezioni e interazioni con i materiali
 - Compilazione dei test di autovalutazione e comprensione dei contenuti
 - Interventi nei forum, nei wiki, nei web seminar e interazione dei corsisti tra loro, con i tutor e con i docenti
 - Abbandoni e ritardi con motivazioni e richieste di modifiche e flessibilità.
- c. **Valutazione da parte dei corsisti, dei tutor e dei docenti sulla qualità percepita dell'intero corso**
 - Questionari con indicatori/descrittori e scala likert di intensità e giudizio finale aperto.

Nel definire le modalità di valutazione del percorso, si fa riferimento ad un concetto di *qualità* informata dai seguenti aspetti (Galliani 1999; 2002a; 2004; Bocconi, Midoro, Sarti, 1999; Trentin, 1999; Trincherò, 2006; Raffaghelli, Ghislandi, Yang, 2014):

- La **qualità dell'apprendimento** inteso sia come *apprendimento collaborativo* che deriva dalla partecipazione di tutti gli attori del processo formativo (docente, tutor, gruppo di pari) all'interno della comunità di apprendimento, sia come *risultati* di apprendimento collegati al raggiungimento degli obiettivi formativi;
- La **qualità dell'interazione**, intesa come scambio comunicativo attuato tra tutti gli attori della formazione (corsisti e tutor, corsisti e pari, corsisti e docenti, ecc.);
- La **qualità dei contenuti** emersi dalle scelte dei docenti e da confronti e discussioni a cui i partecipanti sono chiamati;
- La **qualità dell'insegnamento** come modalità di strutturazione e di comunicazione delle video-lezioni dei docenti e dei materiali proposti;
- La **qualità dell'ambiente di apprendimento** come interfaccia hardware, infrastrutture tecnologiche complessive di rete per la didattica e servizi per gli scambi collaborativi tra pari e con i docenti.

L'obiettivo è stato quello di offrire un servizio attento alle esigenze di "studenti" lavoratori-adulti che fosse qualitativamente in grado di promuovere l'apprendimento e la crescita culturale e professionale. Rispetto ai soggetti o attori delle azioni valutative, sono stati considerati protagonisti tutti i soggetti coinvolti nell'attività formativa: dall'ente erogatore (gruppo di coordinamento scientifico manageriale e tecnico) ai docenti, ai tutor e corsisti, così da poter dar conto delle molte variabili che caratterizzano il processo formativo.

Sono stati perciò progettati alcuni strumenti di valutazione rivolti ai corsisti, che permettessero di soddisfare le tre principali funzioni della valutazione:

- Un *questionario di ingresso* (valutazione diagnostica iniziale), per una indagine sui prerequisiti, le aspettative e le motivazioni dei possibili corsisti alla partecipazione o meno al corso;
- Strumenti di *autovalutazione dell'apprendimento* in itinere (valutazione formativa), finalizzati a confermare l'acquisizione di apprendimenti specifici, la comprensione di particolari tematiche e la capacità di riflessione critica raggiunta;
- Un *questionario finale di soddisfazione*, per valutare la corrispondenza tra attese e risultati conseguiti, l'efficacia dell'azione dei docenti e del supporto dei tutor, l'usabilità/gradimento di ambienti e materiali;
- Un *esame finale* in presenza con *funzione certificativa*, superando il quale si ottiene il riconoscimento di 20 crediti formativi riconoscibili nel percorso di master o in altri percorsi universitari o di sviluppo professionale. L'*esame finale* di valutazione dei risultati di apprendimento è consistito in una *prova semistrutturata*, composta da *letture stimolo per ognuno dei 20 insegnamenti*, riguardanti le conoscenze non meramente dichiarative ma *procedurali*, che richiedono capacità di individuare strategie corrette di applicazione in situazione. Ad ogni lettura stimolo sono seguite due domande con risposte a scelta multipla (quattro di cui una corretta) per un totale di 40 quesiti, a cui rispondere in 80 minuti.

A questi strumenti si sono aggiunti *questionari specifici* per la riflessione e la *valutazione finale* rivolti ai *docenti*, ai *tutor*, ai *coordinatori organizzativi e tecnici*, in quanto essendo per tutti la prima esperienza di un percorso cMOOC lungo e complesso, ci è sembrato indispensabile anche il loro contributo per una revisione attenta dei contenuti e dei processi attuati, al fine di una riprogrammazione che vedesse il nuovo avvio sia entro il programma dei Master integrando la modalità on line con quella in presenza, sia con una seconda edizione libera e articolata in forme e tempi più fruibili trasformando magari i cinque Moduli in altrettanti cMOOCs autonomi.

3.1. Analisi dei Questionari Iniziali sui Preiscritti e sugli Iscritti

L'iscrizione dei partecipanti al c-MOOC è avvenuta in due periodi distinti, attraverso sistemi indiretti di abilitazione all'accesso: l'iscrizione massiva dei preiscritti nel periodo regolare; e l'iscrizione manuale fuori termine degli interessati su richiesta via e-mail. Questa modalità di iscrizione, che potrebbe essere percepita come "burocratica", se comparata con la modalità "istantanea" adottata nei MOOCs self-paced, è più diffusa nei c-MOOCs e nei corsi lunghi in ragione della necessità di organizzare i servizi moderati dai tutor e i rispettivi gruppi di studio.

Nel periodo trascorso tra la richiesta di informazione o di preiscrizione e l'abilitazione dell'accesso dell'utente alla scheda di iscrizione definitiva, era disponibile un servizio di orientamento e informazione, via email e via social network, con lo scopo di dare informazioni precise sugli obiettivi formativi del corso, sulle modalità di partecipazione, sulle opzioni di certificazione della frequenza e degli apprendimenti, sull'impegno di studio. Le informazioni e le risposte alle domande più frequenti sono state pubblicate anche nel sito web dedicato e in Google Groups. Il servizio di informazione e orientamento via mail è rimasto disponibile anche durante tutto il corso, oltre i canali integrati alla piattaforma LMS (forum di supporto tecnico, sistema di messaggistica privata, bacheca, gruppi di studio). Nonostante tutti i preiscritti fossero stati inseriti nella piattaforma e-lear-

ning, alcuni non hanno mai perfezionato l'iscrizione. Questi utenti hanno continuato a ricevere aggiornamenti sui moduli del corso e sulle modalità di partecipazione e non ci sono state richieste di cancellazione della possibilità di accedere alla piattaforma o di ricevere comunicazioni via email. Con l'obiettivo di rilevare le motivazioni che hanno caratterizzato le decisioni di non iscriversi, dopo due mesi (due moduli didattici) è stato creato un questionario interattivo incorporato in messaggi email indirizzati ai preiscritti ancora assenti in piattaforma, il 68% dei quali corrispondente a preiscritti nel periodo regolare. Il questionario permetteva la scelta multipla di dichiarazioni ritenute pertinenti. Sono state raccolte informazioni su 19% degli assenti, dei quali 59% hanno inserito i propri dati di indirizzo email con errori nella fase di preiscrizione oppure hanno dichiarato di non aver mai ricevuto le credenziali di accesso in precedenza (problema diffuso relativo a configurazioni automatiche di filtri antispam). Tra i dati più rilevanti, oltre queste difficoltà tecniche, è emerso anche l'impegno di studio necessario al completamento del percorso annuale: il 38% degli utenti che hanno risposto il questionario hanno dichiarato di "essersi resi conto di non avere il tempo necessario".

PROBLEMI TECNICI	
29%	Dati email errati (invalid recipient)
10%	Non mi erano chiari i termini di scadenza dell'iscrizione
2%	Ho avuto difficoltà nel completamento dell'iscrizione
29%	Non ho mai ricevuto comunicazioni per poter completare la procedura di iscrizione
APPRENDIMENTO IN RETE	
2%	Ho dei dubbi sull'efficacia delle attività online
7%	Avevo qualche perplessità ad affrontare un percorso online non avendo familiarità con le tecnologie
2%	Non ho sempre disponibilità di collegamento a Internet
PERCORSO FORMATIVO	
2%	Ho preferito frequentare un altro corso universitario (Master, Perfezionamento ..)
2%	Ho preferito frequentare un altro MOOC
5%	Ho esaminato più approfonditamente il programma e non risponde ai miei interessi
2%	Non mi erano chiari i contenuti
IMPEGNO DI STUDIO	
27%	Mi sono resa/o conto di non avere il tempo necessario
15%	Sono sopraggiunti impegni familiari imprevisti

Fig. 2. Motivazione dei preiscritti che non hanno perfezionato l'iscrizione

Alla fine del quarto modulo è stato effettuato un controllo comparativo tra il numero di preiscritti, il numero di schede di iscrizione perfezionate e il numero dei partecipanti che avevano svolto almeno una attività tra quelle proposte nei percorsi didattici (partecipanti attivi). Sono rimaste escluse quindi le interazioni a solo scopo di socializzazione e quelle dedicate alla risoluzione di dubbi tecnici e organizzativi. Ne è risultato un incremento del numero di preiscritti (tutti fuori termine) pari a 29% rispetto ai dati rilevati nel secondo mese del corso, mentre il numero di partecipanti attivi ha avuto un aumento del 40% (Fig. 3).

PARTECIPANTI	18/12/2014	02/03/2015	incremento
preiscrizioni	720	864	29%
iscrizioni mai completate	160	217	36%
iscrizioni definitive	560	663	18%
partecipanti attivi	425	594	40%

Fig. 3. Partecipanti attivi alla fine del Modulo 3

Si desume chiaramente che la caratteristica “aperta” del corso, in termini di scadenze di completamento delle attività, ha favorito la partecipazione degli iscritti secondo modalità *self-paced*, con date di inizio diverse da quelle dell’iscrizione. Queste osservazioni, unite alle comunicazioni personali costanti tra i tutor e i pre-iscritti in piattaforma, ha portato alla modifica in itinere dei termini di completamento del percorso. Trattandosi di corso annuale con elevato numero di attività obbligatorie, è stato deciso che il periodo estivo potesse essere sfruttato ai fini di studio dai partecipanti interessati alla conclusione di tutti i moduli o allo svolgimento della prova finale, prevista per settembre. Le risposte ai questionari di iscrizione, infatti, rivelavano un altissimo numero di persone interessate allo svolgimento della prova finale nonostante fosse richiesta la loro presenza in una sede universitaria: 44,8% delle risposte confermano l’interesse iniziale e soltanto l’1,8% dei partecipanti rispondono di non essere interessati (Fig. 4).

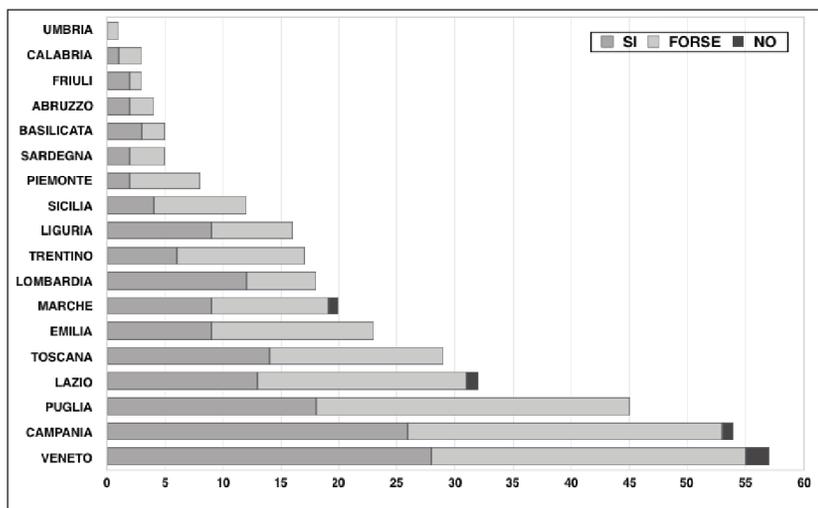


Fig. 4. Interesse dei partecipanti attivi ad iscriversi al Master

L’indagine iniziale, oltre le dimensioni già descritte, utili alle decisioni sul piano organizzativo, conteneva una serie di domande che avevano come obiettivo la documentazione del profilo anagrafico dei partecipanti, estremamente necessaria alla corretta interpretazione dei dati di monitoraggio sulla partecipazione raccolti automaticamente dai dispositivi di Learning Analytics della piattaforma LMS Moodle. I corsi massivi aperti, infatti, sono generalmente caratterizzati da un pubblico eterogeneo e l’interpretazione delle tendenze nelle modalità di par-

tecipazione richiede l'utilizzo di parametri oggettivi di differenziazione dei gruppi/cluster osservati.

Queste domande del questionario sono distribuite secondo le seguenti categorie: *fascia di età, residenza attuale, profilo ed esperienze professionali, livello di istruzione, conoscenze sulle tematiche del corso, motivazione dell'iscrizione al corso* (Fig. 5).



Fig. 5. Questionario iniziale – motivazione, interesse, occupazione

Le domande chiuse appartenenti alle categorie “profilo ed esperienze professionali” e “livello di istruzione” contengono anche dei filtri che portano alla specificazione, attraverso domande aperte, dei *titoli di studio* e dei *ruoli professionali* svolti. Queste domande aperte hanno fatto emergere come dati rilevanti i seguenti aspetti: profili professionali interessati agli argomenti del corso che non erano stati ipotizzati dagli organizzatori (prevalentemente impiegati pubblici, consulenti e formatori nell’ambito della formazione continua); e profili professionali di iscritti prevalentemente per analizzare le modalità di organizzazione del corso online (tutor online, web designer, amministratori di piattaforma LMS). Il numero di partecipanti con esperienza di studio o percorso professionale non affini ai contenuti del corso sono stati minimi, ma comunque significativi dato che la notizia sull’attivazione del cMOoc è stata diffusa soltanto attraverso comunicazioni dirette a enti e organizzazioni dei settori interessati. Questo cMOOC, infatti, è stato pubblicato in piattaforma autonoma, non è inserito in cataloghi o portali di corsi MOOCs, e la sua attivazione non è stata accompagnata da campagne pubblicitarie.

Il corso è stato frequentato, quindi, soprattutto da persone che hanno studiato oppure hanno avuto esperienze lavorative nei settori dell’educazione, della formazione, dell’istruzione e dell’orientamento. La maggior parte degli iscritti inoltre dichiara di essere attualmente “occupata” (87%). Una piccola percentuale dei partecipanti (4%) è costituita da persone che si dedicano attualmente esclusivamente a studi universitari e che hanno spesso un interesse selettivo rispetto ai contenuti del corso, per cui svolgono le attività di poche unità didattiche, non necessariamente in modo sequenziale. La percentuale di partecipanti che hanno dichiarato di essere al momento “in cerca di occupazione” è pari al 9% dei quali l’82% corrisponde a persone con età inferiore a 40 anni. L’analisi delle domande aperte suggerisce che alcuni di questi partecipanti sono comunque impegnati saltuariamente come consulenti (per esempio: progettisti della formazione) oppure lavorano prevalentemente con contratti a termine (per esempio: insegnanti precari). La distribuzione dei dati sui partecipanti “in cerca di occupa-

zione” evidenzia che la maggior parte di essi provengono dalle seguenti Regioni: Puglia (31%), Veneto (17%), Marche (10%) e Toscana (8%).

È interessante notare la gran parte dei partecipanti (70%) ha l’età superiore ai 40 anni, nonostante il percorso sia organizzato in modalità e-learning con impegno annuale. Questo dato rinforza l’ipotesi iniziale del Gruppo di progetto, che ha creato il percorso con una prospettiva di ricaduta delle competenze acquisite sullo svolgimento delle azioni professionali, opzione che autorizza la scelta di contenuti e di attività che vanno oltre i livelli introduttivi dei temi trattati. La durata del percorso, l’impegno di studio e il livello di complessità dei contenuti, infatti, sono fattori che distinguono il c-MOOC Ruiap da altre iniziative qualificate come MOOCs, spesso limitate a impegni da 4 a 8 settimane e con basso livello di complessità/difficoltà dei contenuti e attività. Il corso ha previsto perciò il rilascio di *badge digitali*, che certificano frequenza e completamento delle attività obbligatorie online per ciascuno dei 5 moduli didattici separatamente.

I risultati della sezione del questionario dedicata alle motivazioni ad iscriversi hanno puntato maggiormente verso la stessa direzione, ossia, il miglioramento delle proprie competenze professionali: il 47% dei partecipanti hanno scelto come principale motivazione “può essermi utile per il mio lavoro”, il 30% “per approfondire temi e argomenti che conosco”, il 10% “perché intendo iscrivermi al master che si terrà successivamente”. Le altre alternative, insieme, aggregano soltanto il 12% delle risposte: “per curiosità riguardo i temi trattati”, “perché lo seguono anche altri colleghi/amici”, “perché è una delle poche opportunità formative gratuite”. La domanda ammetteva una sola risposta.

Il cMOOC ha offerto ai partecipanti l’opportunità di partecipare a *forum* distinti moderati da tutor, in funzione della loro esperienza concreta in contesti specifici. I partecipanti hanno potuto scegliere, quindi, alla fine del questionario, il gruppo di studio al quale intendevano fare riferimento oppure partecipare attivamente. La partecipazione attiva ai gruppi di studio non è obbligatoria ma questa scelta ha implicato anche l’abbinamento tra tutor moderatore di contesto ed i singoli partecipanti attraverso l’uso dei canali privati di comunicazione. La distribuzione dei gruppi di interesse è risultata eterogenea a livello globale: contesto “scuola primaria” (8%), “istruzione e formazione professionale” (10%), scuola secondaria e CPIA (36%), orientamento, job-placement e formazione continua (46%).

3.2. Progettazione e analisi dei questionari finali

La progettazione dei questionari finali ha preso spunto dal lavoro svolto in un progetto PRIN⁶ e in due progetti PON finanziati da FSE – Ministero del Lavoro, con capofila il Dipartimento di Scienze dell’Educazione dell’Università di Padova⁷.

- 6 Il Progetto del 1999-2000 su “Modelli pedagogici, tecnologici e organizzativi di Open Distance Learning e indicatori di qualità” (Galliani 2002, 2004a) era coordinato da L. Galliani dell’Università di Padova, e vedeva la partecipazione dei Gruppi Locali delle Università di Bari, Palermo, Roma Tre, Lecce, Salerno.
- 7 Il primo progetto, condotto assieme al CUOA-Consortio Universitario di Organizzazione Aziendale di Altavilla Vicentina e all’ELEA di Torino, era applicato ai contesti dell’apprendimento permanente e della formazione degli adulti (Galliani, Dal Bon 2003) e il secondo, condotto assieme al CUOA e al CERISDI di Palermo, riguardava il trasferimento di buone pratiche manageriali nel gestire il rapporto tra formazione scolastica e mondo del lavoro (Galliani, Bonanno, 2003).

Per la valutazione finale sono stati ideati degli strumenti destinati ai diversi attori coinvolti nel processo formativo: corsisti, docenti, tutor, coordinatori tecnico-didattici.

Il *questionario finale* per i corsisti (*frequentanti* totalmente o parzialmente i cinque Moduli del cMOOC), erogato prima dell'esame finale svoltosi in due appelli a settembre e novembre 2015, era finalizzato a valutare le seguenti *dimensioni*, a loro volta articolate in descrittori: interazione con la piattaforma e assistenza tecnica, interazione con i materiali didattici, interazione con il tutor, interazione con i docenti, qualità dei contenuti dei singoli moduli, qualità dell'insegnamento (per ciascun docente), qualità dell'apprendimento, qualità della programmazione del percorso.

Riportiamo di seguito una sintesi dell'analisi dei dati del questionario finale relativo alla *soddisfazione dei corsisti*, che è stato compilato da *141 partecipanti*, di cui l'86% aveva completato tutti i cinque moduli del cMOOC mentre il 23% solo in parte, ma con la possibilità di acquisire i *badges* fino alla fine di ottobre. La causa principale per cui questi ultimi affermavano di non aver completato la fruizione risiedeva nella mancanza di tempo per impegni di lavoro.

All'*esame finale in presenza* nelle sessioni di settembre e di novembre 2015 – svoltesi presso le sedi universitarie di Bolzano, Padova, Milano Bicocca, Genova, Cagliari, Firenze, Roma Tre, Napoli-Pegaso, Palermo, Foggia, Salento – si sono presentati 108 corsisti di cui solo 2 non hanno superato la prova.

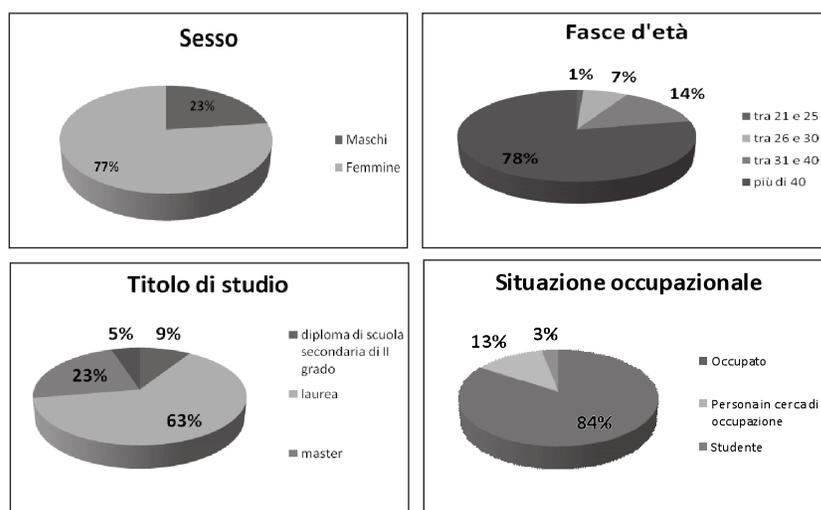


Fig. 6. Dati anagrafici e occupazionali

Per quanto riguarda i dati anagrafici e occupazionali raccolti in figura 6, risulta che il 77% dei rispondenti sono donne ed il 23% sono uomini. I corsisti sono per la netta maggioranza persone adulte, risulta infatti che il 71% è over 40 e sono in prevalenza lavoratori (l'84% è occupato) e con alti livelli di istruzione (laurea, master, dottorato). Questi dati, confrontati con quelli analoghi del questionario iniziale sugli iscritti reali a marzo, presentano corrispondenze significative, che li rendono rappresentativi sia per l'età (75 contro 78% di over quarantenni) e il grado di istruzione che per la situazione occupazionale (84 contro 87% di lavoratori.)

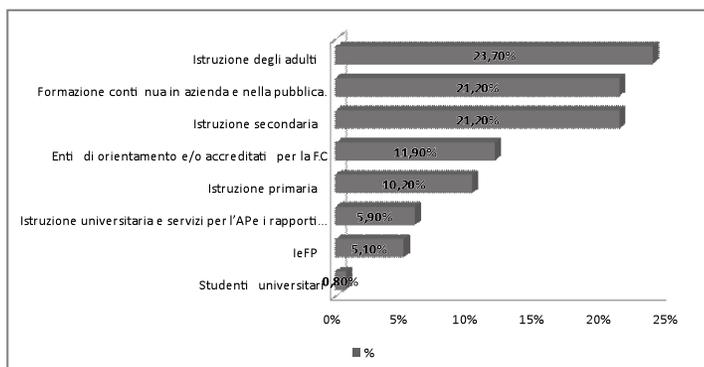


Fig. 7. Area professionale di lavoro

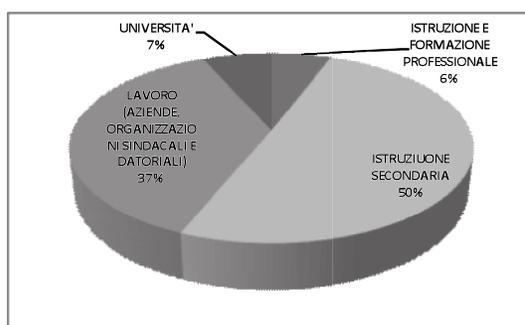


Fig. 8. Area professionale aggregata su contesti di applicazione

Le aree professionali prevalenti sono (Fig.7): Istruzione degli adulti (23,70%), Formazione continua in azienda, nella pubblica amministrazione e nei servizi alle imprese (21,20%) e Istruzione secondaria (21,20%). Aggregando tali dati sulla base dei contesti di applicazione della validazione degli apprendimenti pregressi (formazione professionale, istruzione secondaria, università, formazione continua) (Fig.8) risulta che il 50% dei rispondenti appartiene al contesto dell'istruzione secondaria, compresa l'istruzione adulti; il 37% appartiene all'area lavoro e ai relativi servizi pubblici e accreditati; il 7% ai servizi universitari ed il 6% alla formazione professionale.

In merito alla soddisfazione sulla qualità dei contenuti dei moduli, le *aree di indagine* hanno riguardato l'interazione con i *materiali didattici* in piattaforma, con i *tutor* e con i *docenti*.

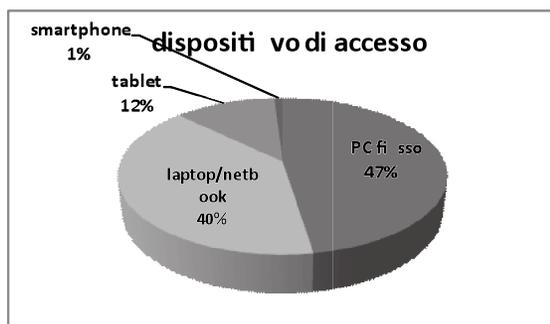


Fig. 9. Dispositivi di accesso

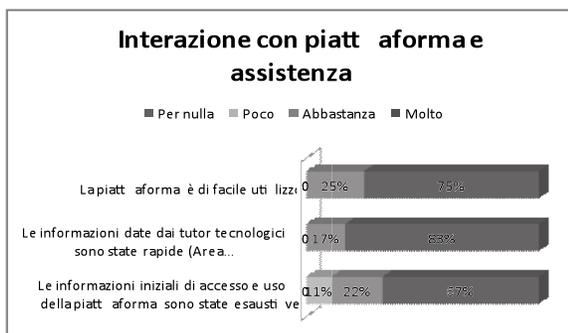


Fig. 10. Interazioni con la piattaforma

I dispositivi usati per l'accesso alla piattaforma denotano una molteplicità di strumenti informatici che consentono una flessibilità nei tempi e luoghi di fruizione del corso: pc fisso (48%), laptop/netbook (39%), tablet (12%), smartphone (1%). Il 52% si è collegato 1 o 2 volte la settimana, il 13% tutti i giorni, l'8% ogni 15 giorni ed il restante occasionalmente, senza una frequenza programmata. In merito all'interazione con la piattaforma del cMOOC il 75% ha risposto che il suo uso è stato "molto" facile, anche perché il 77% aveva già avuto precedenti esperienze di e-learning. Dai dati è emerso che le informazioni iniziali di accesso sono state "molto" chiare per il 67% dei corsisti, mentre per il restante sono state "abbastanza" (22%) e "poco" chiare (11%). Nella piattaforma è stata predisposta un'area di familiarizzazione tecnologica per i corsisti, che potevano porre domande tecniche sull'uso dell'ambiente di apprendimento. Le risposte ricevute dai tecnici sono state considerate "molto" rapide dall'83% dei rispondenti.

Come già accennato, i partecipanti erano stati divisi in quattro "comunità di apprendimento", in base al contesto professionale di appartenenza, ed ogni gruppo aveva un tutor che, dopo le videolezioni dei docenti animava i *forum* e coordinava nei *wiki* la predisposizione delle domande per i *web seminar* con i docenti.

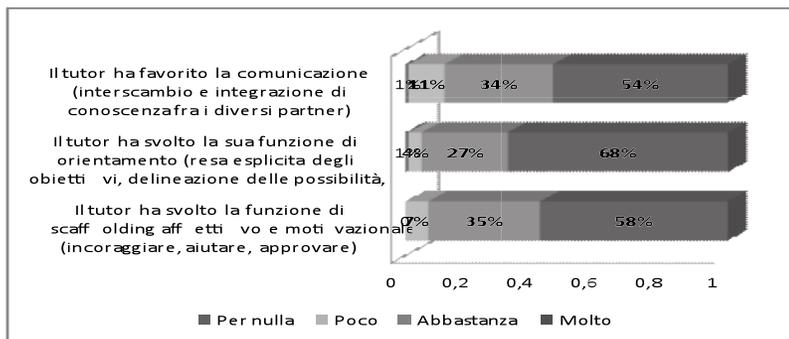


Fig. 11. Interazione con il tutor

Dalle risposte del questionario dei corsisti (Fig.11) risulta che i tutor hanno svolto una appropriata funzione di orientamento consistente nel dare informazioni in merito agli obiettivi del percorso ed ai singoli moduli (“molto” per il 68% e “abbastanza” per il 27%). La funzione di scaffolding motivazionale svolta dai tutor è stata apprezzata “molto” per il 58% e “abbastanza” per il 35% dei corsisti, mentre i tutor hanno favorito “molto” la comunicazione per il 54% dei rispondenti e “abbastanza” per il 35%.

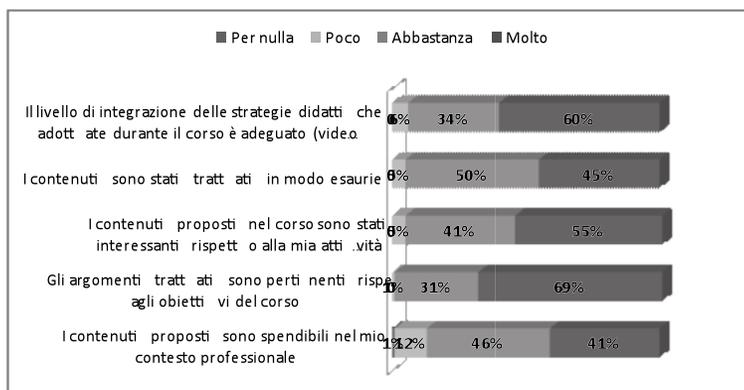


Fig. 12. Soddisfazione sulla qualità dei contenuti dei moduli

Per quanto riguarda la soddisfazione sulla qualità dei contenuti dei moduli (Fig.12) il risultato è notevole in quanto il 69% dei rispondenti considera gli argomenti trattati “molto” pertinenti e il 31% “abbastanza”. Allo stesso modo il livello di integrazione delle strategie didattiche adottate (video lezioni, forum, wiki, web seminar) è stato considerato “molto” adeguato dal 60% dei corsisti e “abbastanza” dal 34%. I contenuti proposti nel corso sono stati giudicati “molto” interessanti dal 55% dei corsisti e “abbastanza” per il 41% rispetto ad attività professionali diverse e questo è da considerarsi un ottimo risultato. Giudizio più equilibrato riguarda il trattamento dei contenuti (“molto” esauriente per il 45% e “abbastanza” per il 50%) e la loro spendibilità negli specifici contesti professionali (“molto” per il 41% e “abbastanza” per il 46%).

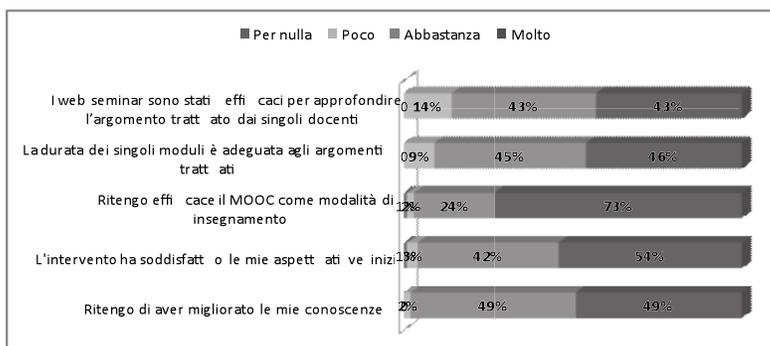


Fig. 13. Grado di soddisfazione sulla qualità dell'apprendimento

Il cMOOC è risultato essere una modalità formativa apprezzata per gli adulti, infatti nell'area di indagine riguardante il grado di soddisfazione sulla qualità del proprio apprendimento (Fig.13), il 73% dei rispondenti ha affermato che ritiene "molto" efficace il MOOC come modalità di insegnamento, avendo inoltre soddisfatto "molto" per il 54% e "abbastanza" per il 42% le aspettative iniziali. Il 49% ritiene di aver migliorato "molto" le proprie conoscenze e "abbastanza" un altro 49%, mentre i *web seminar* sono stati considerati "molto" (43%) e "abbastanza" (altro 43%) efficaci per approfondire gli argomenti trattati dai singoli docenti. In merito alla durata dei singoli moduli, il 46% la considera "molto" adeguata agli argomenti trattati e "abbastanza" adeguata il 45%.

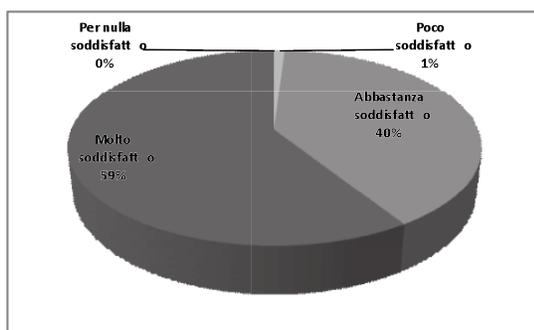


Fig. 14. Grado di soddisfazione complessiva

Possiamo considerare l'esperienza formativa e didattica del cMOOC ampiamente positiva (Fig.14): il 59% dei rispondenti afferma infatti di essere stato "molto" soddisfatto e "abbastanza" soddisfatto il 40%, confermando non solo il contenuto scientifico, ma anche i dispositivi organizzativi e tecnologici che hanno sorretto l'impianto generale del percorso.

Sulla qualità dell'*insegnamento dei singoli docenti*, il 42% dei corsisti rispondenti ha scelto l'opzione di esprimere un giudizio riguardante: *la preparazione sugli argomenti affrontati, la chiarezza espositiva nelle video-lezioni, la capacità di stimolare l'interesse e la partecipazione, la disponibilità e prontezza nel rispondere ai quesiti dei corsisti durante i web seminar*. I risultati sono stati complessivamente *molto positivi* e sono stati comunicati ad ogni singolo docente.

Per quanto riguarda i questionari rivolti ai *tutor*, ai due *coordinatori didattico e tecnico*, e ai *docenti*, a differenza dei questionari precedenti composti da affermazioni a cui rispondere utilizzando una scala Likert, si è scelto di approfondire le questioni d'interesse ponendo anche domande aperte, come si trattasse di brevi interviste strutturate, con risposte da contenere in spazi predefiniti.

Il *questionario rivolto ai 4 tutor* ha indagato le *interazioni* nel gruppo di coordinamento; con i corsisti nei forum, nei wiki e individuali; con i docenti. Si è chiesto anche un'autovalutazione sui compiti di monitoraggio/guida/consulenza all'apprendimento e all'organizzazione del corso.

Ai due *coordinatori didattico e tecnico* è stata chiesta una analisi puntuale del funzionamento dei processi gestionali, tecnologici e amministrativi che hanno accompagnato il cMOOC nelle fasi di progettazione, pianificazione, produzione, implementazione, impatto, monitoraggio, correzione, in itinere, valutazione. Sono derivate proposte di revisione che il Coordinamento scientifico ha fatto proprie e che sono state sottoposte al Direttivo della RUIAP.

Il *questionario per i 16 docenti e i 12 esperti* ha riguardato un'autovalutazione rispetto alle *motivazioni* alla partecipazione al MOOC, alla modalità di *progettazione* dell'intervento, alla modalità di *costruzione dei materiali* didattici, alle eventuali *difficoltà nella registrazione* delle video-lezioni, alla *qualità dei quesiti* preparati dai corsisti per i web seminar, alla *facilità nell'uso della piattaforma*. Si è chiesto poi un *giudizio sull'esperienza personale*, e un *giudizio sulla qualità complessiva del corso*, con la richiesta di *suggerimenti per migliorare* la seconda edizione da usare nei Master e anche in modalità libera da parte della RUIAP. Le indicazioni hanno evidenziato: il maggior coordinamento fra i docenti durante la conduzione delle attività, un accordo sui materiali bibliografici di studio e approfondimento, una riduzione del carico didattico troppo concentrato e troppo lungo nel tempo, una suddivisione più specifica degli obiettivi professionali e delle aree di competenze da raggiungere.

L'esperienza realizzata è stata molto complessa da condurre, considerando le variabili legate alle tempistiche, al numero di docenti, alle tipologie di corsisti, alle tecnologie impiegate ed è stata possibile grazie al buon lavoro di squadra, che richiede (secondo le opinioni di docenti, coordinatori e tutor) ancora maggior integrazione in fase di pianificazione delle attività con, una precisa definizione di ruoli e compiti, da verificare durante il processo attuativo.

La valutazione del cMOOC, come emerge chiaramente da questa impostazione, è stata *multireferenziale* (più oggetti) e *multidimensionale* (più metodi e tecniche statistiche ed ermeneutiche) ed avrà conseguenze sicuramente nei Master, dove verrà completata – anche per quanto riguarda le modalità di integrazione non solo temporale dei cinque Moduli con le attività laboratoriali soprattutto per i nuovi iscritti che non hanno frequentato il cMOOC – con il contributo di strumenti adeguati ai diversi contesti formativi, caratterizzati da specifiche modalità progettuali e operative, oltreché da docenze e tutorati diversi per ogni Ateneo.

Siamo convinti che da una valutazione partecipata prima del cMOOC e poi integrata con i Master degli Atenei, potrebbero derivare indicazioni progettuali e operative, basate su evidenze empiriche, non solo di miglioramento futuro della stessa proposta o di altre analoghe, ma forse anche di strategie formative adeguate a sostenerne la qualità, senza accontentarsi anche questa volta delle insufficienti schede dell'ANVUR sull'Apprendimento Permanente/Formazione Continua entro le nuove indicazioni per la valutazione delle attività della Terza Missione.

4. Conclusioni

I tecnologi dell'educazione – e nemmeno noi siamo sfuggiti al compito – si sono esercitati nel costruire *tassonomie* fin dall'introduzione dei media audiovisivi di massa (cinema, radio, televisione) nel sistema scolastico all'inizio del Novecento e successivamente, del computer e delle ICT interattive e multimediali alla fine del "secolo dei media", anche nella formazione universitaria e continua. Un esercizio sicuramente utile nell'*addomesticare* i media e le tecnologie, nati "liberi e selvaggi" nella società, per utilizzarli a fini istruttivo-educativi nei recinti protetti delle istituzioni scolastiche e universitarie. Con Internet, i Social Software e i Mobile Media non ci sono più nel XXI secolo luoghi e tempi protetti per le nostre comunicazioni e relazioni interpersonali, qualunque sia la finalità per cui le usiamo.

I criteri individuati per classificare i MOOC vanno dai quattro (*autonomia, diversità, apertura, interattività*) di Downes (2014) agli otto (*transfer, made, sync, async, adaptive, group, connectivist, mini*) di Clark (2014), ma spesso non risulta convincente la motivazione che ne dovrebbe sostenere la varietà e molteplicità delle scelte. Sicuramente più adeguata risulta la strada di individuare alcune dimensioni qualitative per valutare e confrontare i MOOCs, come le 12 di Conole (2013), applicate in modo intelligente anche a qualche situazione italiana da Pozzi e Conole (2014). Una tassonomia è però una *classificazione gerarchica* i cui criteri derivano o da evidenze empiriche della ricerca scientifica o da una regola condivisa che ne giustifica natura e ordine. Non ci pare questo il caso dei MOOCs, che fin dalla nascita hanno assunto due approcci pedagogici contrapposti (*x: trasmissivo; c: connettivo*), e sono giudicati anche per questo nel Rapporto dell'European University Association, come *avelanche*, che rischia di travolgere l'istruzione universitaria, che non vuol più essere solo trasmissione di conoscenza con le lezioni in aula, ma non è ancora attrezzata culturalmente e tecnologicamente per trasformarsi in un laboratorio collaborativo di costruzione dei saperi, "integrando aula, campo e rete" (Galliani, de Waal, 2007), con una apertura ai contesti educativi non formali e informali.

Ritorna anche per questa via, a nostro parere, la necessità logica di adottare, invece di perdersi nelle strade divisive e senza fine di una tassonomia, un "canone pedagogico-didattico" dei cMOOCs universitari, un modello-standard che ne individui chiaramente i criteri della *progettazione*, della definizione dei *contenuti scientifici*, della scelta dei *dispositivi tecnologico-organizzativi* (comunità on line e di pari), della *valutazione di processo* (metodi di insegnamento), di *prodotto* (risultati di apprendimento) e di *sistema* (qualità dell'offerta formativa), e che li integri entro la *finalità* strategico-istituzionale, magari collegati ai Master, propria della *Continuing Education/*Formazione Continua nel rapporto con il mondo delle qualificazioni professionali e delle organizzazioni del lavoro. È questa una via di innovazione che incrocia anche la politica culturale di *Public and Social Engagment* specifica della Terza Missione delle Università nei confronti del *Lifelong and Lifewide Learning/*Apprendimento Permanente come diritto di ogni persona.

Riferimenti bibliografici

- Alberici, A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita*. Milano: Franco Angeli
- Alberici, A., Di Rienzo, P. (2011). *I saperi dell'esperienza. Politiche e metodologie per il riconoscimento degli apprendimenti non formali e informali all'università*. Roma: Anicia

- Bocconi, S., Midoro, V., Sarti, L. (1999). Valutazione della qualità nella formazione in rete. *TD-Tecnologie Didattiche*, n. 16, vol. 1.
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. Donald Clark Pain B Blog. Retrieved from: <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/>.
- Conole, G. (2013). *Los MOOCs como tecnologías disruptivas: estrategias para mejorar la experiencia de aprendizaje y la calidad de los MOOCs*. RED-Revista de Educación a Distancia. Vol. 39.
- De Landsheere, G. (1971). *Evaluation continue et exames. Précis de docimologie*. Paris: Nathan.
- Downes, S. (2014). La rinascita delle comunità di apprendimento in rete. *TD-Tecnologie Didattiche*. 22, 3, 165-172.
- EUA (2014) *MOOCs.Massive Open Online Courses –January 2014*. By Michael Gaebel. An update of EUA's first paper (January 2013).
- Ferguson, R. (2014). Learning Analytics: fattori trainanti, sviluppi e sfide. *TD-Tecnologie Didattiche*. 22,3, 138-147.
- Frignani, P. (2014). (Ed). *Le Università per l'apprendimento permanente. Sviluppo, occupazione, territorio*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (1999). *Qualità della formazione e ricerca pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (Ed) (2002). *L'Università aperta e virtuale*. Atti della IV Biennale Internazionale della Didattica Universitaria, Padova 2000. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (2002a). Criteri di valutazione e indicatori di qualità nell'open distance learning. In: Paparella N. (Ed). *La ricerca didattica per la qualità della formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L. (Ed) (2004). *Formazione in rete. Indicatori di qualità e buone pratiche*. Napoli: Tecnodid.
- Galliani, L. (2004a), Progetto Open Trainer: metodologie integrate di formazione in rete. In Galliani L.(Ed). *Formazione in rete. Indicatori di qualità e buone pratiche* (pp. 123-223). Napoli: Tecnodid.
- Galliani, L. (2009). *Web Ontology della valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Galliani, L. (2012). Apprendere con le tecnologie tra formale, informale e non formale. In: Limone P. (Ed). *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 3-26). Bari: Progedit.
- Galliani, L., Costa R. (2003). *Valutare l'e-learning*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Bonanno E. (2003). *E-Learning and Transferring of Best Practices: Evaluation of Effectiveness and Methods of Benchmarking in the Integrated Processes of Training, Education and Labour Market*. In: European Distance Education Network Proceedings, Rodi. 15-18 June, 1, 174-179.
- Galliani, L., de Waal, P.(2009). *Learning face to face, in action and on line: Integrating Model of Lifelong Learning*. In: Bernarh, U., Szucs, A., Tait, A., Vidal, M. (Eds). *Distance and E-Learning in Transition* (pp. 385-394). London: Iste-Wiley
- Galliani, L., Zaggia, C, Serbati, A. (Eds) (2011a). *Adulti all'Università. Bilancio, portfolio e certificazione delle competenze*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Galliani, L., Zaggia, C, Serbati, A. (Eds) (2011b). *Apprendere e valutare competenze all'Università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gallini, L. (2014) *La dimensione epistemologica: paradigmi, modelli, metafore, categorie, funzioni*. In: Galliani, L., Notti, A. M. (Eds). *Valutazione educativa*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Gattullo, M. (1968). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Ghislandi, P. (2014). Di nani e di giganti. Open Access: aprire la Ricerca, aprire la Didattica. In: Falcinelli, F., Minerva, T., Rivoltella, P. C. (Eds). *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'e-learning?* Atti Convegno SLeL e SIREM. Reggio Emilia: SLeL.
- Palumbo, M. (2001). *Il processo di valutazione. Decidere, programmare, valutare*. Milano: Franco Angeli.
- Pozzi, F., Conole, G.(2014). Quale futuro per i MOOC in Italia ?. *Tecnologie Didattiche*. 22, 3, 173-182.

- Raffaghelli, J., Ghislandi, P., Yang, N. (2014). Quality as perceived by learners: is it the dark side of the MOOCs?. *REM- Research on Education and Media*, VI, 1, 121-136.
- Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A learning theory for a digital age*, "Elearningspace.org", Blog post, 12 dicembre, <http://www.elearningspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Siemens, G. (2008). *MOOC or mega-connectivism course*. Retrieval from: <http://lrc.umani-toba.ca/connectivism/?p=53>.
- Trentin, G. (1999). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2006). *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*. Trento: Erickson.
- Tyler, R. W., Gagnè, R. M., Scriven, M. (Eds) (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand Mc Nally.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.

