

**Publicato il: ottobre 2022**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Online learning and instructional design: formative expectations of learners<sup>1</sup>**

### **Apprendimento online e progettazione didattica: aspettative formative dei discenti**

*di*

**Katia Sannicandro**

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA)

[katia.sannicandro@unimore.it](mailto:katia.sannicandro@unimore.it)

**Anna Maria Antonucci**

Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA)

[annamaria.antonucci@gmail.com](mailto:annamaria.antonucci@gmail.com)

**Tommaso Minerva**

Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

[tommaso.minerva@unimore.it](mailto:tommaso.minerva@unimore.it)

#### **Abstract:**

The different contexts of education - both related to the university context, to teacher training, and to different professional figures - have been going through a profound change in the ways not only of

---

<sup>1</sup> Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia Katia Sannicandro e Anna Maria Antonucci sono responsabili della pianificazione della ricerca. Katia Sannicandro ha curato la redazione dei paragrafi 2. Il contesto della ricerca: online learning e instructional design, 3. Metodo, 4. Risultati e Discussione e 5. Conclusioni e prospettive di ricerca; Anna Maria Antonucci e Tommaso Minerva hanno condiviso la redazione del paragrafo 1. Introduzione.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Codice doi: 10.14668/QTimes\_14420

delivery and fruition of online training content. A debate, the one related to instructional design, reinvigorated and revitalized by the health emergency and linked, for example, to processes of emergency remote teaching and growing demands for methodological and instructional rethinking. The paper presents an analysis of the results of a survey given to participants in online training courses (201 involved learners, 161 respondents). In detail, the respondents were identified from among the participants (members, affiliates, etc.) in the training courses organized by *Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento* (AIRIPA), thereby involving different professional and promoting a “transdisciplinary alliance” to instructional design. The methodology is based on the mixed methods.

**Keywords:** instructional design; online learning; blended courses; mixed methods

**Abstract:**

I differenti contesti della formazione - legati sia al contesto universitario, alla formazione dei docenti e a figure professionali differenti - sono stati attraversati da un profondo mutamento delle modalità non solo di erogazione e fruizione dei contenuti formativi online, ma anche rispetto alla (ri)progettazione didattica. Un dibattito, quello legato alla progettazione didattica, rinvigorito dall'emergenza sanitaria e collegato ad esempio a processi di emergency remote teaching e alle crescenti richieste di ripensamento metodologico e didattico. Il contributo presenta l'analisi degli esiti di un questionario di ricerca somministrato ai partecipanti a percorsi formativi online (discenti coinvolti 201, rispondenti effettivi 161). Nel dettaglio, i rispondenti sono stati individuati tra i partecipanti (soci, affiliati, iscritti a singoli eventi formativi) ai percorsi formativi organizzati dall'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento, coinvolgendo in questo modo figure professionali differenti e promuovendo una alleanza *transdisciplinare* alla progettazione. La metodologia scelta rientra nei mixed methods research.

**Parole chiave:** progettazione didattica; apprendimento online; corsi blended; mixed methods

*Learners are active actors in learning environments  
and not mere consumers of instructional designers' products.  
(Lowyck et al., 2004, p.429)*

## 1. Introduzione

I differenti contesti della formazione sono stati attraversati negli ultimi anni da un profondo mutamento delle modalità non solo di erogazione e fruizione dei contenuti formativi online, ma in particolare rispetto alla sfida connessa al ripensamento delle modalità di (ri)progettazione didattica (Oncu & Cakir, 2011; Valverde-Berrocoso et al., 2020; Wang et al, 2021). Un dibattito, quello legato alla progettazione didattica, rinvigorito dall'emergenza sanitaria e collegato ad esempio a processi di emergency remote teaching e alle crescenti richieste di ripensamento metodologico e didattico

(Rivoltella, 2020; Nirchi, 2020; Carlomagno et al., 2021; Limone et al., 2022; Xie et al. 2021; Martin et al., 2021; Martin, 2022). Se in un primo momento (in risposta all'emergenza sanitaria) non è stato possibile riflettere sulle modalità di progettazione nei contesti online sperimentati - sia nel contesto scolastico, universitario che nella formazione e aggiornamento professionale - successivamente è apparso necessario rivedere e ripensare le scelte metodologiche e didattiche. Si tratta di processi differenti che hanno visto *sedimentare* modalità inedite (in alcuni casi) di formazione online (Pelletier et al., 2022; Sidpra et al. 2020; Minerva et al., 2021; Luke, 2022) e l'emergere di buone pratiche e sperimentazioni legate all'utilizzo di differenti risorse tecnologiche, ambienti di apprendimento, tempi e luoghi della formazione, con ricadute dirette sui processi di apprendimento. Di conseguenza in alcuni casi le criticità legate alla presenza (o assenza) di specifiche competenze di progettazione (non solo digitali e metodologiche) hanno comportato la realizzazione di esperienze di formazione - in presenza, nei contesti online o misti - che non sempre hanno tenuto conto di alcuni degli elementi costitutivi dei processi di progettazione didattica.

Infatti, il complesso quadro della progettazione didattica - compresa quella collegata ad ambienti di apprendimento online - chiama in causa elementi fondanti come la creazione e lo sviluppo di contenuti didattici, la conoscenza legate alle diverse strategie e metodi per la creazione dei materiali e strumenti, la gestione dell'ambiente (Nirchi, 2021) anche per "stabilire le strategie didattiche da mettere in campo, definire le tecniche di valutazione degli apprendimenti" (Nirchi, 2021, p. 54). Proprio a partire dalle esperienze e dalle sperimentazioni realizzate negli ultimi anni, dalle opinioni e dalle aspettative dei docenti e dei discenti è possibile cogliere alcuni elementi chiave da non trascurare nella progettazione delle future attività formative (Vegliante & Sannicandro, 2020). Nonostante la diffusione di modelli, di buone pratiche e di ricerche realizzate alcuni degli elementi *in gioco* restano scarsamente indagati o ad ogni modo *marginali* (Bolliger & Martin, 2021) nelle scelte dei docenti e dei progettisti, in particolare quelle legate alle aspettative dei discenti. Modelli e procedure *consolidate* di formazione sono state riviste e ripensate (in alcuni casi) in risposta all'emergenza, come nel caso dei percorsi di formazione realizzati dall'*Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento*<sup>2</sup> (AIRIPA) che saranno oggetto del nostro contributo e che ci consentiranno di focalizzare l'attenzione sulla formazione e aggiornamento professionale in modalità online e sui processi ad esso collegati. La ricerca nasce anche dal confronto tra esperienze differenti presenti nel gruppo di lavoro, legate sia alla ricerca e alla progettazione nel contesto universitario (per corsi di laurea in modalità blended, nella realizzazione di MOOC, alta formazione, ecc.) che al contesto della formazione online per diverse figure professionali (es. psicologi, psicoterapeuti, pedagogisti, logopedisti, ricercatori, docenti e studenti in formazione). Questo aspetto ci ha consentito di focalizzare l'attenzione e la nostra analisi su aspetti differenti e al tempo stesso collegati. L'analisi del contesto - seppur necessariamente sintetica - è stato necessaria per orientare la ricerca, in particolare per l'analisi di modalità di progettazione legate alla diffusione dei percorsi formativi online, analisi che non può prescindere dalla considerazione dei bisogni formativi e delle aspettative dei discenti. Ci troviamo, quindi, al cospetto di ambiente di apprendimento (non solo digitale) in costante evoluzione e alla crescente complessità dei materiali e delle risorse didattiche che comporta necessariamente lo sviluppo di nuove e inedite soluzioni.

---

<sup>2</sup> Un ringraziamento al Prof. Cesare Cornoldi (Presidente) e ai soci e affiliati dell'AIRIPA.

## 2. Il contesto della ricerca: online learning e instructional design

La ricerca ha dovuto tener conto necessariamente del complesso quadro teorico e sperimentale legato alla formazione online, ai processi di apprendimento in ambienti di apprendimento (digitali) e ad aspetti legati a modelli di progettazione didattica (instructional design)<sup>3</sup>. Lowyck e colleghi (2004) ci suggeriscono come “*learners are active actors in learning environments and not mere consumers of instructional designers' products* [o dei docenti]”. Questa riflessione chiama in causa i due attori che si legano nella nostra analisi e al processo di progettazione: *discenti e docenti* (Sannicandro et al., 2021a). È necessaria un'alleanza tra discenti e docenti anche rispetto alla possibilità offerte dal costruito di “*studenti come partner*” ripreso da Luke & Evans (2021) per descrivere il modo in cui le istituzioni “si avvicinano all'importante, ma impegnativo compito di coinvolgere gli studenti nelle decisioni relative alla progettazione e all'erogazione della loro esperienza formativa” (Luke & Evans, 2021, p.79 - trad. nostra).

A questo aspetto si affianca il concetto di *instructional conceptions* che possiamo descrivere come “[...] students' ideas about the relationship between the learning environment on the one hand and their learning (processes and outcomes) on the other (Lowyck et al., 2004, p.433). La voce dei discenti diventa - in particolare in un momento storico irripetibile come quello dell'emergenza sanitaria - il punto di partenza (non di arrivo) dello sviluppo dei percorsi formativi (Figura 1). Percorsi formativi che dovranno essere collegati ad un approccio *student centered learning* con un “focus on the learner's active construction of knowledge and understanding il student-centered learning approaches” (Lee & Branch, 2022, 288).

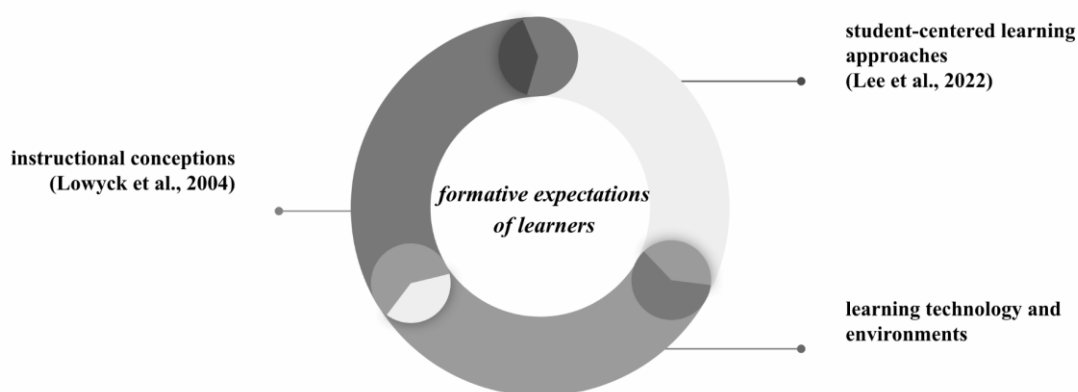


Figura 1 - Aspettative dei discenti tra *instructional conception* e *student centered learning approaches* (nostra riformulazione rispetto alle proposte di Lowyck et al., 2004 e Lee, & Branch, 2022).

<sup>3</sup> Per approfondire il complesso quadro di ricerca legato all'evoluzione dei modelli di instructional design e distance education si veda (alcuni possibili suggerimenti in aggiunta ai riferimenti bibliografici): Moore, M.G., & Diehl, W.C. (Eds.). (2018). *Handbook of Distance Education* (4th ed.). Routledge; Piskurich G.M. (Ed.), *The ASTD handbook of instructional technology* (pp. 21.1-21.22). New York: McGraw-Hill; Merrill, M. D. (2002). *First principles of instruction*. Educational technology research and development, 50(3), 43-59; Jonassen, D. H., Tessmer, M., & Hannum, W. H. (1998). *Task analysis methods for instructional design*. Routledge; Schunk, D.H. (2008). *Learning theories: An educational perspective* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

Come emerso dal rapporto *The Global Learner Survey 2020* (Pearson, 2020) - che ha potuto raccogliere dati importanti legati agli effetti della pandemia - “[...]there is no unplugging from online learning. Despite well-publicized frustrations with online learning at the start of the pandemic, people see it as a permanent fixture in education. So if it’s here to stay, they want a better experience” (Pearson, 2020, p. 27). Ci si aspetta quindi nei prossimi 10 anni sia un aumento legato alla formazione online (Figura 2) che il potenziamento del rapporto tra competenze digitali e fenomeni legati al digital work (Pearson, 2020).

Si tratta di una conferma rispetto alle tendenze registrate in anni precedenti all’emergenza sanitaria. Come ci ricordano Martin e Oyarzun (2018), riprendendo uno studio del 2015 (Allen & Seaman, 2015) circa il 70% degli istituti di formazione che rilasciano titoli di studio hanno sviluppato anche offerte formative online (Martin & Oyarzun, 2018, p.1, trad. nostra).

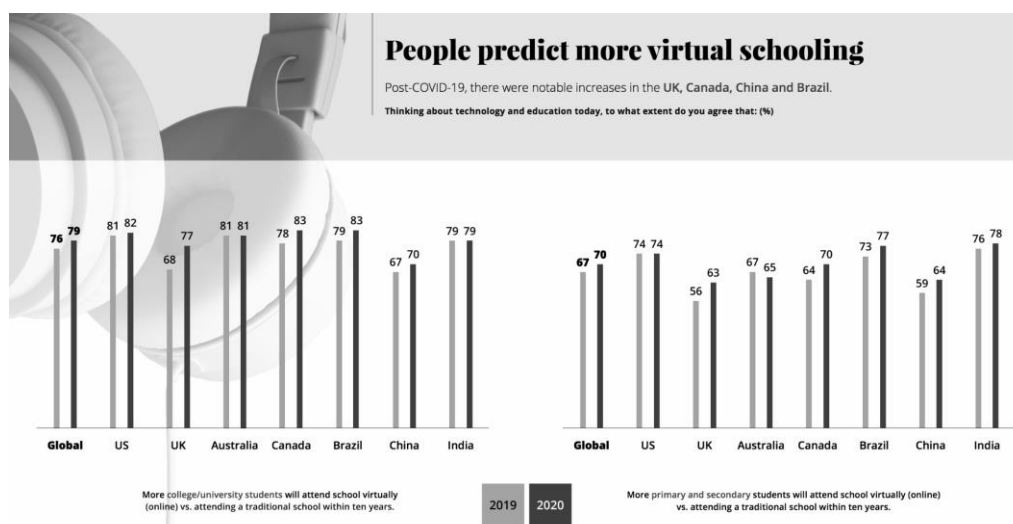


Figura 2 - People predict more virtual schooling (da Pearson, 2020, p.28)

Diventa necessario far chiarezza anche sui *termini in gioco*. Il proliferare di definizioni e descrizioni è sicuramente un elemento critico, ma che rende l’idea della forza e della diffusione di tali ambiti di ricerca. In entrambi i casi - apprendimento online e progettazione didattica - non sempre ci troviamo al cospetto di termini e definizioni necessariamente intercambiabili.

In accord con Martin e Oyarzun (2018) “Distance education and online learning are terms that are often used interchangeably. However, online learning and its components are encompassed within distance education, which contains two components that are not representative of online learning: correspondence courses and satellite campuses” (Martin & Oyarzun, 2018, p.2). Anche nel contesto italiano troviamo “[...]espressioni molto diversificate per definire apparentemente lo stesso fenomeno: educazione a distanza, formazione a distanza, formazione on line, formazione in rete, istruzione a distanza, teledidattica, teleformazione. L’elemento unificante di tutte queste formulazioni è sicuramente la *distanza* [...]” (Rivoltella, 2008, p. 852). La nostra analisi prende come riferimento il contesto *dell’online e del blended learning*, nella Figura 3 (Martin & Oyarzun, 2018) possiamo individuare alcune possibili traiettorie nella scelta dell’erogazione dell’apprendimento online:

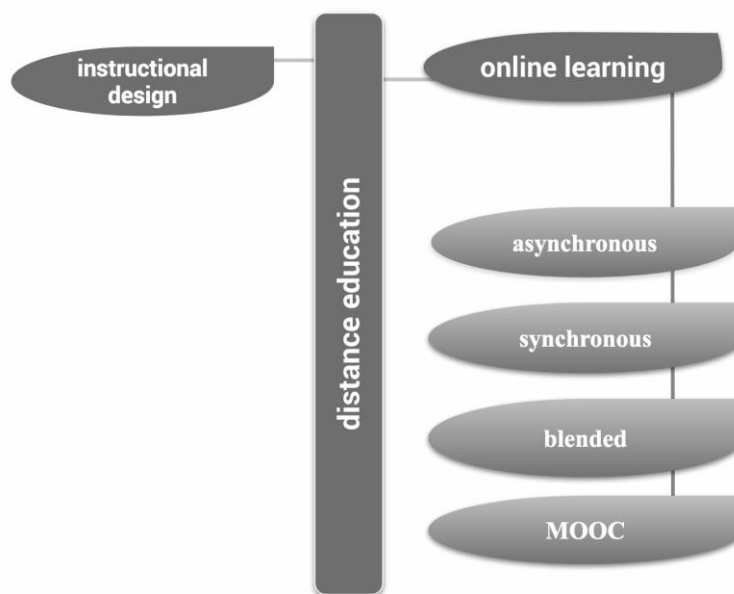


Figura 3 - Metodi di erogazione dell'apprendimento online  
(adattato a partire dalla proposta di Martin e Oyarzun, 2018, pp. 2-3).

Le modalità di erogazione nella nostra analisi hanno riguardato maggiormente: 1) “*l'apprendimento online sincrónico* - la maggior parte dei contenuti è erogata online e gli studenti possono partecipare ai corsi da qualsiasi luogo; 2) *blended* - combinazione di studenti faccia a faccia e online in modo sincrónico o asincrónico nel corso” (Martin & Oyarzun, 2018, pp. 2-3,- trad. nostra).

Spostando l'attenzione sul complesso quadro della *progettazione didattica*, giova ricordare che seppur strettamente collegate, molte delle pratiche relative ai media e alle tecnologie didattiche si sono sviluppate in maniera indipendente anche rispetto allo sviluppo e all'evoluzione dei modelli di progettazione didattica (Reiser, 2001b). Non a caso ripercorrendo lo sviluppo e la storia dei modelli di instructional design è possibile notare come la loro diffusione in ambito scolastico e universitario non registra dal principio il medesimo successo verificatosi in altri ambiti o settori. Gli elementi caratterizzanti la progettazione didattica si sono sviluppati a partire da due aree che riguardano la psicologia e le teorie dell'apprendimento e successivamente i media (Reigeluth, 2013; Reiser, 2007; 2001a; 2011b). Le ricerche di Robert Reiser si focalizzano anche su questo aspetto, quindi sul rapporto tra progettazione e ambiti disciplinari e contesti formativi differenti. Come descritto da Molenda (2009) i diversi approcci sviluppati hanno spesso storie differenti ed è impossibile racchiuderli tutti in un'unica grande narrazione.

Da quale definizione di *instructional design* è possibile partire per tracciare il suo sviluppo? Charles Reigeluth (2013) parte da una domanda: *Instructional Design: What Is It And Why Is It?* “Instructional design is concerned with understanding, improving, and applying methods of instruction. As a professional activity done by teachers and instructional developers, it is the process of deciding what methods of instruction are best for bringing about desired changes in student knowledge and skills for a specific course content and a specific student population” (Reigeluth, 2013, p. 25). Numerosi studi concordano nel fornire una definizione non univoca del termine instructional

design<sup>4</sup> affiancato a termini come instructional systems design o instructional systems, con ricorso in questi casi, come suggerito da Molenda (2009) all'acronimo ISD (Instructional Systems Design Model) per indicare un concetto ampio di progettazione/sviluppo dei sistemi didattici, un approccio sistemico per la pianificazione e lo sviluppo. La definizione di Instructional Design può essere associato a tre ambiti che riguardano il “[...] processo (sistemico) di progettazione educativa, al ruolo delle tecnologie educative e all’esperienza di apprendimento (Learning Experience) dei discenti” (Sannicandro et al., 2021b, p.146). Inoltre, per Reiser (2011b) il campo della progettazione didattica e della tecnologia comprendeb “the analysis of learning and performance problems, and the design, development, implementation, evaluation and management of instructional and noninstructional processes and resources intended to improve learning and performance in a variety of settings, particularly educational institutions and the workplace” (Reiser, 2011b, p. 57).

In questa descrizione sono riprese attività e/o pratiche (come definite dallo stesso autore) legate a *design, development, implementation, management, evaluation, analysis*. La combinazione di questi elementi può essere modificata (anzi necessita di azioni di personalizzazione) e può prevedere procedure differenti rispetto al *design didattico* predisposto. *Design* che può far riferimento almeno a tre dimensioni (Rivoltella, 2021, p. 90):

- “dimensione *architettonica* (riguarda la pianificazione delle attività, la scelta dei metodi, degli strumenti, ecc.);
- dimensione *ergonomica* (riguarda la trasposizione didattica, il carico cognitivo, ecc.);
- dimensione *processuale* (riguarda la valutazione e la gestione dei tempi, la gestione della comunicazione, ecc.)”.

*Dimensioni* che hanno guidato anche la costruzione dei questionari di ricerca e l’individuazione degli aspetti da inserire e da analizzare. Le fasi di design e sviluppo non possono tener conto esclusivamente degli obiettivi progettuali del docente, ma devono *includere* le aspettative e le necessità dei discenti, come già evidenziato, non è possibile escludere dalle azioni di progettazione questi elementi. Infatti, non si tratta solo di raccogliere dati sui processi di apprendimento e insegnamento in ambienti online, ma di avviare una riflessione sulle possibilità offerte dagli strumenti e dalle risorse digitali per promuovere un maggiore utilizzo delle attività legate ai processi di interazione, alle metodologie di valutazione con feedback differenti (Vegliante & Sannicandro, 2020), sulla scelta delle risorse e degli strumenti digitali, sulla presenza di casi di studio, simulazioni o lavori in piccolo gruppo, ecc.

### 3. Metodo

La metodologia scelta rientra nei mixed methods research (Wisdom & Creswell, 2013; Creswell, 2014; Trincherò & Robasto, 2019). In accordo con Creswell (2014) la ricerca è stata avviata “with a quantitative method in which a theory or concept is tested, followed by a qualitative method involving detailed exploration with a few cases or individuals” (Creswell, 2014, p.31), nello specifico:

- Prima Fase per raccogliere e analizzare le richieste formative le esperienze, le aspettative e i bisogni formativi dei discenti e di sviluppo progettuale dei docenti. In questa prima fase è stato quindi possibile focalizzare l’attenzione sulla raccolta di dati necessari per ricostruire le esperienze di formazione realizzate e/o vissute da docenti/discenti. Strumenti utilizzati:

---

<sup>4</sup> Il dibattito sui significati, gli ambiti di applicazione, la stessa traduzione del termine sono ancora oggi al centro di un proficuo dibattito nel *confronto* tra instructional design e learning design.

- questionario di ricerca rivolto ai discenti (21 domande di cui 4 domande aperte);
- questionario di ricerca rivolto ai docenti (28 domande di cui 4 domande aperte).

La ricerca presentata rientra in un più ampio studio che ha previsto anche il coinvolgimento dei docenti con la somministrazione di un secondo questionario di ricerca rivolto a coloro che hanno progettato e realizzato i percorsi di formazione, ma in questo contributo focalizzeremo l'attenzione sul questionario rivolto ai *discenti*.

- Seconda Fase (in corso) per individuare buone pratiche o framework collegati alle scelte metodologiche, tecnologiche e didattiche da sviluppare con i docenti (a partire anche dai punti di forza e criticità emersi dall'analisi dei dati ricavati dalla prima fase della ricerca). Strumenti utilizzati: focus groups (progettati anche in relazione all'analisi delle domande aperte dei questionari di ricerca). Le domande che hanno orientato la ricerca: *La formazione in modalità online è stata guidata da framework, modelli formativi oppure è stato semplicemente riprodotto un precedente modello di formazione? Quali buone pratiche e modelli potranno essere riutilizzati per le formazioni post emergenza COVID-19?* Per rispondere ai quesiti proposti abbiamo avviato una prima analisi (a partire dalla somministrazione di due questionari indicati) dei mutamenti in atto legati alle modalità di formazione sperimentate dai due attori della formazione (docente e discente) (Sannicandro et al., 2021a). La ricerca si è posta anche l'obiettivo di avviare una prima *mappatura* della modalità e delle azioni formative realizzate per focalizzare l'attenzione su eventuali criticità ed elementi di forza delle esperienze di vissute da docenti e discenti (come vedremo nella successiva analisi dei risultati). Si è scelto di adottare un disegno di ricerca misto (esplicativo sequenziale - Figura 4) (Creswell, 2014; Cardano & Ortalda, 2021) con l'obiettivo di confermare i risultati quantitativi emersi dai questionari di ricerca con i risultati qualitativi (seconda fase in corso).

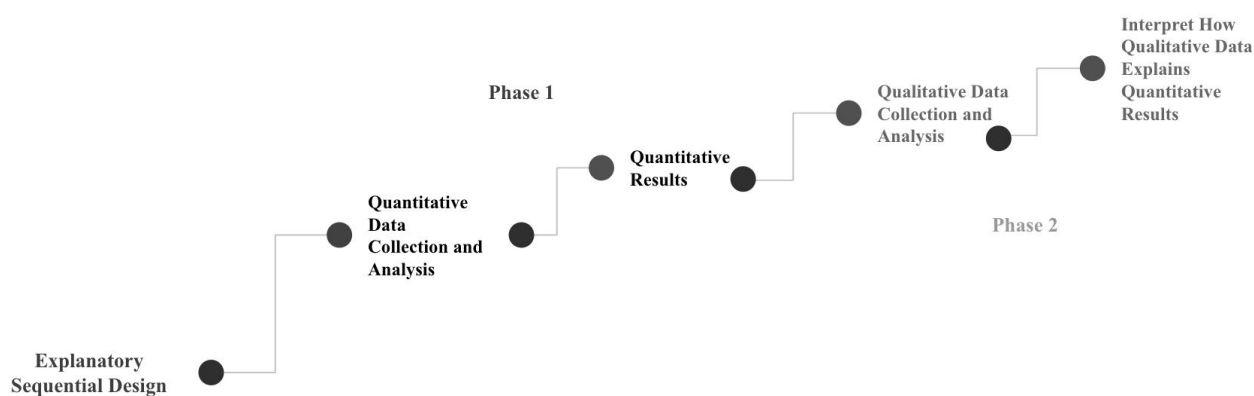


Figura 4 – Disegno di ricerca misto - esplicativo sequenziale  
(da Creswell, 2014, p. 40).

Il disegno di ricerca così strutturato (Wisdom & Creswell, 2013) consentirà di delineare punti di forza e criticità emersi dall'indagine e le possibili buone pratiche utili nella progettazione di future attività formative. I mixed methods possono favorire non solo una visione approfondita, ma possono consentire di ampliare la comprensione dei problemi di ricerca (Creswell, 2023; 2014).

Come evidenziato nella prima parte del contributo, la ricerca educativa ha posto maggiore attenzione ai processi di instructional design, a partire dalla possibilità di disporre di modelli di progettazione



legati ad esempio alla realizzazione di percorsi di apprendimento basati sul coinvolgimento dei discenti e che possono prevedere specifiche azioni di monitoraggio e valutazione. In questo contributo focalizzeremo l'attenzione sull'analisi del questionario di ricerca somministrato ai partecipanti a percorsi formativi online (*discenti* coinvolti 201, rispondenti effettivi 161). Nel dettaglio, i rispondenti sono stati individuati tra i partecipanti (soci, affiliati, iscritti a singoli eventi formativi) ai percorsi formativi organizzati dall'Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento<sup>5</sup> (AIRIPA), coinvolgendo in questo modo figure professionali differenti (docenti, pedagogisti, psicologi, logopedisti, ecc.) e promuovendo un'alleanza transdisciplinare alla progettazione e allo sviluppo delle soluzioni tecnologiche e didattiche. Dall'analisi dei dati emersi dalla ricerca e come anticipato nella prima parte del contributo, la *voce dei discenti* si configura come punto di parte per analizzare criticità e punti di forza nelle esperienze di formazione analizzate.

Il questionario rivolto ai discenti è composto da 21 domande di cui 4 domande aperte è stato somministrato in forma anonima ai discenti tramite surveymonkey nel periodo da maggio 2021 a settembre 2021 (stesso periodo del questionario rivolto ai docenti). È stato condiviso con tutti i soci delle diverse sezioni nazionali dell'AIRIPA, con affiliati all'associazione e con i discenti registrati alle attività formative realizzate dall'associazione o dai singoli soci in collaborazione anche con università, enti di formazione, ecc. Sono state strutturate le seguenti sezioni:

- una prima sezione dedicata ai dati dei partecipanti all'indagine (età, genere, titolo di studio, professione, ecc.);
- una seconda sezione dedicata alla mappatura dei dati relativi al numero di formazioni seguite nel periodo 2019 (in presenza) e nel periodo 2020-2021 (online), sul tema/ambito del corso, indicazioni sulla durata;
- una terza parte dedicata alla raccolta dei dati relative alle esperienze formative in termini di strumenti, risorse, metodologie, livelli di soddisfazione sperimentati. In particolare le ultime domande indagano le principali criticità e vantaggi delle esperienze di formazione online o nelle esperienze di formazione future.

#### 4. Risultati e Discussione

I partecipanti che hanno risposto all'indagine sono stati 201, di cui 161 rispondenti hanno completato il questionario in tutte le sezioni previste. La prima sezione - come anticipato - è focalizzata sulla raccolta dati dei partecipanti all'indagine (età, genere, titolo di studio, professione, ecc.). Il 92,54% (donne) e il 7,46% (uomini). L'età dei partecipanti è distribuita come segue: 5% nella fascia 25-29 anni, il 33% nella fascia 30-39, il 24,50% nella fascia 40-49, il 28% nella fascia 50-59 anni e 8,50% nella fascia 60 e oltre.

Per quanto riguarda il titolo di studio il 16,92% dei rispondenti ha conseguito una laurea di primo livello, il 55,22% una laurea di secondo livello (o Lauree specialistiche a ciclo unico - nuovo ordinamento, ecc.), il 21,89% e il 30,85% hanno conseguito un master di I o II livello; il 22,89% corsi di perfezionamento.

Rispetto alla professione dichiarata il 66% rientra nella categoria di area psicologica e medica (es. psicologo, psicoterapeuta, logopedista, medici, ecc.) e il 34% rientra nell'area della formazione

---

<sup>5</sup> Associazione Italiana per la Ricerca e l'Intervento nella Psicopatologia dell'Apprendimento (AIRIPA), <https://www.airipa.it/>

(docenti di ordini differenti, ricercatori universitari, tutor, ecc.). I partecipanti riportano la loro esperienza di discenti in corsi di formazione, ma tale esperienza è influenzata dai bisogni formativi collegati anche alla propria professione e alle proprie competenze. Rispetto a quest'ultimo aspetto abbiamo chiesto ai partecipanti di fornire una *autovalutazione* (*D- Come valuti le tue competenze digitali?*) delle loro competenze digitali (indicando se ritenute Insufficienti, Sufficienti, Buone, Ottime). Il 62% dei rispondenti valuta le proprie competenze come buone, l'11% come ottime, il 23% come sufficienti e solo 4% come insufficienti. Questo dato ci consente di analizzare le successive risposte disponendo di un dato aggiuntivo rilevante, ad esempio legate all'importanza assegnata dai discenti a *strumenti e risorse digitali per la propria professione*, in particolare rispetto ad alcune professioni individuate (psicologi, logopedisti, terapisti, ecc.) negli ultimi anni sono cresciute le richieste formative e la diffusione di soluzioni tecnologiche per la teleriabilitazione, come le piattaforme digitali oppure le APP (per attività di potenziamento e non solo per la riabilitazione). Questo aspetto collegato alla valutazione *adeguata/non adeguata* delle proprie competenze digitali ci consente, inoltre, di valutare l'accettazione di alcuni strumenti e risorse sia nelle esperienze di formazione che nella propria pratica professionale con ricadute dirette sulla scelta della modalità di erogazione, ritenuta maggiormente adeguata (nelle diverse tipologie che abbiamo sintetizzato nel contesto teorico), non necessariamente (ed esclusivamente) influenzate da scarse competenze digitali. Infatti, alla domanda *D-Indica la modalità di erogazione dei corsi che preferisci* (scala: Sempre, Spesso, A volte, Raramente, Mai) la modalità blended (quindi con momenti di formazione in presenza e online tra sincrono/asincrono registra le seguenti percentuali: 22,58% (sempre) e 40,65% (spesso) (Grafico 1).

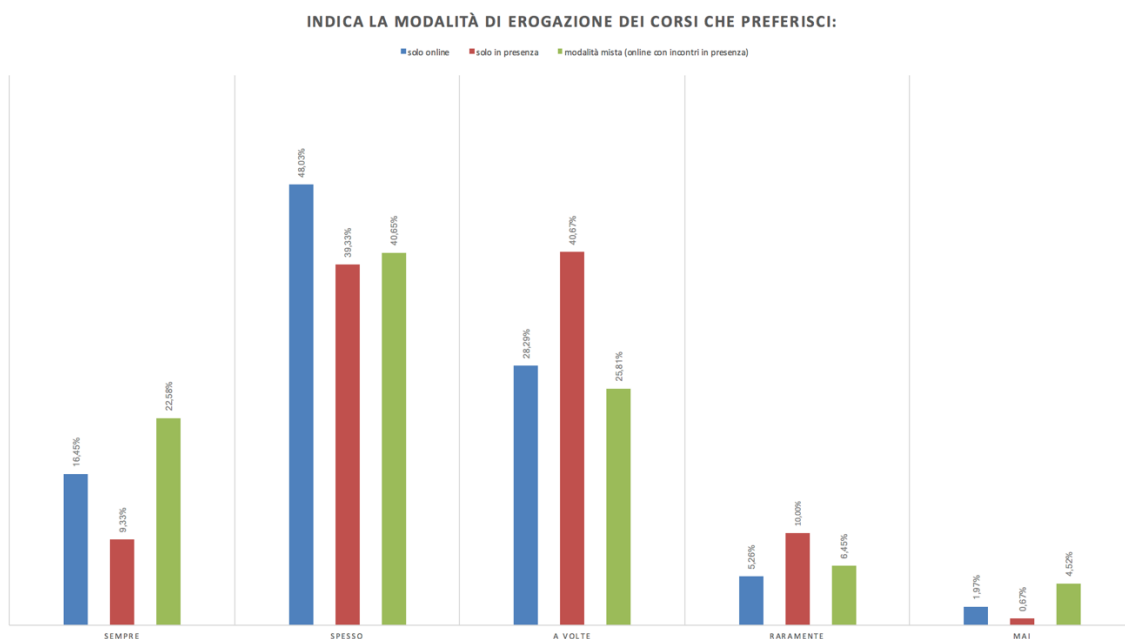


Grafico 1 - Domanda *D-Indica la modalità di erogazione dei corsi che preferisci*.

Un dato positivo emerge dal numero di formazioni seguite in *modalità online*: nel periodo 2020-2021 da 1 a 3 (29,11%), da 4 a 6 (33,54%), da 7 a 10 (15,19%), oltre 10 (22,15%) (abbiamo specificato di

non indicare la partecipazione a Convegni). Nel periodo precedente 2019 il numero di formazioni è il seguente: da 1 a 3 (50,00%), da 4 a 6 (29,22%), da 7 a 10 (9,09%), oltre 10 (11,69%).

Valutiamo questi dati anche rispetto al numero di formazioni seguite in ragione di eventuali obblighi formativi (aggiornamento professionale, ECM, ecc.). Per tale ragione abbiamo chiesto ai partecipanti di indicare alla domanda *D-Nella scelta legata all'iscrizione ad un corso (sia online che in presenza) quanto influisce* (scala: Molto, Abbastanza, Poco, Per niente, Indifferente) e specificando alcuni aspetti di maggiore rilevanza per la nostra analisi (Grafico 2).

Dall'analisi emergono aspetti legati ai docenti/relatori (70,25% molto), alla tema/argomento (96,20% molto). Un dato interessante per il nostro studio e che si lega a precedenti ricerche nell'ambito online learning è quello relativo al rilascio: di *badge* (un dato che necessita di essere ulteriormente approfondito ed indagato nelle fasi successive della ricerca) o altre forme di *certificazioni* che registra percentuali non elevate. Altre indicazioni interessanti, come indicato nel grafico 2, sono legate alla modalità di erogazione (sia in presenza che online) che ci evidenziano percentuali positive legate ai percorsi formativi online.

Quali sono state le principali *criticità* nelle esperienze di formazione online e i livelli di soddisfazione rispetto ad alcuni elementi presenti nelle esperienze formative? Nelle domande *D-Pensando alla tua esperienza di formazione online come discende quali sono state le principali criticità?* e *D-Se dovessi fare un bilancio della tua esperienza di formazione online come discende, indica il tuo livello di soddisfazione rispetto ai seguenti aspetti...* - abbiamo provato a rispondere a queste due domande.

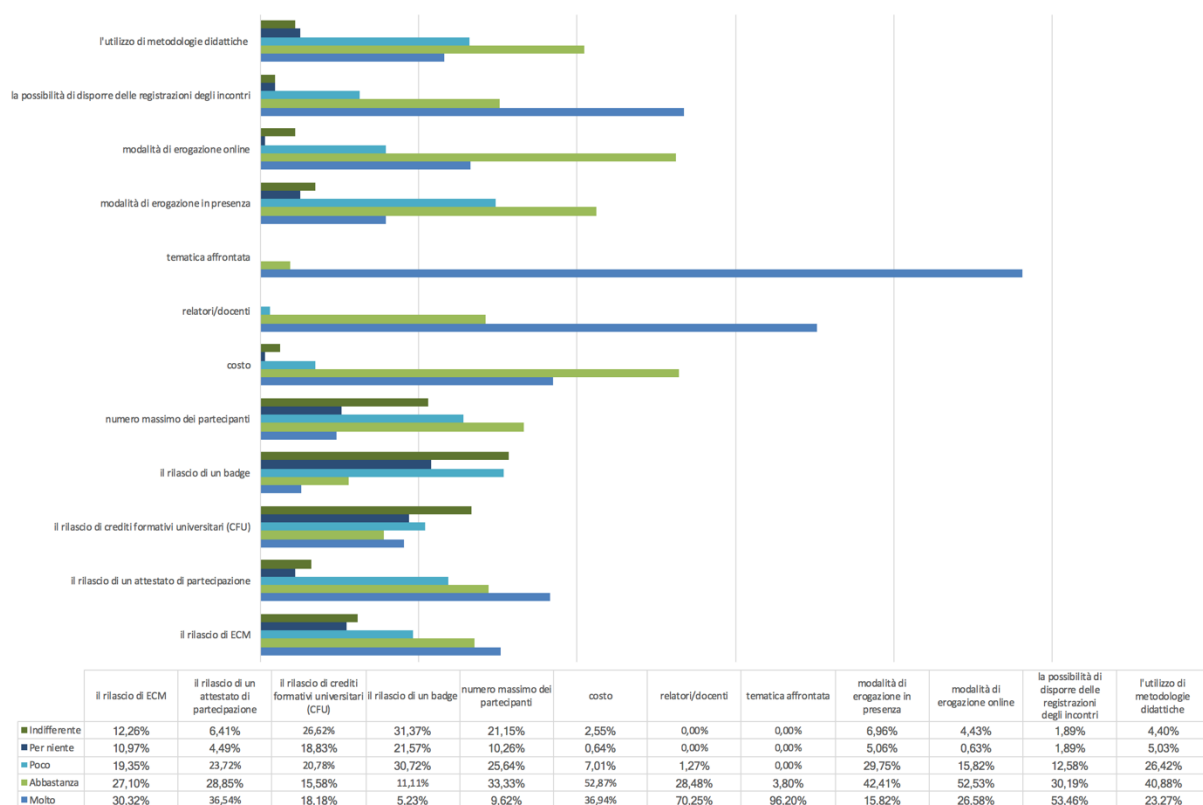


Grafico 2 - Domanda *D-Nella scelta legata all'iscrizione ad un corso (sia online che in presenza) quanto influisce...*

Tra le *criticità* troviamo aspetti collegati ai livelli di *interazione* e di *partecipazione*, al confronto tra partecipanti e docenti che si legano a uno scarso coinvolgimento dei partecipanti da parte dei docenti stessi (9,49% molto, 25,95% abbastanza) e la scarsa interazione dei docenti/formatori (10,76% molto, 27,85% abbastanza).

Si evidenzia, inoltre, anche in questo caso un'attenzione marginale rispetto alla valutazione e al rilascio di certificazioni o attestazioni previste nel percorso formativo (in particolare se previsto il rilascio di ECM o altre modalità di attestazione/certificazione) e sull'utilizzo di metodologie didattiche, entrambi aspetti che risultano critici nelle esperienze di progettazione e spesso erroneamente al margine nei processi di riprogettazione (i grafici 3 e 4 riportano i dati che per questioni di sintesi non è possibile analizzare per esteso) sia dal punto di vista dei discenti che dei docenti.

Passando alla seconda domanda si registrano percentuali positive rispetto alla soddisfazione: per la *modalità di erogazione del corso* (online) (63,52% abbastanza e 29,56% molto); per la presenza di corsi progettati per un pubblico eterogeneo (49,69% abbastanza); per la possibilità di partecipare a percorsi formativi *geograficamente* distanti (66,46% molto); per la possibilità di sperimentare metodologie didattiche innovative (9,38% molto, 48,75% abbastanza) anche se non risultano rilevanti nella precedente domanda (si configura come un punto di attenzione da indagare nella seconda fase dello studio).

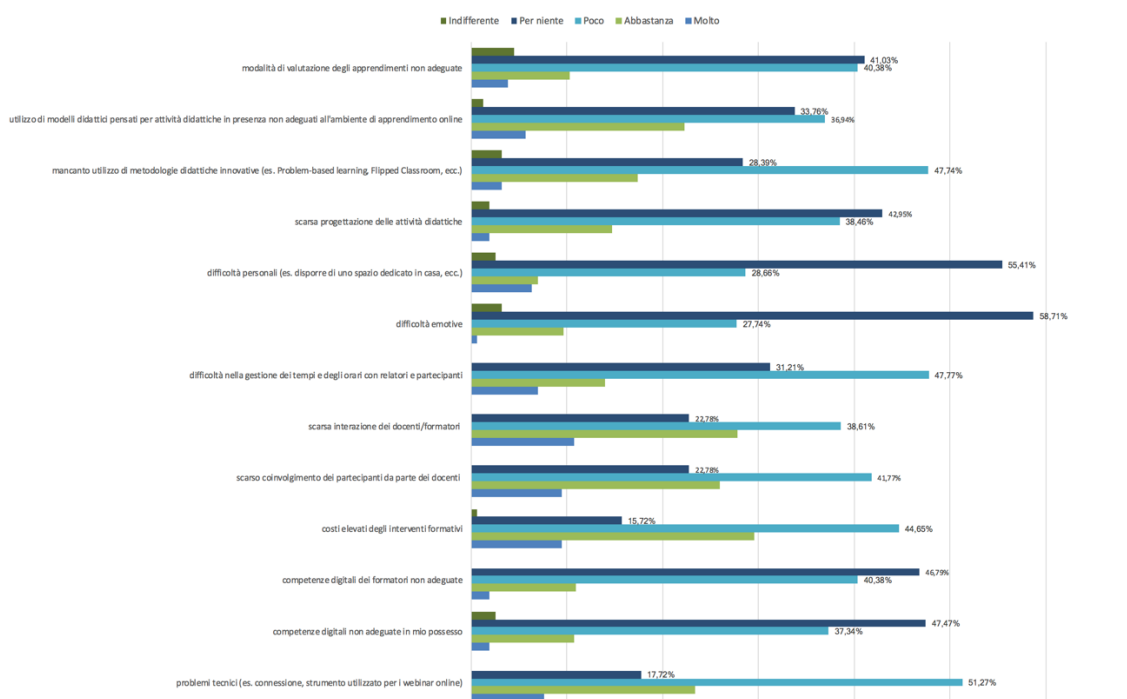
In riferimento alla presenza di attività legate al confronto con il gruppo di lavoro e con i docenti (nella modalità online) quest'ultime non sempre sono state previste (Tabella 1) (scala: Sempre, Spesso, A volte, Raramente, Mai), ad esempio esercitazioni pratiche guidate (4,46% sempre, 19,11% spesso, 25,48% raramente), esercitazioni su materiali/risorse digitali (24,20% spesso), metodologie didattiche differenti (20,51% raramente, 37,18% mai).

In particolare nella tabella 1 sono riassunti alcuni degli aspetti a cui gli stessi docenti dovranno far riferimento in fase di progettazione.

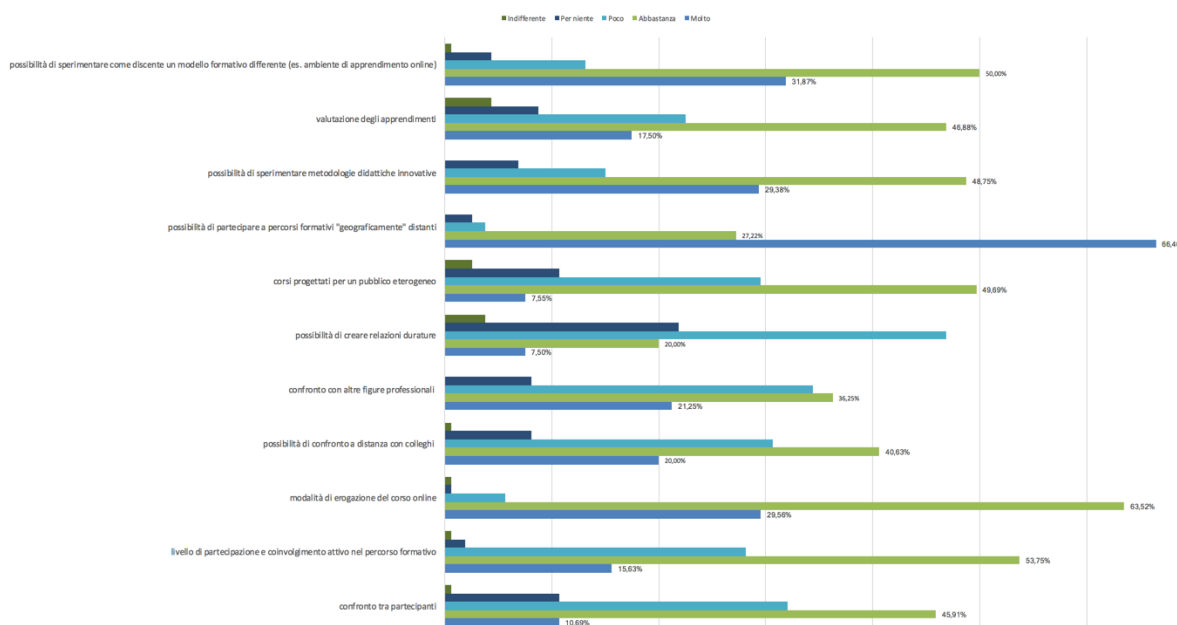
	Sempre	Spesso	A volte	Raramente	Mai
teoriche	71,15%	16,03%	7,69%	4,49%	0,64%
pratiche/esperienziali	5,77%	28,85%	41,67%	19,87%	3,85%
in piccolo gruppo con restituzione in plenaria	2,56%	16,67%	29,49%	21,15%	30,13%
discussione di casi clinici	3,21%	33,33%	37,82%	12,82%	12,82%
esercitazioni pratiche guidate	4,46%	19,11%	38,22%	25,48%	12,74%
esercitazioni su materiali/risorse digitali	5,73%	24,20%	33,76%	26,75%	9,55%
esercitazioni su materiali/risorse cartacee	1,28%	9,62%	37,82%	31,41%	19,87%
esercitazioni su materiali/risorse cartacee condivise dai partecipanti	1,92%	12,18%	25,00%	28,21%	32,69%

condivisione di letture consigliate prima dell'avvio del corso	3,21%	14,10%	24,36%	24,36%	33,97%
utilizzo di risorse e strumenti digitali	8,92%	29,30%	24,84%	14,65%	22,29%
videolezioni asincrone pre-registrate (da fruire durante la formazione)	5,13%	30,77%	30,77%	19,23%	14,10%
metodologie didattiche	1,28%	12,82%	28,21%	20,51%	37,18%

Tabella 1 - Domanda D-Indica se nei percorsi formativi online a cui hai partecipato come discente sono state previste attività



Grafici 3 D-Pensando alla tua esperienza di formazione online come discente quali sono state le principali criticità?



Grafici 4 - *D-Se dovessi fare un bilancio della tua esperienza di formazione online come discente, indica il tuo livello di soddisfazione rispetto ai seguenti aspetti...*

Abbiamo poi focalizzato l'attenzione su alcuni elementi ritenuti fondamentali dai discenti per il buon esito di percorsi di formazione, *sia online che in presenza* (Grafico 5). Abbiamo preferito far riferimento ad entrambe le modalità di erogazione per evitare contrapposizioni e soprattutto per disporre di una analisi più ampia, utile quindi per la progettazione di percorsi formativi in modalità blended.

Tra gli aspetti di maggiore interesse troviamo: la progettazione metodologica e didattica del percorso formativo (61,64% molto), dato che conferma una certa consapevolezza da parte dei discenti legata alle tematiche relative alla progettazione; le attività che richiedono un confronto attivo tra partecipanti e docente (58,86% molto); la valutazione degli apprendimenti e la condivisione con i partecipanti (32,70% molto, 49,06% abbastanza).

Il confronto e la condivisione - come emerso in precedenti domande - è rilevante per i partecipanti anche rispetto ad alcune professioni di area psicologica, medica o nell'esperienza dei docenti che già svolgono da anni le loro attività professionali, di conseguenza lo scambio e il confronto anche rispetto a "casi concreti o simulati" rappresenta un valore aggiunto (come il confronto su strumenti e risorse es. linee guida, test legati a diagnosi, strumenti condivisi tra professionisti differenti pensiamo alla somministrazione di prove a scuola da parte dei docenti e poi condivise con figure professionali differenti).

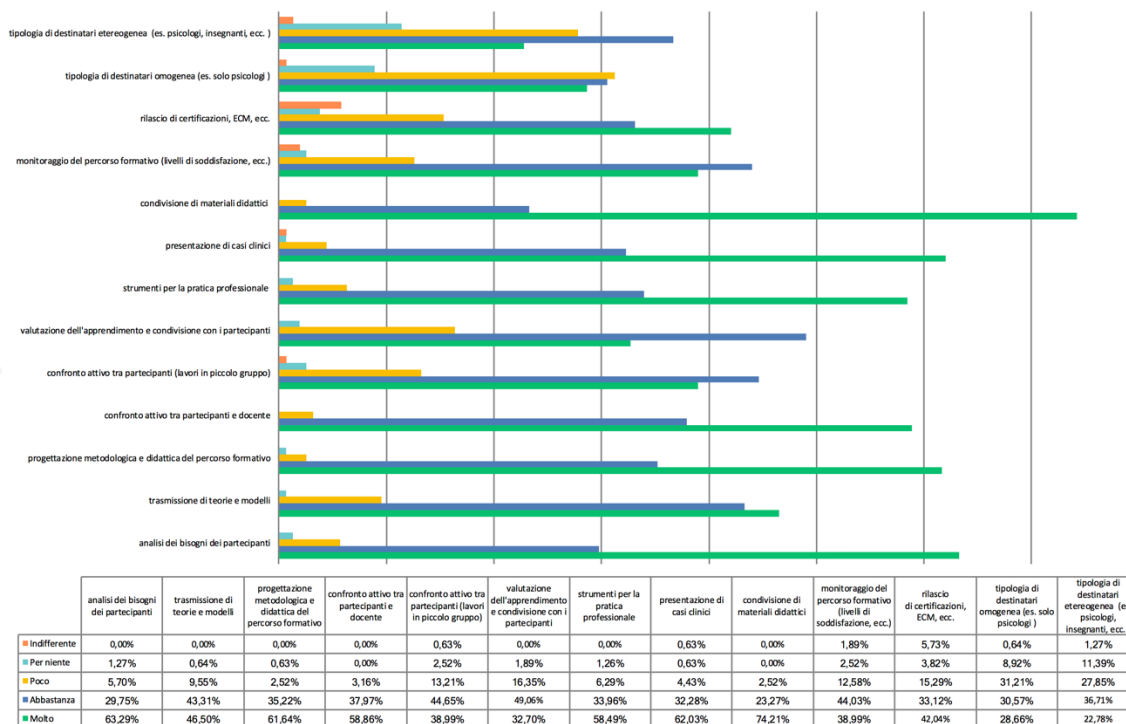


Grafico 5 - Domanda D-Quali dei seguenti aspetti valutati come fondamentali per il buon esito di un percorso di formazione (sia online che in presenza).

Come anticipato non riporteremo l’analisi completa delle ultime domande aperte (che rientrano nella fase successiva della ricerca) e che si focalizzano ulteriormente sui punti di forza e criticità legate alle esperienze di formazioni. Riportiamo, tuttavia, una riflessione connessa (e che conferma quanto emerso dalle precedenti risposte) con l’analisi delle aspettative e dei bisogni formativi dei discenti. In particolare, dalla prima analisi delle domande aperte, si evince un forte interesse verso esperienze formative che sappiano includere in ambienti di apprendimento online (e in presenza nel caso di percorsi blended) attività didattiche che possano favorire il confronto con il gruppo dei partecipanti e con il docente. Inoltre, il ruolo del feedback emerge come aspetto rilevante non solo in termini di valutazione e *conferma* sui temi oggetto della formazione, ma per la costruzione di relazioni durature tra i partecipanti.

## 5. Conclusioni e prospettive di ricerca

Dalla prima analisi dei dati - nella fase della ricerca in corso - emerge una lettura positiva dell’esperienza di formazione online, non si evidenziano criticità legate ad esempio a problemi tecnici, alle modalità di erogazione del corso online, ecc. Potremmo affermare che l’inedito è stato accolto positivamente dai rispondenti alla nostra indagine, per superare la contrapposizione tra presenza e distanza a favore di modelli che sappiano orientare le scelte metodologiche, didattiche e progettuali. Nel complesso scenario legata alle scelte metodologiche e didattiche abbiamo assistito ad una “trasformazione del significato e dell’uso della progettazione” (Rivoltella, 2021, p. 93) che ha segnato il passaggio da pratica *burocratica* ad elemento centrale nella *pratica didattica* dei docenti con ricadute dirette sui processi di apprendimento dei discenti.

Per quanto i temi affrontati non siano *inediti*, le questioni relative al modo in cui gli utenti interagiscono con la tecnologia possono talvolta diventare secondarie rispetto alle preoccupazioni pedagogiche (Schmidt et al., 2020) e diventa quindi importante considerare con attenzione gli aspetti che possono restare al margine della progettazione.

La cifra progettuale si lega necessariamente alla ricerca, a partire dalla possibilità di disporre di modelli e sistemi di progettazione che possano essere di supporto nella complessità di percorsi e processi esistenti, legati ad esempio alla necessità di ripensare le modalità didattiche per favorire i processi di apprendimento, alla diffusione dei percorsi di distance learning. Oppure alla co-costruzione di percorsi di apprendimento che coinvolgano “attivamente” i discenti, le azioni di monitoraggio e valutazione dei percorsi formativi che spostano l’attenzione non solo sui livelli di partecipazione, abbandono, ma sulla qualità dei contenuti e delle risorse prodotte dai docenti. In particolare, pensiamo alla realizzazione di un *assessment plan*, fondamentale nella progettazione di percorsi maggiormente strutturati (es. corsi di laurea, master, ecc.). Possono consentire a docenti e progettisti, non solo di focalizzare l’attenzione sugli obiettivi di apprendimento, ma di condividere e co-costruire gli stessi con i discenti. Queste modalità possono favorire e accrescere modalità di partecipazione/confronto maggiormente collaborative. Emerge, infatti, la ricchezza di traiettorie di studio, si evidenzia la necessità per la ricerca in ambito educativo di tracciare e approfondire le proprie aree di indagine. Come ricorda lo stesso Reigeluth citando il discorso di John Dewey presso l’American Psychological Association<sup>6</sup> è necessario lo sviluppo “[...]of a linking science between learning theory and educational practice” (Reigeluth, 2013, p.25). Diventa rilevante “la convergenza crescente in atto tra due orientamenti, uno che si colloca sul versante dei modelli teorici dell’istruzione efficace (gli sviluppi recenti dell’instructional design), l’altro su quello delle evidenze sperimentali [...]” (Calvani, 2012, p.10). Nel contesto italiano da diversi anni ci si interroga anche sul ruolo delle Università rispetto alla possibilità di sviluppare framework, linee guida utili ai docenti, progettisti e altre figure professionali per “operare coniugando le ovvie conoscenze disciplinari con quelle pedagogico-progettuali, per organizzare ambienti integrati di apprendimento[...]” (De Rossi & Ferranti, 2017, p. 242). In particolare, l’attenzione è rivolta ai percorsi di formazione nel contesto universitario, al mutato ruolo delle tecnologie e alle scelte metodologiche sviluppate da specifici centri di ricerca. Queste riflessioni ci hanno spinto ad approfondire ed ampliare il nostro studio, a partire dall’analisi del secondo questionario di ricerca rivolto ai docenti anche mediante il confronto tra i due questionari e successivamente nella seconda fase dello studio.

### Riferimenti bibliografici:

Bolliger, D. U., & Martin, F. (2021). Critical design elements in online courses. *Distance Education*, 42(3), 352-372.

Calvani, A. (2012). *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*. Edizioni Erickson.

Cardano, M., & Ortalda, F. (2021). *Studiare l'interazione: metodi quantitativi, qualitativi e misti*. UTET Università.

Carlomagno, N., Cordella, F. M., Minghelli, V., & Rivoltella, P. C. (2021). Performative Didactics in a Technological Environment. *Research on Education and Media*, 13(1), 7-16.

---

<sup>6</sup> John Dewey. "Psychology and Social Practice", *Psychological Review* 7, (1900), 105-124.



Creswell, J. W. (2013). *Steps in conducting a scholarly mixed methods study*. DBER Speaker series. University of Nebraska Discipline-Based Education Research Group (Online). Retrieved from: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1047&context=dberspeakers>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

De Rossi, M., & Ferranti, C. (2017). Learning by design nell'intersezione tra discipline, metodologie didattiche e tecnologie. *Italian Journal of Educational Research*, 241-254.

Lee, S. J., & Branch, R. M. (2022). Students' Reactions to a Student-Centered Learning Environment in Relation to Their Beliefs about Teaching and Learning. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 33(3).

Limone, P., Di Fuccio, R., Toto, G.A. (eds.) *Psychology, Learning, Technology. PLT 2022. Communications in Computer and Information Science*, vol 1606. Springer, Cham.

Lowyck, J., Elen, J., & Clarebout, G. (2004). Instructional conceptions: Analysis from an instructional design perspective. *International Journal of Educational Research*, 41(6), 429-444.

Luke, K. (2022). The pause/play button actor-network: lecture capture recordings and (re) configuring multi-spatial learning practices. *Interactive Learning Environments*, 30(6), 1011-1027.

Luke, K., & Evans, G. (2021). Students as partners in digital education: Exploring lecture capture in higher education through partnership between students and learning technologists. *International Journal for Students as Partners*, 5(2), 78-88.

Martin, F. (2022). Systemic implications for research and practice in online education: A focus on learner, course and instructor, and organizational levels. *Distance Education*, 43(2), 325-332.

Martin, F. & Oyarzun, B. (2018). Distance Learning. In R. E. West, *Foundations of Learning and Instructional Design Technology: The Past, Present, and Future of Learning and Instructional Design Technology*. EdTech Books.

Martin, F., Bolliger, D. U., & Flowers, C. (2021). Design matters: Development and validation of the Online Course Design Elements (OCDE) instrument. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(2), 46-71.

Minerva, T., Jana M., De Santis, A., Sannicandro, K.; Bellini, C. (2021). An open source framework for distance learning and distance multimedia production. *EDULEARN21 Proceedings*, 10877-10885.

Molenda, M. (2009). *Origins and evolution of instructional systems design. Handbook of Improving Performance in the Workplace: Volumes 1-3*, 53-92.

Nirchi, S. (2020). La scuola durante l'emergenza COVID/19. Primi risultati di una indagine sulla Didattica a distanza (DaD). *QTimes-Journal of Education, Technology and Social Studies*, 12(3), 127-139.

Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning* (Vol. 6). Roma TrE-Press.

Oncu, S., & Cakir, H. (2011). Research in online learning environments: Priorities and methodologies. *Computers & Education*, 57(1), 1098-1108.

Pearson (2020). *The Global Learner Survey. August 2020*. Retrieved from: <https://plc.pearson.com/sites/pearson-corp/files/pearson/global-learner-survey/pearson-global-learners-survey-2020-final.pdf>

Pelletier, K., McCormack, M., Reeves, J., Robert, J., Arbino, N., Al-Freih, w.M., Dickson-Deane, C., Guevara, C., Koster, L., Sanchez-Mendiola, M., Skallerup Bessette, L. & Stine, J. (2022).

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XIV - n. 4, 2022

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Codice doi: 10.14668/QTimes\_14420

2022 *EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition*. Boulder, CO: EDUC22. Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/221033/>

Reigeluth, C. M. (Ed.). (2013). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Routledge.

Reiser, R. A. (2001a). A history of instructional design and technology: Part I: A history of instructional media. *Educational technology research and development*, 49(1), 53-64.

Reiser, R. A. (2001b). A history of instructional design and technology: Part II: A history of instructional design. *Educational technology research and development*, 49(2), 57-67.

Reiser, R. A. (2007). A history of instructional design and technology. *Trends and issues in instructional design and technology*, 2, 17-34.

Rivoltella, P. C. (2008). Dopo la formazione a distanza: tecnologie, educazione e formazione in Italia (1995-2008). *Educação & Sociedade*, 29, 851-864.

Rivoltella, P. C. (2020). *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Rivoltella, P. C. (2021) Il design: architettura, carico cognitivo, layout, in Rivoltella, P. (ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Sannicandro, K. & Antonucci, A. M. (2021a). Progettazione e formazione online: primi risultati di una ricerca rivolta ai professionisti e ai discenti AIRIPA, *Congresso, WebConference AIRIPA*.

Sannicandro, K., Bellini, C., De Santis, A.; Minerva, T. (2021b). *La formazione dell'Instructional Designer*. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato. Faculty Development e innovazione didattica universitaria (pp. 145-153). Genova University Press.

Schmidt, M., Tawfik, A. A., Jahnke, I., & Earnshaw, Y. (2020). *Learner and User Experience Research: An Introduction for the Field of Learning Design & Technology*. EdTech Books.

Sidpra, J., Gaier, C., Reddy, N., Kumar, N., Mirsky, D., & Mankad, K. (2020). Sustaining education in the age of COVID-19: a survey of synchronous web-based platforms. *Quantitative Imaging in Medicine and Surgery*, 10(7), 1422.

Trincherò, R., & Robasto, D. (2019). *I Mixed Methods nella Ricerca Educativa*. Milano: Mondadori Università.

Valverde-Berrocò, J., Garrido-Arroyo, M. D. C., Burgos-Videla, C., & Morales-Cevallos, M. B. (2020). Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009-2018). *Sustainability*, 12(12), 5153.

Vegliante, R., & Sannicandro, K. (2020). The role of the tutor in the university context and in distance learning: an exploratory research. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(3), 76-85.

Wang, Y., Stein, D., & Shen, S. (2021). Students' and teachers' perceived teaching presence in online courses. *Distance Education*, 42(3), 373-390.

Wisdom, J., & Creswell, J. W. (2013). *Mixed methods: integrating quantitative and qualitative data collection and analysis while studying patient-centered medical home models*. Rockville: Agency for Healthcare Research and Quality.

Xie, J., Rice, M. F., & Griswold, D. E. (2021). Instructional designers' shifting thinking about supporting teaching during and post-COVID-19. *Distance Education*, 42(3), 331-351.