
Dottorato di Ricerca in Sistemi Informativi Aziendali - XXI ciclo

**L'efficacia della formazione ICT-based nello sviluppo delle
competenze manageriali. Evidenze da un caso aziendale**

Candidato:

Dott.ssa Maria Rosaria Di Renzo

Relatore:

Chiarissimo Prof. Franco Fontana

A mio padre e mia madre

INDICE

CAPITOLO I

INTRODUZIONE..... 1

1.1 DEFINIZIONE DEL PROBLEMA DI RICERCA E FINALITÀ DELLO STUDIO 1

1.2 LA SCELTA DEL CONTESTO DI RICERCA..... 6

CAPITOLO II

FORMAZIONE E COMPETENZE MANAGERIALI..... 7

2.1 COMPETENZE MANAGERIALI E VANTAGGIO COMPETITIVO..... 7

2.2 EVOLUZIONE DEI RUOLI MANAGERIALI E NUOVI BISOGNI FORMATIVI..... 12

2.3 PRINCIPALI TEORIE DELL'APPRENDIMENTO NELLA
FORMAZIONE DEGLI ADULTI 17

CAPITOLO III

TECNOLOGIA E FORMAZIONE: L'E-LEARNING PER LA FORMAZIONE MANAGERIALE..... 24

3.1 DALLA FORMAZIONE A DISTANZA ALL'E-LEARNING 2.0..... 24

3.2 OPPORTUNITÀ E LIMITI DELLA FORMAZIONE IN RETE 28

3.3 L'APPLICAZIONE DELLE TEORIE DELL'APPRENDIMENTO ALL'E-LEARNING..... 32

3.4 I LEARNING OBJECTS A SUPPORTO DELL'E-LEARNING 35

3.4.1 *Definizione, struttura e modalità di applicazione dei LO* 36

3.4.2 *Vantaggi e criticità*..... 43

3.5 LE PILLOLE FORMATIVE: DEFINIZIONE E STRUTTURA 46

3.5.1 *Un utilizzo innovativo dei learning objects*..... 49

3.5.2 *Approcci teorici sulle pillole formative*..... 52

CAPITOLO IV

L'ANALISI EMPIRICA: IL CASO WIND TELECOMUNICAZIONI SPA ... 56

4.1 GLI OBIETTIVI DELLA RICERCA 56

4.2 METODOLOGIA DELLA RICERCA	58
4.3 IL CONTESTO DELLA RICERCA: WIND TELECOMUNICAZIONI SPA.....	60
4.3.1 <i>Identità, valori, mission e strategia</i>	61
4.3.2 <i>Le linee guida del People Management di Wind</i>	63
4.3.3 <i>Il modello delle competenze in Wind</i>	65
4.3.4 <i>Policy di formazione</i>	66
4.3.5 <i>Il progetto formativo dell'Accountability Path e il progetto multimediale delle Wind Accountability Pills</i>	69
4.3.5.1 <i>Caratteristiche generali della piattaforma</i>	73
4.4 IL DISEGNO DELLA RICERCA.....	76
4.4.1 <i>Definizione del campione di indagine</i>	77
4.4.2 <i>Strumenti di rilevazione dei dati</i>	78
4.4.2.1 <i>Report di fruizione della piattaforma</i>	78
4.4.2.2 <i>Intervista semi strutturata</i>	79
4.5 I RISULTATI DELLA RICERCA	81
4.5.1 <i>Analisi descrittiva e statistiche di utilizzo della piattaforma</i>	81
4.5.2 <i>Analisi dei dati qualitativi</i>	84

CAPITOLO V

DISCUSSIONI E CONCLUSIONI.....	90
BIBLIOGRAFIA	95
ALLEGATI	105
RINGRAZIAMENTI.....	108

CAPITOLO I

INTRODUZIONE

1.1 Definizione del problema di ricerca e finalità dello studio

Nell'attuale contesto economico-organizzativo, principali determinanti del vantaggio competitivo per le organizzazioni sono le persone, che con le loro competenze possono - se ben gestite e valorizzate - acquisire caratteristiche tali da diventare *firm specific* dell'organizzazione stessa (Barney, 1996). Oggi il ciclo di vita delle competenze è sempre più breve: le stesse infatti, diventano presto obsolete e la capacità di aggiornarle e svilupparle continuamente risulta essa stessa una competenza strategica rilevante. Le organizzazioni richiedono a tutti i livelli gerarchici, ma soprattutto a coloro che ricoprono ruoli di responsabilità, il possesso di solide competenze tecniche ma soprattutto di competenze trasversali, quali la capacità di pensare in modo strategico, di comprendere tempestivamente i cambiamenti e gestirli in maniera efficace, saper decidere nell'incertezza, saper negoziare e gestire conflitti, delegare e gestire team di lavoro. Coloro che guidano le organizzazioni possono assicurare la continuità dell'impresa solo sviluppando e alimentando le competenze distintive (Hamel e Prahalad, 1995), ovvero quelle caratteristiche che differenziano la prestazione e la portano a un livello superiore (Boyatzis, 1982). La capacità dell'impresa di mantenere nel lungo termine la propria competitività dipende da quanto il management sia disposto a rivedere continuamente i propri schemi manageriali (Hamel e Prahalad, 1990).

Il tema su cosa produca comportamenti efficaci nello svolgimento del ruolo manageriale si è articolato in un dibattito letterario dai contenuti ormai "storici" e "classici" (Barnard, 1938; Drucker, 1954; Mintzberg, 1973; Sayles, 1976). Diversi autori hanno proposto un modello di competenze che caratterizzi il manager efficace,

ma ad oggi non esiste un modello universalmente accettato in letteratura. Un'ipotesi di modello delle competenze applicabile a reali contesti lavorativi, è quello proposto da Fontana (1994), il quale in linea con l'interpretazione del ruolo manageriale proposta da Katz (1974), propone un modello disaggregato in quattro principali dimensioni: a. competenze tecnico-professionali e gestionali; b. capacità comportamentali; c. capacità concettuali; d. capacità direttive. Il manager dunque deve possedere le conoscenze, deve 'saper fare' ed infine deve 'saper essere'. Il peso che ciascuna competenza del modello ha nel ruolo ricoperto dipende dal contesto organizzativo di riferimento e dalle *core competencies* organizzative. Oggi indubbiamente assumono sempre più peso le competenze cosiddette trasversali (capacità comportamentali, concettuali e direttive) ovvero quelle conoscenze/abilità/risorse personali utili ai fini di un comportamento organizzativo efficace.

La formazione, intesa come intervento profondo e globale che provoca nel soggetto uno sviluppo nel cambiamento intellettuale, fisico o morale (Goguelin et al., 1972), può essere un efficace strumento per acquisire e sviluppare tali competenze. Essa, infatti, tramite opportune metodologie didattiche, attiva processi di apprendimento che, se ben gestiti, possono generare un cambiamento nei comportamenti delle persone, determinando migliori performance lavorative e il raggiungimento degli obiettivi. Ma così come cambiano gli orizzonti di business, altrettanto devono evolvere gli strumenti di sviluppo delle competenze. Nell'ultimo rapporto speciale 2008 sulla formazione manageriale pubblicato dalla Harvard Business Review emerge la necessità di ripensare e offrire modalità e programmi di formazione molto concreti e pragmatici in grado di indirizzare i partecipanti a un immediato utilizzo di metodi, strumenti, applicazioni. L'esigenza formativa dei manager oggi è quella di un *life long learning*, ovvero di una formazione continua, di alta qualità, facilmente fruibile, che permetta all'individuo di aumentare costantemente le conoscenze e sviluppare nuovi comportamenti. Una formazione dunque poco costosa (che implichi, cioè, meno giornate d'aula e non richieda residenzialità), di tipo *just in time* e *just enough*, capace di veicolare contenuti che possano essere immediatamente spesi nell'attività lavorativa quotidiana ed erogata in funzione delle esigenze, delle

caratteristiche e carenze individuali (Marinensi, 2002). Questi cambiamenti hanno contribuito a generare una certa attenzione nei confronti della Formazione a Distanza (FaD), ed in particolare di quella on-line (FoL) in grado di sviluppare nuove modalità di apprendimento e di svincolare l'intervento didattico dai limiti posti dalla copresenza fisica (Calvani, Rotta, 2000). Diversi autori trovano nella formazione on line una valida risposta alle necessità delle organizzazioni. Non mancano però contributi di autori che invece ne evidenziano i limiti.

Negli ultimi anni, l'insuccesso di interventi formativi e-learning all'interno di diverse organizzazioni, hanno portato ad una rivisitazione dei criteri di progettazione, che, secondo alcuni autori, devono differenziarsi da quelli utilizzati nella formazione in presenza. Qualunque sia il contenuto che un corso on-line deve veicolare, la progettazione dei materiali didattici di cui il corso si compone dovrebbe essere realizzata secondo alcuni principi: *personalizzazione*, *interattività*, *modularità* e *riusabilità*. E' all'interno di questo contesto che più recentemente si è diffuso nei contesti formativi il modello dei Learning Object (di seguito: LO) o 'oggetti di apprendimento', modello che ormai da qualche anno a questa parte ha riscosso un crescente interesse nel mondo dell'e-learning. La struttura e le caratteristiche proprie dei LO inducono diversi autori ad affermare che questi 'oggetti' possono offrire una valida risposta alle esigenze della formazione aziendale (Brandsford e al., 1999).

La maggior parte dei contributi e dei casi di applicazioni sui sistemi LO presenti in letteratura, si sono concentrati primariamente sugli attributi tecnologici, sugli standard, e sulle questioni relative alla costruzione del sistema come per esempio i livelli di specificità e l'assicurazione di interoperabilità (Wiley, 2000; Singh, 2000). Poco presenti sono invece studi diretti a comprendere l'efficacia o meno dei LO nei processi di apprendimento (Lamb, 2003). In letteratura sono presenti pareri contrastanti circa la possibilità di utilizzare i LO come tecnologia per l'apprendimento e soprattutto di considerare questi 'oggetti' una risposta efficace alle esigenze della formazione manageriale. Tre sono le principali posizioni delineatesi in letteratura: 1. coloro fermamente convinti che i LO rappresentano il futuro della formazione e che progressivamente sostituiranno la tradizionale unità di

apprendimento; 2. coloro che sostengono che il modello dei LO è in realtà una tecnologia vuota; ed infine 3. coloro che, anche se non del tutto convinti, riconoscono l'utilità dei LO a rendere la formazione più vicina alle esigenze degli individui e delle organizzazioni.

E' all'interno di questo dibattito letterario che si inserisce il presente studio, finalizzato a comprendere e valutare l'efficacia che le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) hanno nei processi di apprendimento finalizzati allo sviluppo delle competenze manageriali. A tal fine la ricerca si è avvalorata dello studio di un caso reale di intervento formativo multimediale, realizzato con il modello dei Learning Objects, sperimentato all'interno di una grande azienda che opera nel contesto italiano, la Wind Telecomunicazioni SpA, per sviluppare le competenze 'trasversali' della popolazione dirigenziale.

L'obiettivo della ricerca è stato quello di comprendere l'impatto che l'intervento formativo multimediale ha avuto sui dirigenti cercando di rilevare il livello di interesse mostrato, le loro impressioni sull'utilizzo dei LO, i benefici e criticità riscontrate in questo utilizzo, anche indagando le motivazioni che hanno portato alcuni dirigenti a non 'frequentare' il percorso formativo.

Lo studio in sintesi, ha cercato di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le caratteristiche/la struttura dell'intervento formativo multimediale?
- Quale è stato il livello di interesse dei dirigenti rispetto all'intervento formativo proposto?
- Quali punti di forza e quali criticità sono stati riscontrati dai dirigenti che hanno frequentato il corso on-line?
- Quali cambiamenti, in termini di 'personal accountability', il dirigente ritiene di aver avuto dopo l'intervento formativo?
- Quali fattori hanno determinato forme di resistenza all'utilizzo del modello formativo proposto?

A tal fine è stata condotta una ricerca di tipo qualitativo, mediante interviste dirette ad un campione di dirigenti scelto sulla base di specifici criteri presentati nel corso del presente lavoro.

L'approccio qualitativo ha permesso di:

- approfondire la conoscenza dell'impatto che questa nuova metodologia multimediale ha avuto sulle persone;
- approfondire lo studio di una metodologia formativa ancora poco conosciuta e sperimentata nell'ambito della formazione manageriale;
- comprendere le motivazioni legate al comportamenti dei discenti.

Il valore aggiunto che si intende offrire con questo studio è legato a diverse considerazioni. In primo luogo, questa ricerca vuole arricchire la letteratura di riferimento di uno studio realizzato con una metodologia di tipo qualitativo. Molti autori infatti (Quaglino, Bianco, Ronco, 1996; Boldizzoni, Nacamulli, 2004) evidenziano l'assoluta dominanza in letteratura di ricerche finalizzate a valutare l'impatto della formazione in azienda, basate su approcci tipicamente quantitativi (test pre/post, questionari, scale di reazione, indicatori ecc.), al fine di ottenere una valutazione 'scientifica' dei risultati della formazione e l'ambizione a costruire metodologie universalistiche. Questo approccio però tende a trascurare il significato attribuito dagli attori all'evento formativo e l'impatto che esso ha su percezioni e visioni del ruolo e della realtà (Boldizzoni, Nacamulli, 2004).

In secondo luogo, lo studio offre un contributo innovativo alla letteratura di riferimento, in quanto esso riporta le implicazioni manageriali di un caso reale di intervento formativo erogato con la tecnologia dei LO.

In terzo luogo, lo studio vuole offrire evidenze che possono fornire alle imprese utili spunti di riflessione per pianificare interventi formativi efficaci e in linea con i reali bisogni.

Infine, il contesto nel quale è stata svolta la ricerca costituisce un ulteriore punto di forza di questo studio, come verrà meglio spiegato nel paragrafo successivo.

1.2 La scelta del contesto di ricerca

La scelta di realizzare questa ricerca all'interno di un'azienda di grandi dimensioni quale è la Wind Telecomunicazioni SpA, rappresenta un ulteriore punto di forza di questo lavoro, in quanto ad oggi risultano essere limitati in letteratura casi di studio, realizzati all'interno di grandi aziende, finalizzati a valutare l'efficacia di interventi formativi manageriali realizzati con lo stesso modello sperimentato in Wind.

In sintesi dunque, i principali fattori che rendono il contesto scelto un punto di forza per il presente studio sono sostanzialmente due.

Il primo è legato al settore di riferimento in cui opera la Wind. Quello delle telecomunicazioni è oggi uno dei settori sicuramente più veloci e sensibili al cambiamento: questa velocità influenza notevolmente i bisogni di sviluppo delle competenze negli individui che vi operano. La formazione dunque, più che in altri settori deve essere *just in time e just enough*. Analizzare l'efficacia che un intervento formativo realizzato con una metodologia ICT - based può avere sul management che opera in un tale contesto, offre sicuramente una maggior rilevanza e consistenza alla natura dello studio condotto.

Il secondo fattore che rende il contesto scelto un punto di forza del presente studio risiede nel fatto che a livello internazionale sono pochi i casi aziendali in cui è stato realizzato un intervento formativo simile al caso Wind, per la formazione di competenze 'trasversali'. Un recente studio condotto da SRI Consulting Business Intelligence¹, riferisce che su un campione di 350 aziende coinvolte in tutto il mondo, il 23 % ha dichiarato di utilizzare i LO all'interno di iniziative formative, ma per lo più rivolte allo sviluppo di capacità tecniche o nozionistiche (es. per la consultazione dei manuali di autoistruzioni, di schede informative e procedure d'uso, di guide di riferimento tecnico).

Alla luce di queste considerazioni lo studio condotto può presentare interessanti implicazioni sia a livello manageriale che teorico.

¹ Lo studio è disponibile sul sito <http://www.sric-bi.com/LoD/reports.shtml>

CAPITOLO II

FORMAZIONE E COMPETENZE MANAGERIALI

2.1 Competenze manageriali e vantaggio competitivo

L'enfasi che da diversi anni viene posta sul contesto ambientale sempre più complesso, dinamico e difficile da gestire ha determinato nelle organizzazioni un cambiamento delle fonti del vantaggio competitivo, che dipende sempre meno dai fattori produttivi tradizionali (risorse tecniche, finanziarie, lavoro operativo) e sempre più dalla capacità di sviluppare e sostenere nel tempo un patrimonio di competenze complesse e distintive. Tale considerazione affonda i suoi presupposti teorici negli anni '80, sull'impostazione della Resource-Based Theory (Barney, 1991, Rumelt, 1984; Wernerfelt, 1994) secondo cui un'impresa può realizzare vantaggi competitivi sviluppando le sue risorse interne (tangibili ed intangibili), in modo che esse diventino, attraverso 'meccanismi d'isolamento' (ovvero sistemi di protezione legali o gestionali) firm specific dell'azienda. Quando si parla di risorse si vuole indicare lo stock di fattori produttivi sia materiali sia immateriali a disposizione dell'impresa, di proprietà di e/o controllati dalla stessa (Dierickx, Cool, 1989). Le risorse tangibili sono quelle di natura materiale e quindi più facili da identificare e da valutare: le risorse finanziarie e i beni industriali sono identificati e valutati nei documenti contabili e finanziari (Grant, 1999).

Le risorse intangibili, invece sono fattori non materiali (basati sulla conoscenza) che contribuiscono alla performance dell'impresa nella produzione di beni e servizi o che generano benefici economici futuri per le entità che li mettono in campo. La strategicità di quest'ultime, sta nel fatto che esse in quanto basate sulla conoscenza, se opportunamente gestite e valorizzate dall'azienda, possono acquisire caratteristiche tali da diventare critiche (determinanti per sfruttare le opportunità e

neutralizzare le minacce), scarse (difficilmente reperibili dalla concorrenza), non negoziabili (Dierickx e Cool, 1989), non imitabili, non sostituibili (Profili, 2004). Tra le risorse intangibili all'interno di un'organizzazione vi sono il sapere tecnologico, l'immagine aziendale, le conoscenze accumulate sul mercato e sui consumatori, il controllo e il potere di influenza esercitati sul sistema distributivo, le competenze del management, la cultura dell'impresa. Queste risorse sono identificabili e controllabili, ma non facilmente traducibili in termini economici, ma se opportunamente gestite non solo non sono sottoposte all'usura del tempo, a differenza di quelle tangibili, ma sono suscettibili di un'espansione cumulativa (Costa, Gianecchini, 2005).

In sintonia e a completamento del contributo dato dalla Resource-Based Theory, intorno agli anni '90 si sviluppa il Dynamic Capabilities Theory (o Competence-based Competition), secondo cui ciò che mette un'impresa in condizioni di recuperare e mantenere fonti esclusive di vantaggio competitivo non dipende solo dal possedere risorse 'strategiche' e preservarle con 'meccanismi di isolamento', ma piuttosto da come essa è 'capace' di combinarle generandone 'competenze distintive' (Prahalad e Hamel, 1990), ovvero quelle caratteristiche che differenziano la prestazione e la portano a un livello superiore (Boyatzis, 1982). Secondo questo approccio, la modalità con cui le risorse dell'impresa sono combinate per il raggiungimento di un obiettivo rappresenta la competenza distintiva.

Essendo l'impresa un luogo di apprendimento continuo (Cocco, 2001) la competenza distintiva è l'insieme di competenze e capacità accumulate dall'impresa (tramite le proprie risorse umane) nel corso del tempo per conseguire determinati risultati competitivi, un insieme di skill e tecnologie che consente di offrire un particolare beneficio ai clienti. Hamel e Prahalad (1995) a tal proposito affermano che coloro che guidano le organizzazioni (il management) possono assicurare la continuità dell'impresa solo sviluppando e alimentando le competenze distintive.

La formazione delle competenze distintive avviene tramite l'organizzazione e la promozione di competenze individuali critiche (comprese le competenze manageriali) e la loro combinazione ai diversi livelli organizzativi. In un altro

famoso articolo, Hamel e Prahalad (1991), affermano che la capacità dell'impresa di mantenere nel lungo termine la propria competitività dipenda da quanto i dirigenti siano disposti a rivedere continuamente i propri schemi manageriali.

Quali sono le competenze che un manager deve possedere per poter garantire il successo dell'organizzazione in cui opera? In letteratura non esiste un modello di competenze manageriale universalmente accettato. Su questo tema ed in particolare sulla definizione di cosa produce comportamenti efficaci nello svolgimento di tale ruolo si è articolato un dibattito letterario dai contenuti ormai "storici" e "classici" (Barnard, 1938; Drucker, 1954; Mintzberg, 1973; Sayles, 1976). Diversi autori hanno tentato di definire un modello di competenze che caratterizzi il manager efficace.

I pionieristici studi di Fayol (1916) e Barnard (1938), pur essendo basati su logiche *universalistiche e deterministiche*, rimangono attuali nei loro tratti essenziali. Ancora oggi, un buon manager deve presidiare (bene) almeno queste aree decisionali: programmare e fissare gli obiettivi, acquisire le risorse e organizzare le attività, gestire in modo efficace le comunicazioni (interne ed esterne) sia per ottenere il consenso e la collaborazione degli stakeholder sia per coordinare i processi operativi, definire le modalità di funzionamento dell'organizzazione e controllarne la corretta applicazione (Gubitta, 2007). Un altro importante contributo è quello di Katz (1955) secondo cui un modello di competenze manageriali è centrato su tre principali capacità (skills): tecniche, umane e concettuali.

Le capacità *tecniche* comprendono la conoscenza di metodi, processi, procedure e tecniche legate alle caratteristiche dell'attività svolta; le capacità *umane* comprendono le abilità del manager di lavorare efficacemente di gruppo e di favorire lo sforzo cooperativo; infine quelle *concettuali* rappresentano le abilità di comprendere l'organizzazione come sistema, conoscere e valorizzare le relazioni esistenti tra le diverse funzioni aziendali, tra queste e l'ambiente esterno, nonché di definire gli obiettivi dell'organizzazione nell'interesse di dipendenti e stakeholders. Katz sostiene che l'importanza relativa di queste diverse capacità è proporzionale al livello di responsabilità manageriale. Se le capacità comportamentali sono importanti

a tutti i livelli manageriali, le capacità concettuali sono essenziali soprattutto per il top management, che deve possedere la visione di insieme dell'organizzazione.

Le capacità tecniche, relative al business gestito, diventerebbero meno importanti nelle imprese di grandi dimensioni, dove il top manager è circondato da funzioni di staff predisposte a governare la complessità del business e quindi a garantire la soddisfazione di queste esigenze di competenze e conoscenze, mentre assumerebbero un ruolo centrale nel modello di competenze dei manager di basso livello.

Mintzberg (1973) sostiene che l'attività del manager è estremamente complicata e difficile. Brevità, frammentazione e comunicazione verbale caratterizzano, secondo l'autore, l'attività manageriale e sono proprio queste caratteristiche che hanno impedito tentativi scientifici per migliorarla. Il compito del manager si articola in vari ruoli o funzioni programmate che derivano da una specifica posizione. In particolare Mintzberg individua tre categorie di ruoli: interpersonali, informativi, decisionali. Nel ruolo interpersonale sono compresi compiti di rappresentatività, di leadership ufficiale, di collegamento all'interno dell'azienda e verso gli esterni.

Nel ruolo d'informazione figurano quelli di essere un portavoce bidirezionale, di essere un seminatore d'idee e di informazioni e contemporaneamente un verificatore delle stesse. Il ruolo decisionale comprende invece la capacità di intraprendere, di gestire conflitti, di allocare risorse e di negoziare. Ciascun ruolo è presente con un peso ed una forma diversa in funzione di una serie di variabili legate al contesto ambientale, al tipo di azienda, alle caratteristiche individuali in termini di attitudini, tratti della personalità, capacità.

Nel 1974 Drucker offre un altro rilevante contributo alla letteratura manageriale. Secondo l'autore il management è una professione che presuppone specifiche capacità ed adeguate tecniche/strumenti. Ma il management è anche cultura, in quanto inserito in un sistema di governo, in una società, in un insieme di valori, credenze. Dunque management come professione oggettiva determinata da tre fondamentali compiti: assolvere lo scopo dell'istituzione, rendere produttivo il lavoro e realizzare le aspirazioni dei lavoratori, gestire i rapporti con la società e le responsabilità sociali. Questi compiti secondo Drucker, vengono assolti tramite

l'amministrazione e l'imprenditorialità: ciò richiede non un top manager ma un team di top manager. Un'ipotesi di modello delle competenze applicabile a reali contesti lavorativi, è quello fornito da Fontana (1994), il quale in linea con l'interpretazione del ruolo manageriale proposta da Katz, propone un modello di competenze disaggregato in quattro principali dimensioni (fig.2.1):

- competenze tecnico-professionali e gestionali;
- capacità comportamentali;
- capacità concettuali;
- capacità direttive.

Fig.2.1 Il Modello di competenze (Fonte: Fontana, 1994)

<p>COMPETENZE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tecnico-professionali - Gestionali 	<p>CAPACITA' COMPORTAMENTALI</p> <ul style="list-style-type: none"> - di rapporti interpersonali - di autonomia - di comunicazione - di negoziazione
<p>CAPACITA' CONCETTUALI</p> <ul style="list-style-type: none"> - logico-analitiche - di sintesi - di problem solving - di creatività - di apprendimento 	<p>CAPACITA' DIRETTIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> - di leadership - imprenditoriali - decisionali - di integrazione

All'interno di questo modello il peso che ciascuna competenza può avere nel ruolo ricoperto dal manager varia soprattutto in funzione del contesto organizzativo e delle caratteristiche del quadro competitivo. Se nel corso degli anni '80, all'interno di contesti ambientali più stabili, il top management era valutato soprattutto in base alla sua abilità di ristrutturare, riordinare e snellire le imprese, oggi la capacità di adattarsi velocemente al cambiamento e la flessibilità di cambiare l'enfasi sulle diverse competenze dell'impresa diventa un attributo critico del team direzionale (Hayes, Pisano 1994). Questo approccio porta a un nuovo ruolo del top management: il manager sempre più visto come leader. Mentre al manager spetta di 'gestire le

decisioni routinarie' quelle decisioni cioè che non sembrano poter incidere sull'assetto di fondo dell'azienda, al leader spetta invece "prendere decisioni critiche che definiscono, selezionano e guidano il futuro dell'organizzazione' (Celli, 2007). La fonte reale del vantaggio competitivo va ricercata nell'abilità del management di consolidare le tecnologie e le capacità produttive aziendali in competenze che permettono ai singoli business di adeguarsi rapidamente alle mutevoli opportunità di mercato (Prahalad, Hamel, 1990).

2.2 Evoluzione dei ruoli manageriali e nuovi bisogni formativi

L'esigenza di sviluppare velocemente ed efficacemente le competenze richieste dall'organizzazione, rappresenta oggi per i manager un bisogno fondamentale per poter riuscire a gestire la crescente complessità dei mercati e raggiungere con prontezza ed efficacia gli obiettivi strategici che mutano velocemente. Fondamentali diventano la capacità di pensare in modo strategico, di comprendere tempestivamente le modifiche degli scenari e reagire ai cambiamenti, di saper decidere nell'incertezza, saper negoziare e gestire conflitti, delegare, gestire team di lavoro.

Negli ultimi anni le organizzazioni pongono sempre maggiore attenzione su una nuova *core competences*: quella legata all'*accountability*. I crescenti vincoli di natura ambientale e normativa, hanno portato ad un'evoluzione del modo in cui si intende l'azienda, soprattutto quella di grandi dimensioni, determinando l'esigenza da parte delle organizzazioni che vogliono sopravvivere in un ambiente turbolento, di legittimare la propria attività attraverso l'approvazione e il consenso esterno.

L'azienda deve rendere conto del proprio operato a più soggetti esterni (stakeholder) ovvero a portatori di interesse ulteriori rispetto al soggetto economico di riferimento. In italiano non esiste una completa e soddisfacente traduzione del termine *accountability* perché il suo significato va oltre la semplice trasposizione della parola italiana *responsabilità*. L'*accountability* è la cultura orientata alla trasparenza ed alla rendicontazione che coinvolge l'aspetto gestionale del divenire dell'azienda nelle sue

manifestazioni etico-sociali ed economiche, legittimando e/o responsabilizzando chi è preposto al governo di una qualsiasi organizzazione (Cardillo, Di Dio, Molina, 2006). Diverse sono le definizioni di accountability riportate in letteratura.

Alcuni la definiscono come “l’insieme di mezzi con i quali gli individui e le organizzazioni rendicontano, ad una o più autorità riconosciute, la responsabilità delle loro azioni” (Edwards, Hulme, 1996). Birkett (1988) considera l’accountability come “l’insieme dei diversi sistemi di controllo che sono operativi quando c’è autonomia”. Gray, Owen, Adams (1996) la definiscono invece come il “dovere di fornire una rendicontazione di tutte le azioni per le quali si è responsabili” ed infine la Grandori (2001) considera l’accountability “non solo come l’assunzione di responsabilità, ma più specificatamente un sistema di regole e criteri trasparente secondo il quale il soggetto accetta anticipatamente di render conto ad altri di proprie azioni o risultati specificati”. In generale, il termine accountability richiama almeno due accezioni o componenti fondamentali: 1. da un lato il dar conto all’esterno e in particolare al complesso degli stakeholder, in modo esaustivo e comprensibile, del corretto utilizzo delle risorse e della produzione di risultati in linea con gli scopi istituzionali; 2. dall’altro, l’esigenza di introdurre logiche e meccanismi di maggiore responsabilizzazione interna alle aziende e alle reti di aziende relativamente all’impiego di tali risorse e alla produzione dei correlati risultati.

Elemento chiave dunque del nuovo modo di intendere l’azienda diventa la comunicazione interna ed esterna degli obiettivi perseguiti e dei risultati raggiunti, in quanto normalmente gli stakeholder non hanno accessibilità ai dati aziendali, quindi devono essere portati a conoscenza di quanto di loro interesse.

Sviluppare l’accountability significa sostanzialmente agire sulle competenze comportamentali (rapporti interpersonali; di autonomia; di comunicazione; di negoziazione) e direttive (di leadership; imprenditoriali; decisionali; di integrazione) di un individuo.

Ma come è possibile modificare le competenze? La competenza è una caratteristica intrinseca di un individuo causalmente collegata ad una performance efficace o superiore nella mansione affidatagli e che è misurabile sulla base di un criterio

prestabilito (Boyatzis, 1982). Il concetto di caratteristica intrinseca racchiude le *motivazioni* (schemi mentali, bisogni o spinte interiori che inducono una persona ad agire), i *tratti stabili della personalità* (caratteristiche fisiche, e una generale disposizione a comportarsi o a reagire in un determinato modo ad una situazione o informazione), la visione o *immagine di sé* (atteggiamenti, valori o concetto di sé), la *conoscenza* di discipline o argomenti specifici ed infine le *skill* (capacità di eseguire un determinato compito intellettuale o fisico) (Spencer, Spencer, 1993).

Sviluppare una competenza significa dunque agire su queste caratteristiche intrinseche, che per loro natura vengono distinte in caratteristiche ‘osservabili’ (conoscenza e skill) e ‘sommerse’ (immagine di sé, motivazioni e tratti di personalità). Intervenire e modificare le caratteristiche osservabili è sicuramente più facile rispetto a quelle sommerse, legate agli aspetti comportamentali della persona (saper essere).

Oggi le organizzazioni chiedono ai manager di cambiare e sviluppare in maniera flessibile e duratura sia le competenze ‘osservabili’ che quelle ‘sommerse’. Infatti un manager oltre al costante aggiornamento delle competenze tecniche/gestionali, ovvero quelle conoscenze/abilità/risorse personali specifiche di un contenuto lavorativo che possono avere una valenza teorico-tecnica o pratico-applicativa, deve sviluppare anche le cosiddette competenze trasversali, ovvero quelle conoscenze/abilità/risorse personali utili ai fini di un comportamento lavorativo e organizzativo efficace.

La formazione, intesa come intervento profondo e globale che provoca nel soggetto uno sviluppo nel cambiamento intellettuale, fisico o morale (Goguelin, 1972), può essere un efficace strumento per acquisire e sviluppare tali competenze. La formazione, infatti, a livello organizzativo: (a) promuove e diffonde la cultura aziendale, socializzando le conoscenze e le esperienze maturate; (b) presidia e sviluppa le *core competencies*; (c) migliora le relazioni interfunzionali e il clima aziendale; (d) supporta i processi di sviluppo e di cambiamento organizzativo.

La consapevolezza che essa assume in questo contesto un ruolo non solo prioritario, ma addirittura strategico, non si può mettere in discussione (Quaglino, 2005).

La formazione è un'esperienza d'apprendimento, il cui obiettivo finale è quello di supportare gli individui a sviluppare e migliorare le proprie conoscenze (sapere), le proprie abilità (saper essere), i propri atteggiamenti (saper essere) allineandoli con quelli che l'organizzazione ritiene strategici ai fini del raggiungimento del proprio vantaggio competitivo. Tramite questa influenza sulla sfera cognitiva, operativa ed emotiva, la formazione può indurre un cambiamento nel comportamento dell'individuo. L'efficacia di un intervento formativo nel riuscire a formare nei manager le competenze specialistiche (tecnico-gestionali) e quelle più generaliste (creatività, leadership, lavoro di gruppo, flessibilità, innovazione organizzativa, dimensione internazionale) dipende sostanzialmente da una buona progettazione dell'intervento stesso. In particolare, strategiche e determinanti ai fini dell'efficacia dell'intervento sono la scelta della modalità di erogazione dell'intervento formativo (aula tradizionale, e-learning puro oppure blended) e delle metodologie didattiche più opportune e rispondenti alle esigenze dei destinatari dell'intervento.

Tali scelte dunque devono necessariamente partire da un'attenta analisi dei bisogni e del contesto, conoscere i sistemi e le modalità di apprendimento dei destinatari.

Oggi l'esigenza formativa dei manager è quella di un *life long learning*, ovvero di una formazione continua, di alta qualità, facilmente fruibile, che permetta all'individuo di aumentare costantemente le conoscenze e sviluppare nuovi comportamenti. Una formazione poco costosa (che implichi, cioè, meno giornate d'aula e non richieda residenzialità), di tipo *just in time* e *just enough*, capace di veicolare contenuti che possano essere immediatamente spesi nell'attività lavorativa quotidiana ed erogata in funzione delle esigenze, delle caratteristiche e carenze individuali (Marinensi, 2002). La formazione oggi deve sviluppare quello che Habermans (1986) ha descritto come "talento combinatorio".

Il soggetto è infatti chiamato a controllare e governare più variabili contemporaneamente e la coerenza e la sua capacità di generare valore dipenderà dalla capacità di mettere in regime di coispirazione e cogenerazione tutte quelle variabili con cui interagisce nel momento della decisione e dell'azione.

Nell'ultimo rapporto speciale 2008 sulla formazione manageriale pubblicato dalla Harvard Business Review emerge la necessità di uscire dagli schemi troppo accademici che caratterizzano la maggior parte degli interventi formativi; è necessario ripensare e offrire modalità e programmi di formazione molto concreti e pragmatici in grado di indirizzare i partecipanti a un immediato utilizzo di metodi, strumenti, applicazioni. La formazione tradizionale, con lezioni *face to face* in aula, non è capace da sola a rispondere a questi bisogni (Ranieri, 2005).

Questo ha portato all'inizio degli anni duemila a parlare diffusamente, nel campo della formazione manageriale, di Formazione a Distanza (FaD), e più in particolare di e-learning, intesa come una modalità di erogazione della formazione in grado di sviluppare nuove modalità di apprendimento e di svincolare l'intervento didattico dai limiti posti dalla copresenza fisica (Calvani, Rotta, 2000). Per lungo tempo la letteratura è stata animata dal dibattito sul confronto qualitativo fra approcci formativi di tipo tradizionali e approcci formativi basati sulle ICT (Information Communication Technology); oggi, sciolta la riserva sul fatto che sia poco produttivo insistere su questo confronto e accettata l'idea che l'e-learning a pieno diritto può entrare a far parte della schiera delle possibili pratiche formative, il punto nodale è comprendere sotto quali condizioni tale approccio possa effettivamente garantire apprezzabili livelli qualitativi ai processi di apprendimento (Trentin, 2004).

Oggi, l'esigenza di acquisire nuove conoscenze in tempi rapidi per far fronte a uno specifico problema professionale, poco si concilia con i tempi di attuazione di un programma formativo di tipo "formale", caratterizzato e scandito da una serie di fasi canoniche quali l'identificazione dei bisogni formativi, la progettazione didattica, lo sviluppo di materiali di supporto, l'eventuale progettazione di attività collaborative online, l'erogazione finale dell'intervento. L'arco di tempo necessario allo sviluppo di tutte queste fasi, per quanto breve possa essere, difficilmente soddisfa l'esigenza dell'organizzazione moderna di agire *just-in-time*, con un'azione formativa molto specifica (personalizzata), intervenendo sul problema con precisione "chirurgica".

La conseguenza è che a chi eroga/organizza formazione viene sempre più spesso chiesto di offrire qualcosa che stia a cavallo fra una consulenza e un intervento

formativo, di agire cioè su uno specifico problema (come farebbe un consulente), ma al tempo stesso formare competenze e conoscenze nell'impresa in modo da renderla successivamente autonoma nel risolvere problemi analoghi.

Si passa quindi da una formazione “formale”, in cui l'erogatore assume un ruolo direttivo nei confronti di chi fruisce (anche quando mediato da materiali didattici), a una formazione “in pillole” dove invece le indicazioni sui contenuti da trattate vengono fornite puntualmente e selettivamente da chi ha l'esigenza formativa.

2.3 Principali teorie dell'apprendimento nella formazione degli adulti

Un intervento formativo per poter riuscire a indurre un cambiamento sulle competenze delle persone, deve necessariamente creare forme di apprendimento (Gabrielli, 2006). Non può esserci infatti un cambiamento senza l'apprendimento di nuove conoscenze, abilità e atteggiamenti. La progettazione di interventi formativi capaci di produrre apprendimento, non può prescindere da un'attenta considerazione di quelle che sono le diverse modalità di apprendimento degli adulti. In generale l'apprendimento può essere definito come quel processo che conduce a una modificazione sistematica e permanente sia delle percezioni che delle motivazioni di un individuo : l'apprendimento induce quindi un mutamento o un rafforzamento nel comportamento, e il suo processo può dirsi compiuto allorché il nuovo comportamento risulta stabilizzato (Eminente, Cuomo, Jaccod, Panciotti, Pepe, 1985). Lo studio sulle dinamiche e modalità di apprendimento degli individui è stato oggetto di interesse di numerosi studiosi, le cui ricerche hanno dato esiti assai diversi e a volte addirittura contrastanti.

Uno dei primi filoni di studio sull'apprendimento è stato il comportamentismo (o behaviorismo). Secondo i teorici di questo filone l'apprendimento è un processo di progressivo adattamento del soggetto alle richieste di un ambiente esterno. Questo adattamento avviene attraverso l'acquisizione di abitudini dettate da associazioni tra stimoli e risposte, tra input dell'ambiente e out dell'individuo (Skinner, 1974).

L'individuo apprende quando è chiamato a mettere in atto un comportamento di adattamento a un ambiente esterno, rispondendo a determinati stimoli. In contrapposizione al comportamentismo, negli anni Sessanta del secolo scorso, si sviluppa l'approccio cognitivista, ma costruisce le sue conoscenze interpretando le informazioni, organizzandole e assegnando loro significati personali. Dunque secondo i teorici cognitivisti, la mente non è intesa come magazzino nel quale accatastare conoscenze e abilità, ma come struttura elaborata e connessa (Emiliani, 1997). I soggetti apprendono quando si mettono in moto le proprie strutture e capacità cognitive per assegnare un significato e un valore alla realtà esterna.

Dall'approccio cognitivista si sviluppano una serie di studi che mettono al centro del processo di apprendimento l'esperienza reale e il soggetto stesso, in cui cambia il ruolo del docente ('facilitatore dell'apprendimento'), in cui l'interazione fra i discenti e l'ambiente esterno diventa fondamentale per la riuscita del processo educativo e il rapporto fra discenti e docenti è paritario: tutti devono contribuire alla ricerca comune (Dewey, 1916 ; Rogers, 1970).

Si delineano così le "ipotesi chiave" che costituiscono le basi della moderna teoria dell'apprendimento degli adulti: 1. gli adulti sono motivati ad apprendere quando avvertono dei bisogni e degli interessi che l'apprendimento può soddisfare; questi costituiscono quindi le basi appropriate da cui partire per organizzare le attività formative per gli adulti; 2. gli adulti sono orientati verso un apprendimento centrato sulla vita reale; perciò le unità didattiche appropriate intorno alle quali organizzare l'apprendimento sono le situazioni reali, non le varie materie; 3. l'esperienza costituisce la risorsa più importante per l'apprendimento degli adulti, per cui il nucleo centrale della metodologia della formazione degli adulti è l'analisi dei contenuti esperienziale; 4. gli adulti sentono fortemente l'esigenza di gestire autonomamente e di conseguenza il ruolo del docente è d'impegnarsi con loro in un processo comune di ricerca, piuttosto che di trasmettere loro le proprie conoscenze e poi valutare fino a che punto si sono conformati ad esse; 5. le differenze individuali aumentano con l'età, per cui la formazione degli adulti deve poter disporre di una varietà ottimale di stili, tempi, luoghi e velocità di apprendimento (Lindeman, 1961).

Alcuni autori, pongono l'accento sulla centralità dell'aspetto motivazionale nel processo di apprendimento, spesso trascurato dalle teorie, quale fattore determinante del comportamento negli individui (Maslow, 1943).

La concezione di un apprendimento in cui i discenti (adulti) non sono solamente destinatari di un flusso in-formativo, bensì soggetti attivi, impegnati nel formulare opinioni e nel modificare le percezioni e gli atteggiamenti nei confronti dell'ambiente che li circonda, riceve ulteriori contributi da un'altra importante teoria, l'andragogia la quale individua almeno quattro fattori che identificano l'apprendimento degli adulti: 1. *il concetto di sé del discente*, gli adulti hanno un concetto di sé come persone responsabili delle loro decisioni, della loro vita.

Una volta raggiunto quel concetto di sé sviluppano un profondo bisogno psicologico di essere considerati e trattati dagli altri come persone capaci di gestirsi autonomamente. Si risentono e respingono le situazioni in cui hanno la sensazione che gli altri stanno imponendo loro la propria volontà. Le tecniche di insegnamento più efficaci da utilizzare in tal senso sono dunque quelle che valorizzano le esperienze del discente e le rendono parte del processo di apprendimento; 2. *il ruolo dell'esperienza del discente*, gli adulti entrano in un'attività di formazione con un'esperienza che è maggiore di quella dei giovani, ma anche di qualità diversa. Semplicemente perché hanno vissuto più a lungo, hanno accumulato più esperienza di quella che avevano da giovani. Ma si tratta anche di un diverso genere di esperienza. [...] Questa differenza in quantità e in qualità del vissuto esperienziale comporta numerose conseguenze per la formazione degli adulti. [...]

Qualsiasi gruppo di adulti sarà più eterogeneo – in termini di background, stile di apprendimento, motivazione, bisogni, interessi e obiettivi – di quanto non accada in un gruppo di giovani. Da qui deriva il grande accento posto nella formazione degli adulti sull'individualizzazione delle strategie d'insegnamento e di apprendimento. D'altra parte, significa che in molti casi le risorse di apprendimento più ricche risiedono nei discenti stessi. Di qui la maggiore enfasi posta nella formazione degli adulti sulle tecniche esperienziali – discussioni di gruppo, esercizi di simulazione, attività di *problem-solving*, metodo dei casi e metodi di laboratorio – rispetto alle

tecniche trasmissive; 3. *disponibilità ad apprendere*, gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte efficacemente alle situazioni della loro vita reale.

Per stimolare dunque la motivazione dell'adulto ad imparare, questi deve percepire una chiara connessione tra l'apprendimento e i compiti che si trova quotidianamente a svolgere; 4. *orientamento verso l'apprendimento*, in contrasto con l'orientamento centrato sulle materie caratteristico dei bambini e dei giovani, l'orientamento all'apprendimento degli adulti è centrato sui problemi reali. Gli adulti sono motivati ad investire energia nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare i problemi con cui si devono confrontare nelle situazioni della loro vita reale. Inoltre, essi apprendono nuove conoscenze, capacità di comprensione, abilità, valori e atteggiamenti molto più efficacemente quando sono presentati nel contesto della loro applicazione alle situazioni della vita reale (Knowles, 1984).

Sulla scia del cognitivismo e strettamente legato all'approccio andragogico, negli anni Ottanta si sviluppa un nuovo paradigma dell'apprendimento che condiziona fortemente gli ambienti formativi on-line, il costruttivismo, secondo cui il processo di apprendimento per essere veramente efficace deve essere costruito intorno al soggetto che apprende (*learning centred*). Il sapere, secondo questo filone di studi, è considerato frutto di una costruzione attiva dal parte del discente e l'apprendimento è visto come un'attività che si lega indissolubilmente alla situazione in cui avviene e che è potenziata dalla collaborazione sociale e dalla comunicazione interpersonale (Marinensi, 2002). Gli individui apprendono più facilmente ed efficacemente quando vengono coinvolti in processi attivi di apprendimento; quando partecipano in attività autentiche con connessioni al mondo reale; quando collaborano con i propri pari per la risoluzione di problemi concreti; quando hanno accesso a strumenti distribuiti per un apprendimento significativo, ovvero quel tipo di apprendimento che porta alla costruzione di conoscenza duratura e che può essere usata per fare qualcosa (*conceptual knowlegde, knowledge in action*) (Jonassen, Peck, 1998).

Affinché si produca apprendimento significativo, per i costruttivisti, è fondamentale la strutturazione degli ambienti di apprendimento, i quali devono favorire la costruzione di conoscenza e non la sua semplice riproduzione; mostrare la complessità delle situazioni reali nell'affrontare casi di studio e dare ampio spazio all'esemplificazione pratica dei concetti teorici che vengono affrontati; favorire la riflessione e stimolare il ragionamento, presentando molteplici punti di vista e rappresentazioni multiple della realtà; stimolare la costruzione cooperativa della conoscenza attraverso la collaborazione con altri (Jonassen, 1994).

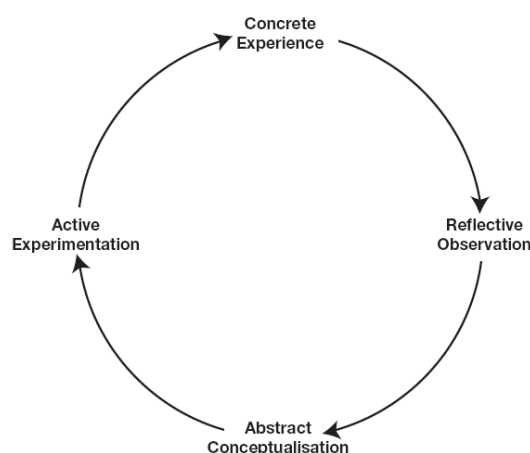
La centralità dell'esperienza sottolineata dalla teoria andragogica e l'esigenza di rendere l'insegnamento un'attività basata sulle caratteristiche e sulle necessità del singolo soggetto che apprende sottolineato dal costruttivismo, hanno determinato lo sviluppo dell'approccio 'learning by doing' di cui il massimo referente è stato D.A. Kolb. Per cambiare le competenze di una persona in maniera duratura, è importante che il processo di apprendimento parta dall'esperienza stessa del contenuto che si vuole trasferire. Ma non è sufficiente che il discente svolga una qualche esperienza operativa perché questa produca automaticamente conoscenza. Senza una riflessione su di essa, l'esperienza viene dimenticata e il suo potenziale viene perduto.

Ed è proprio questa attività di riflessione sull'esperienza che può condurre alla generalizzazione e al consolidamento dei concetti: è ormai un'idea largamente condivisa il fatto che l'apprendimento duraturo è quello che conduce al consolidamento di nuove competenze. Grazie ad esse, alla fine del processo di apprendimento il discente è capace di comportamenti innovativi di fronte ai problemi che incontra. Non è quindi sufficiente operare nuove generalizzazioni e apprendere nuovi concetti incrementando le proprie conoscenze. Questi apprendimenti, perché si traducano in competenze, devono essere messi alla prova con successo in contesti operativi diversi da quelli in cui ha avuto luogo il processo di apprendimento.

Chi progetta l'ambiente di apprendimento deve creare le condizioni per attivare un processo circolare che permetta il passaggio continuo dall'attività (l'esperienza) alla riflessione su di essa, alla fissazione di concetti, alla loro sperimentazione in nuovi contesti problematici.

Non basta dunque il solo «fare» come non basta il solo «pensare»: l'apprendere facendo implica un costante legame tra l'agire e il riflettere, tra la pratica e la teoria. Nel suo modello in quattro fasi Kolb dà una rappresentazione molto efficace del processo di «*learning by doing*». L'imparare facendo implica quattro fasi legate tra loro nella forma circolare di questo diagramma (fig. 2.2):

Fig.2.2 Ciclo di apprendimento esperienziale (Kolb, 1984)



Kolb afferma che ogni individuo, vuoi per fattori ereditari vuoi invece per fattori di condizionamento sociale, ha un determinato *stile di apprendimento*. Dall'incrocio delle diverse dimensioni che compongono il ciclo di apprendimento (concretezza, riflessione, astrazione e azione), Kolb identifica quattro differenti stili di apprendimento: i teorici, i pragmatici, gli attivi e i riflessivi.

I 'teorici' (nati dalla combinazione dell'*astrattezza* con l'*azione*), preferiscono imparare ricorrendo alla concettualizzazione astratta e all'osservazione riflessiva. Sono molto abili nella creazione di modelli teorici, ma scarsamente interessati alla loro applicazione effettiva. I 'pragmatici' (nati dalla combinazione di azione e astrazione) preferiscono imparare tramite la concettualizzazione astratta e la sperimentazione attiva, sapere come possono mettere in pratica i contenuti che apprendono. Gli 'attivi' (combinazione di concretezza e azione) imparano meglio ricorrendo all'esperienza concreta e alla sperimentazione attiva.

Infine i 'riflessivi' (combinazione tra concretezza e riflessione) imparano più facilmente ricorrendo all'esperienza concreta e all'osservazione riflessiva.

Tener presenti questi contributi teorici durante le attività di progettazione di interventi formativi per adulti, è fondamentale ai fini della significatività dell'apprendimento stesso e inoltre può ridurre il rischio che si manifesti nel discente quel fenomeno che gli psicologi chiamano *plateau*, ovvero l'arresto dell'apprendimento, le cui maggiori cause vengono attribuite al crollo dell'attivazione motivazionale e all'inadeguatezza dei metodi didattici (Fontana, 1994).

CAPITOLO III

TECNOLOGIA E FORMAZIONE: L'E-LEARNING PER LA FORMAZIONE MANAGERIALE

3.1 Dalla formazione a distanza all'e-learning 2.0

E' verso la fine degli anni '60 del secolo scorso che inizia ad emergere l'esigenza di una formazione estesa per tutta la vita (life long learning) e di modelli didattici nuovi, che pongano al centro il soggetto e un'offerta formativa che consente e favorisce più ampie forme di autonomia decisionale (*open, flexible learning*) (Calvani, Rotta, 2000). La formazione a distanza o FaD nasce per svincolare l'intervento didattico dai limiti posti dalla copresenza fisica e il suo sviluppo è stato profondamente influenzato da quello dell'ICT (Information Communication and Technology). Per formazione a distanza si intende: "L'insieme dei metodi didattici in cui, a causa della separazione fisica tra gli insegnanti e i discenti, la fase interattiva dell'insegnamento (stimolo, spiegazione, domande, guida) come pure quella preattiva (scelta degli obiettivi, compilazione del curriculum e delle strategie didattiche) è condotta per mezzo della stampa o dei mezzi meccanici o elettronici" (Moore 1994). La letteratura individua tre 'generazioni' di formazione a distanza (Garrison, 1985; Nipper, 1989; Trentin 1999) :

- la prima generazione della FaD, nasce con l'avvento del sistema ferroviario e porta alla veicolazione di materiali didattici per via postale (Dal Fiore, Martinotti, 2006)
- la seconda generazione della FaD, si sviluppa alla fine degli anni sessanta del secolo scorso come evoluzione della precedente ed è caratterizzata da un uso integrato di materiale a stampa, trasmissioni televisive, registrazioni sonore e in alcuni casi software didattico. In questa fase "l'apprendimento non è visto veramente

come un processo sociale e quindi non implica interazioni dinamiche con/tra studenti e docenti. (...) Poiché non vi è interattività la classe non viene estesa nel senso sociale e cognitivo del termine ma è disintegrata. L'apprendimento è trasformato in un processo individuale anziché sociale (Nipper, 1989);

- negli anni novanta dello scorso secolo la formazione a distanza di seconda generazione cede il posto alla 'formazione in rete' o formazione a distanza di terza generazione, la quale si caratterizza per l'impiego di tecnologie digitali, di *Computer Mediated Communication*, e in particolare delle reti telematiche Internet/Intranet. I sistemi di terza generazione sono chiamati anche *on-line education* (formazione in rete) in quanto viene istituita l'interazione tra i partecipanti in una vera e propria "comunità di apprendimento" che favorisce sia il superamento dell'isolamento del singolo, sia la valorizzazione dei suoi rapporti con il gruppo.

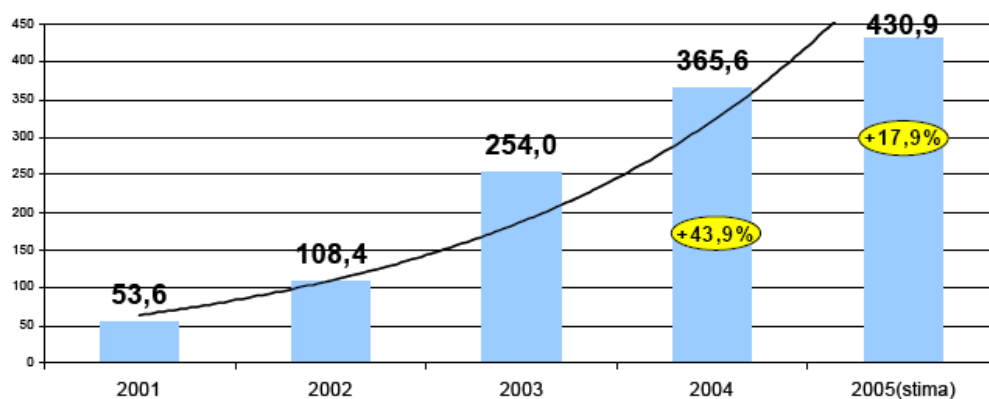
I criteri su cui si differenziano queste tre generazioni di formazione a distanza (vedi tab. 3.1) sono sostanzialmente la metodologia didattica utilizzata per distribuire i corsi, la tipologia di comunicazione che si instaura tra i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, il livello di interattività e la possibilità o meno di svolgere attività di tipo collaborativo (Marinensi, 2002).

Tab. 3.1 Confronto tra Fad tradizionale e Fol (fonte: Marinensi, 2002)

Modello FAd	Mezzo di distribuzioni	Modalità di apprendimento	Tipologia di comunicazione	Medium/ Interattività	Dipendenza dallo spazio	Dipendenza dal tempo
Fad tradizionale (prima e seconda generazione)	Posta	Individuale	Uno-Uno	Testo/Debole	NO	NO
	Radio	Individuale	Uno-Molti	Audio/Debole	NO	SI
	TV	Individuale	Uno-Molti	Video/Debole	NO	SI/NO
	PC/CBT	Individuale	Uno-Uno	Software / Media		NO
Fol (terza generazione)	Internet	Individuale	Uno-Molti	Esperto/Media	NO	NO
		Assistito/guidato Collaborativo	Uno-Uno Uno-Molti Molti-Molti	Tutor + Gruppo/Forte	NO	SI/NO

Negli anni novanta dunque non si parla più di formazione a distanza ma di e-learning, termine letteralmente tradotto come ‘apprendimento elettronico’. Un’analisi approfondita della letteratura evidenzia che non esiste una chiara e condivisa definizione di e-learning (Kirschner e Paas, 2001). In generale è possibile intendere l’e-learning come la modalità d’uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento basati sull’erogazione elettronica di contenuti e l’uso di basi condivise di conoscenza, sull’apprendimento attivo e/o collaborativo (Trentin, 2004). L’e-learning sfrutta sostanzialmente le potenzialità della rete per fornire, in modalità sincrona e/o asincrona, l’accesso a contenuti o relazioni formative in qualsiasi momento e in ogni luogo in cui esista una connessione (Bonaiuti, 2006). Dalla sua nascita al 2005 l’e-learning ha registrato una esponenziale crescita e diffusione soprattutto nell’ambito della formazione aziendale (fig. 3.1).

Fig. 3.1 Evoluzione della spesa di e-learning in Italia (Fonte: Osservatorio Anee/Assinform 2005)



Negli ultimi anni però si sono verificati diversi fallimenti di esperienze di applicazione dell’e-learning all’interno delle organizzazioni i quali hanno determinato un notevole ridimensionamento nel suo sviluppo (Bang, 2006).

Le principali cause di questo fallimento , possono sostanzialmente essere attribuite ad una scarsa efficacia ed attenzione delle strategie didattiche adottate nella progettazione dei corsi on line. La gran parte delle proposte metodologiche infatti si

sono di fatto limitate a riprodurre, in rete, dinamiche pensate per l'aula. L'e-learning è stato concepito come un modo per erogare velocemente corsi on line facendo leva soprattutto su argomenti strategici e su motivazioni economiche più che su valutazioni di tipo educativo (Bonaiuti, 2006). Molti dei corsi e-learning si sono dimostrati 'noiosi' a causa della scarsa interattività tra i discenti e poche attività capaci di promuovere un profondo coinvolgimento dei discenti stessi.

Molti autori ormai concordano che il punto di forza della rete risiede soprattutto nella possibilità di sviluppare la collaborazione tra individui, dunque in fase di progettazione è importante promuovere la consapevolezza di questa potenzialità. I discenti devono essere i veri protagonisti del percorso formativo alternando la loro attività tra momenti di riflessione individuale e momenti di apprendimento collaborativo.

Tutto questo ha portato negli ultimi anni ad una radicale rivisitazione dell'e-learning notevolmente influenzata dal cambiamento che ha coinvolto la Rete ed in particolare il web, dove comincia ad acquisire sempre maggiore visibilità una tipologia di siti che presuppongono e offrono la possibilità agli utenti di essere protagonisti e autori dell'informazione in rete. Una tendenza che vede aumentare in Internet la presenza di blog e di i siti di condivisione di risorse ed esperienze come Wikipedia.

Nel 2004 O'Reilly sintetizzò questa tendenza in un celebre articolo e nella storica "The Web 2.0 Conference", dove coniò il termine Web 2.0 per indicare che il Web era cambiato a tal punto da poter affermare di trovarsi di fronte a una sua nuova versione. Dal punto di vista tecnologico il Web 2.0 non presenta alcuna particolare innovazione, ma semplicemente riporta l'uso di Internet alle originarie caratteristiche senza le deformazioni di un uso commerciale.

Il Web 2.0 offre la possibilità agli utenti di pubblicare con semplicità (e senza richiedere approfondite conoscenze di linguaggi per il Web) testi, immagini, video e altri file, favorendo la partecipazione di un gran numero di navigatori; i capisaldi del Web 2.0 sono rappresentati dalla facilità e velocità d'uso dei servizi offerti tramite la rete e la possibilità di utilizzare il solo browser per creare e modificare pagine.

Le suggestioni del Web 2.0 hanno influenzato anche il mondo della formazione a distanza che ha coerentemente coniato il termine e-Learning 2.0 (Downes, 2005) e così le piattaforme di e-learning si stanno aggiornando includendo strumenti come il blog e il wiki per i partecipanti ai corsi e, aspetto più interessante, stanno cercando di far evolvere le loro tecnologie con procedure che permettano di collegarle direttamente agli strumenti di pubblicazione e condivisione della rete maggiormente usati dagli utenti.

L'e-learning 2.0 nasce dalla constatazione nel mondo della formazione di prendere consapevolezza che negli ultimi anni, sia il Web, sia i suoi utenti sono decisamente cambiati soprattutto nel modo di lavorare e apprendere.

Le soluzioni etichettabili come Web 2.0 (wiki, blog, tag) possono offrire alla formazione on line numerosi vantaggi in termini di maggior efficacia alle esigenze di apprendimento dei discenti.

3.2 Opportunità e limiti della formazione in rete

La formazione a distanza e quella on-line in particolare, non rappresentano un tipo di didattica necessariamente inferiore a quella in presenza; è una didattica che ha caratteristiche intrinsecamente diverse (Draves, 2000) e che, in certi contesti e per alcuni aspetti, può essere anche di qualità superiore alla didattica presenziale.

Una letteratura ormai folta di autori in letteratura (Palloff e Pratt, 1999; White e Weight, 2000) ritiene che l'e-learning (ed in particolare quello di 'seconda generazione') può offrire notevoli vantaggi alla formazione aziendale ed in particolare a quella manageriale.

Oltre all'abbattimento dei costi, uno dei vantaggi più ricorrenti è la *flessibilità* dal punto di vista spaziale e temporale che tale modalità di formazione introduce. Il discente di un corso on-line può seguire le lezioni e interagire con l'aula pur trovandosi in un luogo diverso rispetto al docente e agli altri discenti. Egli inoltre può studiare quando e come vuole, scegliendo l'orario che preferisce secondo i propri impegni quotidiani e seguendo se vuole percorsi di apprendimento

personalizzati in base alle proprie conoscenze e a i propri obiettivi. Il tempo può essere considerato un importante criterio di discriminazione che consente di distinguere due modalità di formazione on line: quella sincrona, in cui docente e discenti sono coinvolti contemporaneamente e possono comunicare tra loro in tempo reale, e quella asincrona, caratterizzata da un divario temporale nella comunicazione tra le parti (Trentin, 1998). I principali strumenti di comunicazione sincrona sono la chat e la videoconferenza (Trentin, 1998). La chat permette la comunicazione in tempo reale, sia in formato testuale che vocale, tra due discenti o tra molti.

La videoconferenza permette di vedere e parlare con uno o più interlocutori remoti e contemporaneamente interagire sullo stesso schermo condiviso (lavagna condivisa) (Marinensi, 2002). I principali strumenti di comunicazione asincrona sono la posta elettronica, le mailing list, le bacheche elettroniche, i gruppi di discussione (Trentin, 1998). La posta elettronica permette di inviare messaggi agli altri partecipanti e di dialogare con tutor e docenti. E' possibile inoltre creare anche delle mailing list, ovvero liste di indirizzi e-mail che consentono di inviare lo stesso messaggio a tutti coloro che sono iscritti alla lista. Utili sono anche le bacheche elettroniche, spazi virtuali su cui sia i discenti possono lasciare commenti sul corso e sulle lezioni che i docenti scrivere comunicazioni visibili a tutti i partecipanti.

Un altro strumento di comunicazione in differita sono i gruppi di discussione, in cui chiunque può intervenire alla discussione su uno specifico tema inserendo il proprio messaggio o rispondendo a uno già presente.

Un altro fondamentale punto di forza della formazione a distanza di terza generazione, oltre al superamento delle barriere spazio temporali, è la gran flessibilità nei modi e negli stili d'apprendimento, la possibilità di personalizzare il proprio percorso formativo alla luce delle proprie competenze e degli obiettivi specifici da raggiungere, adattandolo anche a chi è in situazioni di partenza svantaggiate. Un altro grande vantaggio annoverato dalla letteratura all'e-learning è che pur essendo previsti momenti di studio individuale, il discente non si trova isolato ma può servirsi degli strumenti di comunicazione sincroni e asincroni per interagire con gli altri, confrontarsi con un docente o con un tutor.

Questo tipo di apprendimento collaborativo e guidato/assistito è ritenuto da molti autori il punto di forza della formazione on line. Infatti l'interattività offerta dalla rete conferisce all'e-Learning una marcia in più rispetto alla formazione a distanza "tradizionale": chat, forum, servizi community consentono infatti di ricostruire meccanismi fino ad oggi peculiari della formazione "frontale" d'aula, cioè le relazioni allievo-allievo e allievo-docente e di superare perciò il problema dell'isolamento del discente, spesso principale concausa di drop-out.

Nonostante i numerosi vantaggi, l'e-learning non è esente da limiti. Questi possono essere principalmente categorizzati in limiti legati a) *alla tecnologia* b) *alle capacità personali* e c) *alla mancanza di interazione diretta tra gli individui* (Wong, 2007).

Rispetto ai primi, alcuni autori sottolineano che per seguire un corso in modalità e-learning i discenti hanno bisogno di apposite attrezzature come un desktop, computer portatili, stampanti, casse audio (Kathawala, Abdou, Elmulti, 2002; Hiltz, 1997). L'implementazione e l'efficacia di un intervento formativo in modalità e-learning è dunque fortemente condizionato dalla disponibilità delle risorse ICT. Secondo Sambrook (2003) la mancanza di infrastrutture tecnologiche è una delle cause per cui le piccole e medie imprese non utilizzano l'e-learning per formare le proprie risorse.

Kearsley (2000) afferma, che un presupposto fondamentale per fare formazione a distanza, è che gli attori del processo formativo abbiano un accesso ad una rete intranet tramite cui usufruire dei contenuti del corso.

L'e-learning di prima e seconda generazione (2.0) offre la possibilità di progettare ambienti formativi multimediali, che richiedono ancor di più connessioni internet altamente sofisticate (adsl, wireless) che consentono ai discenti di poter scaricare velocemente e con facilità il materiale didattico previsto (Chadha & Kumail, 2002).

Rispetto ai limiti legati alle *capacità personali* alcuni autori (Kember, 2001; Dearnley, 2003) sostengono l'importanza di preparare tramite corsi di orientamento coloro che si accingono ad utilizzare l'e-learning per la prima volta. Ciò è fondamentale per evitare che il discente si trovi in una situazione di disorientamento e incapacità di utilizzo della tecnologia informatica, che non permette di apprezzare

gli effettivi vantaggi della formazione a distanza. Carr (1999) afferma che senza dubbio una delle cause principali che determinano negli individui forme di resistenza all'utilizzo dell'e-learning sono strettamente legate alla mancanza di capacità tecnologiche (ICT skills). Secondo Hamid (2002) l'e-learning può essere causa di frustrazione per i discenti a causa di situazioni formative non convenzionali e alla carenza di interazione diretta e relazione con gli altri.

La possibilità di apprendere in autonomia e libertà, considerata da molti autori un grande vantaggio dell'e-learning, viene vista da altri come un limite, in quanto ciò richiede ai discenti notevoli capacità di auto regolazione (*self discipline*) e gestione di studio e completamento delle attività didattiche (Kearsley, 2000). Nei corsi e-learning frequentemente si osserva un tasso di abbandono superiore a quello dei corsi tradizionali (Abouchedid, Eid, 2004). Quindi, è facile supporre che i discenti di un corso e-learning per poter portare a termine il corso hanno bisogno del supporto di un facilitatore/docente/tutor che li accompagni nel processo di apprendimento (Lessons from the e-learning, 2002).

Altri autori sottolineano un'altra limitazione legato all'e-learning. I discenti impegnati in attività lavorative trovano difficile ritagliarsi autonomamente il tempo necessario per frequentare il corso on line (Yum, Kember, Siaw, 2001; Tresman, 2002).

L'auto valutazione del livello di apprendimento previsto dai corsi e-learning può essere una soluzione ai limiti sopra elencati. Tuttavia, diversi studi hanno mostrato che i discenti sia in situazioni di apprendimento tradizionale che innovative tendono a ritardare il momento di valutazione (Hiltz, 1997; Young-Ju, Bong, Choi, 2000; Olugbemiro et al., 1999). Questa evidenza è ancora più forte in ambienti formativi a distanza in quanto gli allievi devono auto schedulare le sessioni di valutazione (Grant & Spencer, 2003).

Alcuni autori infine evidenziano un altro grande limite della formazione e-learning relativo alla mancanza di interazione fisica tra i discenti. La mancanza di interazione fisica causa nei discenti isolamento e disorientamento (Schoot et al., 2003), e quindi può essere causa di abbandono del programma (Haigh, 2004). La mancanza di

rapporto diretto oltre ad incidere sul rapporto tra i discenti, ha un forte peso sul rapporto discente – docente. Tale rapporto è influenzato dall'assenza della comunicazione del corpo e dal non poter osservare le emozioni degli allievi.

3.3 L'applicazione delle teorie dell'apprendimento all'e-learning

Nell'ambito dell'e-learning l'assunto teorico del filone comportamentista si traduce in un'interazione didattica completamente gestita dal sistema informativo, applicata nei primi modelli cosiddetti CAI (Computer Assisted Instruction) e di CBT (Computer Based Training). Il computer è visto come uno strumento ideale per presentare alcuni contenuti, fare delle domande e fornire un feedback sulle risposte. Il comportamentismo ritiene rilevanti solamente i dati percettibili, escludendo emozioni, idee e interiorizzazioni. Per la sua natura interattiva e multimediale, molti autori e sostenitori dell'e-learning, vedono nella formazione on-line (FoL) di terza generazione la possibilità di superare i limiti dei modelli comportamentisti, basati sulla trasmissione passiva delle informazioni da un docente al discente.

In pratica però, si è visto che gli strumenti digitali in sé non garantiscono l'efficacia di un processo di apprendimento. Nei casi in cui la componente progettuale risulta poco strutturata e curata, l'e-learning si riduce nella semplice trasposizione in digitale di contenuti formativi lineari, tramite la messa on-line di file di testo.

La progettazione degli ambienti formativi on-line diventa dunque una fase strategica per conseguire il successo formativo e soprattutto per produrre nei discenti l'apprendimento significativo di cui parlano i teorici costruttivisti. Internet racchiude in sé le potenzialità per promuovere nei discenti un apprendimento di tipo comportamentista, cognitivista e costruttivista.

Questi tre approcci sono interrelati tra loro e sono promossi tramite strumenti che Internet mette a disposizione:

- repository (contenitori) di conoscenze disponibili sottoforma di testi o documenti multimediali, una sorta di biblioteca generale in cui l'accesso ai testi può essere

riservato (all'interno di piattaforme e intranet) o pubblico (da portali e motori di ricerca);

- insieme di strumenti per la comunicazione personale (uno a uno, uno a molti, o molti a molti) e per la comunicazione di massa (da singolo mittente a un pubblico diversificato) tramite canali sincroni e asincroni più o meno ricchi (chat, videoconferenza, forum,);

- insieme di soluzioni multimediali per la costruzione e la simulazione di modelli complessi della realtà (Dal Fiore, Martinotti 2006).

La ricerca di documentazione, informazione, contenuti tramite i repository, rendono possibile l'accesso istantaneo dei discenti ai contenuti, rendendo la formazione on line flessibile e personalizzata. Inoltre l'esistenza di strumenti di comunicazione sincroni e asincroni permettono all'e-learning di promuovere forme di apprendimento collaborativo, ovvero "l'acquisizione da parte degli individui di conoscenze, abilità o atteggiamenti che sono il risultato di un'interazione di gruppo o, detto più chiaramente, un apprendimento individuale come risultato di un processo di gruppo (Kaye, 1994). Infine, sempre in coerenza con l'approccio costruttivista, Internet ed in particolare la formazione on-line può essere utilizzata per consentire ai discenti di assumere un ruolo attivo all'interno di modelli complessi che ricreano uno o più aspetti della realtà. Tramite infatti simulazioni, giochi, sistemi reattivi 2D o 3D il discente può vivere in prima persona (tramite un avatar) oppure in terza persona, un'esperienza creativa che lo vede modellare attivamente la situazione e il contesto creati dal programma.

Le caratteristiche tecnologiche e i vari strumenti di comunicazione di cui dispone, rendono l'e-learning una modalità formativa efficace per rispondere alle diverse esigenze e stili di apprendimento dei discenti (Kolb, 1984; Gardner, 1994).

Il raggiungimento dell'efficacia formativa però è legato alla considerazione delle teorie dell'apprendimento esperienziale durante la fase di progettazione di un corso on-line. Secondo queste teorie, i materiali didattici di cui un corso si compone dovrebbero essere progettati e realizzati tenendo conto di alcuni principi: la

personalizzazione, l'interattività, la modularità e la riusabilità (Marinensi, 2002). *Personalizzare* un intervento formativo significa non trascurare durante la fase di progettazione e realizzazione dell'intervento stesso le caratteristiche d'apprendimento e le preferenze di coloro che fruiranno i corsi. Ciò vuol dire, presentare gli argomenti utilizzando materiali didattici diversi, alternando o integrando il testo, le animazioni, le video lezioni e simulazioni in modo da non penalizzare nessun stile d'apprendimento. Inoltre i contenuti andrebbero presentati in modo da permettere ai discenti di scegliere sulla base delle proprie esigenze il percorso formativo più appropriato.

Per rendere l'apprendimento più piacevole e facile, importante è realizzare i materiali didattici sfruttando al meglio le potenzialità di *interazione* offerte dalla rete (in particolare le soluzioni del Web 2.0) che permettono un coinvolgimento maggiore dei discenti e stimolano una loro partecipazione attiva (La Noce, 2001).

Ai fini di una maggior efficacia del processo di apprendimento è preferibile progettare i contenuti didattici secondo un principio *modulare*, ovvero scomporre i percorsi e i contenuti di apprendimento in unità riusabili e ricomponibili (Fini, Vanni, 2004). Queste unità minime di contenuto, dette learning object, sono brevi ma complete e autonome e con un obiettivo didattico ben definito.

L'esigenza di strutturare i contenuti in questo modo è duplice:

- rispondere alle necessità dei discenti, permettendo loro di fruire solo dei contenuti di cui hanno realmente bisogno;
- consentire una più facile riagggregazione dei materiali didattici al fine di riutilizzarli per dare vita a nuovi corsi.

Strettamente legato al principio della modularità è quello della *riusabilità*, tanto che nella terminologia del settore si sta affermando l'uso dell'espressione 'reusable learning object' (Barrit, Lewis, 2000). Per creare contenuti riusabili, non basta strutturarli in forma di learning object, ma è anche necessario che tali LO siano compatibili con le diverse piattaforme di gestione della formazione (Learning Management System) attualmente in commercio che hanno il compito di renderli

fruibili dai discenti. La compatibilità è garantita dal rispetto degli standard internazionali che permettono l'interscambiabilità dei contenuti tra le varie piattaforme.

Il concetto della modularità in particolare è una delle aree di studio più recenti nell'ambito della vasta letteratura dell'e-learning.

3.4 I Learning objects a supporto dell'e-learning

L'esigenza di rendere i percorsi formativi on line personalizzabili, riutilizzabili, accessibili ed interoperabili ha portato l'attenzione di molti autori al modello dei learning object (LO). I LO sono elementi di un nuovo modo di erogare contenuti per l'apprendimento che utilizza le tecnologie info-telematiche. Il loro uso affonda le radici nel paradigma della programmazione object oriented usata nel settore informatico, dove vengono creati componenti ("objects") indipendenti l'uno dall'altro, che possono essere riutilizzati in contesti diversi grazie al loro riassetto di volta in volta nuovo a seconda delle esigenze e dell'obiettivo da perseguire.

Tale tendenza nasce dalla necessità di standardizzare e rendere riutilizzabile il materiale formativo al fine di progettare percorsi formativi curriculari e individuali flessibili in base alle esigenze di un utente, suddivisibile in unità formative autosufficienti, autonome e aggregabili sulla base di nuove e diverse esigenze, consentendo così di ammortizzare i costi elevati della progettazione didattica dei materiali per la formazione basata sulle nuove tecnologie (Mangione, Pettenati, Massetti, 2003). Per spiegare in modo immediato cos'è un learning object è possibile pensare alla più piccola risorsa utilizzata per la realizzazione di un processo formativo, come il contenuto di una diapositiva, slide, video e test formativi ecc.; queste parti costituenti, fanno della loro riusabilità una caratteristica fondamentale (Aceto, 2004). L'idea che sta alla base dei learning object è che si possono creare piccoli (relativamente alla lunghezza del corso intero) blocchi di contenuto

indipendenti dal contesto e autonomi l'uno dall'altro che possono essere assemblati e riutilizzati in maniera ogni volta diversa, innumerevoli volte, in contesti differenti, senza dover riprogettare ogni volta l'intero corso. Il loro riassetto avverrà seguendo una sequenzialità che permetta di dar luogo a percorsi didattici distinti adeguati alle esigenze peculiari dell'utente finale.

I learning object sono elementi digitali. In quanto tali, la loro erogazione avviene tramite l'uso del computer e la loro ricerca, da parte del discente stesso avviene all'interno della Rete oppure della intranet.

3.4.1 Definizione, struttura e modalità di applicazione dei LO

Dare una definizione di LO non è facile in quanto pur essendone la letteratura molto ricca, manca una definizione universalmente accettata. Il termine Learning Object è stato coniato nei primi anni Novanta in America da Wayne Hodgins, direttore dell'area e-learning di Autodesk², che nel 1994 formò il gruppo di lavoro Architetture di apprendimento, API e Learning Objects all'interno del CedMA³.

Hodgins considera che si spendono molti soldi e molto tempo per cercare di progettare interi corsi utilizzabili una sola volta, o riadattabili solo con enorme spreco di tempo e di denaro.

Da qui l'idea di elaborare delle 'unità autonome di apprendimento', dei "chunks" (pezzettini) che possano perseguire da soli un determinato obiettivo di apprendimento.

Da allora sono state coniate diverse definizioni di LO che hanno messo in evidenza aspetti diversi del concetto. Una delle più citate in letteratura è quella fornita dal Comitato di standardizzazione delle tecnologie per l'apprendimento (IEEE⁴) che

² Autodesk è una delle più grandi società di software del mondo, attiva soprattutto nel settore della progettazione basata su computer (CAD) e nella creazione, gestione e distribuzione di media digitali.

³ Computer Education Management Association: associazione di professionisti dell'istruzione, si occupa in prevalenza di computer training.

⁴ L'IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers) è una delle organizzazioni mondiali più importanti che si occupano di standard.

definisce i LO “qualsiasi entità digitale o non digitale, che può essere usata, riusata e alla quale fare riferimento durante l’apprendimento supportato dalla tecnologia” (IEEE, 2002).

Tale definizione implica che i LO possano includere “materiale multimediale, contenuti e software didattico, strumenti software oltre a – in senso più ampio – obiettivi di apprendimento, persone, organizzazioni o eventi”. David Wiley (2000), uno dei più autorevoli studiosi che si occupa di LO, ritiene la definizione dell’IEEE troppo generica ed elabora una definizione più precisa: s’intende per LO “qualsiasi risorsa digitale che può essere riutilizzata per supportare l’apprendimento”.

Il termine “digitale” esclude dai possibili oggetti didattici le persone, gli enti, le associazioni, le organizzazioni... Un LO, per essere tale, deve essere in grado di girare su un computer.

Un altro punto importante sottolineato da Wiley è che queste risorse digitali devono avere uno specifico intento didattico.

Ad esempio una fotografia scaricata da Google e avulsa da un preciso contesto didattico non può essere considerata un Learning Object. Il Wisconsin On Line Resource Center⁵ afferma che: "I Learning Object sono unità più piccole (rispetto a un corso) di apprendimento che vanno dai 2 ai 15 minuti".

I precisi limiti di tempo intendono puntualizzare che gli oggetti didattici devono essere qualcosa di più piccolo di un corso. Purtroppo, però, i limiti temporali indicati non possono essere considerati universalmente accettati.

Il tema della granularità, ovvero il livello minimo della grandezza di un LO è uno degli interrogativi ancora oggi aperti nella letteratura. Downes (2003) a tal riguardo afferma che i LO “sono tipicamente piccoli, consistono di non più dell’equivalente di un’ora o due di tempo didattico”.

⁵ Il Wisc-online è una biblioteca digitale di LO gestita dal Wisconsin Technical Colleges

In generale è possibile definire i LO ‘unità di conoscenza auto consistente, in formato digitale, generalmente di piccole dimensioni, che può essere usata in più contesti o ambienti d’apprendimento con finalità didattiche (Fini, Vanni, 2004).

Per essere tale, un LO deve essere strutturato internamente secondo alcuni elementi fondamentali (Heins, Himes 2002; Cisco, 2003; Epsilon, 2003) quali:

- un *obiettivo di apprendimento*: dietro un Learning object deve esserci sempre un Teaching Objective (TO), un obiettivo di insegnamento che mira all’acquisizione/pratica/fruizione da parte del discente di conoscenze, meta conoscenze, abilità, informazioni ecc.;
- un *contenuto didattico*: che espone i concetti del LO in forma testuale, con immagini, materiale audio/video o animazioni ecc.;
- le *esercitazioni e prove di valutazione*: che permettono a coloro che fruiscono del LO di sperimentare i concetti teorici forniti e di verificare il livello di apprendimento raggiunto.

Oltre la struttura interna, i LO condividono le seguenti caratteristiche:

- *obiettivo formativo*: un LO è un oggetto didattico, non solamente una porzione di contenuto. Il suo scopo è quello di offrire una formazione finalizzata a migliorare le conoscenze di chi lo utilizza;
- *dimensione ridotta*: un LO fornisce formazione su un’unità di conoscenza relativamente piccola;
- *riusabilità*: è fondamentale che un LO sia applicabile in più situazioni formative, in più luoghi e a distanza di tempo. Ciò non significa che l’oggetto debba essere decontestualizzato (esistente, cioè, indipendentemente dal contesto) ma piuttosto multicontestuale (applicabile in più contesti);
- *auto consistenza*: un LO deve essere autonomo e autosufficiente rispetto ai contenuti degli altri LO. A livello progettuale questo significa che in un LO non ci può essere alcun componente che richieda di far parte di una specifica sequenza o che faccia riferimento a contenuti precedenti o successivi (Bonaiuti, 2006);

- *reperibilità*: un LO deve essere facilmente reperibile. Tutti i learning object prodotti vengono inseriti all'interno di repository (depositi) o database elettronici per essere a disposizione di chiunque ne avesse bisogno, sia esso il discente o il docente, in qualsiasi parte del mondo si trovi e in qualsiasi momento abbia intenzione di accedere ai materiali didattici. I Learning Object per poter essere reperiti facilmente e riutilizzati altrettanto facilmente, hanno bisogno di essere descritti e costruiti mediante 'standard' internazionali. La descrizione delle caratteristiche dei LO avviene tramite 'metadati' ovvero "elementi descrittivi relativi ai contenuti" che, proprio per garantire la reperibilità e riutilizzabilità, rispondono a degli standard internazionali. Il riferimento più autorevole oggi è il protocollo 1484.12.1 "Standard for Learning Object Metadata", abbreviata in LOM, ed elaborato dall'IEEE/LSTC. Contiene 70 elementi descrittivi suddivisi in ben 9 categorie:

1. *General* : definisce le caratteristiche generali, indipendenti dal contesto e dal contenuto, dell'oggetto didattico descritto (ID, Titolo, Lingua, livello di granularità o aggregazione ecc.);

2. *Lifecycle* : descrive la storia e la situazione attuale della risorsa e di coloro che hanno agito sulla risorsa stessa (Versione, Stato, Chi ha contribuito, persona o organizzazione, Modalità di intervento sull'oggetto ecc.);

3. *Meta-metadati*: descrive i metadati stessi (Chi li ha creati, Come, Quando ecc.) e non l'oggetto descritto;

4. *Technical*: descrive le caratteristiche tecniche dell'oggetto (Formato, Grandezza in byte, Localizzazione, Requisiti per accedere alla risorsa - come ad esempio il connettore logico AND -, ecc);

5. *Educational*: descrive le caratteristiche educative e pedagogiche dell'oggetto (Tipo di interazione cioè se attiva, espositiva, mista o indefinita; Tipo di risorsa didattica cioè se si tratta di esercizio, simulazione, grafico, testo narrativo, esame, ecc.; Livello di interattività da 0 = molto basso a 4 = molto alto - le specifiche sono definite dall'ISO646 - ; A chi è rivolto per l'uso finale cioè se discenti, autori, insegnanti o

manager; Contesto di utilizzo principale del LO, cioè se scuola elementare, università, formazione manageriale, formazione tecnica, ecc.);

6. *Rights* : definisce i diritti sulla proprietà intellettuale della risorsa e le condizioni per l'uso della stessa (Costo, Copyright e altre restrizioni, Descrizioni sulle modalità d'uso della risorsa);

7. *Relation* : definisce la relazione tra l'oggetto in questione ed eventuali altri;

8. *Annotation*: permette di annotare quale sia l'uso educativo dell'oggetto;

9. *Classification* : descrive in quale parte di un sistema di classificazione si trova la risorsa.

- *Portabilità*: un LO deve poter essere utilizzato su una normale postazione Web e con un qualsiasi sistema operativo;

- *Combinabilità*: le piccole unità devono poter essere assemblate tra loro a seconda delle esigenze del docente che progetta il corso o dell'utente che ne fruisce. I LO si possono utilizzare secondo due diverse modalità: tramite repository oppure piattaforme integrate. I repository sono database in cui vengono memorizzati i LO completi (contenuto + metadati) oppure solo i metadati. Il database utilizzato per la ricerca può essere di tipo “centralizzato”, che è il più comune, in cui i learning object sono localizzati in un unico server o in un sito web, oppure “distribuito”, in cui i metadati sono contenuti in numerosi server o siti web connessi tra loro grazie a un tipo di architettura *peer-to-peer*. Tra i repositories, che favoriscono il reperimento di LO in Internet, un esempio particolarmente interessante è MERLOT⁶ che offre la possibilità agli utenti di comunicare contributi e modifiche. Diversamente dai repository, le piattaforme integrate sono sistemi software complessi, creati appositamente per gestire corsi on line (fig. 3.2). Le principali funzionalità delle piattaforme integrate sono (Bonaiuti, 2006):

▪ *accesso, identificazione e gestione dei profili utente*. Gli utenti accedono alla piattaforma tramite un sistema di identificazione univoco e sicuro basato su diversi

⁶ <http://www.merlot.org/Home.po>

livelli di autorizzazione (docente, discente, tutor, amministratore). L'accesso avviene tramite un login che può essere personalizzato dal discente stesso. Il sistema di gestione degli utenti permette anche l'iscrizione dei discenti ai corsi;

- *erogazione dei contenuti didattici*. Questa funzionalità, che caratterizza i sistemi LMS (Learning Management System), consente di presentare efficacemente i materiali didattici. Il sistema inoltre offre la possibilità di eseguire la cosiddetta tracciatura, raccolte in rapporti statistici. Nel tenere traccia delle prestazioni degli allievi, il sistema registra informazioni come, per esempio, le lezioni completate, superate e fallite, il tempo dedicato ad ogni lezione, gli obiettivi didattici raggiunti e falliti, la data di inizio e di fine di ogni lezione, etc. Questa funzione ha un duplice scopo: da un lato serve a monitorare il rendimento dei discenti, i loro progressi e le loro difficoltà; dall'altro permette di valutare l'efficacia del corso e di individuare eventuali difetti di progettazione;

- *gestione dei contenuti*. Questa funzionalità è tipica dei sistemi detti LCMS (Learning Content Management System) e consentono l'integrazione delle fasi di progettazione e produzione dei materiali;

- *gestione delle attività*. Includono gli strumenti (sincroni e asincroni) che permettono l'interazione tra docenti e discenti e tra i discenti stessi.

Rispetto alle tipologie di LO, non esiste una classificazione dei LO compatibile con le diverse teorie dell'apprendimento (Wiley, 2000).

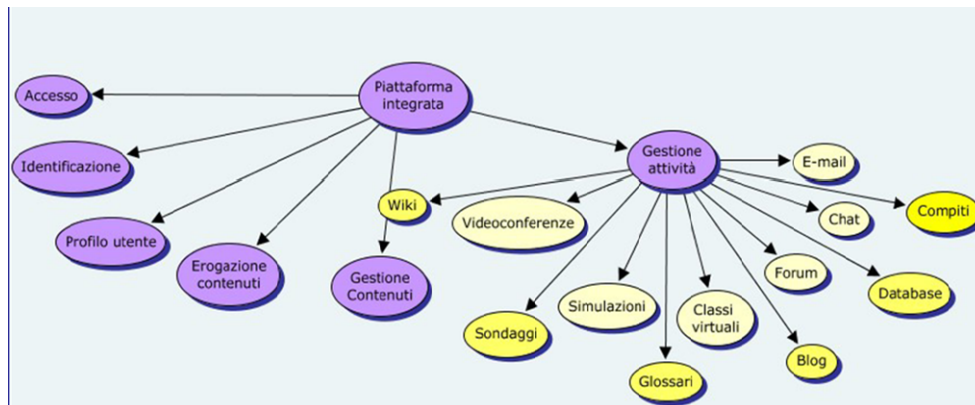
Questo perché non si è ancora giunti a standardizzare la lunghezza, o grandezza, dei learning object, né il modo in cui dovrebbero essere costruiti.

Essi possono essere *semplici*, cioè contenere solo del testo o delle immagini, video, suoni, anche integrati tra loro ma con una funzione prettamente informativa.

Possono essere di tipo *pratico*, cioè essere altamente interattivi e favorire l'apprendimento attraverso la pratica: casi studio, giochi, simulazioni, test e autovalutazioni, ecc.

Infine possono essere *integrati*, cioè unire una parte informativa a una pratica, come potrebbe esserlo ad esempio una simulazione supportata da informazioni sul “come procedere”.

Fig. 3.2 Ambienti di e-learning di nuova generazione



3.4.2 Vantaggi e criticità

L'adozione di un'architettura basata sui LO all'interno di un intervento formativo può presentare, secondo alcuni autori, numerosi vantaggi e benefici a chi apprende. Tali vantaggi possono essere sintetizzati in uno slogan molto diffuso in America: "Just in time, just enough, just for you".

Tali vantaggi sono determinati dalle caratteristiche insite dei LO:

- *Flessibilità*. Se il materiale è disegnato per essere usato in molteplici contesti, esso può essere molto più facilmente riutilizzato rispetto al materiale che deve essere riscritto per ogni nuovo contesto, anche se è molto più difficile disgiungere un oggetto dal contesto e poi ricontestualizzarlo che non contestualizzarlo fin da subito come parte del disegno globale;

- *Facilità negli aggiornamenti, nella ricerca, e nella gestione del contenuto*. I metadati facilitano la ricerca e gestione dei contenuti filtrando e selezionando solo ciò che è rilevante del contenuto in base al proprio obiettivo. Inoltre, essi sono l'elemento che facilita il rapido aggiornamento dei contenuti.

- *Personalizzazione*. L'approccio basato sui learning objects facilita un approccio *just in time* (l'apprendimento non avviene in maniera continua, ma solo quando se ne ha bisogno) e *just enough* (si cerca solo la porzione di istruzione di cui si ha bisogno) a favore della personalizzazione. La loro modularità massimizza il potenziale del software che personalizza il contenuto permettendo l'erogazione e la ricombinazione di materiale al livello desiderato.

- *Interoperabilità*. E' la caratteristica che permette ai contenuti provenienti da sistemi d'origine di girare su altri sistemi.

Una recente ricerca sull'uso dei LO condotta da Elearning Guild⁷ evidenzia i quattro maggiori benefici che le aziende si aspettano dall'adozione dei LO:

⁷ La ricerca è disponibile sul sito : <http://www.elearningguild.com>

- capacità di sviluppare i corsi più rapidamente	52,3%
- facilità di condivisione dei contenuti con altri soggetti	48,5%
- maggiore efficienza nell'uso delle risorse	46,2%
- risparmio economico attraverso il riuso dei LO	43,2%

Diversi sono ancora oggi però gli interrogativi e le critiche aperte in letteratura circa la possibilità di utilizzare proficuamente i LO come tecnologia per l'apprendimento. Alcuni autori hanno polemicamente sottolineano il fatto che fino ad ora, la maggior parte della letteratura e delle applicazioni relative ai sistemi learning object si è concentrata primariamente sugli attributi tecnologici, sugli standard, e sulle questioni relative alla costruzione del sistema come per esempio i livelli di specificità e l'assicurazione di interoperabilità (Wiley, 1998; Singh, 2000), trascurando l'aspetto più importante per una qualunque metodologia didattica, se cioè l'apprendimento che si ottiene dal loro utilizzo si riveli o meno efficace (Lamb, 2003).

Tre sono le principali posizioni delineatesi in letteratura:

- coloro fermamente convinti che i LO rappresentano il futuro della formazione e che progressivamente sostituiranno la tradizionale unità di apprendimento (il corso);
- coloro che sostengono che il modello dei LO è in realtà una tecnologia vuota, che non presenta alcuna valenza pedagogica;
- coloro che, anche se non del tutto convinti dell'utilizzo dei LO in ambiti formativi, riconoscono tuttavia l'utilità dei LO a rendere la formazione più vicina alle esigenze degli individui e delle organizzazioni.

Alcuni ricercatori, più scettici all'utilizzo dei LO nei contesti formativi, sostengono che l'approccio tecnologico sotteso ai LO non può avere un reale impatto sull'apprendimento di un discente. Questo approccio tecnologico, basato sullo 'spezzettamento' dei materiali didattici, può essere accettabile per fornire informazione ma non è applicabile per formare 'conoscenza': "l'informazione diventa conoscenza quando viene interpretata e applicata all'individuo, tramite uno sforzo cognitivo" (Sveiby, 1997 citato da Jaakkola e Nirhamo, 2003).

La conoscenza assume valore solo se emerge nelle azioni, nelle decisioni e nel comportamento, in quanto l'acquisizione della conoscenza è solo il primo stadio nel ciclo di vita dell'apprendimento. Secondo alcuni autori i LO producono un apprendimento incompleto e sarebbero così una mera *fornitura di concetti* senza alcuna effettiva valenza formativa. I LO amputerebbero il percorso didattico della sua fase conclusiva di assimilazione e applicazione dei concetti appresi. In questo modo la missione di *ponte verso la conoscenza* verrebbe decisamente svuotata e sostituita, si potrebbe dire, con quella di *postino della lezione* (Lamb, 2003). L'approccio dei LO prevede un uso troppo intenso della tecnologia, che porta a privilegiare strategie di apprendimento legate a strumenti informatici e quindi *pedagogicamente aride*, piuttosto che quelle emotivamente più ricche, tipiche delle modalità didattiche tradizionali (Lamb, 2003).

Un altro grande tema dibattuto in letteratura è quello sulla *granularità*, ovvero il livello minimo di grandezza di un learning object. Questo livello non è specificato in maniera standardizzata e quindi pone la questione di quale sia la grandezza più idonea ai fini dell'apprendimento di un learning object. Più è grande il learning object meno sarà riutilizzabile. Il dibattito circa la durata dei singoli granuli è ancora aperto. C'è chi sostiene che dovrebbero durare tra i cinque e i quindici minuti e chi invece sostiene che dovrebbero durare mediamente un'ora. La decisione riguardo alla grandezza dipende, secondo quanto affermano alcuni autori, dal punto di vista didattico (diverso dal punto di vista economico che predilige oggetti piccoli in quanto maggiormente riutilizzabili e garanti di un maggiore risparmio di tempi e di costi nella progettazione didattica), dallo scopo che si vuole perseguire perché non esiste ad oggi uno standard per definire la grandezza di un oggetto d'apprendimento.

3.5 Le pillole formative : definizione e struttura

Le pillole formative nascono nell'ambito della formazione e-learning, per rispondere alle esigenze individuali e organizzative di interventi formativi personalizzati, interattivi, modulari e riusabili.

Una pillola formativa è un percorso didattico molto breve erogato in modalità multimediale, fortemente strutturato, capace di affrontare in modo completo e rigoroso un argomento formativo, ovvero una competenza specifica in senso compiuto (Amicucci, 2004). I contenuti infatti sono concentrati al massimo, mirano all'essenziale e spiegano l'argomento con una strategia didattica costruttivista che colpisce l'emotività del fruitore facilitando l'ancoraggio alle esperienze personali. Questo fa sì che il processo di apprendimento non sia solo una mera spiegazione unidirezionale e senza riscontri ma che si possa subito ricordare e mettere in pratica il contenuto ricevuto. In questo modo l'acquisizione di conoscenza diventa velocemente esperienza.

L'organizzazione di questo innovativo approccio alla formazione prevede che ciascuna "pillola" esaurisca il proprio argomento in maniera completa seppur succinta, con una impronta che tende al disegno, allo stimolo della fantasia, al richiamo dei colori e delle immagini che rimangono così impresse nella memoria visiva dei discenti. Le pillole formative si collocano all'interno di un'area ancora poco esplorata dalla letteratura che si trova a confine tra la formazione e l'informazione/comunicazione digitale, indicata di recente con il neologismo *info-learn* (Eletti, 2005). In quest'area si collocano enciclopedie fatte di pillole informative, manuali interattivi, schemi e procedure autoesplicanti, *mobile-learning* e altri strumenti espressi in linguaggio naturale. E' un'area di particolare interesse, perché si trovano le risposte alle esigenze di formazione e di informazione circoscritte e/o localizzate: non si tratta né di "corsi" né di "percorsi" formativi, ma di "atomi di conoscenza" disponibili su richiesta nel momento e nel luogo in cui ci servono per rispondere a esigenze che sfuggono alla logica della formazione permanente o ricorrente.

Le origini di questo territorio di confine si sono avute nella seconda metà degli anni Novanta, quando alcune University Press del New England (USA) cominciarono non solo a pubblicare prima capitoli e poi interi volumi on-line dei docenti universitari ma attivarono sui loro siti dei contatti diretti a disposizione dei lettori con gli autori dei rispettivi libri. Nasce l'Enciclopedia delle Pillole Info Formative, una collana di pillole di formazione catalogate all'interno di database e ricercabili attraverso un motore di ricerca che utilizza un linguaggio molto semplice, ovvero il linguaggio naturale. Il punto di forza di questo linguaggio risiede nel fatto che chiunque può fare ricerche in quanto non è necessario inserire termini specifici e che i motori di ricerca operano per associazione di parentela delle parole cercate con quelle che si utilizzano nel linguaggio comune.

Ogni pillola formativa viene costruita con una serie di Learning Object che ne trasferiscono immediatamente tutte le caratteristiche (Eletti, 2002). Una pillola infatti, così come i LO che la compongono, ha un *obiettivo didattico* ben definito, ha una *dimensione ridotta*, è *riusabile* in più contesti formativi in quanto i LO che la compongono sono progettati secondo standard internazionali, ha *auto consistenza* a livello informativo e formativo in quanto essa è autonoma e autosufficiente rispetto alle altre pillole, è facilmente *reperibile*; ha una buona *portabilità*, in quanto ciascuna pillola può essere utilizzata su una normale postazione Web e con un qualsiasi sistema operativo, ed infine è *combinabile* in quanto una pillola creata per un percorso formativo può essere facilmente utilizzata e assemblata in un diverso percorso così come i LO che la compongono: essi per esempio possono essere singolarmente estratti dalla pillola per essere utilizzati in diversi contesti formativi. La granularità di una pillola oscilla tra un minimo di 5 minuti ad un massimo di 7 minuti.

Ma così come per il LO, non c'è un livello minimo di grandezza universalmente accettato nell'ambito degli studi sulle pillole formative.

All'interno di una pillola si possono trovare LO di varie tipi: cartoon e fumetti, fiction, giochi didattici, materiali creativi, testi consigliati da leggere, video lezioni, manuali, test, file pod-casting. È anche importante dire che questi strumenti sono

caratterizzati da template User Friendly che, come dice la parola stessa, sono di facile usabilità. L'utente è praticamente guidato nell'utilizzo tramite una interfaccia grafica (GUI) caratterizzata da oggetti, menu, icone, tasti.

La pillola formativa è caratterizzata da:

- massima esemplificazione dei contenuti del corso
- ancoraggio alle esperienze personali
- contenuti divertenti e scorrevoli
- modalità di presentazione che coinvolge tutti i canali sensoriali
- centralità del “debriefing”, ossia un breve commento alla fine dell'oggetto didattico che stimola la riflessione dei partecipanti.

I principali vantaggi che le pillole formative possono offrire alla formazione manageriale sono:

- *formazione permanente*, senza la necessità di spostarsi per raggiungere il luogo in cui si svolge l'attività formativa, con un notevole risparmio di tempi e costi;
- *completa autonomia del discente* nella scelta dei modi e dei tempi di fruizione del percorso formativo;
- *formazione personalizzata*, in cui l'apprendimento non avviene in maniera continua, ma solo quando se ne ha bisogno;
- *formazione essenziale*, secondo cui si cerca solo la ‘porzione’ di conoscenza di cui si ha bisogno.

3.5.1 Un utilizzo innovativo dei learning objects

Dalla loro nascita, le pillole formative hanno avuto una diffusione molto limitata all'interno delle aziende e comunque il loro utilizzo è stato maggiormente associato alla funzione di veicoli di informazioni piuttosto che di formazione.

Nel 2004 una società di consulenza, oggi punto di riferimento nel settore della comunicazione interna, formazione del personale e dell'e-learning, ha progettato un modello innovativo di pillole formative multimediali, i cui LO che lo compongono sono stati realizzati applicando l'approccio teorico dell'Emotional Learning⁸ (Amicucci, 2004).

Negli ultimi anni questo modello di formazione multimediale, ha avuto una crescente diffusione all'interno di multinazionali, grandi aziende, associazioni, ministeri, per sviluppare nelle persone sia le competenze tecniche che comportamentali.

Il modello delle Pillole formative prevede:

- corsi molto brevi, da 7 a 15 minuti in media, fortemente strutturati;
- ogni corso sviluppa un argomento formativo (un concetto, una tecnica, un modello) in senso compiuto;
- ogni corso stimola all'approfondimento successivo: con un libro, con un link al programma formativo aziendale, con proposte per sperimentare concretamente quanto appreso (la logica dell'ipertesto applicata alla formazione).

Le peculiarità che caratterizzano il modello e che lo rendono particolarmente efficace nella fase di apprendimento sono:

- massima esemplificazione di ogni contenuto, attraverso un linguaggio semplice, la schematizzazione visiva, il continuo ancoraggio alle esperienze vissute
- leggerezza, piacere, humour. Attraverso queste modalità, che sono alla base dell'ideazione dei contenuti, l'apprendimento viene facilitato, perché associato a

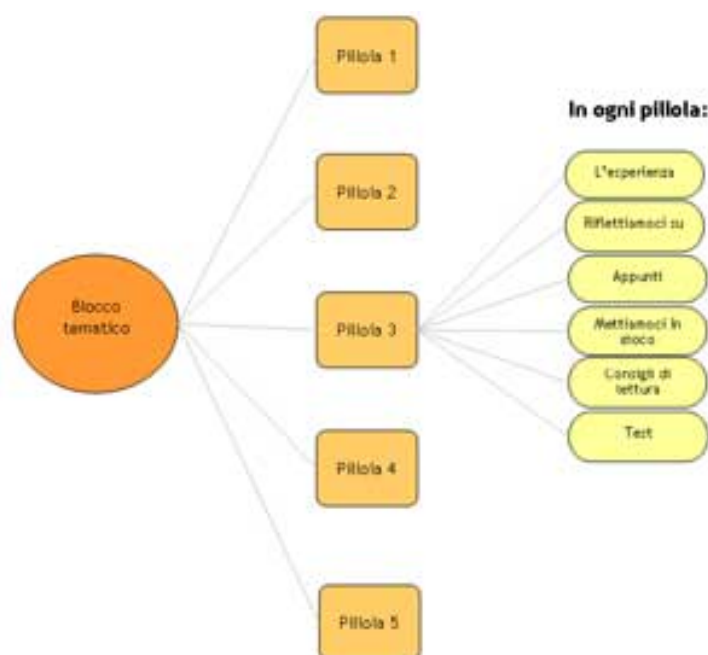
⁸ Ideatore del modello formativo presentato nel presente paragrafo è Franco Amicucci, sociologo, docente all'Università di Macerata e socio fondatore della società di consulenza e formazione *Amicucci Formazione*

stimoli piacevoli. Con un pizzico di umorismo si abbattano resistenze e si superano paure

- una progettazione molto rigorosa, con una cura approfondita dei messaggi formativi, del ritmo della presentazione di tutti gli oggetti e del coordinamento degli stessi
- coinvolgimento emotivo. La creazione dello stupore e della sorpresa, un pizzico di trasgressione, l'ancoraggio all'esperienza concreta coinvolgono il discente e ne catturano l'attenzione
- memorizzazione dei contenuti, facilitata da modalità di presentazione che coinvolgono tutti i canali sensoriali, dall'utilizzo di metafore e dal coinvolgimento emotivo.

Ogni pillola formativa è inserita in un blocco tematico costituito da 6 pillole. Il blocco tematico tratta un argomento formativo in modo completo, declinandolo nelle sue principali sfaccettature. Ogni pillola a sua volta è costituita da LO, anch'essi con un *obiettivo didattico* ben definito, di *dimensioni ridotte* (la durata media di un LO va da un minimo di 30 secondi ad un massimo di 2 minuti), *riusabile*, *auto consistenti*, *reperibili e combinabili* (Fig. 3.3).

Fig. 3.3 Struttura di un percorso basato su pillole formative



I LO all'interno di ogni pillola vengono scelti ed inseriti secondo 4 criteri ben definiti, fondamentali per garantire un'efficace apprendimento del discente.

Tali criteri determinano 4 aree all'interno di una pillola (fig. 3.4):

- l'area *situazionale*, comprende LO il cui fine è quello di creare un aggancio con l'esperienza concreta del discente;
- l'area *teorica*, comprende LO finalizzati a fornire conoscenze di base e favorire lo sviluppo delle competenze relative all'argomento trattato;
- l'area di *edutainment*, in cui vengono inseriti LO che offrono spunti per riflettere, per esercitare la creatività e stimolare nuove visioni sui temi trattati;
- l'area di *rinforzo dell'apprendimento*, dove i LO hanno l'obiettivo di fornire al partecipante strumenti per monitorare e valutare il livello di apprendimento dopo aver fruito della pillola formativa.

All'interno dell'area situazionale troviamo *cartoon* oppure *fiction televisiva* e in alcuni casi *fumetti*, che rappresentano situazioni negative e positive tipiche del comportamento organizzativo, con debriefing finale; la simulazione televisiva può essere riutilizzabile anche nei corsi classici d'aula, per accompagnare role-play e simulazioni reali.

Nell'area teorica troviamo *minilezioni multimediali* (tutorial), brevi filmati flash a guida vocale, con testi e simboli per il rinforzo dell'apprendimento e della memorizzazione.

L'area di edutainment è costituita invece da un *gioco didattico*, uno *stimolo d'arte* e *consigli di lettura*.

Infine l'area di rinforzo dell'apprendimento prevede un *test interattivo* di dieci domande per il rinforzo dell'apprendimento, che riprendono i concetti più importanti della pillola.

Concluso il mini test, compare il decalogo di sintesi generale.

Fig. 3.4 Struttura di una pillola formativa



3.5.2 Approcci teorici sulle pillole formative

L'applicazione del modello dell'Emotional Learning ai LO, è legato a convinzioni teoriche diffuse in letteratura sulla relazione stretta tra emozioni e apprendimento.

È Rogers (1970) il primo a sottolineare come il processo di apprendimento sia un processo dai connotati emotivi e di percezione del sé, non è solo con l'intelligenza e la razionalità che si ha successo nell'apprendimento, ma un ruolo altrettanto importante è giocato dai risvolti emotivi associati a tale processo.

Partendo da questa prima intuizione nei primi anni Novanta si sviluppa il movimento che studia la cosiddetta "Intelligenza Emotiva". I teorici dell' "intelligenza emotiva" (Boyatzis 1982, Goleman 1995, Weisinger 2004), sulla base di alcuni studi, ritengono che esista una relazione tra le emozioni e l'apprendimento ed inoltre, che le emozioni possono agevolare il processo dell'apprendere.

In generale, essi sottolineano come la memoria umana ricorda con una certa vivezza, fatti ed esperienze che provocato stati emotivi intensi, mentre altre cose si dimenticano facilmente. E questo dipende proprio dal legame esistente tra le emozioni e l'apprendimento.

Un apprendimento realizzato solo sul piano cognitivo astratto, rimane lontano dal contatto con la realtà e con l'esperienza diretta; non raggiunge quindi una carica neuronale di memorizzazione sufficiente per essere ricordato a lungo, o meglio, la memorizzazione avviene ma, non correlandosi con molte altre reti associative, ha poche probabilità di essere attivata da altri apprendimenti e di essere quindi mantenuta ad un livello energetico sufficiente per essere successivamente ritrovata. Da un punto di vista psicologico si può esplicitare tale affermazione dicendo che l'individuo risulta tanto più motivato all'apprendimento quanto più tale attività viene vissuta come funzionale al soddisfacimento dei propri bisogni e da ultimo al mantenimento o all'accrescimento dell'autostima.

L'applicazione dunque dell'Emotional Learning nel modello delle pillole formative vuole dunque stimolare in modo positivo la categoria affettività/emotività, sperimentando un tipo di apprendimento centrato su autoironia e humor.

Sorridere delle classiche patologie aziendali, dei comportamenti organizzativi che tutti riconoscono come inadeguati, ma praticati ormai per abitudine, è sicuramente più efficace di qualunque modello comunicativo o formativo razionale.

Con un cartone animato o una fiction televisiva di soli 3 minuti, ad esempio, si possono raggiungere risultati più efficaci che con un corso di due giorni. Cartoni animati e fiction contribuiscono a veicolare contenuti innovativi, e sono ricordati nel tempo, perché capaci di coinvolgere emotivamente.

Le storie narrate nelle fiction sono ideate per favorire processi di identificazione e coinvolgimento emotivo.

La loro efficacia deriva proprio dalla capacità di toccare le corde dell'esperienza comune: stimolando la riflessione sulla propria storia possono avere un forte impatto su valori, comportamenti e contesti attuali. Le micro-storie umoristiche raccontate nei cartoon favoriscono invece il buon umore, potenziano il livello energetico del gruppo e stimolano la creatività.

L'Emotional learning è poi anche gioco on line. Attraverso il gioco l'apprendimento diviene una pratica operativa, un'esperienza piacevole capace di stimolare la

riflessione e il cambiamento. Coinvolgere le persone con il piacere e il gioco favorisce l'acquisizione di nuovi comportamenti organizzativi.

Un altro approccio teorico su cui si fonda il modello delle pillole formative è delle 'intelligenze multiple' proposto dallo studioso americano H. Gardner, secondo cui ogni persona ha un differente modo di apprendere legato al tipo di intelligenza più sviluppata.

Con la sua teoria delle intelligenze multiple egli afferma di non credere nell'esistenza di un'unica forma di cognizione applicabile all'intero pensiero umano e teorizza invece la coesistenza nell'individuo di diverse intelligenze con capacità intellettuali autonome e, sebbene non necessariamente dipendenti le une dalle altre, tali intelligenze raramente operano in isolamento. Ciascun individuo normale possiede vari livelli di tali intelligenze, ma la maniera in cui esse si combinano nella mente varia tanto quanto l'aspetto e la personalità degli individui.

Nell'ambito delle sue ricerche Gardner ha individuato sette tipi diversi di intelligenze:

- l'intelligenza linguistica, capacità di verbalizzare efficacemente sia in forma orale che scritta;
- l'intelligenza spazio-visiva che permette di acquisire nuove cognizioni tramite l'immagine;
- l'intelligenza musicale che approccia l'apprendimento facilitandolo tramite la melodia ed il ritmo;
- l'intelligenza logico-matematica che permette un uso efficace dei numeri e delle capacità di ragionamento;
- l'intelligenza fisico-motoria che permette di esprimere idee e sensazioni tramite il corpo e approccia l'oggetto di apprendimento tramite il contatto e la manipolazione;
- l'intelligenza interpersonale che possiede sviluppate capacità di correlazione e percezione per cui, nel processo cognitivo, riesce meglio in situazione di cooperazione e interrelazione con gli altri;

- l'intelligenza intrapersonale, la quale caratterizza il soggetto che ha cognizione di se stesso per cui agisce adattando la situazione in base a tale assunto. Egli impara meglio in situazione di indipendenza, seguendo istruzioni tagliate su di lui e operando su attività individualizzate.

Il modello delle pillole formative tramite l'utilizzo di varie tipologie di LO realizzate con l'approccio dell'Emotional Learning mira a sviluppare e rispettare le multiple intelligenze di un individuo.

CAPITOLO IV

L'ANALISI EMPIRICA: IL CASO WIND TELECOMUNICAZIONI SPA

4.1 Gli obiettivi della ricerca

Nonostante gli autori siano d'accordo sul fatto che l'e-learning può entrare a pieno diritto a far parte della schiera delle possibili pratiche formative, il punto nodale su cui restano ancora molti dubbi e incertezze è comprendere sotto quali condizioni l'e-learning possa effettivamente garantire apprezzabili livelli qualitativi ai processi di apprendimento.

La maggior parte degli autori concorda sul fatto che i corsi e-learning per essere efficaci devono essere progettati con logiche differenti da quelle utilizzate per la formazione in presenza.

I contenuti didattici di un corso on-line devono essere trasferiti e realizzati secondo criteri di personalizzazione, interattività, modularità e riusabilità. In tal senso una risposta metodologica efficace alla formazione on-line, può essere fornita dalla tecnologia dei Learning Objects, i quali per loro caratteristiche e struttura possono rispondere alle esigenze formative richieste dai manager.

Ma ad oggi pochi studi in letteratura spiegano l'impatto che questa tecnologia può avere nel processo di apprendimento.

Il presente studio si inserisce in questo contesto ponendosi come obiettivo quello di comprendere e valutare l'efficacia che le nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) hanno nei processi di apprendimento finalizzati allo sviluppo di competenze manageriali.

A tal fine è stato condotto uno studio di ricerca su un caso reale di intervento formativo on-line realizzato con la metodologia delle pillole formative all'interno

della Wind Telecomunicazioni SpA, per sviluppare le competenze trasversali dell'intera popolazione dirigenziale composta da circa 140 dirigenti provenienti da diverse aree organizzative aziendali.

Lo studio, durato circa un anno, ha avuto la finalità di analizzare e approfondire le implicazioni che il modello formativo on-line, realizzato con la tecnologia dei Learning Objects, ha avuto sul management aziendale, valutandone l'efficacia attraverso le percezioni individuali dei soggetti coinvolti.

Gli obiettivi della ricerca dunque, sono stati:

- comprendere il livello di interesse del management per il modello formativo multimediale;
- analizzare i punti di forza e di miglioramento del modello formativo;
- rilevare eventuali cambiamenti, in termini comportamentali, avvenuti nei dirigenti al termine del percorso formativo;
- approfondire i fattori che hanno determinato forme di resistenza all'utilizzo del percorso on-line.

Lo studio svolto ha voluto dare una risposta alle seguenti domande di ricerca:

- Quali sono le caratteristiche/la struttura dell'intervento formativo multimediale?
- Quale è stato il livello di interesse dei dirigenti rispetto all'intervento formativo proposto?
- Quali punti di forza e quali criticità sono stati riscontrati dai dirigenti che hanno frequentato il corso on-line?
- Quali cambiamenti, in termini di 'personal accountability', il dirigente ritiene di aver avuto dopo l'intervento formativo?
- Quali fattori hanno determinato forme di resistenza all'utilizzo del modello formativo proposto?

4.2 Metodologia della ricerca

La natura dell'oggetto di studio e le finalità stesse della ricerca hanno indotto a svolgere l'indagine tramite una metodologia di tipo qualitativo. Eisenhardt (1989), Yin (1994) e Thomas (2004), chiariscono la potenziale fertilità del metodo della ricerca qualitativa attraverso studi di casi per lo sviluppo di descrizioni originali di fenomeni raramente osservati nel loro complesso, per rielaborare e arricchire i concetti compresi nella traccia di riferimento adottata in partenza e per l'eventuale sviluppo, anche, di proposizioni di rilievo teorico.

Grazie all'analisi di un caso di studio, il modello di ricerca ha consentito di studiare nel dettaglio i seguenti aspetti:

- approfondire la conoscenza dell'impatto che questa nuova metodologia multimediale ha avuto sulle persone;
- approfondire lo studio di una metodologia formativa ancora poco diffusa e sperimentata nell'ambito della formazione manageriale;
- comprendere le motivazioni alla base dei comportamenti dei discenti.

Dunque, l'impostazione del presente studio è basata su quanto la letteratura di riferimento (Symon, Cassell, 1998; Corbetta, 1999; Macri, Tagliaventi, 2000) indica essere le peculiarità dell'approccio qualitativo, diverso da quello di tipo quantitativo.

Sulla base di ciò, il rapporto tra la parte *teorica* e *quello di ricerca 'on field'* nel presente studio, è stato aperto e interattivo. Infatti, a differenza della metodologia quantitativa, in quella qualitativa si ha una perdita di importanza dell'elaborazione teorica e della conseguente riflessione sulla letteratura, perché vista dal ricercatore come un possibile condizionamento che potrebbe inibirgli la capacità di comprendere il soggetto studiato. Dunque nel presente lavoro non sono state precostituite ipotesi e lo studio ha seguito un approccio prettamente induttivo.

Lo studio è partito con una approfondita review della letteratura sul tema affrontato, ma essa non ha avuto alcuna forma di condizionamento sul corso dell'indagine.

Rispetto al *rapporto* generale tra *ricercatore* e *ambiente studiato*, in linea con l'approccio qualitativo, il ruolo del ricercatore nel presente studio è stato quello di semplice osservatore della realtà.

Lo studio è stato condotto sviluppando con le persone intervistate un'*interazione psicologica* basata il più possibile su una relazione di immedesimazione empatica, al fine di riuscire a comprendere la realtà sociale 'con gli occhi dei soggetti studiati'. Questa prospettiva di immersione psicologica con il soggetto studiato, che non lascia ovviamente il ricercatore indifferente o neutrale, rappresenta una delle principali criticità del metodo qualitativo perché ovviamente riduce l'oggettività della ricerca stessa.

In coerenza con l'approccio qualitativo e a quanto fin qui detto, lo studio ha applicato un *disegno di ricerca* abbastanza destrutturato, aperto e modellato nel corso della rilevazione dei dati. La raccolta dei dati è stata condotta tramite un'analisi di tipo multi prospettico, in quanto sono state considerate molteplici fonti informative. Combinando l'uso di più strumenti è stato possibile trovare tutti i dati necessari, evitando al contempo un punto di debolezza rintracciato in parecchi studi passati, ovvero quello di concedere eccessiva fiducia ad un solo metodo di ricerca, escludendo così la portata cognitiva degli altri (McCall, Morrison e Hannan, 1978).

Le fonti possono essere così sintetizzate:

- analisi di documenti interni;
- report di fruizione della piattaforma;
- interviste semi strutturate.

Sui criteri utilizzati per la definizione del campione d'indagine, sulla struttura del report e dell'intervista, si parlerà più nel dettaglio nei prossimi paragrafi.

L'analisi e la presentazione finale dei dati raccolti tramite l'intervista è svolta secondo una prospettiva interpretativa e narrativa.

4.3 Il contesto della ricerca: WIND TELECOMUNICAZIONI SPA

Wind Telecomunicazioni SpA nasce nel 1997 come partnership tra Enel, France Telecom e Deutsche Telekom (uscita dal gruppo di comando dopo pochi mesi), in un momento storico del mercato delle telecomunicazioni molto complesso, in quanto nel settore del fisso si rileva ancora una stringente regolamentazione con la presenza dominante di Telecom Italia, mentre nel mobile già si registra la presenza di due attori principali (Tim e Omnitel – Vodafone) grazie ad un sistema normativo meno rigido. Nel 2005 Enel decide di cedere Wind al magnate egiziano delle telecomunicazioni Naguib Sawiris, socio di maggioranza della Weather Investment (società finanziaria), il quale ad oggi controlla la Wind servendosi di due società create “ad hoc” per l’implementazione dell’acquisizione: Wind Acquisition Holding Finance SpA e Wind Acquisition Finance SpA (fig. 4.1.)

Fig. 4.1 Struttura del Gruppo Wind



Wind Telecomunicazioni SpA e le sue controllate operano prevalentemente in Italia, nel settore delle comunicazioni fisse e mobili, rispettivamente con i marchi “INFOSTRADA” e “WIND”, e nel settore dei servizi Internet attraverso le controllate ITnet S.r.l. e Italia OnLine S.r.l. con il marchio “LIBERO”.

Al 2008 Wind si conferma come terzo gestore di telefonia mobile, primo operatore alternativo a Telecom Italia nella telefonia fissa e al primo posto tra i portali Internet. L’Azienda inoltre rappresenta il terzo operatore per l’accesso in banda larga (broadband).

Il Gruppo Wind si compone di una popolazione pari a 6.791 persone, di cui il 90% (6.104 persone) è rappresentato da impiegati, l’8% (548) da quadri e il 2% (139) da dirigenti. La connotazione delle persone del Gruppo Wind è quella di essere una popolazione giovane, l’età media infatti è di circa 36 anni (fonte: Bilancio di Sostenibilità 2007).

4.3.1 Identità, valori, mission e strategia

Nel 2005 l’entrata del nuovo azionista ha comportato in Wind profondi cambiamenti nella propria identità, nelle strategie, nell’assetto organizzativo e operativo.

Wind nasce con la *mission* di essere un operatore integrato di telecomunicazioni che basa il proprio posizionamento competitivo sull’innovazione tecnologica e di servizio, sulla competitività nel rapporto prezzo/prestazioni, nell’attenzione alle esigenze del cliente, sulla chiarezza e trasparenza delle proposte commerciali ed infine sul pieno coinvolgimento delle persone che vi lavorano. I principali *valori* dell’Azienda sono:

- *superare l’esistente*, cambiare le regole tradizionali delle telecomunicazioni per creare nuovi spazi di mercato;
- *essere un sistema*, garantire con la migliore tecnologia un accesso integrato alla comunicazione per le persone e le organizzazioni;

- *privilegiare l'essere umano*, valorizzare la creatività, costruendo le modalità di comunicazione più semplici e appropriate per ognuno.

Nella seconda metà del 2007 Wind ha avviato un'importante riflessione sulla propria identità, proponendosi di ridefinire la propria missione e un set di valori e principi aderenti all'attuale realtà aziendale che le persone possano percepire come propri e condividere pienamente.

A livello strategico Wind prosegue la propria strategia di focalizzazione sul cliente e i suoi bisogni, guidando e indirizzando su questo l'impegno di tutte le persone e l'impiego delle tecnologie.

In particolare con l'obiettivo di migliorare la propria performance economica, sono state individuate le seguenti priorità strategiche e operative:

- promuovere la qualità dei prodotti e soprattutto la soddisfazione dei clienti, valorizzando la customer experience;
- incrementare la capacità della rete, per soddisfare la crescita del mercato;
- gestire le sfide del contesto regolamentare;
- mantenere l'enfasi sulle performance, sulla formazione e sviluppo, favorendo la motivazione delle persone che vi lavorano.

Tali obiettivi strategici si intendono raggiungere tramite una gestione efficace del business, una sempre più efficiente struttura operativa e soprattutto una sempre più diffusa cultura orientata al business e ai clienti.

In coerenza con la propria missione e il proprio sistema di valori, Wind ha realizzato sin dal 2000 un insieme di processi, procedure, iniziative, attività, regole interne, impegni vincolanti e organismi di controllo finalizzati a rendere sempre più trasparente, esplicito e formalizzato il proprio impegno per la responsabilità di impresa. Il filo conduttore che lega i processi di Corporate Responsibility è rappresentato da un orientamento strategico di fondo centrato sul dialogo costruttivo con tutti gli interlocutori, nella consapevolezza che la ricchezza e il valore si creano anche attraverso la costruzione di rapporti positivi con gli stakeholder.

Per Wind la Corporate Responsibility deve quindi puntare su quattro obiettivi principali:

- contribuire alla creazione di valore dell'azienda, influenzando positivamente sulle sue capacità di competere e differenziarsi;
- contribuire a migliorare i processi, i comportamenti e le azioni, che consentano di incrementare il valore del brand e la reputazione aziendale;
- favorire il dialogo con tutti gli interlocutori aziendali, interni e esterni;
- promuovere un cambiamento culturale, con il coinvolgimento diretto di tutte le persone Wind, favorendo una cultura della responsabilità d'impresa.

Sempre di più l'azienda matura la consapevolezza e la convinzione che una gestione trasparente delle relazioni con gli interlocutori, in un'ottica di reciproco vantaggio e di consolidamento positivo delle relazioni stesse, sia fondamentale non solo per limitare i rischi ma per accrescere lo sviluppo e la competitività dell'Azienda.

4.3.2 Le linee guida del People Management di Wind

Wind nasce da una mescolanza di “culture” aziendali diverse, corrispondenti a circa 350 gruppi provenienti da Omnitel, Telecom, Tim, Sirti, Siemens, Nokia etc. e dalle culture degli azionisti di riferimento: Enel, France Telecom e Weather Investment. Un vero “melting pot” di esperienze e competenze diversificate. Per Wind, quindi, la realizzazione di un comune modello di competenze ha rappresentato soprattutto l'impegno a far convergere modelli professionali, modelli operativi e “modi di fare le cose” (“*practices*”) in una formula più omogenea ed integrata. La *Vision* dell'azienda in relazione alla direzione ed allo sviluppo delle risorse umane è condensata in un preciso orientamento: “Vogliamo essere leader nell'innovazione, leader nel mercato e leader nella gestione delle risorse umane”. Wind – in coerenza con la sua *Company Identity* – vuol essere leader nella valorizzazione delle risorse umane, proponendosi al mercato del lavoro, interno ed esterno, come un *Good Employer* che

assicura alle Persone il più alto livello di *employability* attraverso un Management motivato e preparato nella gestione delle risorse umane ed un sistema integrato di strumenti ed opportunità che renda percepibile a ciascuno la sua crescita di valore nel mercato professionale interno ed esterno. La *vision* è stata implementata attraverso diversi progetti di sviluppo, formazione, selezione, organizzazione: ciascuno di loro contiene elementi tradizionali ed innovativi, ma costituisce anche un momento di approfondimento e di verifica dell'orientamento complessivo alla gestione delle Risorse Umane.

L'anno 2006 ha rappresentato un momento di innovazione e cambiamento anche per i temi relativi allo sviluppo delle persone che lavorano in Wind, in coerenza con i cambiamenti che più in generale hanno riguardato l'organizzazione. Sono state seguite due strade parallele. Da una parte è stata data continuità al piano di azioni avviato negli anni precedenti relativo ai processi di valutazione e crescita professionale dei dipendenti, consolidando gli strumenti a supporto di tali attività. Dall'altra sono stati aperti una serie di "cantieri" che hanno riguardato la revisione dei modelli e degli strumenti di sviluppo, in un'ottica di valorizzazione delle professionalità presenti nell'organizzazione.

In particolare l'attenzione è stata concentrata sul miglioramento del processo di valutazione delle prestazioni al fine di continuare ad utilizzare i risultati ottenuti come importante input del processo di performance management. Parallelamente sono stati attivati dei progetti di "assessment center" su parte della popolazione manageriale, che hanno consentito di evidenziare in alcune persone le caratteristiche necessarie a soddisfare le esigenze organizzative scaturite dai profondi cambiamenti, intervenuti già a partire dalla fine del 2005.

Più in generale tutti i processi di sviluppo hanno avuto come obiettivo quello di valorizzare la crescita interna dei professionisti, bilanciando le esigenze individuali con quelle dell'organizzazione.

Nel 2007 l'attività di sviluppo ha avuto come focus il coinvolgimento di manager nel processo di "Performance Appraisal". La finalità, coerentemente con gli anni passati, è stata quella di valutare il contributo individuale agli obiettivi di business aziendali.

Il feedback, ovvero la condivisione della valutazione tra valutato e valutatore, nonché la definizione dei nuovi obiettivi per il nuovo anno sono stati i due momenti centrali di tutto il processo orientato a migliorare la performance, a supportare la motivazione personale e il coinvolgimento all'interno dei cambiamenti organizzativi e di mercato. Parallelamente sono stati attivati percorsi di sviluppo manageriale per supportare e promuovere il cambiamento effettivo in atto sui ruoli chiave.

4.3.3 Il modello delle competenze in Wind

Le competenze, considerate come caratteristiche intrinseche dell'individuo causalmente collegate ad una performance eccellente nello svolgimento di un compito, sono espressione del sapere, del saper fare e del saper essere che le persone manifestano attraverso i comportamenti assunti nel perseguimento degli obiettivi.

In Wind il *modello di competenze* ha subito negli anni notevoli modifiche a fronte della considerazione ed evoluzione di diversi fattori:

- il cambiamento degli obiettivi strategici dell'organizzazione
- il cambiamento del contesto di business
- le indicazioni del board in termini di valori di riferimento e indicazioni generali
- le analisi qualitative e quantitative dei risultati delle valutazioni precedenti

Il *modello delle competenze* attuale prevede due modelli distinti ma contigui. Uno rivolto alla popolazione dei Dirigenti e Quadri e un altro alla popolazione degli Impiegati.

In questo studio, dato che il focus è centrato su un'esperienza formativa rivolta ai dirigenti, si riporta solo il modello delle competenze manageriale, il quale definisce i comportamenti utili a guidare e coinvolgere le persone, individuare e diffondere strategia e visione, governare processi, esercitare responsabilmente discrezionalità.

Più in particolare, il modello prevede quattro cluster comportamentali, i quali sono oggetto della valutazione della performance e punto di riferimento per le politiche formative aziendali.

I cluster che formano il modello sono:

- **Accountability:** capacità d’iniziativa nel prendere decisioni e nell’agire anche discostandosi dalle prassi organizzative, sapersi prender in carico le responsabilità;
- **Change Management:** capacità di anticipare, gestire i cambiamenti e l’innovazione;
- **Effectiveness:** capacità di pianificare, monitorare e rendere evidente il modo di operare;
- **Leading:** capacità di guidare e motivare persone o gruppi al raggiungimento degli obiettivi.

4.3.4 Policy di formazione

Il contesto altamente competitivo come quello in cui opera la Wind, caratterizzato dalla velocità e rapidità di cambiamento, induce nelle persone un bisogno di continuo e veloce aggiornamento e sviluppo delle conoscenze e competenze. In Wind la formazione ha sempre ricoperto un ruolo strategico su cui fin dalla sua nascita l’azienda ha fortemente investito per allineare le competenze delle persone a quelle organizzative.

Nel 2003 Wind si è dotata di due importanti strumenti online. Il primo, Value online, valorizza l’aspetto della valutazione ed è lo strumento di valutazione delle performance e delle competenze delle persone, mentre il secondo, Trade online, è lo strumento per la definizione dei Piani Individuali di Formazione (PIF) per lo sviluppo delle competenze delle persone Wind. I due strumenti sono tra loro

interconnessi e permettono di collegare opportunamente le gap analysis rilevate sulla valutazione ai progetti formativi.

Il Trade online è stato un strumento utile per raccogliere il fabbisogno formativo della popolazione aziendale, a cui faceva seguito il corrispondente intervento di formazione. Tramite la rilevazione del fabbisogno si è riusciti a veicolare una tipologia di formazione finalizzata a sviluppare sia le competenze di base (Company), di carattere trasversale, sia le competenze specialistiche (Job) relative al mestiere.

Fino al 2006 la politica formativa a livello manageriale in particolare, si è focalizzata principalmente sulla realizzazione di piani formativi finalizzati allo sviluppo delle competenze distintive per il successo del Gruppo.

Già nel corso del 2006 e maggiormente nel 2007, la fase di profondo cambiamento (tuttora in corso) vissuta dall'azienda, ha portato alla consapevolezza che la "gap analysis", pur essendo uno strumento validissimo, non è l'unico strumento da tenere in considerazione per fare formazione in una azienda come la Wind, poiché rappresenta in un certo senso "uno sguardo verso il passato" e principalmente veicola la soddisfazione di fabbisogni individuali. Da tale consapevolezza, si è ridefinita la politica formativa secondo un approccio di "gap prediction", con l'obiettivo di realizzare una formazione 'anticipatoria' del bisogno formativo, più orientata al futuro, con uno sguardo prospettico, e per soddisfare un fabbisogno di tipo organizzativo e collettivo, legato al cambiamento.

L'architettura del Sistema Formativo attuale è costituita da due principali pilastri: il primo è centrato sulla persona (People driven), correlato sia a skill di tipo trasversale (le company skill) sia a quelle associate al mestiere (le Job skill). Il secondo processo è quello centrato sul business (Business driven), ed è legato invece alle conoscenze di sviluppo e innovazione tecnologiche nonché allo sviluppo di prodotti e servizi.

Nel corso del 2006 in linea con l'approccio strategico aziendale, è stato avviato un importante progetto di formazione rivolto all'intera popolazione dei Quadri e Dirigenti del Gruppo e finalizzato allo sviluppo dell'Accountability.

Wind ha declinato il valore dell'Accountability come la capacità delle persone di:

- andare oltre le proprie responsabilità di ruolo e assumere l'iniziativa per migliorare efficacia ed efficienza (Innovazione);
- farsi carico degli obiettivi dell'azienda e prendere l'iniziativa per contribuire in modo attivo ai risultati (Imprenditorialità);
- tener conto dei vincoli e agire con misura (Consapevolezza organizzativa).

Il progetto formativo 'Accountability' nasce da una forte consapevolezza dell'Azienda, di voler creare un ambiente di lavoro in cui le persone si sentano personalmente responsabilizzate a fornire un contributo di livello sempre più elevato ai risultati aziendali. Assolvere semplicemente ai compiti collegati al proprio ruolo non basta più, è necessario un coinvolgimento e un impegno più profondo ed esteso. La cultura della *personal Accountability* però non basta sia diffusa solamente tra le persone motivate e responsabilizzate. E' necessario che l'intera popolazione si senta *accountable* nei confronti della propria organizzazione per poter vincere le impegnative sfide di fronte alle quali si trova un'azienda come Wind che opera in mercati sempre più competitivi e in continua trasformazione.

Un ruolo chiave, in questa azione di allargamento dell'area delle persone *accountable*, è ricoperto dal management.

4.3.5 Il progetto formativo dell'Accountability Path e il progetto multimediale delle Wind Accountability Pills

Al fine di fornire al management le motivazioni e gli strumenti necessari per diffondere in azienda la cultura della *personal Accountability*, è stato avviato nel 2006 un programma di formazione specifico che ha coinvolto i Quadri e i Dirigenti di Wind.

Tale programma formativo è basato sull'idea che, esercitando in pieno la propria Accountability e spingendo in modo sistematico i propri collaboratori a fare lo stesso, il management diventerà il primo strumento di educazione e di influenza sulla cultura aziendale.

Per Wind questo è un obiettivo che rappresenta una condizione indispensabile per il raggiungimento dei risultati di business.

Il progetto è iniziato nel 2006 con un intervento di formazione in presenza in cui tutto il management di Wind è stato coinvolto in un programma di 2 giornate d'aula più 1 giornata di follow-up svolta a distanza di circa 3 mesi (fig.4.2).

Fig. 4.2 Struttura del progetto formativo in presenza: Accountability Path



Nell'ultima giornata di follow-up, durante la fase di raccolta delle considerazioni e feedback dei partecipanti, è emerso il bisogno da parte del management di voler approfondire le tematiche legate al tema dell'Accountability ed in particolare di voler acquisire strumenti e modelli trasferibili nelle dinamiche lavorative quotidiane.

In risposta a questa richiesta, l'Azienda tramite la Direzione Risorse Umane ha proposto un programma formativo on-line, progettato con il modello delle pillole formative presentato nel terzo capitolo.

Il progetto formativo multimediale *Wind Accountability Pills*, rappresenta per l'Azienda una novità formativa la cui scelta è sostanzialmente legata al fatto di voler offrire al management un tipo di formazione il più possibile individuale, ottenibile con una modalità complementare alla formazione d'aula, e che potesse rappresentare una continuità rispetto al progetto formativo iniziale.

In questa fase di sperimentazione di questo modello formativo, è stata coinvolta solamente una parte della popolazione aziendale, con l'obiettivo futuro però di estendere l'esperienza formativa a tutta la popolazione.

Sono stati coinvolti nel progetto formativo tutti i dirigenti del Gruppo Wind, 138 persone, con età media di 44 anni e provenienti da diverse aree organizzative aziendali. Il 37% proviene dall'area *commerciale*, l'8% dall'area *Finanza* e da quella *Ceo & Top Management*, il 5% dall'area *Risorse Umane* e da quella *Relazioni Istituzionali*, il 3% dall'area *Affari Legali*, il 2% rispettivamente dalle aree *Acquisti e Ricerca & Sviluppo*, infine l'1% dalle aree *ICT, Qualità e Approvvigionamenti e Asset Corporate Governance*.

Il percorso formativo multimediale ha avuto una durata di circa 20 settimane, è iniziato a fine marzo e terminato a fine luglio 2008.

Il lancio del progetto è avvenuto tramite una newsletter inviata dal Direttore Risorse Umane sulla casella di posta elettronica di ciascun dirigente coinvolto nel percorso formativo, in cui spiegava l'importanza e le finalità del progetto *Wind Accountability Pills*.

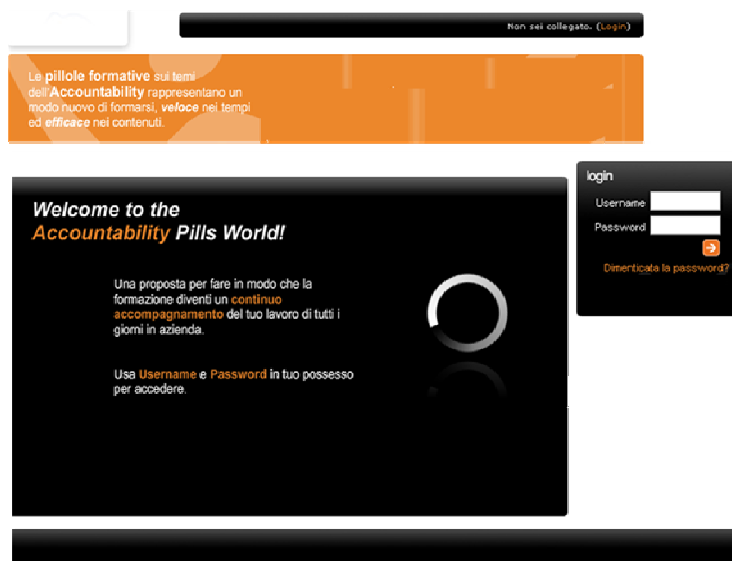
In seguito ciascun partecipante ha continuato a ricevere periodicamente tramite e-mail altre newsletter (16 in tutto il percorso) da parte dell'area Recruiting, Training & Development, in cui veniva invitato a fruire nell'arco della settimana di un pacchetto di tre pillole, predisposto secondo determinati criteri progettuali (fig. 4.3).

Fig.4.3 Newsletter Wind Pills



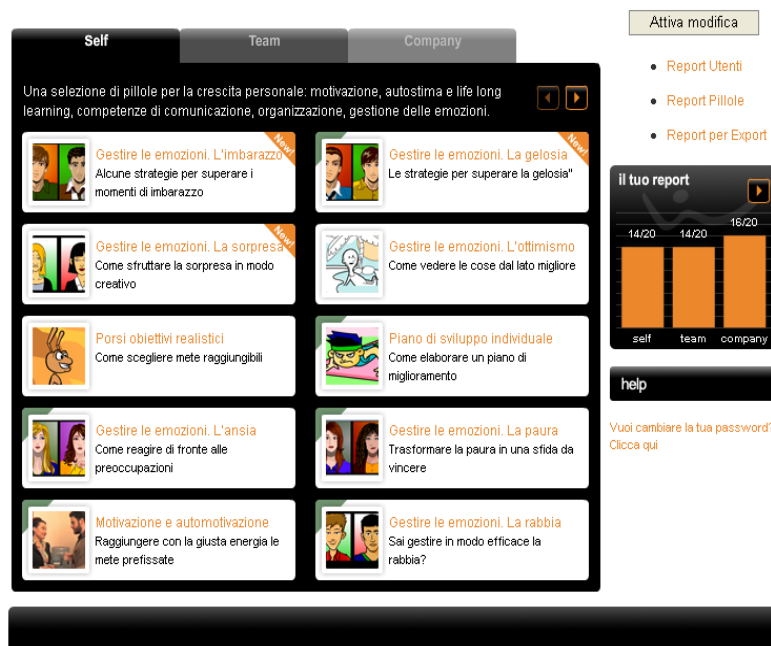
Ogni partecipante ha potuto accedere alla piattaforma e-learning tramite collegamento ad Internet, digitando il proprio nome e password di accesso (fig. 4.4).

Fig. 4.4 Home page della piattaforma



Subito dopo l'autenticazione si accede alla "Home Utente" in cui si ha immediata visione delle pillole formative (fig. 4.5).

Fig 4.5 Home Utente



Le pillole formative all'interno della piattaforma, come illustrato in Tabella 4.1, sono state raccolte in tre grandi cluster, ciascuno con sue specifiche finalità formative.

Tab 4.1 Cluster raccolta pillole e rispettive finalità

Cluster	SELF	TEAM	COMPANY
Obiettivi	Una selezione di 20 pillole per la crescita personale: motivazione, autostima e life long learning, competenze di comunicazione, organizzazione, gestione delle emozioni.	Una selezione di 20 pillole per vivere il team, comprenderne le dinamiche e sviluppare le competenze di leadership.	Una selezione di 20 pillole per sviluppare metodi e strumenti di lavoro e condividere i valori fondamentali di un'azienda responsabile.

Ogni settimana l'area Formazione Human Resources pubblicava in piattaforma le tre pillole formative di cui i partecipanti dovevano fruire e che solitamente erano composte da una pillola di tipo *Self*, da una di tipo *Team* e una di tipo *Company*.

4.3.5.1 Caratteristiche generali della piattaforma

Il progetto di formazione on-line è stato sviluppato su piattaforma Moodle ed è un sistema *web-based* per l'erogazione di courseware, completo di funzionalità di tracciamento dell'utente, reportistica. Il sistema è dotato di un'interfaccia amministrativa che consente di gestire il catalogo delle pillole formative e l'elenco dei discenti, nonché di seguire l'andamento dei discenti stessi.

La piattaforma può erogare ogni tipo di contenuto multimediale in quanto è stata realizzata in conformità agli standard internazionali. La piattaforma è stata progettata con la massima flessibilità per la gestione e erogazione dei contenuti di e-learning.

A questo scopo è stata prevista l'adozione dello standard **ADL SCORM** riconosciuto nell'ambito del Distance Learning e del Courseware Packaging and Delivering.

Sia le pillole formative che i Learning Objects che la compongono sono stati progettati in conformità agli standard internazionali (i Learning Objects sono Scorm 1.2 compatibili).

In sintesi, la piattaforma e-learning *Wind Pills* offre:

- Ambienti di erogazione separati e personalizzabili
- Reportistica personalizzabile
- Gestione di profili e gruppi di utenti
- Accesso al report relativo alla fruizione delle pillole
- Compatibilità con gli standard di e-learning più diffusi

Nel seguito vengono brevemente descritte le principali funzionalità della piattaforma, relativamente alle seguenti aree:

1. Amministrazione utenti
2. Modalità di caricamento delle pillole formative
3. Fruizione delle pillole
4. Tracking
5. Reportistica
6. Interfaccia utente

1. Amministrazione degli utenti

La piattaforma mette a disposizione due fondamentali modalità di accesso, corrispondenti a due differenti profili di utenza:

- Amministratori di sistema
- Studenti

Ciascun profilo ha permessi diversi e quindi accesso a funzionalità diverse all'interno della piattaforma.

2. Caricamento delle pillole formative

Si tratta dell'area che permette l'inserimento di pillole formative nella piattaforma. L'area permette di utilizzare file XML predisposti secondo le specifiche di *content packaging* dello standard SCORM per descrivere e immagazzinare nel sistema la struttura di una pillola.

3. Fruizione (navigazione) delle pillole formative

Si tratta dell'area che permette la fruizione delle pillole formative. Le sue funzioni principali sono:

- Attivazione TOC (Table Of Contents) di navigazione (sulla base della struttura del corso definita nel file XML di upload);
- Funzione di bookmarking (posizionamento dell'utente sull'ultima pillola fruita);
- Registrazione stato di ciascuna pillola (iniziata, completata, superata);
- Attivazione requisiti di navigazione.

4. Tracking utente

Si tratta dell'area predisposta per la registrazione dell'attività dell'utente. Il sistema di monitoraggio (*tracking*) segue totalmente lo standard AICC/SCORM sia per il modello dati, sia per l'implementazione delle funzioni di tracciamento (API SCORM). Le attività registrabili sono quelle tipicamente richieste dagli standard internazionali, ovvero stato di completamento di una pillola, punteggio degli esercizi, tempo impiegato nell'esecuzione di un'attività, ecc.

5. Reportistica

Si tratta dell'area predisposta per la creazione di resoconti sull'uso dei courseware. Sono previsti sia report relativi a dati statici (report amministratore: es. anagrafica utenti) che dinamici (report utenti: es. stato avanzamento lezioni).

4.4 Il disegno della ricerca

Al fine di rilevare i dati e le informazioni necessarie per rispondere alle domande di ricerca poste nel presente studio, sono stati utilizzati tre strumenti: l'analisi dei documenti interni, il report di fruizione emesso dalla piattaforma ed infine le interviste semi strutturate.

L'*analisi dei documenti interni* forniti direttamente dall'Azienda (bilanci di sostenibilità, materiale sulle politiche di formazione, documentazione sul progetto formativo multimediale ecc.) ha permesso di analizzare più in profondità sia il contesto culturale e organizzativo in cui operano i dirigenti che comprendere le caratteristiche e la struttura dell'intervento formativo sperimentato.

Il *report di fruizione* emesso dalla piattaforma e-learning tramite cui è stato erogato l'intervento formativo, ha avuto un ruolo centrale ai fini dello studio, in quanto l'analisi dei dati statistici da esso forniti ha permesso di:

- comprendere il livello d'interesse del management rispetto all'intervento formativo;
- comprendere i punti di forza e di miglioramento del modello formativo;
- definire il campione d'indagine su cui condurre l'analisi qualitativa della ricerca.

Quest'ultima è stata realizzata attraverso un'*intervista* di tipo semi strutturato, condotta su un campione di 15 dirigenti scelti sulla base di precisi criteri. L'intervista, ai fini dello studio, ha permesso di:

- approfondire quanto emerso dall'analisi quantitativa dei dati;
- rilevare eventuali cambiamenti percepiti dai dirigenti al termine dell'intervento formativo;
- analizzare le motivazioni che hanno indotto alcune persone a non frequentare il programma formativo multimediale.

Nei prossimi paragrafi si descrivono in maniera più approfondita sia i criteri adottati per la scelta del campione d'indagine che la struttura degli strumenti di rilevazione utilizzati.

4.4.1 Definizione del campione di indagine

Al fine di comprendere l'impatto che il modello formativo multimediale ha avuto sul management e rispondere alle domande di ricerca poste dal presente studio, è stato definito un campione d'indagine scelto sulla base di due principali criteri.

Il primo fa riferimento al *report statistico* emesso dalla piattaforma e-learning, le cui informazioni e dati sono state utilizzate per individuare le persone su cui condurre l'indagine qualitativa dello studio.

Il campione scelto è composto da:

- coloro che non hanno mai effettuato un accesso in piattaforma (numerosità del campione pari a 7 dirigenti);
- coloro che hanno frequentato il percorso fino alla 5 settimana visionando da 1 a 18 pillole formative (numerosità pari a 6 dirigenti);
- coloro che hanno frequentato più o meno l'intero percorso visionando da 20 a 60 pillole (numerosità pari a 2 dirigenti).

Il secondo criterio di scelta del campione, fa riferimento invece *all'area di appartenenza organizzativa* dei dirigenti. E' stata posta una forte attenzione alla funzione di provenienza dei dirigenti coinvolti nel progetto formativo, al fine di definire un campione d'indagine il più possibile rappresentativo delle diverse funzioni aziendali e quindi garantire la significatività dei risultati.

4.4.2 Strumenti di rilevazione dei dati

Di seguito viene presentata una descrizione dettagliata della struttura sia del report statistico che dell'intervista semi strutturata.

4.4.2.1 Report di fruizione della piattaforma

Il rapporto di fruizione elaborato dalla piattaforma ha permesso di ottenere per ciascun partecipante (utente), informazioni e dati relativi al numero di pillole formative fruite, numero di accessi effettuati in piattaforma e tempo totale di permanenza (tab.4.2).

Tab. 4.2

Nome Utente	Numero di pillole viste	Numero Di accessi	Tempo totale di permanenza in piattaforma
Mario Rossi	3	10	30 minuti e 20 secondi
Paolo Bianchi	5	15	45 minuti e 30 secondi
...			

Cliccando sul nome di ciascun utente il report permette di accedere alla vista di dettaglio delle pillole fruite/non fruite, del numero di learning objects (o oggetti) visti e il tempo di permanenza su ciascuna pillola (vedi tab. 4.3).

Tab. 4.3

Nome pillola	Vista	Oggetti visti	Tempo di permanenza nella pillola
L'arte dell'ascolto	Sì	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	8 minuti e 30 secondi
Superare i problemi della comunicazione	No		
Apprendere dai successi	Sì	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	14 minuti e 30 secondi
Comunicare via email	Sì	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	5 minuti e 10 secondi
Valorizzare le proprie risorse	No		
La comunicazione assertiva	Sì	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	13 minuti e 40 secondi

Infine cliccando sul nome della pillola è stato possibile accedere alla vista di dettaglio dei learning objects di cui l'utente ha fruito, il tempo di permanenza sull'oggetto ed il numero di accessi (tab. 4.4).

Tab.4.4

Nome oggetto	Visto	Tempo di permanenza nell'oggetto	Numero di accessi
Cartoon	Sì	2 minuti e 20 secondi	1
Tutorial	Sì	...	1
Gioco	Sì	...	2
Arte	Sì	...	1
Libri	Sì	...	1
Post-it	No		
Materiali da scaricare	No		

4.4.2.2 Intervista semi strutturata

L'indagine qualitativa dello studio finalizzata a comprendere più in profondità l'impatto che l'intervento formativo ha avuto sui dirigenti, è stata realizzata tramite un'intervista diretta di tipo semi strutturato. La scelta di utilizzare questo tipo di strumento di rilevazione è stata guidata da due principali motivazioni.

La prima è legata al fatto che essa offre la possibilità di condurre l'intervista tramite il supporto di un questionario con domande già predefinite che aiutano l'intervistato a non perdere mai di vista il focus dell'indagine. A tutti i soggetti intervistati dunque, sono state poste le stesse domande nella stessa formulazione.

La seconda motivazione, è legata all'opportunità che nello stesso tempo l'intervista offre di formulare domande aperte che permettono ai soggetti intervistati di poter esprimere liberamente il proprio punto di vista sul tema.

Sia la messa a punto del questionario, sia la conduzione delle interviste ai dirigenti, sono state realizzate con il supporto di alcuni referenti della Direzione Human Resources, area Recruiting, Training & Development.

Le interviste sono state effettuate a distanza di circa tre mesi dal termine del percorso formativo e hanno avuto le seguenti finalità:

- interpretare e comprendere più in profondità i dati finali elaborati dal report di fruizione della piattaforma;

- accedere alla prospettiva del dirigente per rilevare la sua percezione rispetto ai benefici, limiti e fattori di resistenza riscontrati nell'ambito del progetto formativo.

Al fine di poter raccogliere le informazioni più utili per rispondere alle domande di ricerca poste nel presente studio, sono stati elaborati due tipi di questionario.

Il primo (Allegato I) è stato predisposto per il campione d'indagine che non ha mai avuto accesso in piattaforma e si compone di 5 domande: 3 sono dirette a rilevare il livello di conoscenza e interesse avuto dal dirigente rispetto al progetto formativo proposto; 2 domande sono relative a comprendere i fattori e le motivazioni che hanno portato il dirigente a non frequentare il percorso.

Il secondo questionario (Allegato II) invece, è stato predisposto per il campione che ha avuto almeno un accesso in piattaforma e si compone di 11 domande: 4 dirette a rilevare il livello di interesse e la frequenza di utilizzo della piattaforma da parte del dirigente; 3 domande dirette a rilevare i fattori che hanno avuto più impatto sulla frequenza di utilizzo della piattaforma; 4 domande sono relative a comprendere i punti di forza e di miglioramento riscontrati nel modello formativo ed eventuali cambiamenti avvenuti al termine del percorso.

In totale sono stati intervistati 15 dirigenti e ciascuna intervista ha avuto una durata di circa 30 minuti. La raccolta delle informazioni durante l'intervista è stata fatta manualmente.

Le informazioni raccolte con il primo questionario, hanno permesso di comprendere il livello di interesse generale del management per il modello formativo proposto e analizzare le ragioni che hanno indotto alcuni dirigenti a non frequentarlo.

Il secondo questionario invece, ha permesso di raccogliere informazioni utili a comprendere i punti di forza e di miglioramento del modello formativo e a rilevare eventuali cambiamenti avuti dai dirigenti a livello comportamentale al termine del percorso formativo.

4.5 I risultati della ricerca

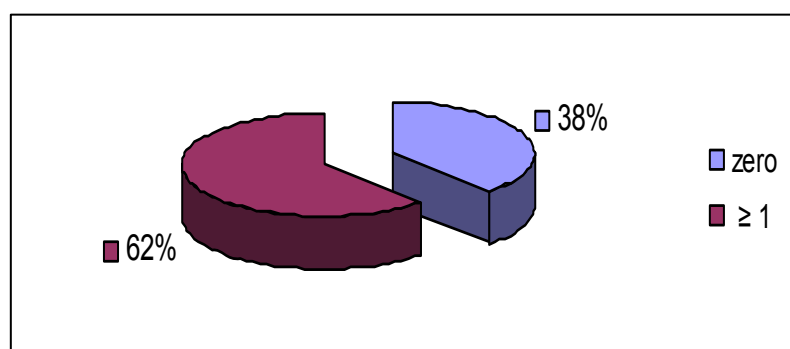
Si riportano di seguito i risultati ottenuti sia dall'indagine quantitativa che qualitativa dello studio. I dati e le informazioni di natura quantitativa emerse dal report di fruizione della piattaforma si riferiscono all'intera popolazione coinvolta nel progetto formativo *Wind Accountability Pills* (138 dirigenti); mentre i dati dell'analisi qualitativa realizzata tramite l'intervista fanno riferimento al campione d'indagine scelto (15 dirigenti).

4.5.1 Analisi descrittiva e statistiche di utilizzo della piattaforma

Il report finale emesso dalla piattaforma e-learning è stato elaborato al termine del percorso formativo multimediale dal referente dell'area Recruiting, Training & Development che ha seguito direttamente il progetto.

Come riportato dal grafico, l'analisi dei dati rivela che il 62% della popolazione complessiva coinvolta nel progetto formativo ha avuto accesso in piattaforma almeno una volta, mentre il 38 % non ha avuto alcun accesso (fig. 4.6).

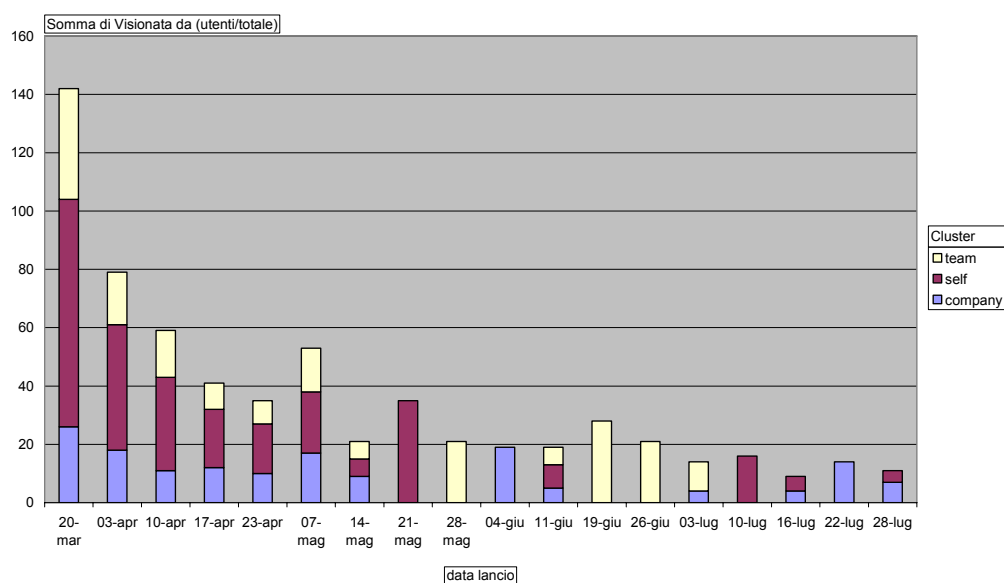
Fig. 4.6 Numero accessi in piattaforma



Un'analisi più approfondita del campione che ha avuto almeno un accesso in piattaforma, mostra una forte disomogeneità di risposta dei partecipanti al percorso formativo proposto.

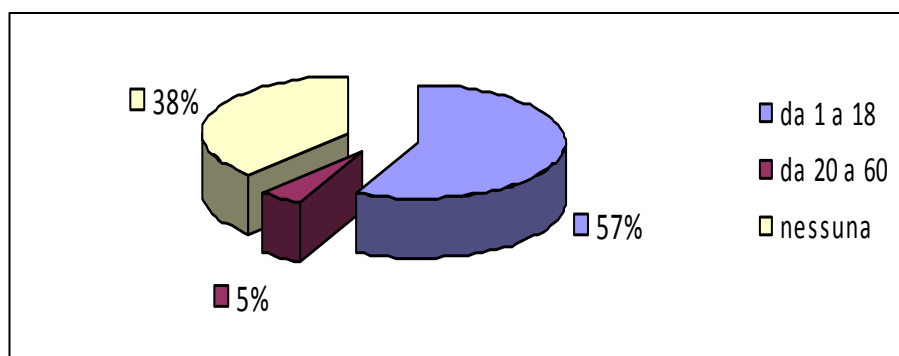
Infatti, così come riportato nel grafico, l'impatto iniziale dell'iniziativa formativa è stato ben percepito e apprezzato da gran parte della popolazione, ma nel corso del tempo (dopo circa cinque settimane) gli ingressi al portale sono diminuiti progressivamente (fig. 4.7).

Fig. 4.7 Grafico riassuntivo degli accessi



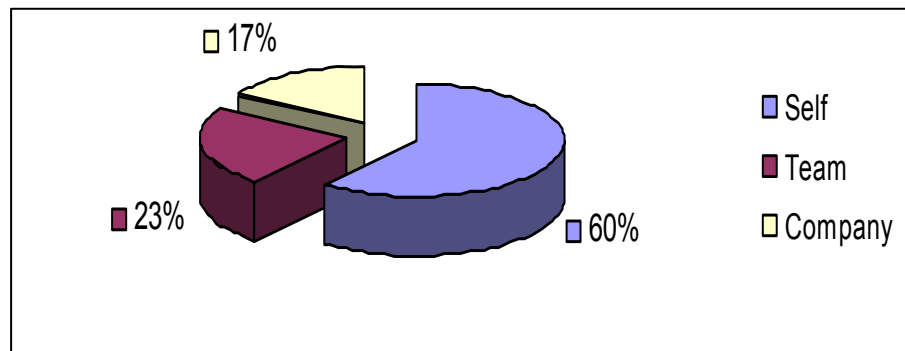
Per quanto riguarda il numero di pillole formative viste, i dati del report rivelano che il 57% della popolazione che è entrata in piattaforma almeno una volta, ha fruito da 1 a 18 pillole frequentando il percorso fino alla quinta settimana, mentre il 5% ha visto da 20 a 60 pillole frequentando più o meno tutto il percorso (fig. 4.8).

Fig. 4.8 Numero di pillole formative viste



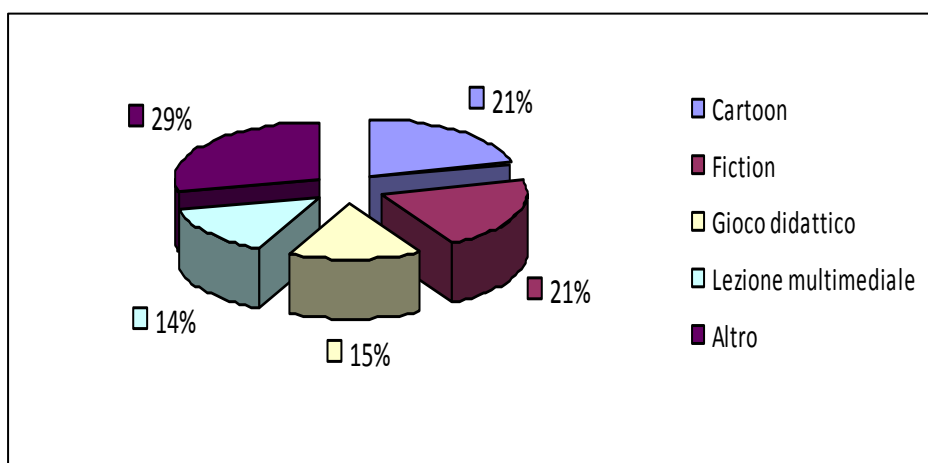
Le pillole formative maggiormente viste rientrano nel cluster Self (62%), seguito da quello Team (23%) ed infine quello Company (17%) (fig. 4.9).

Fig. 4.9 Cluster più visitato



Infine, la sezione delle pillole formative più ‘frequentata’ è stata quella appartenente all’area *situazionale*: il cartoon e la fiction sono stati i Learning Objects più visti (21%), seguiti dal gioco didattico (15%) e dalla lezione multimediale (14%) (fig.4.10).

Fig. 4.10 Learning Objects più visti



4.5.2 Analisi dei dati qualitativi

Si riportano di seguito i risultati emersi dalle interviste condotte ai 15 dirigenti del campione d'indagine precedentemente descritto. Le informazioni fornite dalle interviste, insieme a quelle del report, hanno contribuito a fornire le risposte alle domande di ricerca poste nel presente studio.

Si ritiene pertanto utile e adeguato, anche ai fini di una più facile comprensione, presentare i risultati dell'indagine qualitativa associando le risposte delle interviste alle domande di ricerca di riferimento.

▪ **Livello di interesse dei dirigenti rispetto all'intervento formativo proposto.**

L'analisi dei dati emersi dal report di fruizione della piattaforma presenta informazioni rilevanti in merito al livello di interesse dei dirigenti nei confronti del progetto formativo *Wind Accountability Pills*. I risultati infatti mostrano una valutazione complessiva molto positiva del corso formativo multimediale proposto.

La prima domanda posta a tutte le persone intervistate, ha voluto indagare il livello di conoscenza del management sul progetto formativo. Circa il 100% delle persone intervistate ha risposto di conoscere il progetto e ha aggiunto anche di condividere pienamente l'interesse dell'Azienda al tema legato all'Accountability.

Dalle interviste realizzate a coloro che hanno frequentato il percorso formativo multimediale emerge una condivisione generale sul fatto di aver trovato molto utile ed interessante la metodologia delle pillole formative, in quanto ben rispondente alle diverse esigenze di apprendimento. Nonostante ciò però, così come rivelano i dati analizzati dal report, una parte del management ha frequentato il percorso formativo solamente fino alla quinta settimana. Le interviste svolte su questo campione di persone hanno permesso di analizzare le motivazioni legate a questo abbandono, le cui cause, così come rivelato dagli stessi dirigenti, non sono legate allo scarso interesse verso l'intervento formativo, bensì principalmente alla scarsa disponibilità di tempo.

Quest'ultima è stata una delle cause più citate anche da coloro che non hanno mai avuto accesso in piattaforma. Nelle interviste realizzate a questo campione di persone, è emerso un particolare apprezzamento e gradimento per le newsletter periodiche ricevute sulla casella di posta elettronica durante la durata del percorso formativo da parte dell'area Recruiting, Training & Development della Direzione Risorse Umane. Alcuni di essi hanno dichiarato di aver trovato in questo strumento (ancora più breve e veloce di una pillola!) spunti di riflessione molto interessanti che effettivamente hanno stimolato la curiosità di andare a visitare la piattaforma; una curiosità a cui purtroppo – così da quanto affermato dagli intervistati - per ragioni di tempo non è stato possibile dare seguito. Un approfondimento sui dati e informazioni emerse dalle interviste a questo campione di persone, verrà presentata più avanti.

La maggior parte delle persone intervistate, infine, ha dichiarato che proporrebbe ai propri collaboratori di seguire un percorso di formazione on-line con pillole formative.

Da quanto fin qui rivelato è possibile dunque affermare che complessivamente il progetto formativo multimediale sperimentato ha generato nel management un buon livello di interesse. Ciò rafforza quanto emerso dall'analisi quantitativa dello studio di ricerca.

▪ **Punti di forza e criticità riscontrate nell'utilizzo del modello formativo multimediale.**

In generale, quella delle pillole formative è stata valutata, dalla maggior parte di coloro che hanno frequentato il corso on-line, una metodologia ben rispondente alle esigenze di apprendimento dei partecipanti perché capace di trasferire conoscenze e competenze in modo rapido ed efficace, permettendo così di ottimizzare la gestione personale del tempo.

“L'utilizzo delle pillole formative – afferma un partecipante - permette di razionalizzare, codificare e ordinare le conoscenze. Esse hanno un valore didattico

molto significativo per la gestione dei comportamenti aziendali perché ne aiutano a prendere consapevolezza”.

Uno degli aspetti del modello formativo multimediale maggiormente apprezzato è legato all’aspetto ‘friendly’, interattivo e creativo con cui si presenta la piattaforma e-learning.

La maggior parte delle persone intervistate ha affermato di aver trovato molto efficace ai fini del processo di apprendimento la visione e l’utilizzo dei Learning Objects. A conferma di quanto già rivelato dal report, anche dall’indagine qualitativa è emerso che i LO più apprezzati sono stati la fiction, i cartoon e i giochi didattici. In particolare, la rappresentazione di situazioni negative e positive su un determinato contenuto didattico riportate dalla fiction, è stata considerata molto efficace per comprendere in cosa e come cambiare alcuni comportamenti quotidiani.

“La tecnica fumettistica- ha dichiarato un dirigente- è molto efficace per trasferire il concetto con ideogrammi che rimangono impressi a lungo”.

Ciò che inoltre ha reso i Learning Objects particolarmente apprezzati dai partecipanti, è il fatto che essi permettono di accedere velocemente all’informazione di cui si ha bisogno in un determinato momento (just in time) e aiutano a focalizzare l’attenzione solo su ciò che serve (just enough).

Un altro punto di forza del modello emerso dalle interviste è la possibilità che offre di personalizzare e autogestire il percorso formativo. A tal proposito molto interessanti sono state le risposte date da alcuni partecipanti: *“Promuoverei la formazione personalizzata come fattore critico di successo. Essa è in grado di garantire il focus in tempi rapidi”.* *“Uno dei punti di forza dell’intervento formativo proposto – afferma un altro partecipante - risiede sicuramente nella possibilità di fare formazione quando e dove vuoi”.*

L’auto consistenza didattica, propria dei Learning Objects e delle pillole formative, è stata considerata un grande vantaggio in quanto, così come affermato dagli intervistati stessi, *“anche se si saltano alcune sessioni non si perde il filo formativo”.*

Le pillole formative però non sono state esenti da riflessioni critiche e proposte di miglioramento.

Una delle criticità maggiormente evidenziate nelle interviste, riguarda la granularità dei Learning Objects, ovvero il livello minimo di grandezza che essi dovrebbero avere. Secondo alcuni partecipanti le dimensioni di alcuni LO dovrebbero essere più ridotte di quelle che già attualmente sono (la durata media di un LO va da un minimo di 30 secondi ad un massimo di 2 minuti). In particolare, questa criticità è stata riscontrata nella fiction, che nonostante sia particolarmente efficace, potrebbe esserlo di più se diminuisse il tempo di durata.

I Learning Objects meno graditi sono stati i consigli di lettura e gli stimoli d'arte, perché considerati un po' troppo monotoni e poco interattivi. Rispetto alla progettazione dell'intervento formativo, alcuni partecipanti hanno suggerito di snellire l'intensità del percorso in termini di durata complessiva e in termini di numerosità delle pillole. Meno quantità di pillole in minor tempo.

Sono emerse inoltre nell'ambito delle interviste, interessanti proposte su come potrebbe essere migliorato il modello delle pillole formative per renderlo più efficace nei processi di sviluppo e vicino alle esigenze degli individui.

Un miglioramento a livello tecnologico importante da introdurre secondo alcuni partecipanti riguarda la funzionalità di 'download'. Non poter scaricare una pillola per visionarla anche in modalità off-line, limita le sue potenzialità formative perché non permette di poterne fruire anche nei luoghi privi di collegamento internet.

Questa criticità si lega al fatto che molti partecipanti hanno fruito delle pillole formative anche fuori dal contesto lavorativo.

Risposte contrastanti si sono avute rispetto al tema se è più efficace o meno visualizzare le pillole insieme ad altri colleghi per confrontarsi. Un limite del modello, secondo il parere di alcuni partecipanti, sta nel fatto di non prevedere strumenti per promuovere l'apprendimento collaborativo. A tal fine essi suggeriscono di inserire nel modello formativo qualche strumento di comunicazione sincrona (chat, instant messaging) e asincrona (forum, mailing list, posta elettronica)

che permetta di poter condividere e confrontare con gli altri partecipanti idee, problemi e spunti di riflessione che emergono durante il processo di apprendimento.

Una soluzione in tal senso potrebbe essere, secondo alcuni, quella di visionare le pillole formative insieme a due o tre colleghi.

Divergente il parere di altri partecipanti secondo cui invece l'esperienza formativa delle pillole va vissuta individualmente.

Nell'ambito delle interviste inoltre, sono emersi interessanti spunti di riflessione sulle modalità di utilizzo delle pillole formative. Le pillole, secondo alcuni, pur essendo didatticamente molto efficaci, possono essere utilizzate ad integrazione di corsi in aula, per rafforzare alcuni concetti. Un'altra proposta interessante è quella di utilizzare le pillole formative all'interno di piani formativi del personale, integrati con il sistema di valutazione.

▪ **Cambiamenti comportamentali percepiti dai partecipanti al termine del percorso formativo.**

La percezione generale dei dirigenti rispetto all'impatto che il percorso formativo ha avuto sul comportamento, è stata molto positiva.

Dalle interviste condotte a coloro che hanno fruito del più alto numero di pillole, è emerso che in termini comportamentali un cambiamento è avvenuto soprattutto dal punto di vista relazionale.

Le pillole hanno aiutato a prendere maggiore consapevolezza di alcuni comportamenti errati che spesso si assumono nel rapporto con gli altri ed in particolare con i propri collaboratori.

Il percorso, inoltre, è stato utile per individuare quali comportamenti sono più adatti a specifiche situazioni.

Così come già riportato precedentemente, i partecipanti hanno confermato che la parte della pillola che ha avuto maggior impatto sul cambiamento del comportamento è stata la fiction.

▪ **Fattori che hanno determinato forme di resistenza all'utilizzo del modello formativo proposto.**

Nonostante il condiviso interesse sul tema e sulle finalità formative, il 38% dei dirigenti non ha mai avuto un accesso in piattaforma. Così come anticipato sopra, nell'ambito delle interviste realizzate a questo campione di persone, non è mai emerso tra i fattori di 'resistenza' citati, lo scarso interesse al progetto. Il fattore più nominato è stato quello legato al fattore temporale. La maggior parte degli intervistati infatti ha dichiarato che, pur riconoscendo di aver avuto spesso una forte curiosità ad accedere in piattaforma, non ha frequentato il percorso per scarsa disponibilità di tempo.

Altri partecipanti invece, hanno affermato di aver incontrato molta difficoltà a trovare l'ambiente più adatto per formarsi. Il contesto lavorativo, secondo queste persone, non è particolarmente idoneo per vivere un intervento formativo, in quanto esso presenta rilevanti elementi di disturbo e distrazione che non permettono di mantenere quel livello di concentrazione e attenzione necessario per apprendere. Due in tal senso sono state le risposte più esplicative: *“L'ambiente 'ufficio' non aiuta a concentrarsi su temi diversi dal business day by day”*. *“Se vuoi farmi fare attività di formazione – aggiunge un dirigente - devi portarmi via dall'azienda!”*.

Qualcuna delle persone intervistate ha dichiarato, che alla formazione on-line preferisce quella in aula tradizionale. Scavando un po' più in profondità è emerso che queste persone non hanno mai avuto altre esperienze formative in modalità e-learning. Un'altra interessante riflessione è quella rilasciata da alcune persone intervistate, che oltre a giustificare la loro non 'partecipazione' al corso con motivi legati alla scarsità di tempo, hanno espresso qualche titubanza rispetto all'utilizzo della e-mail come mezzo di comunicazione tra la funzione Formazione Human Resources e i partecipanti. *“La mail in azienda – afferma uno degli intervistati- tende ad essere uno strumento abusato, per cui si rischia di perdere informazione utile in molta informazione non necessaria”*. Una proposta interessante in tal senso, potrebbe essere quella di erogare il percorso formativo non tramite una piattaforma e-learning ma tramite l'intranet aziendale.

CAPITOLO V

DISCUSSIONI E CONCLUSIONI

Il passaggio dall'economia industriale all'era postindustriale, la turbolenza dei mercati e la necessità di innovazione continua costringono le aziende ad adottare forme sempre più flessibili di organizzazione e strutture piatte. Le carriere così come la gerarchia tendono a scomparire e assumono sempre maggiore rilievo le figure dei *knowledge worker*, dei lavoratori della conoscenza che si confrontano con l'obsolescenza dei saperi e la necessità di aggiornamento continuo.

All'interno di questi contesti organizzativi, il ciclo di vita delle competenze è sempre più breve: esse diventano presto obsolete e la capacità di aggiornarle e svilupparle continuamente risulta essa stessa una competenza strategica rilevante. Particolarmente coinvolti in questo processo di cambiamento e sviluppo continuo delle competenze sono coloro che guidano le organizzazioni da cui dipende la capacità dell'impresa di mantenere nel lungo termine la propria competitività.

Le organizzazioni oggi chiedono ai manager di cambiare e sviluppare in maniera flessibile e duratura sia le competenze tecniche, legate più alla sfera del sapere, che quelle 'trasversali' (dette anche *soft skill*), legate alla sfera del saper fare e del saper essere. Fondamentali diventano nei contesti organizzativi attuali, la capacità di pensare in modo strategico, di comprendere tempestivamente le modifiche degli scenari e reagire ai cambiamenti, di saper decidere nell'incertezza, saper negoziare e gestire conflitti, delegare, gestire team di lavoro.

Le competenze 'soft' sono considerate strategiche dalle aziende, in quanto, essendo legate ai comportamenti individuali, diventano determinanti ai fini del raggiungimento degli obiettivi aziendali. Tra le competenze manageriali alle quali negli ultimi anni le organizzazioni pongono una particolare attenzione vi è quella della *personal accountability*, che pone il focus sul senso di responsabilità delle

persone in azienda. In particolare, essa mira a responsabilizzare le persone al raggiungimento dei risultati aziendali. Assolvere semplicemente i compiti collegati al proprio ruolo non basta più, è necessario un coinvolgimento e un impegno più profondo ed esteso.

La formazione, essendo un'esperienza di apprendimento, può essere un efficace strumento per acquisire e sviluppare tali competenze. Nel contesto economico-organizzativo attuale essa non può più essere considerata un evento eccezionale da spendere in occasioni e momenti particolari, ma piuttosto deve essere vista come una necessità che riguarda tutta la vita lavorativa. Il focus si sposta dunque dai 'corsi' ai 'percorsi' e dalla formazione 'una tantum' alla formazione continua, *lifelong learning*.

Il tipo di formazione di cui oggi il mondo aziendale avverte la necessità, ha dunque, delle caratteristiche ben precise: si tratta di una formazione continua, di alta qualità, facilmente fruibile, che permetta all'individuo di aumentare costantemente le conoscenze e sviluppare nuovi comportamenti. Una formazione poco costosa (che implichi, cioè, meno giornate d'aula e non richieda residenzialità), di tipo *just in time* e *just enough*, capace di veicolare contenuti che possano essere immediatamente spesi nell'attività lavorativa quotidiana ed erogata in funzione delle esigenze, delle caratteristiche e carenze individuali.

Alla difficoltà delle metodologie tradizionali di offrire adeguate risposte a tali esigenze, sta rispondendo l'e-learning, in particolare quello di seconda generazione, il quale permette di superare i vincoli spazio-temporali e contemporaneamente favorire la creazione di materiali didattici più vicini alle esigenze dei soggetti destinatari oltre che offrire la possibilità di articolare il percorso formativo secondo le necessità dei discenti.

Tali vantaggi sono stati effettivamente riscontrati e confermati dalle persone intervistate nell'ambito dell'indagine condotta nel presente lavoro di ricerca. Tra i punti di forza che essi hanno riscontrato nell'utilizzo del modello formativo ICT-based sperimentato dall'azienda, risaltano quelli relativi alla possibilità di

personalizzare il percorso formativo e alla comodità di poter fare formazione dove e quando si vuole.

La maggior parte degli autori della letteratura di riferimento riportata nella prima parte di questo studio, concorda sul fatto che le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) possono offrire notevoli vantaggi alla formazione aziendale ed in particolare a quella manageriale. Il problema su cui ancora restano dubbi e incertezze è comprendere sotto quali condizioni essa può effettivamente garantire apprezzabili livelli qualitativi ai processi di apprendimento.

L'idea che la formazione in rete non sia una cosa troppo diversa da quella in aula ha causato, negli ultimi anni, esperienze fallimentari e momenti di crisi per l'e-learning di 'prima generazione'. La gran parte delle proposte metodologiche infatti, si sono limitate a riprodurre in rete dinamiche pensate per l'aula.

La formazione on-line di ultima generazione (e-learning 2.0), promuove in realtà percorsi di apprendimento diversi da quelli in presenza; essa infatti permette al discente di formarsi non solo tramite un tipo di apprendimento più formale (corsi strutturati) ma anche attraverso quello che gli autori definiscono l'apprendimento informale, ovvero quell'apprendimento che il discente promuove autonomamente attraverso l'utilizzo di strumenti di comunicazione rapidi e autonomi: basti pensare alle risorse del Web 2.0, dai blog al podcast, dal social networking ai giochi di ruolo, che ai fini dell'apprendimento offrono importanti risorse e opportunità.

E' fondamentale dunque, ai fini dell'efficacia formativa che la progettazione dei corsi on-line segua logiche differenti da quelle utilizzate per la formazione in presenza. Sulla base di quanto affermato da molti autori in letteratura, i contenuti didattici on-line devono essere trasferiti e realizzati secondo criteri di personalizzazione, interattività, modularità e riusabilità.

I Learning Objects, per le caratteristiche e la struttura che presentano, possono essere considerati una 'metodologia' efficace per trasferire contenuti didattici nell'ambito di ambienti formativi on-line, in quanto rispondono alle esigenze di una formazione leggera, rapida e personalizzata.

Non tutti gli autori però concordano su questo punto, in quanto sostengono che il modello dei LO è in realtà una tecnologia vuota, una ‘moda’ figlia della e-economy che ha come unico obiettivo la condivisione di materiale didattico in Internet e non presenta alcuna valenza pedagogica (Fini, Vanni, 2004).

Sebbene la letteratura sia carente di studi finalizzati a spiegare l’effettivo impatto che questa tecnologia può avere nel processo di apprendimento, il presente lavoro ha cercato di colmare questo gap. In effetti, il modello delle pillole formative sperimentate in Wind, rappresenta una possibile risposta alle critiche poste dagli autori più scettici, in quanto esso applica ai LO l’approccio dell’Emotional Learning, un modello teorico ampiamente riconosciuto nella letteratura di riferimento.

I risultati ottenuti dallo studio di ricerca svolto, mostrano che in linea generale il modello formativo multimediale sperimentato ha avuto implicazioni manageriali positive pur non essendo esente da limiti e possibilità di miglioramento.

I principali punti di forza del modello sono legati alla capacità delle pillole formative di promuovere un apprendimento autonomo, personalizzato, in grado soprattutto di coinvolgere il discente a livello emotivo. Tale coinvolgimento spiega il notevole successo dei LO legati all’area situazionale (fiction, cartoon, giochi didattici) i quali, ideati per favorire processi di identificazione e coinvolgimento emotivo, possono avere un impatto su valori e comportamenti individuali in diversi contesti.

Il modello delle pillole formative in sostanza consente di riflettere sull’utilità di riesplorare il rapporto tra apprendimento, IT ed emozionalità nella formazione degli adulti. Un rapporto che considera le leve cognitive, esperienziali ed emozionali come particolarmente efficaci per attivare processi di apprendimento virtuali.

Una delle maggiori criticità riscontrate dai partecipanti nel modello formativo analizzato nel presente studio, è legata all’assenza di strumenti (sincroni e asincroni) che promuovono l’apprendimento collaborativo (es. forum, chat, wiki). La presenza di tali strumenti potrebbe facilitare il superamento di uno dei limiti principali dell’e-learning, ovvero la mancanza di interazione diretta tra gli individui, che può causare nei discenti isolamento e disorientamento (Schoot et al., 2003).

Lo studio condotto nel presente lavoro, pur rilevando diversi punti di forza, non è esente da limiti e prospettive di ricerca.

Uno dei limiti principali è legato alla metodologia utilizzata, la quale per sua natura non permette di fare generalizzazioni dai risultati ottenuti dall'indagine. Inoltre trattandosi di un unico caso di studio non replicato in altri contesti non ci permette di confrontare i risultati del modello formativo analizzato.

La mancanza di dati quantitativi è un altro forte limite di questo studio, che rende il lavoro basato esclusivamente su percezioni individuali. Per questo ci proponiamo di proseguire il presente studio utilizzando quali indicatori di performance le valutazioni del personale per comprendere l'effettivo impatto che il percorso formativo ha avuto sui dirigenti. Un altro limite dello studio è di non aver considerato nell'analisi le percezioni da parte dei collaboratori di eventuali cambiamenti osservati nei comportamenti del proprio capo.

Infine ci proponiamo di replicare nel tempo il presente studio per evidenziare possibili miglioramenti nella pianificazione e struttura dell'intervento formativo.

BIBLIOGRAFIA

- Abouchedid K., Eid G.M. (2004), *E-learning challenges in the Arab World: revelations from a case study profile*, Quality Assurance in Educational, vol.12, n.1, pp.15-27
- Aceto C. (2004), *Che cosa sono i Learning Objects?*, http://formare.erickson.it/archivio/aprile_04/aceto.html
- Afuah A., Tucci C. L., Virili F. (2001) , *Modelli di e-business*, McGraw-Hill Companies
- Alvino S., Sarti L. (2006), *Valutazione dell'apprendimento e learning object in ambito CSCL: alcune riflessioni*, ISDM - Information, Savoirs, Décisions & Médiations - Information Sciences for Decision Making, n.25
- Amicucci F. (2004), *La formazione fa spettacolo*, Il Sole 24 Ore, Milano
- Bang J. (2006), *L'e-learning riveduto. L'e-learning e le università virtuale corrispondono alle aspettative?*, www.elearningeuropa.info/directory/index.php?page=doc&doc_id=7778&doclng
- Barnard C. (1938), *The Functions of the Executive*, Harvard University Press, Cambridge, Mass
- Barney J. B. (1996), *The Resource-Based Theory of the Firm. Organization Science*, Vol.7, n. 5, 469, New York
- Barney J.B. (2001), *Is the resource-based "view" a useful perspective for strategic management research? Yes*, Academy of Management Review, Vol. 26, No. 1, pp. 41-55
- Barrit C., Lewis D. (2000), *Reusable Learning Object Strategy*, Cisco System
- Birkett W.P. (1988), *Concepts of Accountability*, Working Paper n. 83, School of Accounting, University of New South Wales
- Boldizzoni D., Nacamulli R.C.D, (a cura di) (2004), *Oltre l'aula. Strategie di formazione nell'economia della conoscenza*, Apogeo, Milano

- Bonaiuti G. (2006), *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete, tra formale e informale*, Erikson, Trento
- Boyatzis R. E. (1982), *The competent manager: A model for effective performance*, New York, John Wiley & Sons
- Bransford, J. D., Brown, A.L, Cocking, R. (1999), *How people learn: Brain, mind, experience and school*, Washington, D.C, National Academy Press
- Calvani A. Rotta M. (2000), *Fare formazione in Internet. Manuale di didattica on line*, Trento, Erickson
- Cardillo E., Di Dio G., Molina S. (2006), *I meccanismi di accountability e i processi di convergenza verso modello condivisi di rendicontazione sociale negli enti locali*, in Rivista Italiana di Ragioneria e di Economia Aziendale, n. 5
- Carr J. (1999), *The role of higher education in the effective delivery of multimedia management training to small and medium enterprises*, Educational Technology & Society, vol.2, n.2
- Celli P.L. (2007), *Narrare la leadership. Parole, storie e passioni*, Luiss University Press
- Chadha G., Kumail S.M.N. (2002), *e-Learning: An Expression of the Knowledge Economy*, Tata McGraw-Hill Publishing Company Limited, New Delhi
- Cisco (2003), *Reusable Learning Object Strategy: Designing and Developing Learning Object for Multiple Learning Approaches*, http://business.cisco.com/servletwl3/FileDownloader/iqrd/103282/103282_kbns.pdf
- Cocco G.C. (2001), *Valorizzare il capitale umano d'impresa. Il talento delle persone come competenza distintiva delle imprese*, Etas, Collana: Organizzazione e risorse umane, Milano
- Corbetta P. (2003), *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*, vol. 1, 2 Bologna, il Mulino
- Costa G., Gianecchini M. (2005), *Risorse umane. Persone, relazioni e valore*, Mc Graw-Hill, Milano

- Dal Fiore F., Martinotti G. (2006), *E-learning*, MacGraw Hill
- De Marziani A., Paolino G. (2002), *Fuori dalle aule, fuori dagli schemi*, Franco Angeli, Milano
- Dearnley C. (2003), *Student Support in Open Learning: Sustaining the process*, International Review of Research in Open and Distance Learning, vol.4, n.1
- Dewey John (1916), *Democrazia e educazione*, trad. it. di Agnoletti E. E., Paduano P (2000), La Nuova Italia, Milano
- Dierickx I., Cool K. (1989), *Asset Stock Accumulation and Sustainability of Competitive Advantage*, Management Science, 35, (12), pp.1504-1511
- Downes S. (2005), *E-learning 2.0*, eLearn Magazine, Ottobre
- Draves W.A. (2000), *Teaching online*, River Falls Wisconsin, LERN Books
- Drucker P. (1954), *The Practice of Management*, Harper & Row
- Edwards M., Hulme D. (1996), *Too Close for confort? The impact of official aid on non-governmental organizations*, World development 24
- Eisenhardt K.M. (1989), *Building theories from case study research*, in Academy of Management Review, vol. 14, n. 4, pp. 532-550
- Eletti V. (2005), *Info-Learn, la Nuova Area di Intersezione fra E-publishing, E-learning e Knowledge Management*, Editoria Multimediale Scienze della Comunicazione, La Sapienza, Roma
- Emiliani A. (1997), *Mappe concettuali, uno strumento per la promozione dell'apprendimento significativo*, Insegnare filosofia n. 2
- Eminente G., Cuomo G., Jaccod P., Panciotti P., Pepe C. (1985), *Manuale delle simulazioni di gestione*", Franco Angeli, Milano
- Epsilon Learning System (2003), *Learning Object*, <http://epsilonlearning.com/objects.htm#structuredLOs>

- Fayol H. (1916), *Administration Industrielle et générale*, Dunod – Pinat, Paris, trad. ingl. (1949), *General and Industrial Management*, Pitman, London, trad. it. (1973), *Direzione Industriale e Generale*, FrancoAngeli, Milano
- Fini A., Vanni L. (2004), *Learning Object e Metadati – Quando, come e perché avvalersene*, Erickson, Trento
- Fontana F. (1994), *Lo sviluppo del personale*, Giappichelli, Torino
- Fontana F. (1997), *Il sistema organizzativo aziendale*, Franco Angeli, Milano
- Gabrielli G. (2006), *Conoscenza, apprendimento, cambiamento. La gestione dei programmi di knowledge e change management*, Franco Angeli, Milano
- Gardner H. (1994), *Intelligenze multiple*, Anabasi
- Garrison G. R. (1985), *Three generation of technological innovation*, Distance education, n. 6
- Ghoshal S., Bartlett C.A. (1999), *The Individualized corporation*, William Heineman, London
- Goguelin P., Cavozi J., Dubost J., Enriquez (1972), *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*, Isedi, Milano
- Goleman D. (1995), *Lavorare con intelligenza emotiva - come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, RCS, Milano Tit.Or.: *Working with Emotional Intelligence*
- Goleman D., Boyatzis R. (2008), *Social intelligence and the biology of leadership*, Harvard Business Review, 86(9), 74-81
- Grandori A. (2001), *Responsabilità e trasparenza nelle organizzazioni sindacali*, Giuffrè, Milano
- Grant L.K., Spencer R.E. (2003), *The Personalized System of Instruction: Review and Applications to Distance Education*, International Review of Research in Open and Distance Learning, vol.4, n.2

- Grant R. (1999), *L'analisi strategica per le decisioni aziendali*, il Mulino, Bologna
- Gray R., Owen D., Adams C. (1996), *Accounting & Accountability*, Prentice Hall Europe
- Gubitta P. (2007), *A cosa servono (davvero) i manager?*, Sviluppo & Organizzazione, Luglio/Agosto n.222
- Habermas J. (1986), *Teoria dell'agire comunicativo*, vol.1, *Razionalità nell'azione e razionalizzazione sociale*, vol.2, il Mulino, Bologna
- Haigh J. (2004), *Information technology in health professional education: why IT matters*, Nurse Education Today, vol.2004, n.24, pp.547-552
- Hamel G., Prahalad C. (1990), *The core competence of the Corporation*, Harvard Business Review , p. 79-91
- Hamel G., Prahalad C. (1995), *Alla conquista del futuro: le nuove strategie per vincere la competizione economica e creare i mercati di domani*, Milano, Il Sole 24 Ore
- Hamid A.A. (2002), *e-Learning-Is it the "e" or the learning that matters*, Internet and Higher Education, vol.4, pp.311-316.
- Hayes R. H., Pisano G. P (1994), *Beyond world-class: the new manufacturing strategy*, Harvard Business Review, Jan./Feb, p.77-86
- Heins T., Himes F. (2002), *Creating Learning Object With Macromedia Flash MX*, http://download.macromedia.com/pub/solutions/downloads/elearning/flash_mxlo.pdf
- Hilgard E.R., Bower G.H. (1966), *Le teorie dell'apprendimento*, Angeli
- Hiltz S.R. (1997), *Impacts of college level courses via Asynchronous Learning Networks: Some Preliminary Results*, Journal of Asynchronous Learning Networks, vol.1, no.2, pp.1-18

- Hiltz S.R. (1997), *Impacts of college level courses via Asynchronous Learning Networks: Some Preliminary Results*, Journal of Asynchronous Learning Networks, vol.1, no.2, pp.1-18
- Hodgins H. W (2000), *The future of learning objects*, in Wiley D. A., *The Instructional Use of Learning Objects*, In Internet: <http://reusability.org/read/chapters/hodgins.doc>
- Jaakkola T., Nirhamo L. (2003), *Who forgot the learner?*, http://users.utu.fi/lasnir/docs/Who_Forgot_the_Learner_JAAKKOLA_&_NIRHAMO.doc
- Jonassen D.H (1994), *Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model. Educational Technology*, April 34-37
- Jonassen D.H., Peck K.L. (1998), *Learning with technology : a constructivist perspective*, Prentice Hall
- Kathawala Y., Abdou K., Elmulti D.S. (2003), *The global MBA: a comparative assessment for its future*, Journal of European Industrial Training, vol.26, no.1, pp.14-23
- Katz R.L. (1974), *Skills of an effective administrator*, Harvard Business Review, Sep-Oct
- Kaye A. (1994), *Apprendimento Collaborativo basato sul computer*, TD-Rivista di tecnologie didattiche, n.4, pagg. 9-21
- Kearsley G. (2000), *Teaching & Learning in Cyberspace*, [online assessed 23 April 2003]
- Kember D., Armour R., Jenkins W., Lee K., Leung D.Y.P., Li N., Ng K.C., Siaw I., Yum J.C.K. (2001), *Orientation to enrollment of part-time students: A classification system based upon their perceived lifelong learning needs*, Higher Education Research and Development, vol.20, n.3, pp.265-280
- Kirschner P.A. e Paas F. (2001), *Web-enhanced higher education: a tower of babel*, Computer in Human Behavior, vol. 17, Pergamon

- Knowles G. M. (1984), *The Adult Learner: A Neglected Species*, Golf Publishing Company, Houston
- Kolb D. A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, New Jersey: Prentice-Hall
- La Noce F. (2001), *E-Learning, La nuova Frontiera della Formazione*, Franco Angeli, Milano
- Lamb P. (2003), *The Autism of Knowledge Management* <http://greenchameleon.com/thoughtpieces/autism.pdf>
- Lindeman E. C. (1961), *The Meaning of Adult Education*, Harvest House, Montreal
- Macri, D. M., Tagliaventi, M. R. (2000), *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni. Teorie, tecniche, casi*, Roma, Carocci Editore
- Mangione G.R., Pettenati M.C., Massetti M. (2003), *Molti modi per dire 'Learning Object'*, http://formare.erickson.it/archivio/nov_dic03/7mangione.html
- Marinensi G. (2002), *Corporate e-learning. La sfida della qualità*, Linf@
- Maslow A. (1943), *A theory of human motivation*, Psychological Review, vol. 50, 370-96
- McCall M.W., Morrison M.A., Hannan R.L. (1978), *Studies of Managerial Work: results and Methods*, Centre for Creative Leadership, Technical Report n.9, North Carolina
- Mintzberg H. (1973), *The nature of managerial work*, Prentice-Hall, United States of America
- Moore G.M (1994), *Autonomy and Interdependence* , AJDE
- Nipper S.; *Third generation distance learning and computer conferencing*, (1989), in Mason R. D. e Kaye A. R. (a cura di), *Mindweave: Communication, computers and distance education*, Oxford, UK, Pergamon Press

- Olugbemiro J., Taplin M., Fan R., Chan M., Yum J. (1999), *Differences between low and high achieving distance learners in locus of control and metacognition*, Distance Education, vol.20, n.2, pp.255-269
- Palloff R., Pratt K. (1999), *Making the Transition: Helping Teachers to Teach Online*, in the 15th Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison, Wisconsin, USA
- Pedroni M. (2005), *Strategie didattiche e modelli strutturali di Learning Objects*, Intervento in Atti del V Congresso scientifico SIRD - Società Italiana di Ricerca Didattica "La ricerca didattica per la formazione degli insegnanti " (Bologna, 15-17 Dicembre 2005)
- Prahalad C.K. e Hamel G. (1991), *Strategy as stretch and leverage*, Harvard Business Review
- Prahalad C.K. e Hamel G. (1995), *Alla conquista del futuro. Le nuove strategie per vincere la competizione e creare i mercati di domani*, Il Sole 24 Ore, Milano
- Profili S. (2004), *Il Knowledge Management*, Franco Angeli, Milano
- Quaglino G.P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Raffaello Cortina Editore, Milano
- Quaglino G.P., Bianco D., Ronco P. (1996), *Valutazione della formazione. Parte I: i contributi 1990-1994*, in FOR, Rivista AIF, n. 27-28, pp. 189-226
- Ranieri M. (2005), *E-learning: Modelli e strategie didattiche*, Centro Studi Erickson, Milano
- Rogers C.R. (1970), *La terapia centrata sul cliente : teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze
- Rumelt R. P. (1984), *Towards a strategic vision theory of the firm*, in R. Lamb (ed.), *Competitive strategic management*, Prentice-Hall, New Jersey: Englewood Cliffs
- Sambrook S. (2003), *E-learning in Small Organizations*, Education + Training, vol.45, no.8/9, pp. 506-516

- Sayles L.R. (1976), *Matrix organization: the structure with a future*, Organizational Dynamics
- Schott M., Chernish W., Dooley K.E., Linder J.R. (2003), *Innovations in Distance Learning Program Development and Delivery*, Online Journal of Distance Learning Administration, vol.6, n.2
- Singh, H. (2000), *Achieving interoperability in e-Learning*, Learning Circuits Webzine, Retrieved July 7
- Skinner B.F. (1974), *About Behaviorism*, Knopf Publishing Group, Great Britain
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1993), *Competence at work. Model for superior performance*, New York, John Wiley & Sons
- Symon, G., Cassell, C. (1998), *Qualitative Methods and Data Analysis in Organizational Research: A Practical Guide*, London, Sage Publications
- Thomas A.B. (2004), *Research skills for management studies*, Routledge, London
- Trentin G. (1999), *Insegnare e apprendere in rete*, Zanichelli
- Trentin G. (2004), *E-learning e sue linee di evoluzione*, Atti del primo Forum Regionale su "E-learning ed evoluzione", Udine
- Tresman S. (2002), *Towards a strategy for improved student retention in programmes of Open, Distance Education: A case study from the Open University UK*, International Review of Research in Open and Distance Learning, vol.3. n.1.
- Weisinger H. (2004), *Intelligenza emotiva al lavoro*, ed. Bompiani, Milano
- Wernefelt B. (1984), *A resource based view of the firm*, Strategic Management Journal, 5, pp171
- White K.W., Weight B.H. (2000), *The Online Teaching Guide*, Ally & Bacon, Boston, USA
- Wiley D.A. (2000), *Connecting learning objects to instructional design theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy*, In Wiley D. A. (a cura di), *The*

Instructional Use of Learning Objects, in Association for Educational Communications and Technology, Bloomington

- Wiley D.A., (2001), *The Instructional Use of Learning Objects*, Online Version, Retrieved May 18, 2001, from the World Wide Web: <http://www.reusability.org/read/>
- Wong D. (2007), *A Critical Literature Review on e-Learning*, JASA
- Yin R. K. (1994), *Case Study Research Design and Methods*, (2nd Ed.), Thousand Oaks, CA., Sage Publications, Inc., USA
- Young-Ju J., Bong M., Choi H.J. (2000), *Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and Internet self-efficacy in Web-based instruction*, Educational Technology, Research & Development, vol.48, n.2, pp.5-13
- Yum J.C.K., Kember D., Siaw I. (2001), *Study examines coping methods in part time students.*, The Newsletter of the National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition, vol.14, n.1, pp.4-5

SITOGRAFIA

<http://www.amicucciformazione.com/>

<http://www.cedma.org/>

www.fondazionecru.it/e-learning/data/allegati/links/1191/2002%20ASFOR.pdf

http://formare.erickson.it/archivio/nov_dic03/7mangione.html

<http://www.elearningguild.com>

<http://greenchameleon.com/thoghtpieces/autism.pdf>

<http://www.learningcircuits.org/mar2000/singh.html>

<http://ltsc.ieee.org/doc/wg12/LOM-WD3.htm#5>

<http://www.merlot.org/Home.po>

<http://www.reusability.org/read/>

<http://www.sric-bi.com/LoD/reports.shtml>

Allegato I

INTERVISTA SOMMINISTRATA AL CAMPIONE AD ACCESSI ZERO

Domanda 1

Conosce il progetto *Wind Accountability Pills*?

Domanda 2

Ordini da 1 (massimo) a 3 (minimo) quali tra i seguenti fattori ha inciso maggiormente sulla sua scelta di non utilizzare la piattaforma.

- Scarsa possibilità di concentrazione
- Scarsa disponibilità di tempo
- Difficoltà di utilizzare il computer
- Scarso interesse sul progetto
- Preferenza di corsi in aula
- Scarsa convinzione circa la metodologia on-line
- Mancanza di attrattività della piattaforma

Domanda 3

Ha partecipato altre volte a percorsi formativi on-line?

Domanda 4

Gli obiettivi del progetto le erano chiari fin dall'inizio?

Domanda 5

Proporrebbe ad un suo collaboratore di fare un corso di formazione on-line con pillole formative?

Allegato II

INTERVISTA SOMMINISTRATA AL CAMPIONE CHE HA AVUTO ALMENO 1 ACCESSO IN PIATTAFORMA

Domanda 1

Conosce il progetto *Wind Accountability Pills*?

Domanda 2

Ha utilizzato la piattaforma multimediale *Wind Pills*?

Domanda 3

Ordini da 1 (massimo) a 3 (minimo) quali tra i seguenti fattori ha inciso maggiormente sulla sua scelta di non utilizzare la piattaforma:

- Scarsa possibilità di concentrazione
- Scarsa disponibilità di tempo
- Difficoltà di utilizzare il computer
- Scarso interesse sul progetto
- Preferenza di corsi in aula
- Scarsa convinzione circa la metodologia on-line
- Mancanza di attrattività' della piattaforma

Domanda 4

Ha partecipato altre volte a percorsi formativi on-line?

Domanda 5

Ha incontrato difficoltà a navigare nella piattaforma *Wind Pills*?

Domanda 6

Le *Wind Pills* hanno stimolato la sua curiosità in merito ai temi trattati?

Domanda 7

Quali punti di forza secondo lei presentano le pillole formative?

Domanda 8

Gli obiettivi di ogni pillola le sono stati chiari fin dall'inizio?

Domanda 9

Proporrebbe ad un suo collaboratore di seguire un percorso di formazione on-line con pillole formative?

Domanda 10

Ordini da 1 (massimo) a 3 (minimo) quali delle seguenti azioni secondo lei potrebbero potenziare l'efficacia del metodo delle pillole:

- Una campagna di comunicazione prima dell'avvio del corso
- Un evento di presentazione
- Un tutor on-line
- Visualizzare le pillole con due o tre colleghi per confrontarsi

Domanda 11

Ordini da 1 (massimo) a 3 (minimo) quali di questi ulteriori utilizzi ritiene possibile con il metodo delle pillole:

- Ad integrazione di altri corsi (prima o dopo)
- Direttamente in aula, utilizzate dal docente
- Per piani di formazione del personale, integrati con il sistema di valutazione
- Durante brevi incontri dei capi con i propri collaboratori su tematiche vissute dal gruppo (es. migliorare le riunioni, ecc.)
- Per stimolare la partecipazione delle persone coinvolgendole nell'arricchimento dei materiali didattici delle singole pillole (segnalando libri, frasi, giochi oppure creando veri e propri oggetti come filmati e fumetti)

RINGRAZIAMENTI

Giunta al termine di questo lavoro desidero ringraziare ed esprimere la mia riconoscenza nei confronti di tutte le persone che, in modi diversi, mi sono state vicine in questi tre anni e hanno permesso e incoraggiato la realizzazione e stesura di questa tesi.

Devo un primo e fondamentale ringraziamento al prof. Franco Fontana per la fiducia dimostratami nell'aver accettato questo argomento di tesi e per avermi seguito durante lo svolgimento del lavoro. Ringrazio inoltre il prof. Alessandro D'Atri, il prof. Marco De Marco e gli altri componenti del collegio dei docenti per i preziosi consigli che hanno saputo darmi nel corso di questi tre anni di studio.

Ringrazio di cuore Gabriele Gabrielli, che mi ha accompagnato in maniera impeccabile nel percorso di crescita professionale. E' stata una delle prime persone a farmi riflettere sul mio futuro, aiutandomi a capire le diverse possibilità e accrescendo la motivazione per affrontare nuove sfide.

Un grazie davvero particolare lo devo a Silvia Profili, un punto di riferimento per la mia vita professionale. Se ho raggiunto questo traguardo lo devo anche alla sua continua presenza, per avermi fatto capire che potevo farcela, incoraggiandomi a "non mollare mai".

Desidero inoltre ringraziare Nunzio Casalino per la sua presenza costante e preziosa durante questi anni.

Ringrazio Franco Amicucci per aver mostrato fiducia e interesse nelle mie idee e per avermi offerto la possibilità di approfondire lo studio di un modello formativo da lui ideato.

Doverosi ringraziamenti a chi ha permesso di condurre il mio lavoro di ricerca in ambito aziendale.

Ringrazio di vero cuore Emanuele Mangiacotti sia per avermi dato la possibilità di arricchire il mio studio con un'analisi approfondita di un caso reale di formazione aziendale, sia per la fiducia dimostrata nel farmi accedere ai dati aziendali ed intervistare direttamente i dirigenti. Determinante e fondamentale per la stesura del caso aziendale è stata Milena Monduzzi alla quale desidero fare un ringraziamento speciale. La pazienza e costanza con cui mi ha seguito nello svolgimento della ricerca, sono state determinanti per terminare questo lavoro nei tempi previsti.

Come non ringraziare i miei "colleghi" dottorandi la cui compagnia ha reso più gradevoli questi anni: Stefano, Angela e Andrea. In modo particolare ringrazio Alessandra Gazzani Marinelli con cui più che con altri ho avuto la possibilità di condividere gioie e difficoltà di studio e di lavoro, ma anche piacevoli svaghi.

Un grazie particolare lo devo a Mario Losito e Francesca Zaccaro per aver avuto la pazienza di leggere il mio studio dandomi preziosi feedback che ho utilizzato per migliorare il lavoro.

Mi piace ricordare e ringraziare anche gli amici dello 'stanzone' con cui ho condiviso momenti di sorriso e nervosismo in questi tre anni: Maria Chiara Benfatto, Claudia Cionci, Maria Vittoria D'Agostino, Chiara Del Vecchio, Lucia Marchegiani, Enzo Peruffo, Luca Pirolò, Vanina Torlò.

Ringrazio infine tutto il team di lavoro con cui oggi collaboro, che mi ha in varie modalità 'supportato' e soprattutto 'sopportato' in questo periodo di forte pressione. In particolare il mio grazie va a Rita Addari, Laura Innocenti, Lucia Palombella, Alessia Sammarra.

Per ultimi, ma di certo non per importanza, ringrazio la mia famiglia a cui dedico questo lavoro di tesi. Senza di loro non avrei potuto raggiungere questo importante traguardo della mia vita.

Febbraio 2009

Maria Rosaria