

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci



niversità

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e *stakeholders* si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della *governance*.

Nella nuova *vision* e *mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di *assessment* e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento *apprendimento*, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi "Aldo Moro" di Bari.

Isbn digitale: 9788835115205

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115205

Indice

Introduzione	
di <i>Antonio Felice Uricchio</i>	Pag. 13
Innovazione e professionalità docente nel contesto dell’Higher Education	
di <i>Loredana Perla</i>	» 17
1. Introduzione	» 17
2. Oltre la polarizzazione fra <i>research e teaching university</i>	» 19
3. La formazione al saper insegnare del docente universitario	» 21
4. Modelli formativi di Faculty development	» 25
5. La formazione dei Faculty developers	» 28

Sezione I

Approcci alla formazione in Università

Il Service-Learning nella formazione universitaria: pedagogia della realtà e dimensione virtuale	
di <i>Irene Culcasi, Maria Cinque</i>	» 45
1. Imparare a imparare	» 45
2. Da una logica funzionalista a una logica integrale	» 47
3. L’approccio pedagogico del Service-Learning: una pedagogia della realtà	» 50
4. Dalle sfide dell’educazione a distanza al Service-Learning virtuale	» 53
5. Le prime esperienze di e-Service-Learning in LUMSA: indicazioni metodologiche	» 55
6. Il caso della LUMSA e prospettive future	» 59

Dall'Università alla classe: il modello High Leverage Practices per migliorare la formazione dei docenti

di *Giancarlo Gola, Lorena Rocca*

- | | | |
|---|---|----|
| | » | 65 |
| 1. Dalla formazione dei futuri insegnanti alla classe: la proposta delle <i>High Leverage Practices</i> | » | 66 |
| 2. Le pratiche didattiche | » | 67 |
| 3. Metodo | » | 70 |
| 4. <i>High leverage practices</i> e formazione dei futuri insegnanti | » | 71 |
| 5. <i>High leverage practices</i> e formazione dei docenti universitari | » | 72 |
| 6. Conclusioni | » | 73 |

Autonomia didattica e formazione di docenti e tutor nel contesto dell'istruzione aperta e a distanza. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi

di *Francesco Claudio Ugolini*

- | | | |
|--|---|----|
| | » | 77 |
| 1. Processo AVA, corsi a distanza e formazione dei docenti e dei tutor | » | 78 |
| 2. Caratteristiche dell' <i>Open Distance Learning</i> | » | 79 |
| 3. Didattica on line, tecnologie e autonomia del docente universitario | » | 81 |
| 4. Formazione del docente alla didattica on line | » | 83 |
| 5. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi | » | 84 |

Emergenza, esperienza, riflessione e trasformazione. Verso nuove traiettorie di sviluppo per la professionalità docente

di *Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone*

- | | | |
|---|---|----|
| | » | 88 |
| 1. L'emergenza come opportunità di crescita professionale | » | 88 |
| 2. Lo sviluppo professionale del docente e formazione al digitale | » | 90 |
| 3. Emergenza, apprendimento esperienziale e simulazione | » | 92 |
| 4. Didattica e pensiero riflessivo | » | 93 |
| 5. Didattica e apprendimento trasformativo | » | 95 |
| 6. Dopo la pandemia. Verso uno sviluppo professionale di qualità | » | 97 |

L'e-learning dell'Università di Foggia e la valorizzazione del ruolo docente

di *Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena*

- | | | |
|--|---|-----|
| | » | 102 |
| 1. Inquadramento scientifico | » | 102 |
| 2. La nascita dell'Università di Foggia e il contesto socioculturale di fine millennio | » | 104 |
| 3. Il Centro E-learning di Ateneo dell'Università di Foggia | » | 105 |

4. Valorizzazione del ruolo docente: criteri per una didattica on line	»	108
5. Conclusioni	»	111

Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna

di <i>Giorgia Pinelli, Michele Caputo</i>	»	114
1. Il corso di <i>Teoria e pratica della formazione</i>	»	114
2. Un percorso di "tirocinio a distanza"	»	116
3. Alcune considerazioni	»	123

Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti della SUPSI – Svizzera

di <i>Fulvio Poletti</i>	»	126
1. La SUPSI, il SEDIFO e il CAS in didattica	»	126
2. Principi guida per una formazione di qualità	»	135
3. Considerazioni conclusive	»	140

Emergenza Covid-19 e Didattica A Distanza: percezioni ed opinioni degli studenti universitari

di <i>Manuela Fabbri</i>	»	145
1. Introduzione	»	145
2. Framework teorico e domanda di ricerca	»	146
3. Progettazione metodologico-didattica dell'insegnamento	»	146
4. Lockdown e modifiche metodologico-didattiche alla progettazione dell'insegnamento	»	148
5. Presentazione dello strumento di ricerca e analisi dei dati	»	149
6. Considerazioni conclusive	»	157

Rendere visibile l'apprendimento per la professionalizzazione dei docenti universitari. Analisi di una proposta di formazione in modalità e-learning

di <i>Franco Passalacqua, Marina Masullo</i>	»	159
1. Introduzione	»	159
2. La formazione dei docenti e la promozione dell'apprendimento pieno: andare oltre l'elementitis e l'aboutitis	»	160
3. Lo studio: obiettivi e contesto	»	164
4. Risultati	»	165
5. Conclusioni	»	168

Isomorfismo e sviluppo professionale: alcune considerazioni sui dispositivi di formazione per i docenti universitari

di *Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua* » 171

- 1. Introduzione » 171
- 2. Dalla definizione di sviluppo professionale all'elaborazione di un modello formativo di tipo consulenziale: il ruolo dell'isomorfismo » 172
- 3. Contesto della ricerca » 174
- 4. I risultati » 176
- 5. Conclusioni » 181

Relazioni sociali e didattica a distanza

di *Anna Civita e Veronica Villani* » 184

- 1. La didattica a distanza secondo il paradigma sociologico » 184
- 2. La ricerca » 188
- 3. Conclusioni » 196

**Sezione II
Dispositivi e pratiche**

Prove di Virtual Intership: l'emergenza COVID-19 nel CdL-19 Unifortunato

di *Laura Sara Agrati* » 203

- 1. L'emergenza *coronateaching*: il *Learning design* » 204
- 2. Prove di *virtual internship*: Learning design e risorse LMS » 211
- 3. Il *tirocinio virtuale* presso il CdL-19 dell'UniFortunato » 215
- 4. Considerazioni finali » 220

Didattica in presenza vs Didattica a Distanza? Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19

di *Alessia Scarinci, Ilenia Amati* » 227

- Introduzione » 228
- 1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza » 229
- 2. Obiettivi e Metodo » 230
- 3. Risultati » 231
- 4. Discussione e conclusioni » 235

Valutazione della didattica universitaria attraverso gli indicatori Anvur	
di <i>Paolo Raviolo</i>	» 240
1. Introduzione	» 241
2. La valutazione della qualità nel sistema universitario	» 241
3. Genesi degli indicatori	» 243
4. La struttura degli indicatori	» 244
5. La lettura degli indicatori	» 245
6. Conclusioni	» 247
Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento on-line nella didattica universitaria	
di <i>Michele Baldassarre, Valeria Tamborra</i>	» 251
1. Introduzione	» 252
2. Quadro teorico	» 253
3. <i>Learning Analytics</i> , <i>Learning Design</i> e mediazione didattica	» 256
4. Conclusioni	» 258
Perception on the use of tools for the teaching-learning process of mathematics during the SARS Cov-2 Pandemic	
di <i>Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca</i>	» 263
1. Introduction	» 263
2. Methodology	» 268
3. Results and discussion	» 273
4. Conclusion and future work	» 276
	»
La Differenziazione didattica nel contesto universitario: un'esperienza laboratoriale inclusiva	
di <i>Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli</i>	» 279
1. Rinnovo didattico ed inclusione nel contesto universitario	» 280
2. Il Framework teorico: la <i>Differenziazione Didattica</i>	» 281
3. Il <i>Layered Curriculum</i> : aspetti metodologico-procedurali	» 283
4. Il <i>Layered Curriculum</i> nel contesto universitario: un'esperienza didattica inclusiva	» 285
5. Riflessioni conclusive e possibili sviluppi	» 288
La Ricerca-Formazione per l'innovazione didattica: esiti di un percorso promosso dall'Università di Bologna	
di <i>Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano</i>	» 292
1. Introduzione	» 293

2. L'impianto metodologico	»	296
3. Primo studio	»	297
4. Secondo studio	»	300
5. Terzo studio	»	302
6. La triangolazione del dato e prime conclusioni	»	304

Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza

di <i>Laura Fedeli, Valentina Pennazio</i>	»	307
1. Il contesto	»	308
2. Il Feedback	»	310
3. La riprogettazione del processo di feedback	»	312
4. Conclusioni	»	323

Promuovere qualità nella didattica universitaria. La videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)

di <i>Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa</i>	»	325
1. L'innovazione della didattica universitaria attraverso la videoanalisi	»	325
2. La riflessività del docente	»	327
3. La videoanalisi tra ricerca e formazione	»	329
4. Il framework di riferimento per la videoanalisi: <i>Informal Formative Assessment</i> per la qualità della didattica universitaria	»	331
5. Conclusioni	»	334

Film e didattica in Università. L'insegnamento con il metodo Learning by Film

di <i>Marco D'Agostini</i>	»	337
1. Introduzione	»	338
2. Il film nella didattica universitaria	»	338
3. L'utilizzo del cinema in ambito medico: cinemeducation e cinemedicine	»	340
4. L'esperienza Learning By Film	»	341
5. Risultati e conclusioni	»	347

Sezione III Visioni di sistema

Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea

di <i>Viviana Vinci</i>	»	355
1. Sviluppo professionale della docenza e azioni di Faculty development: nuove sfide per l'Università	»	355
2. Analisi dei bisogni formativi: primi step di qualificazione della professionalità docente presso Unirc	»	357
3. Le azioni - 'work in progress' - di <i>Faculty Development</i>	»	362
4. Per (non) concludere: le politiche <i>student-centered</i> dell'Università Mediterranea	»	365

Il Tutor docente nel Tutorato Formativo

di <i>Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa</i>	»	372
1. Il docente universitario tra didattica, ricerca e terza missione	»	373
2. Il Tutor docente nel Tutorato Formativo@UNIPD	»	374
3. La ricerca	»	375
4. I risultati	»	377
5. Riflessioni e conclusioni circa il ruolo del Tutor docente nel TF	»	381

UKPSF: The UK framework for analysing and recognising the skills of Academics

di <i>Javiara Atenas</i>	»	384
1. Introduction	»	384
2. Academic Fellowships	»	387
3. Recommendations and conclusions	»	394

Analysis and comparisons about European teacher training program: The Spanish case

di <i>Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez</i>	»	398
1. Introduction	»	399
2. University Institute of Educations Sciences: IUCE	»	401
3. University of Salamanca: USAL	»	403
4. Spanish Network of University Teaching: REDU	»	403
5. Scholarship of Teaching and Learning: SoLT	»	405
6. The research, SoLT in Spanish Universities: questions, objectives and methodology	»	406
7. Results and Proposals	»	408

8. Conclusions	»	410
Terza Missione e Università: uno studio di caso. Il progetto europeo IF4TM		
di <i>Alberto Fornasari</i>	»	414
1. Università e Terza Missione	»	414
2. Uno studio di caso: il progetto europeo IF4TM	»	416
3. Risultanze e conclusioni	»	421
Struttura e criteri della programmazione didattica universitaria. Questioni aperte		
di <i>Marco Piccinno</i>	»	425
1. Introduzione	»	425
2. La ricerca	»	429
3. Risultati	»	431
4. Discussione dei risultati	»	436
5. Conclusioni	»	437
Il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria. Il caso del dipartimento di Economia e Management dell'Università di Trento		
di <i>Alessandra Cataneo</i>	»	442
1. Presentazione della ricerca	»	442
2. Contesto storico-istituzionale e background teorico	»	443
3. Metodologia e fonti utilizzate	»	445
4. Analisi e risultati	»	445
5. Conclusioni e proposte per il futuro	»	451
Vision di Ateneo e formazione dei neoassunti		
di <i>Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli</i>	»	454
1. Insegnare a insegnare: un percorso di formazione alla didattica universitaria	»	454
2. L'esperienza di imparare a insegnare: un valore per docenti di ogni età	»	460
3. Alcuni risultati valutativi circa "Insegnare a insegnare"	»	466

Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza

di *Laura Fedeli, Valentina Pennazio*¹

Il focus su cui ci si vuole soffermare nel presente lavoro è il concetto di feedback come processo sociale che coinvolge tutti gli attori dell'evento didattico (lo studente, il docente e il tutor) come comunità (il gruppo classe) e che, necessariamente, richiama all'attenzione ambiti come quello della comunicazione e della relazione educativa.

Il processo di analisi proposto coinvolge il concetto di feedback con l'intento sia di valorizzare un approccio che ne consenta una sua necessaria integrazione all'interno di un corso finalizzato a formare educatori, sia di mettere in evidenza le dimensioni trasformative che l'azione di feedback stessa può assumere quando da un corso in presenza si passa a una nuova progettazione del corso per una sua fruizione online.

Nel contributo verranno, quindi, descritte le dimensioni di impatto per il processo di insegnamento/apprendimento alla luce delle rimodulazioni didattiche per i corsi di Didattica Generale erogati nel secondo semestre nell'A.A. 2019/2020 nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (Università degli studi di Macerata) rese necessarie dall'interruzione delle attività in presenza a causa dell'emergenza epidemiologica COVID-19. Tale passaggio investe le dimensioni dei contenuti (attività proposte), delle modalità (uso di strumenti sincroni, asincroni) e delle tecniche e strategie (attività individuali, di gruppo, collettive) e riguarda i processi di accoglimento del feedback da parte dello studente e le azioni di follow –up favorite dal docente e dal gruppo dei pari.

L'analisi del feedback si concentra sullo sviluppo delle esercitazioni proposte con il duplice scopo di: (1) facilitare la capitalizzazione da parte dello

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dalle due autrici. Nello specifico Laura Fedeli ha scritto: Introduzione, paragrafi: 1.1, 2.1, 3, 3.2; Valentina Pennazio ha scritto i paragrafi: 1.2, 2, 3.1, Conclusioni.

studente (*feedforward*) di quanto appreso dalla restituzione del docente (individuale, di gruppo o collettivo) attraverso azioni di follow-up sulle produzioni in fieri; (2) preparare lo studente ad assumere una postura riflessiva e un grado di autonomia nella gestione del processo di apprendimento individuando le chiavi di connessione tra teoria-pratica.

I dati raccolti, di tipo qualitativo, hanno evidenziato diverse dimensioni del feedback il cui impatto per lo studente risulta ampiamente influenzato dalle strategie messe in atto dal docente per la riprogettazione del corso (da presenza a distanza) in termini di spazi di relazione, tempi e strumenti utilizzati per il feedback.

1. Il contesto

1.1 Il corso di Didattica Generale

Nell'ambito del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione il corso di Didattica Generale presenta un syllabus distinto in due indirizzi con una diversa strutturazione in termini di ore e di modalità di erogazione:

- Educatore dei servizi educativi per l'infanzia: corso (6 CFU, 36 ore) + laboratorio (1 CFU, 10 ore);
- Educatore socio-pedagogico: corso (8 CFU, 48 ore).

Entrambi i corsi hanno seguito una progettazione comune, concordata dalle docenti titolari. Sono stati avviati in presenza ma, hanno subito un'interruzione dopo la prima settimana di lezione a causa della chiusura emergenziale dell'ateneo che ha comportato l'erogazione dell'intera offerta didattica in modalità e-learning. Nello specifico i due corsi di Didattica Generale si sono sviluppati attraverso il supporto di un *Learning Management System* (OLAT) in cui «aggregare» lezioni, attività, risorse per una fruizione prettamente asincrona e un sistema di video conferenza (TEAMS) per incontri in sincrono; un sistema di e-portfolio ha, poi, consentito agli studenti di gestire strumenti di riflessione e di condivisione tra pari. Anche nella nuova declinazione i corsi hanno mantenuto l'impostazione progettuale originaria che prevedeva il ricorso a una metodologia plurale (Maccario, 2005) riposizionando però gli spazi e i tempi della didattica per un'ottimizzazione della fruizione online delle lezioni (frontali e dialogate) e per lo sviluppo delle attività di esercitazione. I contenuti core del corso sono rimasti invariati, ma organizzati attraverso dispositivi didattici differenti.

I due corsi di Didattica Generale hanno previsto una strutturazione in moduli a cadenza settimanale prevedendo all'interno di ciascun modulo: audio (e/o video) lezioni erogate attraverso uno strumento podcast; almeno una esercitazione pratica (individuale, di gruppo o collettiva); feedback sulle esercitazioni svolte (privato per esercitazioni individuali o pubblico negli altri casi).

La scelta di organizzare i contenuti e le attività in moduli settimanali è stata dettata da necessità organizzative a livello di gestione della piattaforma didattica relative alla distribuzione equilibrata di accessi online (calendarizzando il caricamento delle lezioni per ogni insegnamento) ed esigenze didattiche di garantire allo studente una "continuità" nella frequenza di due lezioni a settimana e un contatto con il docente e con i pari. Si è voluto mantenere l'approccio a una partecipazione attiva dello studente riconvertendo le modalità della lezione dialogata con due soluzioni: la possibilità offerta dallo strumento podcast di inserire commenti e creare, così, thread di discussione connessi direttamente alla lezione audio o video del docente; gli incontri-dibattito in videoconferenza su specifiche tematiche ritenute di particolare complessità dal docente anche in base agli esiti delle esercitazioni svolte. Le esercitazioni sono state svolte in piattaforma attraverso sistemi di caricamento di compiti individuali, uso di forum di discussione per attività collettive e uso di wiki per la scrittura collaborativa in piccolo gruppo.

Il feedback ha rappresentato un momento rilevante dell'azione didattica, ogni strumento utilizzato per svolgere le esercitazioni ha previsto una modalità diversa di comunicazione del feedback da parte del docente con conseguente possibilità di risposta da parte dello studente così come si esplicherà nei paragrafi successivi.

1.2 Il laboratorio di Didattica Generale

Il modulo di Didattica Generale (parte del corso di Didattica e Ricerca didattica) ha previsto in associazione un laboratorio obbligatorio di 10 ore (1 CFU). A differenza del corso, il laboratorio è stato avviato solo in modalità online e ha previsto la presenza di quattro tutor con il compito di supportare a livello organizzativo l'attività progettata dalla docente, monitorare i gruppi di lavoro, fornire eventuali suggerimenti per la corretta esecuzione dell'attività, gestire la comunicazione (sincrona e asincrona).

L'attività che la docente ha deciso di proporre agli studenti è stata la realizzazione di un progetto educativo-didattico a partire da 4 situazioni-problema differenti da attuarsi all'interno dei nidi d'infanzia. La scelta della

situazione problema, progettata dalla docente tenendo conto delle indicazioni offerte dalla letteratura al riguardo (Jonnaert, 2007), è stata pensata per sollecitare lo studente a mettere in pratica, dimostrandone la padronanza, un certo sapere appreso attraverso le lezioni audio.

Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi e ogni tutor ha seguito circa 16 gruppi composti da sei membri.

L'ambiente all'interno della piattaforma è stato organizzato in uno spazio generale ad uso della docente e quattro spazi specifici ad uso delle tutor. Nello spazio generale sono stati inseriti: un video di presentazione del laboratorio; un video di presentazione dell'attività; una cartella con il materiale da utilizzare (format progettuale, situazioni problema); un forum di comunicazione con la docente e di discussione sull'attività.

Negli spazi specifici ognuna delle quattro tutor ha usufruito di: uno spazio per le comunicazioni generali (come organizzarsi, tempi di consegna, modalità di caricamento del prodotto finale); un forum di discussione aperto a tutti i gruppi (chiarimenti sullo svolgimento dell'attività, sulle sezioni del progetto, sulle variabili della situazione problema fornita); 16 wiki per la scrittura collaborativa del progetto. All'interno di questi spazi (generale e specifici) come risulta evidente, hanno preso vita molteplici forme di feedback docente-studenti/e; tutor/gruppi/o; studenti/studenti.

2. Il Feedback

Il feedback può essere considerato come l'informazione di ritorno data dal docente allo studente per migliorare la propria performance (Grion, Tino, 2018; Hattie, Timperley, 2007), un'interazione formativa che può influenzare il processo di apprendimento degli alunni su un piano cognitivo e motivazionale (Clark, 2012). Questa informazione di ritorno non è un atto di breve durata ma un processo e diventa formativa quando da un lato, permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro e, dall'altro, lo conduce a un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente (Hattie, Timperley, 2007). L'idea di una conoscenza che viene costruita progressivamente durante lo svolgimento di attività predisposte dal docente all'interno delle quali vengono sollecitate capacità di: valutazione/autovalutazione; autoregolazione; monitoraggio degli apprendimenti, rimanda alla concettualizzazione di "feedback generativo interno" proposta in letteratura da Nicol (2018) e, in termini analoghi da Evans (2013) che si lega all'idea di uno studente indipendente e capace di "inserirsi positivamente negli ambiti professionali dopo la laurea" (Evans, 2013, p. 72).

Il feedback può essere declinato in diversi livelli:

- *Task level (Feedback di correzione o risultato)* che fornisce informazioni di chiarimento e di supporto al corretto completamento dell'esercitazione e rinvia lo studente alla correttezza o meno del compito svolto e dei risultati raggiunti.
- *Process level (Feedback di processo)* che fornisce agli studenti spunti per esaminare come si sta svolgendo il lavoro o parti di esso, che cosa c'è di corretto o meno nelle strategie applicate.
- *Self regulation levels (Feedback di auto-valutazione)* che guida lo studente a fare un bilancio di quanto ha imparato o sta imparando, tenendo presente il "quando", il "come" e il "perché" dei procedimenti seguiti e delle conoscenze necessarie per lo svolgimento del compito; riguarda il giudizio che lo studente formula sul proprio apprendimento;
- *Self level (Feedback di motivazione)*: interventi volti a incentivare le dimensioni emotive connesse nell'apprendimento, come la motivazione e l'autoefficacia (Hattie, 2009).

La qualità formativa del feedback è maggiore quando comprende tutti i livelli, tuttavia è necessario scegliere a quale livello comunicare il feedback tenendo conto di chi lo riceve e della sua capacità di riflettere e regolare l'apprendimento (Driscoll, 2013).

Lo sviluppo di un pensiero indipendente e critico negli studenti viene favorito sia dall'utilizzo di feedback formativo ad opera del docente sia dalle pratiche di *peer review* (Nicol 2011) in cui gli studenti esprimono punti di vista sul lavoro dei compagni, elaborando feedback attraverso commenti per lo più scritti (Grion, Tino, 2018) se si lavora in un ambiente online. Tali pratiche offrono agli studenti la possibilità di ricevere molteplici feedback (rispetto all'unico fornito dal docente) e di trovare quindi, più facilmente, una possibile risposta alle proprie difficoltà. Inoltre, i feedback dei pari sono meno direttivi (Cho, Mac Arthur, 2010) e più vicini temporalmente alla realizzazione di un'attività e alla sua revisione dopo i suggerimenti ottenuti e questo fornisce maggiore sostegno al complessivo processo di apprendimento che può così diventare sempre più complesso ed elaborato.

Nelle pratiche di *peer review* sono due le tipologie di feedback prevalenti: il *giving feedback* in cui gli studenti valutano il lavoro dei pari ed elaborano feedback di miglioramento; il *receiving feedback* in cui gli studenti rivedono il proprio lavoro alla luce dei commenti ricevuti dai compagni più comprensibili rispetto a quelli del docente in quanto formulati con un linguaggio maggiormente in sintonia con le loro modalità di apprendimento (Grion, Tino, 2018).

In questo processo di *peer review* gli studenti traggono benefici differenti sia nel momento in cui forniscono sia nel momento in cui ottengono un feedback: nel primo caso hanno la possibilità di esercitare il pensiero critico, la riflessione e la valutazione; nel secondo caso vengono sollecitati a porre attenzione alle lacune della loro prestazione, oltre che a rendersi conto delle possibili diverse interpretazioni con le quali il loro lavoro può essere letto (Nicol *et. al.*, 2014).

2.1 Feedforward

Il termine feedforward è stato ampiamente utilizzato in letteratura (Voelkel, Varga-Atkins, Mello, 2020) non solo di interesse pedagogico-didattico, ma anche in ambiti formalmente lontani dalle scienze dell'educazione (cibernetica, management, etc.) con una costante connotazione alla variabile "tempo" che rimanda a un processo che guarda al futuro: "Feedforward does not deny the reality of past or present performance; it simply suggests a direction toward greater success" (Rysdam, Johnson-Shull, 2016, p.81).

Il processo di feedforward, ossia la capacità di capitalizzazione dello studente in funzione della propria crescita nel percorso di apprendimento e come professionista in fieri è strettamente collegato ad una necessaria alfabetizzazione pedagogica, da parte dello studente stesso, sul ruolo del feedback nel processo di comprensione della disciplina oggetto di studio (Price, Handley, Millarp, 2011).

Il feedforward mira al raggiungimento di obiettivi non immediati, ma che richiedono una maturazione a lungo termine. Tale maturazione ha due forze trainanti, la predisposizione da parte del docente di specifici dispositivi di confronto con lo studente che abbiano una connotazione ricorsiva lungo l'intero percorso di insegnamento/apprendimento e l'attitudine dello studente a considerare tali occasioni come opportunità formative e non prettamente valutative.

Come formare lo studente a tale prospettiva? Nel paragrafo che segue si darà una possibile risposta proponendo una riflessione sulle strategie adottate alla luce dell'analisi delle pratiche messe in atto dagli studenti e delle loro esplicitazioni verbali.

3. La riprogettazione del processo di feedback

L'ambiente in cui il feedback viene costruito dal docente e recepito e agito dallo studente, in funzione di una sua successiva ricostruzione trasformativa, è una delle variabili che condiziona l'efficacia del processo bi-

direzionale del feedback in quanto incide necessariamente su una serie di fattori come la tipologia di comunicazione che può essere avviata e mantenuta in termini di strumenti disponibili e modalità di trasmissione e l'impatto dell'aspetto emotivo (Higgins, Hartley, Skelton 2001) connesso alla qualità dell'interazione online (limiti/opportunità della tecnologia) non solo tra docente e studente, ma all'interno dell'intero gruppo classe come comunità sociale.

Hatzipanagos e Warburton (2009) offrono una schematizzazione dei descrittori relativi al feedback quando ci si avvale di tecnologie per l'apprendimento a distanza individuando due macro aree, le tecnologie di prima generazione (ad esempio e-mail) e le tecnologie "sociali" (ad esempio sistemi wiki). Obiettivo del presente lavoro è quello di evidenziare il ruolo dell'ambiente di apprendimento online come sistema integrato di diversi dispositivi didattici.

I dati su cui si basa l'analisi proposta sono stati raccolti durante il corso online rispetto alle pratiche messe in atto dagli studenti in risposta a specifici input delle docenti e/o attivati dallo studente stesso in autonomia. Tali pratiche sono state poi oggetto di discussione in interviste semi-strutturate condotte con un campione di studenti a conclusione dei loro esami nella sessione estiva.

Le dimensioni oggetto di analisi riguardano le occorrenze di feedback sui prodotti (compiti degli studenti) e feedback di processo (confronti tra docente e studenti e studenti/studenti in sessioni asincrone). I dati emersi sono presentati in relazione all'obiettivo del feedback, la modalità scelta per la sua comunicazione e gli attori coinvolti.

3.1 Analisi di occorrenze di feedback

La riprogettazione del corso e del laboratorio in modalità online ha richiesto agli studenti lo svolgimento di alcune attività al fine di mettere alla prova quanto appreso dalle lezioni audio messe a loro disposizione e di modificare contenuti errati ampliando e perfezionando così la loro conoscenza in seguito al confronto con le docenti, con le tutor e con i compagni.

Lo strumento maggiormente utilizzato per la gestione del feedback è stato il forum collegato a ogni attività e l'erogazione del feedback ha previsto l'utilizzo di tutti i livelli precedentemente analizzati sia nell'ambito dell'interazione tutor-studenti che in quella tra studenti/studenti.

Interazione tutor-studenti ed erogazione di feedback

In relazione al primo livello, *Task Level*, il feedback fornito ha riguardato suggerimenti di carattere contenutistico utili agli studenti per proseguire nel lavoro, con l'evidenziazione dei rischi connessi in relazione a determinate tipologie di scelte da loro potenzialmente percorribili (Fig.1). L'informazione all'interno del forum, seppure rivolta ad uno specifico gruppo è diventata accessibile a tutti gli altri gruppi (a differenza di quanto avviene nel lavoro con i gruppi in presenza).

Figura 1 Esempio di *Task Level* tutor-studenti



Process level sul singolo gruppo

In relazione al secondo livello, il *Process Level*, il feedback fornito tramite forum al singolo gruppo è originato da un problema riscontrato dal gruppo in relazione ad un aspetto specifico dell'attività e si è sostanziato intorno a spunti e suggerimenti forniti dalla tutor per risolvere la situazione di stallo relativi a dove poter trovare la soluzione, tra il materiale messo a disposizione in piattaforma, lasciando però agli studenti la scelta della strada da intraprendere per la risoluzione del problema (Fig.2).

Figura 2 Esempio di Process Level tutor-studenti

Re:DOMANDA GRUPPO 13 ● NUOVO

Daniela · · · · · Creato in data 03/05/2020 10:53

Gentilissima,

siccome la domanda prevede più risposte possibili, nel senso che, dopo avere indicato i soggetti coinvolti nella negoziazione, avete un certo margine di decisione, vi suggerisco di riascoltare l'audio della professoressa Pennazio, reperibile al seguente link <https://youtu.be/LdDno0ItEA>, a **partire dal minuto 19**.

Credevo che, in tal modo, possiate decidere come meglio riterrete di procedere.

Buon lavoro

Il 02/05/2020 16:28 Alessia ha scritto:

Buonasera professoressa, sta sorgendo un dibattito nel gruppo 13 riguardo la "Negoziazione": ci stiamo domandando se in essa dobbiamo spiegare in modo generale anche l'attività che andremo a proporre, dato che stiamo negoziando anche con i genitori? Noi abbiamo spiegato in che modo la negoziazione avviene e con chi (educatrici, genitori, insegnante di sostegno, associazione)

Inoltre, la negoziazione deve avvenire o dobbiamo far risultare che sia già avvenuta?

La ringraziamo.

Eliminare Editare Rispondere con citazione Rispondere senza citazione

In relazione al terzo livello, *Self regulation*, l'emissione del feedback è stata spesso attivata a partire da un'azione di monitoraggio svolta dalle docenti e dalle tutor sulle attività in corso di svolgimento da parte degli studenti. In particolare, le sollecitazioni hanno avuto l'obiettivo di far riflettere gli studenti sulle modalità di lavoro messe in pratica e ritenute indispensabili all'interno di un lavoro di gruppo (Fig.3). La possibilità offerta dalla wiki di rendere lo spazio di lavoro costantemente visionabile alle docenti, in momenti differenti senza perdere la dimensione complessiva delle interazioni (a differenza di quanto accade in presenza) ha consentito di analizzare le dinamiche di lavoro fornendo feedback tempestivi per un loro progressivo perfezionamento.

Figura. 3 Esempio di Self Regulation tutor-studenti

The image displays two screenshots of a discussion forum interface. The top screenshot shows a post titled "Raccomandazioni di lavoro" by Daniela I. The post content includes: "Gentili studentesse, sto monitorando il lavoro di tutti gruppi, controllando le discussioni e visualizzando le versioni dei vostri documento in wiki. Se avete necessità, sono a disposizione. Vi raccomando di distribuire equamente il carico di lavoro, in modo che ciascuno possa dare il proprio contributo in maniera efficace. Vi suggerisco di supportarvi reciprocamente nell'attività, anche rileggendo sistematicamente ciascuna parte del progetto. Buon lavoro! La tutor". The bottom screenshot shows a reply titled "Re:Raccomandazioni di lavoro" by Daniela. The reply content includes: "Benissimo! Soprattutto raccomando la collaborazione attiva di **tutte** 😊". Below the reply, there is a quote from Laura I. dated 01/05/2020 15.44: "la ringrazio per l'informazione, infatti avevamo deciso di fare insieme la sezione della letteratura che è abbastanza consistente! Distinti saluti". Both screenshots show a user profile picture, a red box around the name "Daniela", and a set of interaction buttons at the bottom: "Eliminare", "Editare", "Rispondere con citazione", "Rispondere senza citazione", and a settings gear icon.

Interazione studenti-studenti ed erogazione di feedback

Per quanto riguarda il primo livello Task Level, sono emersi dall'interazioni tra pari due tipi di feedback prevalenti: contenutistico e correttivo.

A livello contenutistico i feedback che gli studenti si sono scambiati sono risultati estremamente interessanti in quanto hanno attivato processi di riflessione critica profondi che spesso, hanno messo in discussione conoscenze teoriche dei componenti del gruppo incentivando una ricerca più esaustiva dei principi e delle nozioni connessi ad un determinato contenuto (Fig.4). Il porsi con dubbio rispetto ad un contenuto teorico, generalmente

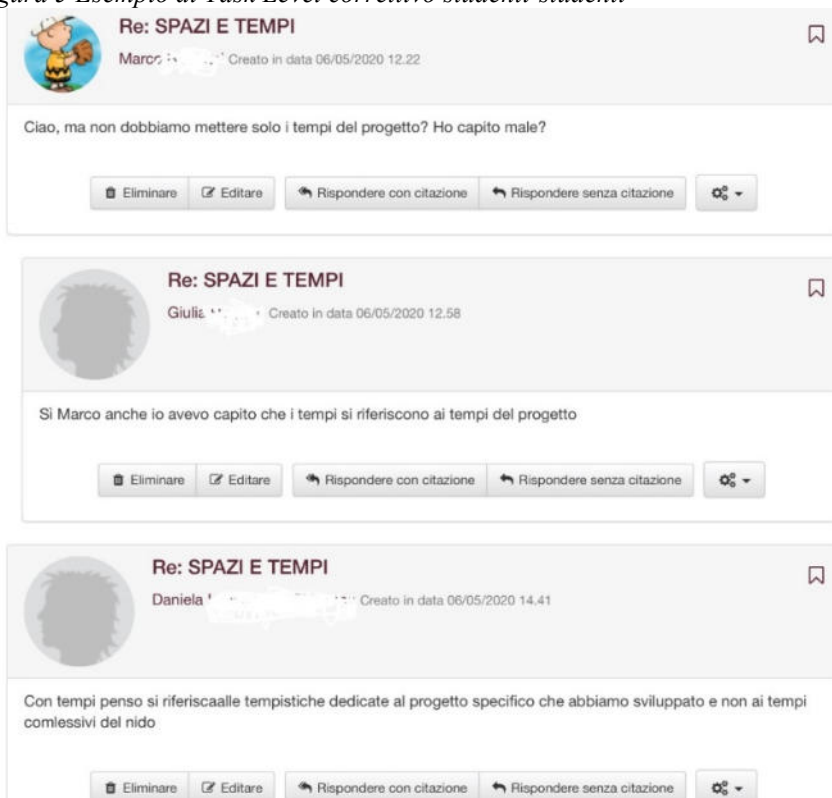
assimilato passivamente, è risultato aspetto fondamentale verso l'attivazione di un meccanismo di costruzione attiva della conoscenza.

Figura 4 Esempio di Task Level contenutistico studenti-studenti



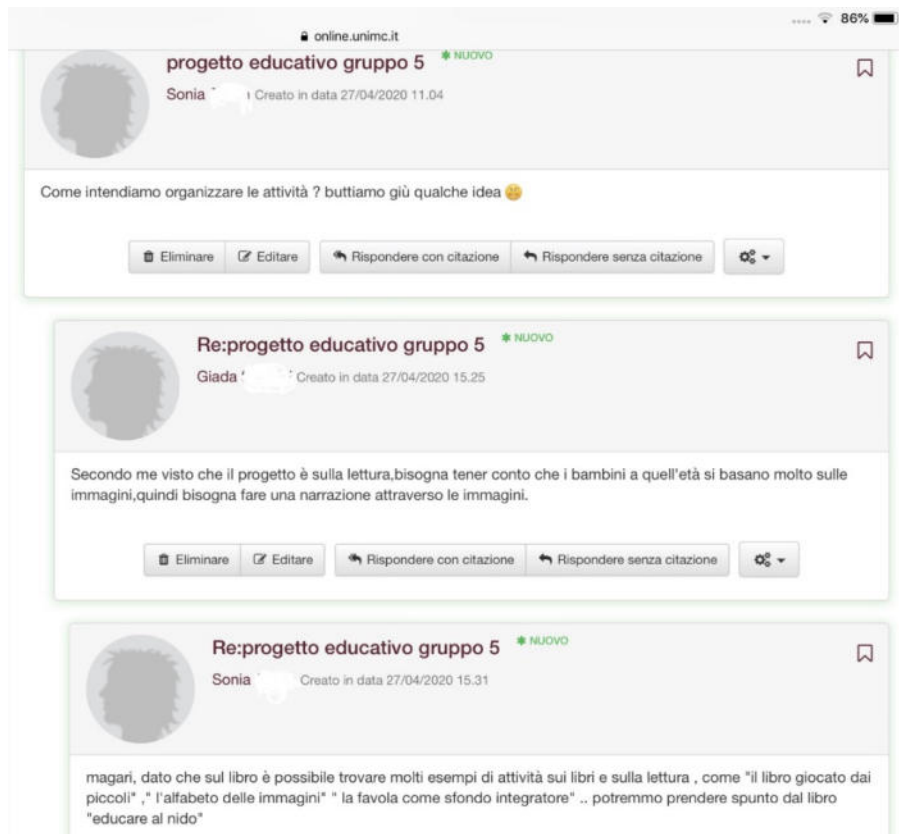
A livello correttivo le informazioni che gli studenti si sono scambiati hanno riguardato principalmente i diversi modi di interpretare la consegna del docente (Fig.5). Rispetto ad un lavoro individuale dove non c'è la possibilità di avvantaggiarsi di diversi punti di vista interpretativi e il margine di errore si amplia notevolmente, in un lavoro di gruppo il ruolo positivo del feedback è quello di sollecitare gli studenti a soffermarsi maggiormente su una richiesta, analizzandola nel dettaglio in vista di una corretta comprensione e attuazione di scelte di azione adeguate al compito. In questo processo di confronto il livello di riflessione si innalza e sollecita la ricerca di informazioni aggiuntive utili per validare quanto sostenuto.

Figura 5 Esempio di Task Level correttivo studenti-studenti



Per quanto riguarda invece i livelli due Process Level e tre Self Regulation, i feedback che gli studenti si sono scambiati hanno riguardato, in fase iniziale, aspetti di gestione dell'attività e scelta di strategie (come un brainstorming iniziale) mentre in una fase successiva suggerimenti su come affrontare le richieste dell'attività (strategie) e su dove reperire eventuali informazioni necessarie al completamento del compito (Fig.6). In questo processo di costante confronto l'aspetto interessante è indubbiamente riconducibile alle maggiori possibilità offerte agli studenti di riflettere sul possibile utilizzo di strategie, contenuti e materiali non contemplati a livello individuale con un arricchimento del processo di apprendimento complessivo.

Figura 6 Esempio di Process Level e Self Regulation studenti-studenti



Infine, per quanto riguarda il quarto livello Self Level il feedback che gli studenti si sono scambiati in relazione alla realizzazione dell'attività si è concretizzato in una conferma delle scelte strategiche e contenutistiche effettuate dal gruppo (Fig.7). I rinforzi positivi che gli studenti si sono scambiati costantemente attraverso l'utilizzo del forum associando, in alcuni casi, testo scritto con emoticon per meglio evidenziare, a livello emotivo, il consenso sulle scelte effettuate hanno agito positivamente sul senso di autoefficacia di ognuno che si è manifestato nella motivazione a proseguire nello svolgimento del compito anche in presenza di ostacoli e difficoltà.

Figura 7 Esempio di Self Level studenti-studenti

Re:proseguimento attività divisione compiti e discussione di essi ★ NUOVO

Laura Creato in data 01/05/2020 15.07

Il 01/05/2020 14.58 Sara ha scritto:

FINALITÀ (Si riferisce alla meta finale ampia a cui il progetto tende. Va scritta in maniera narrativa)
Le finalità ultime sono favorire il benessere dei bambini, avvicinarli al mondo della lettura, migliorare l'adattamento dei bambini di culture diverse a scuola e favorire l'integrazione "speciale". Questo è quanto ho scritto per finalità. Ho un dubbio su favorire l'integrazione "speciale", che ne dite?

a me piace, direi che è completo così!

Eliminare Editare Rispondere con citazione Rispondere senza citazione

Re:proseguimento attività divisione compiti e discussione di essi ★ NUOVO

Melania Creato in data 01/05/2020 15.15

Il 01/05/2020 14.58 Sara ha scritto:

FINALITÀ (Si riferisce alla meta finale ampia a cui il progetto tende. Va scritta in maniera narrativa)
Le finalità ultime sono favorire il benessere dei bambini, avvicinarli al mondo della lettura, migliorare l'adattamento dei bambini di culture diverse a scuola e favorire l'integrazione "speciale". Questo è quanto ho scritto per finalità. Ho un dubbio su favorire l'integrazione "speciale", che ne dite?

Secondo me va benissimo, e così gli obiettivi si collegano anche molto bene!

Eliminare Editare Rispondere con citazione Rispondere senza citazione

3.2 Analisi di occorrenze di feedforward

Strategie di feedforward risultate particolarmente efficaci sono quelle che hanno prodotto un confronto con lo studente su lavori in progress con un duplice significato della variabile "tempo":

- un compito richiesto a conclusione di un modulo didattico che viene più volte commentato dal docente nelle sue versioni fino al caricamento definitivo entro la scadenza concordata;
- un'esercitazione che rappresenta un passaggio di un percorso didattico più ampio che può interessare più moduli e che, quindi, prevede una

successione di step la cui efficacia dipende dall'esito delle esercitazioni ad esso legate (ad esempio la scrittura di un progetto educativo che comprende varie esercitazioni: scrittura di obiettivi, elaborazione di attività didattiche, etc.).

In questi casi è il docente che offre l'input iniziale e che dilata i tempi del confronto usando dispositivi didattici differenti che prevedono l'alternanza di attività svolte individualmente dallo studente (consegna elaborati), di esercitazioni in piccolo gruppo (uso di strumenti wiki integrati da forum) o di attività collettive che coinvolgono il gruppo classe (uso di forum di discussione).

Figura 8. Commento ad un contenuto audio da parte di uno studente



The screenshot shows a digital audio player interface. At the top, it displays 'MAR 04' and 'Lezione 3 Parte 1' with a speaker icon. Below this, it says 'Pubblicato da Laura Fedeli il 4-mar-2020'. The player has a progress bar at 00:00 and a volume control icon. Below the player are buttons for 'Scaricare episodi', 'Editare episodio', and 'Eliminare'. A section for 'Valutazione degli altri' shows a star rating of 0.0/5 and 'Commenti (1)'. Below that is a form to 'Aggiungi il Suo commento >'. A comment by 'Linda' is visible, dated 'dice: 20/09/2020 11:59', with 'Risposte' and 'Eliminare' buttons. The comment text reads: 'DOMANDA 7) QUALI SONI I SEGNALE DI DISATTENZIONE CHE GLI ALUNNI SOLITAMENTE MANIFESTANO? La disattenzione, all'interno del gruppo classe, può facilmente manifestarsi come segnale di mancanza di interesse alla lezione oppure, in casi più gravi, come segnale di un vero e proprio deficit dell'attenzione. L'educatore è quindi tenuto a fare attenzione se tali manifestazioni siano sporadiche oppure usuali. Un alunno disattento può parlare con un compagno, giocare con il materiale scolastico o farlo cadere ripetutamente a terra, alzarsi, dondolarsi sulla sedia, sbadigliare ripetutamente, appoggiare la testa sul banco, interrompe la lezione con interventi inadeguati, mostrarne difficoltà a seguire le indicazioni di lavoro, essere impaziente....'

Le esercitazioni si sono svolte in modalità asincrona all'interno della piattaforma didattica e sono state integrate con sessioni di video-chat periodiche per offrire l'opportunità di socializzare i feedback individuali (quando ritenuto opportuno dallo studente) e avere l'opportunità di uno scambio dialogico diretto con il docente e con i pari. Dalle esplicitazioni emerse durante tali sessioni e nelle interviste si evidenzia da parte dello studente la necessità di avere una netta percezione di inclusione nel gruppo classe per poter attribuire valore al processo di feedback e tale percezione si reifica maggiormente nelle occasioni di confronto sincrono in cui l'interazione appare, per lo studente, più efficace da un punto di vista della motivazione, sia

nell'accoglimento del feedback del docente, sia nel processo di confronto con i pari che riveste, nelle parole degli intervistati, un valore primario per comprendere e dare significato alle azioni intraprese nell'esercitazione (ad esempio, dubbi nell'interpretazione della consegna).

Ma la riprogettazione del corso e l'uso di strumenti asincroni ha anche avuto un esito inaspettato rispetto al processo di feedback. Gli studenti, infatti, hanno attivato in autonomia processi di feedback il cui destinatario non è identificabile, proprio a sottolineare la necessità di attribuire valore alla comunità in apprendimento nella sua interezza, al gruppo classe.

Ci si riferisce a situazioni in cui lo studente prende l'iniziativa di creare un'occasione di confronto e di scambio al di là delle occasioni offerte in modo esplicito dal docente, esempi di queste occorrenze sono i commenti alle lezioni audio (podcast) (Fig. 8) o gli interventi liberi nei forum dell'ambiente e-portfolio (Fig.9).

Figura 9. Estratto di una discussione nel forum dell'ambiente e-portfolio.

The screenshot shows a forum interface on the Mahara platform. At the top, there is a blue header with the Mahara logo and a search bar. Below the header, the forum title is 'Forum | Didattica Generale FEDELI (SEF 2019-2020)'. There are three action buttons: 'Sottoscrizione all'Argomento', 'Modifica Argomento', and 'Elimina Argomento'. The main topic is 'Esercitazione 8'. A post by Sara S. (14 April 2020, 12:55 PM) asks for feedback on a complex assignment. A reply by Michela C. (19 April 2020, 12:07 PM) agrees and shares her experience with the materials and audio resources used.

4. Conclusioni

Come si è avuto modo di comprendere nel corso della trattazione, l'e-learning offre vantaggi aggiuntivi rispetto ad una didattica in presenza anche per quanto concerne le modalità di erogazione e gestione del feedback. Tuttavia, tale didattica per essere efficace richiede sia un'adeguata progettazione dell'architettura generale del corso (semplice, chiara, accessibile) e dell'ambiente di apprendimento (ogni elemento che ne entra a far parte assume un significato per lo studente e lo orienta in modo preciso) sia, un attento monitoraggio ad opera del docente e/o tutor con l'emissione di un feedback costante.

Il feedback assume indubbiamente una valenza centrale all'interno di un corso a distanza ma per essere realmente formativo deve possedere alcune caratteristiche, così come confermato dalle interviste condotte con alcuni gruppi di studenti, tra cui: essere tempestivo e specifico al fine di aiutare gli studenti a determinare efficacemente i passi successivi del processo di apprendimento; essere orientativo, guidando lo studente nella giusta direzione; essere capace di conferire valore al contesto di apprendimento ed infine, essere gestito con modalità variabili a seconda che sia finalizzato a indurre una riflessione, il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento o una particolare sperimentazione (problem solving e feedback per modificare la prospettiva).

Quando il feedback viene erogato a distanza può utilizzare molteplici dispositivi che, se ben gestiti, gli consentono di diventare realmente formativo guidando gli studenti nella progressiva autonomia dei processi di pensiero e di apprendimento ma perché ciò avvenga è necessario, come si è avuto modo di comprendere, una cura da parte del docente delle strategie messe in atto in termini di spazi di relazione, tempi e strumenti utilizzati.

Bibliografia

- Cho K., MacArthur C. (2010), Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), pp. 328–338.
- Clark I. (2012), Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 24, pp. 205–249.
- Driscoll M. (2013), *Psychology of Learning for Instruction*, Harlow, Essex: Pearson.
- Evans C. (2013), Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), pp. 70–120.

- Grion V., Tino C. (2018), Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), pp. 38-55.
- Jonnaert P. (2007), *Le concept de compétence revisité*, Oré-Observatoire des réformes et éducation, Université du Québec, Montreal.
- Hattie J.A.C. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, Routledge.
- Hattie J., Timperley H. (2007), The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.
- Hatzipanagos S., Warburton S. (2009), Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning Media and Technology*, 34, pp. 45-59.
- Higgins R., Hartley P., Skelton A. (2001), Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 269-274.
- Maccario D. (2005), *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*, Roma, Carocci.
- Nicol D. (2011), Good design for written feedback to students. In M. Svinicki, W. McKeachie (eds), *McKeachie’s teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*, Belmont, Wadsworth Cengage Learning, pp. 108-124.
- Nicol D. (2018), Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (eds), *Valutare l’apprendimento o valutare per l’apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all’Università*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Nicol D., Thomson A., Bresli C. (2014), Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), pp. 102-122.
- Price M, Handley K., Millar J. (2011), Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36, pp. 879–896.
- Rysdam S., Johnson-Shull L. (2016), Introducing Feedforward: Renaming and Reframing Our Repertoire for Written Response, *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 21, Article 9, pp.69-85.
- Voelkel S., Varga-Atkins T., Mello L.V. (2020), Students tell us what good written feedback looks like, *FEBS OPEN BIO*, 10(5), pp. 692-706, DOI: 10.1080/14703297.2016.1263233.