

# *QUADERNI QWERTY*

*Direttore:*

Maria Beatrice Ligorio (Università di Bari)

*Responsabile Editoriale:*

Nadia Sansone (Università degli Studi di Roma – Sapienza)

*Comitato scientifico:*

Stefano Cacciamani (Università della Valle D'Aosta)

Donatella Cesareni (Università degli Studi di Roma – Sapienza)

Valentina Grion (Università di Padova)

e il Comitato Esecutivo dell'Associazione

CKBG ([www.ckbg.org](http://www.ckbg.org))

© 2018 Progedit  
Prima edizione maggio 2018

Progedit – Progetti editoriali srl  
Via R. De Cesare, 15 – 70122 Bari  
Tel. 0805230627  
Fax 0805237648  
www.progedit.com  
e-mail: info@progedit.com

ISBN 978-88-6194-156-4

Proprietà letteraria  
Progedit – Progetti editoriali srl, Bari

Finito di stampare nel maggio 2018  
presso gli stabilimenti  
della Martano Editrice srl  
Zona Industriale, Surbo (Lecce)  
per conto della  
Progedit – Progetti editoriali srl

a cura di Maria Beatrice Ligorio

# Non solo webinar

Pratiche innovative  
di didattica universitaria

*Saggi di:*

Francesca Amenduni, Susanna Annese,  
Andrea Bosco, Erica Bruno,  
Alessandro O. Caffò,  
Manuela Nicoletta di Masi, Rosa Di Maso,  
Giulia Maria Gallotta, Maria Beatrice Ligorio,  
Amelia Manuti, Teresa Roselli,  
Annarita Taronna, Luca Vanin,  
Maurizio Zaccaria



I *Quaderni Qwerty* costituiscono una appendice della rivista «Qwerty» ([www.ckbg.org/qwerty](http://www.ckbg.org/qwerty)), entrambi organi di diffusione del Collaborative Knowledge Group (CKBG).

I *Quaderni Qwerty* hanno l'obiettivo di analizzare aspetti relativi all'uso delle tecnologie nella formazione e nella comunicazione attraverso testi che coniugano una parte manualistica, una parte descrittiva e una di ricerca del fenomeno indagato.

Gli organi su descritti valuteranno e monitoreranno tutte le proposte di pubblicazione inviate, che saranno sottoposte a un processo di blind peer-review.

I *Quaderni Qwerty* sono realizzati in formato Pdf scaricabile e trasmissibile ma non duplicabile.

Il prezzo di eventuali copie a stampa sarà stabilito in base alla quantità di copie ordinate.

Le proposte di pubblicazione dovranno essere inviate a Maria Beatrice Ligorio all'indirizzo [bealigorio@hotmail.com](mailto:bealigorio@hotmail.com)

Ai sensi della legge sul diritto d'autore e del codice civile, è vietata la riproduzione di questo libro o di parte di esso, realizzata con qualsiasi mezzo (elettronico, meccanico, fotocopie, microfilms, registrazioni o altro), anche ad uso interno o didattico.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

# INDICE

Introduzione	VII
<i>di M. Beatrice Ligorio</i>	
I. Webinar e università. Appunti per il futuro della formazione online universitaria	1
<i>di Luca Vanin</i>	
II. Quando l'e-learning diventa professionalizzante	6
<i>di Maurizio Zaccaria, Rosa Di Maso, Francesca Amenduni, M. Beatrice Ligorio</i>	
III. Introdurre il webinar in un corso ad alto tasso di fallimento: lo studio della Storia delle dottrine politiche	13
<i>di Giulia Maria Gallotta</i>	
IV. Didattica della L2 via webinar: un'esperienza di traduzione condivisa	21
<i>di Annarita Taronna</i>	
V. Il webinar come strumento di orientamento al lavoro	29
<i>di Amelia Manuti</i>	
VI. L'insegnamento universitario: un caso di flipped classroom legato al progetto Dida.Pro	35
<i>di Andrea Bosco, Manuela Nicoletta di Masi</i>	
VII. "Per noi è stato molto utile anche se impegnativo": un'esperienza di didattica universitaria professionalizzante	44
<i>di Susanna Annese</i>	
VIII. Valutazione dell'efficacia della didattica supportata da webinar	56
<i>di Alessandro O. Caffò, Erica Bruno, Andrea Bosco</i>	
Postfazione	65
<i>di Teresa Roselli</i>	
Bibliografia	67



## INTRODUZIONE

*di Maria Beatrice Ligorio*

L'innovazione didattica è ormai una questione urgente e lo è in particolare al livello universitario, che più di altri dovrebbe curare l'interconnessione con il mondo del lavoro. La transizione dal contesto universitario a quello lavorativo rappresenta uno dei momenti di crisi più significativi per le nuove generazioni. Ai neo-laureati è spesso richiesta flessibilità e auto-imprenditorialità, ma anche l'università dovrebbe attrezzarsi per fornire non solo conoscenze e competenze adeguate al mondo del lavoro, ma anche strategie di risoluzione di problemi, pensiero critico e creativo, capacità di comunicazione, di collaborazione, di lavoro in team.

Mentre in altri segmenti formativi sono state avviate riforme più o meno strutturali che hanno riguardato anche le modalità di insegnamento/apprendimento, nel contesto universitario c'è ancora poca consapevolezza del bisogno di innovare le modalità di erogazione della didattica. Nei casi in cui si parla di innovazione, ci si concentra sul modello di "delivery" del contenuto, modificando lo strumento di consegna dell'informazione ma lasciando quasi del tutto invariato il modello didattico sottostante. Infatti, si assiste a un proliferare di corsi online, con lezioni video-registrate e depositate su piattaforme tipo Moodle<sup>1</sup>. Seppure questo modello di didattica a distanza soddisfi alcuni bisogni, per esempio raggiungere un maggior numero di studenti e concedere autonomia e flessibilità rispetto al momento della fruizione della lezione, non riesce affatto a considerare le esigenze di una formazione professionalizzante, offrendo agli studenti una concreta possibilità di appropriarsi di pratiche utili all'inserimento nel mondo del lavoro.

Nell'anno accademico 2016-17, Il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha avviato un progetto di innovazione della didattica

<sup>1</sup> Moodle.org.

e dei servizi agli studenti dal titolo “Didattica blended di base e professionalizzante (Dida.Pro)”. Il progetto, coordinato da chi scrive, ha avuto una durata di 12 mesi e aveva l’esplicito obiettivo di sperimentare didattica universitaria che potesse:

- i) migliorare l’efficacia degli insegnamenti, introducendo una didattica blended;
- ii) allargare il bacino di utenti della formazione, raggiungendo anche studenti che hanno difficoltà a frequentare e persone non iscritte ai corsi di laurea;
- iii) modernizzare l’offerta formativa, rispondendo all’esigenza di una più efficace sintonizzazione con le richieste del mercato del lavoro nazionale e locale.

A tale scopo sono state effettuate le seguenti operazioni:

- è stata acquisita una piattaforma webinar;
- è stata contrattualizzata una figura professionale con le mansioni di tutoraggio e di addestramento di due unità del Dipartimento;
- sono state formate due unità del Dipartimento permettendo così una fruizione degli strumenti di didattica a distanza in-house;
- è stato allestito un apposito spazio per video-registrazioni e lavori con uso della piattaforma da parte di gruppi ristretti;
- sono stati invitati i docenti a curare i contatti con stakeholder al di fuori dell’università: aziende e imprenditori, enti ospitanti il tirocinio, esperti e testimoni di esperienze sul campo.

Per webinar si intende un sistema di audio-videoconferenza che consente l’interazione tra un relatore e dei partecipanti che possono essere presenti fisicamente oppure possono ascoltare in remoto, collegandosi da postazioni private. Il relatore può presentare slide e condividere il proprio schermo. Anche i partecipanti in remoto possono intervenire in audio e video e possono porre domande e commenti via chat. Inoltre, possono essere predisposti appositi moduli di feedback e sondaggi e indagini di valutazione di diverso tipo. Il suo utilizzo, quindi, ben si concilia con gli obiettivi di una didattica blended che non si limiti alla fruizione dei contenuti a distanza, ma punti anche alla possibilità di sostenere interazioni tra i partecipanti.



Il capitolo I spiega dettagliatamente in cosa consiste un webinar e quali sono le varie modalità di utilizzo.

Il progetto è stato inizialmente rivolto agli studenti (anche Erasmus) di Scienze dell'Educazione e della Formazione e della laurea magistrale in Formazione e Gestione delle risorse umane, ma successivamente è stato ampliato a tutti i corsi di laurea del Dipartimento. Agli studenti è stata offerta la possibilità di partecipare ad attività formative online e di fruire, accanto alle tradizionali lezioni universitarie "in presenza", di videoregistrazioni delle stesse, di video lezioni appositamente preparate e di attività formative professionalizzanti attraverso l'utilizzo di webinar. Le registrazioni potevano essere successivamente consultate da una repository dedicata al progetto, il cui link è stato ampiamente pubblicizzato.

Sulla base dell'esperienza maturata in questo progetto, per realizzare una sessione ottimale di lavoro supportata dal webinar, raccomandiamo di curare il prima, durante e dopo.

*Prima:* occorre avere un incontro preliminare con il docente proponente, capire quali sono i suoi obiettivi al fine di strutturare al meglio il setting; fare un sopralluogo nell'aula da dove verrà trasmesso il webinar per verificare la presenza di un sistema audio e di un computer dotato di webcam, audio e connessione di rete; predisporre un test di verifica con il relatore che interverrà a distanza; creare l'ambiente online con le indicazioni richieste dalla piattaforma; trasmettere il link di iscrizione con la descrizione delle modalità di partecipazione (tramite mailing list e pagine social).

*Durante:* occorre avviare la trasmissione online della lezione in aula con relativa registrazione e gestione delle domande dei partecipanti online.

*Dopo:* controllare la realizzazione della registrazione e inviare il link agli interessati; elaborare i dati ottenuti dal questionario di soddisfazione eventualmente predisposto dal docente.

Dopo le prime realizzazioni di webinar sono stati ritirati alcuni aspetti di organizzazione e gestione nella creazione e trasmissione di un webinar; tra questi, l'uso di due computer invece che di uno solo. Pertanto, il setting consigliato prevede un'aula cablata, un computer utilizzato da chi si occupa della regia dell'evento e un secondo computer utilizzato dal relatore che eroga la lezione collegato a uno schermo. Si è anche avvertita l'esigenza di definire con più precisione i tempi di

creazione dell'evento. In particolare sono state predisposte le seguenti azioni:

- annuncio dell'evento con almeno tre giorni di anticipo richiedendo agli interessati in remoto di prenotarsi in modo da avere un'idea precisa di quanti saranno i partecipanti;
- creazione di una mail standard da inviare agli interessati richiedendo dati utili per il docente;
- stabilire l'orario di avvio della registrazione con almeno 15 minuti di ritardo rispetto all'evento in presenza per evitare un'attesa scoraggiante da parte di chi si collega in remoto.

Il riscontro positivo delle prime sperimentazioni ha visto l'aumento del numero di docenti interessati a introdurre questo strumento nella propria didattica. Nel volume sono presentate analiticamente alcune esperienze realizzate, ma i capitoli non esauriscono il ventaglio delle attività svolte. Per esempio, per il corso di "Pedagogia sperimentale" il prof. Fornasari ha avviato una serie di webinar registrati nel laboratorio. Le registrazioni, in maniera calendarizzata, sono state inviate alla mailing list degli studenti del corso insieme al relativo materiale. Qui l'obiettivo è stato quello di rendere fruibile le lezioni a tutti gli studenti, in particolare quelli fuori sede e lavoratori, che in questo modo hanno avuto la possibilità di seguire a distanza e in remoto.

La prof.ssa Silvana Calaprice ha rivolto la sua attenzione al professionista dell'educazione in quanto operatore che, oltre a conoscere con chiarezza quali sono i compiti e i processi educativi che lo attendono, deve anche conoscere i contesti in cui li andrà a svolgere e soprattutto i bisogni educativi specifici di ognuno di essi. Volendo qualificare il tirocinio come punto di congiunzione fra il sapere e il saper fare della professione educativa, si sono volute valorizzare le testimonianze del tirocinio diretto, degli operatori dei vari contesti professionali. Per poter offrire a tutti gli studenti, anche ai non frequentanti, l'opportunità di conoscere i vari contesti educativi e i bisogni e i processi specifici che li caratterizzano, il webinar ha costituito un'opportunità formativa preziosa, in quanto procedura flessibile e capace di raggiungere tutti. Infatti, poter ascoltare le testimonianze, oltre che in presenza anche a distanza, degli operatori dei diversi settori educativi coinvolti in vari seminari all'università, e poterli riascoltare con attenzione anche successivamente, ha reso gli studenti più attenti e consapevoli.

In alcuni casi sono stati invitati docenti di altre università a tenere i webinar restando nelle proprie sedi. Per esempio, il prof. Davide Rivolta, collegandosi dalla School of Psychology, University of East London (UK), ha tenuto un seminario su “Typical and atypical aspects of human face recognition”.

Altro caso interessante ha riguardato la formazione di un gruppo di laureandi. Lo staff dell’Università di Neuchatel (CH) ha interagito con un gruppo di studenti baresi nel supportarli per la preparazione delle loro tesi di laurea, inserite nell’ambito di un progetto comune tra le due università.

Anche le relazioni di ospiti internazionali hanno avuto la possibilità di essere ulteriormente valorizzate grazie all’uso del webinar. È stato il caso della prof.ssa Liisa Illomaki, dell’Università di Helsinki (FI), che ha tenuto una lezione magistrale dal titolo “Improving pedagogical practices with Trialogical Approach for the digital age”.

Un’esperienza molto apprezzata è stata anche quella realizzata dalla prof.ssa Gabrielle Coppola, in collaborazione con i professori Alessandro Taurino e Amedeo Stella e con il supporto dell’Associazione Italiana di Psicoterapia Cognitiva (AIPC). In questo caso è stata realizzata una giornata di counseling durante la quale gli studenti hanno potuto rivolgere domande ai relatori via webinar in formato anonimo.

Considerando globalmente le varie esperienze, possiamo dire di aver individuato quattro modalità di utilizzo del webinar:

- ampliamento della lezione tradizionale: si prevede di trasmettere la lezione d’aula con la presenza del docente e gli studenti possono essere sia in presenza sia online;
- docente a distanza: la lezione è tenuta da uno o più docenti online e gli studenti partecipano o in presenza o online;
- la lezione è preventivamente registrata in laboratorio e successivamente inviata a una lista predefinita di partecipanti o ampiamente divulgata senza restrizioni;
- sia il docente sia gli studenti partecipano in maniera virtuale e sincrona, collegandosi ciascuno dalle proprie postazioni remote.

L’uso del webinar si è mostrato una risorsa inaspettata. Nel giro di un anno accademico sono stati realizzati 33 eventi realizzati da 10 docenti del medesimo Dipartimento, abbiamo registrato 1.101 parte-

cipanti in remoto e 763 visualizzazioni delle registrazioni. Sono anche stati coinvolti docenti esterni che dalle loro sedi a distanza hanno potuto offrire lezioni e seminari ai nostri studenti collegandosi da remoto. Un'analisi puntuale degli effetti dell'uso del webinar è presentata nel capitolo VIII di questo volume. Senz'altro i risultati sono ampiamente soddisfacenti, non solo in termini di servizio offerto agli studenti ma anche per aver rinforzato il senso di impresa comune tra i docenti coinvolti. Auspichiamo pertanto un ampliamento delle occasioni di utilizzo dei webinar, per esempio, nella gestione degli orari di ricevimento o nella divulgazione scientifica. Sarebbe anche interessante entrare più nel dettaglio delle modalità di interazione tra relatore e partecipanti per valutare come i webinar contribuiscono ai processi di apprendimento.

Ma il progetto Dida.Pro non ha riguardato solo l'innovazione in termini tecnologici. La tecnologia è stata concepita come un viatico per potenziare l'interconnessione con il mondo del lavoro allo scopo di offrire occasioni di maggiore professionalizzazione. Ma il processo di professionalizzazione è stato possibile anche con altri tipi di tecnologie (si veda il capitolo VI) o in assenza di tecnologie (si veda il capitolo VII). Si tratta comunque di esperienze che hanno perfettamente colto lo spirito del progetto Dida.Pro, inteso a rendere la didattica universitaria "smart" e flessibile, permettendo agli studenti non solo di "accorciare la distanza" con la formazione, ma anche di conoscere nuove modalità di interazione.

Voglio concludere ringraziando tutto il collegio dei docenti del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione per aver accolto positivamente il progetto Dida.Pro e per aver contribuito in vario modo a raccogliere la sfida di innovare le pratiche didattiche. Ringrazio in particolare il Direttore di Dipartimento, prof.ssa Rosalinda Cassibba, per aver incoraggiato il progetto sin dalle prime fasi e per aver sempre trovato risorse e strategie per la risoluzione dei diversi e inevitabili problemi che un progetto di questo tipo comporta. Ringrazio la dott.ssa Rosa Di Maso, tutor esperta e preziosa, che ha accompagnato i docenti che hanno voluto sperimentare l'uso dei webinar. Ringrazio le dott.sse Angela Santulli e Carmela Somma per l'enorme disponibilità dimostrata nell'acquisire le competenze tecniche in modo da garantire l'uso e la gestione del webinar in-house. Ringrazio il Magnifico Rettore Antonio Felice Uricchio che ci ha onorato della sua

presenza durante un evento di presentazione del progetto, mostrando interesse e auspicando un prosieguo di questa sperimentazione, che ci auguriamo possa realizzarsi. Ringrazio anche la prof.ssa Teresa Roselli, delegato del Rettore per l'e-learning, che ha partecipato all'evento di presentazione dei risultati del progetto e che impreziosisce questo testo con una sua interessante Postfazione. Infine, ringrazio i tanti studenti e partecipanti a questa sperimentazione: alcuni hanno mostrato entusiasmo da subito, altri hanno superato un'iniziale diffidenza, ma tutti hanno offerto stimoli, commenti e feedback estremamente utili per comprendere l'importanza di innovare le pratiche didattiche universitarie e per una loro riprogettazione più efficace.



# I.

## WEBINAR E UNIVERSITÀ.

### APPUNTI PER IL FUTURO DELLA FORMAZIONE ONLINE UNIVERSITARIA

*di Luca Vanin*

#### *1.1 Premessa*

Con il termine webinar intendiamo un seminario online: il termine, infatti, nasce dalla contrazione di *web* e di *seminar*. Neologismo che ha ormai quasi una decina d'anni, il webinar rappresenta un sistema di comunicazione e formazione online sempre più diffuso e frequente, sia in ambito aziendale che in ambito universitario.

Il presente contributo vuole offrire alcuni spunti di riflessione sull'applicazione dei webinar in ambito formativo, non solo per offrire una panoramica di alcuni aspetti tecnici e strategici, ma anche per individuare le coordinate di un'applicazione più ragionata dello strumento in ambito accademico e formativo.

#### *1.2 Applicazioni generali e utilizzi*

Il webinar ha quattro fondamentali applicazioni, che non escludono altri ambiti e contesti, ma che, al momento in cui viene scritto il presente contributo, rappresentano statisticamente la principale applicazione concreta dello strumento (Vanin & Ballor, 2013).

- a.* Collaborazione online. Riunioni online, webmeeting, sessioni di brainstorming, lavoro di co-scrittura e co-costruzione di documenti.
- b.* Formazione online. Aule virtuali, apprendimento e insegnamento sincrono, aggiornamento professionale, follow up in percorsi di formazione blended.
- c.* Presentazioni online. Videoconferenze, presentazione relazioni e report, demo tecniche di software e servizi.

d. Marketing e vendita. Promo-webinar, lancio di prodotti e servizi, webinar marketing.

Già da questa semplice distinzione si evince la versatilità e le potenzialità dello strumento webinar, inteso anche come combinazione di più funzioni contemporaneamente: ad esempio, in ambito aziendale, marketing e formazione possono fondersi, così come non è raro imbattersi in sessioni di presentazione a cui seguono momenti più collegiali e collaborativi.

### *1.3 Applicazioni in ambito accademico*

Anche in ambito universitario le applicazioni sono diverse e sempre più articolate e complesse, con esperienze sempre stimolanti, come riportato in questo in volume.

Indubbiamente la formazione degli studenti lavoratori e degli studenti a distanza rappresenta la prima applicazione a livello intuitivo: le lezioni possono essere trasmesse in una piattaforma webinar, permettendo agli studenti-partecipanti di interagire col docente e con gli altri partecipanti.

I modelli più evoluti di cooperative e collaborative learning, poi, individuano nel gruppo di lavoro e nelle sessioni laboratoriali online l'incontro perfetto tra didattica online, collaborazione e scaffolding gestito da un tutor: il webinar formativo, in questo caso, rappresenta una perfetta estensione del lavoro d'aula.

Un terzo modello è rappresentato dalle esercitazioni online: il tutor accompagna l'aula virtuale in una serie di attività, esercizi e approfondimenti che completano la formazione d'aula.

Infine, per quanto riguarda l'ambito della ricerca, possiamo individuare differenti contesti di applicazione:

- gruppi di lavoro per progetti e bandi;
- collaborazione tra i centri di ricerca;
- sessioni di supporto e sviluppo delle professionalità a distanza.

### *1.4 Precauzioni d'uso: progettazione e realizzazione*

Il livello della progettazione è quello che preme sottolineare nel presente contributo.



Se, da un lato, la tecnologia offre strumenti sempre più semplici e agili da usare, dall'altro la progettazione del webinar formativo in ambito universitario presenta il territorio più impervio e pericoloso.

Per progettazione in ambito webinar intendiamo tutte le attività che portano alla realizzazione di un processo formativo online che abbia le seguenti caratteristiche:

- sincronicità: il webinar è principalmente uno strumento sincrono, che vede collegati nello stesso luogo (la piattaforma webinar online), nel medesimo momento partecipanti e docente;
- a-sincronicità: il webinar può essere registrato ed erogato in un secondo momento, ma rappresenta un appiattimento della relazione. Chi assiste a una registrazione del webinar non può interagire – salvo in alcuni particolari tipi di webinar come l'automated webinar<sup>1</sup> –;
- integrazione con l'aula tradizionale: il webinar è parte integrante del percorso formativo e viene utilizzato per le sue peculiarità come estensione delle possibilità formative;
- gestione dell'interazione: il webinar è interattivo e richiede un accorto uso di tutti gli strumenti che amplificano la partecipazione, come chat, sondaggi, lavagne condivise, risorse interattive, librerie di contenuti multimediali;
- analisi del fabbisogno del partecipante e delle modalità di connessione: la progettazione richiede attenzione alle aspettative, alle modalità di collegamento, all'accesso alla tecnologia, agli standard attesi dai partecipanti stessi.

### 1.5 *Formazione del corpo docente*

Come indicato da Vanin (2014; 2015), le tecniche di didattica tradizionale sono molto differenti dalla formazione online, in particolare per quanto concerne le tecniche di public speaking.

<sup>1</sup> Si legga l'articolo online: <http://www.webinarpro.it/2016/12/webinar-automatici/>

Tali elementi sono da ricondursi ad alcune variabili fondamentali della presentazione dei contenuti formativi:

- ritmo della presentazione;
- costruzione del contenuto didattico;
- elementi emotivi e relazionali;
- dimensione tecnologica.

Dal punto di vista progettuale, tali dimensioni devono essere affrontate in percorsi formativi specifici, durante i quali il docente può prendere atto delle differenti regole dell'attenzione, della partecipazione, dell'interazione che vengono a svilupparsi durante un webinar.

Il docente può così completare la propria formazione con una pratica costante e approfondita, basata su feedback continui e immediati. Detto altrimenti, il docente può e deve essere formato a usare in modi differenti i supporti didattici e le strategie di insegnamento tradizionali.

### *1.6 Conclusioni: appunti di ricerca in ambito webinar*

Nel corso degli ultimi anni sono cresciuti di numero gli studi sul webinar come strumento formativo e, tuttavia, rimane una grande lacuna da colmare: l'incontro tra ricerca teorica e ricerca applicata in ambito reale.

Nella fattispecie, gli studi legati ai webinar vengono condotti in contesti controllati e, per alcuni aspetti, artificiali. A titolo d'esempio, taluni studi condotti in classi virtuali universitarie portano con sé il limite di attivare circuiti motivazionali vincolati (il voto, la relazione con il docente, la desiderabilità sociale ecc.).

Nasce l'esigenza, quindi, di elaborare strategie di ricerca in ambito aziendale, così come in ambito B2C (Business to Consumer), B2B (Business to Business) e, chiaramente, B2B2C (Business to Business to Consumer).

In tali contesti la motivazione a partecipare e interagire è puramente intrinseca e il desiderio di continuare a partecipare (“restare durante il webinar fino alla fine”) dipende dalle tecniche di presentazione, dallo sviluppo della scaletta dei contenuti, dalle strategie interattive. È in questi contesti non sperimentali che emergono le peculiarità di questo strumento formativo e comunicativo.

Una seconda dimensione è quella dell'attenzione, dei flussi di partecipazione e di interazione con il docente e con gli altri partecipanti: quali sono le regole? Quali sono i meccanismi? Quali sono le variabili in gioco?

Un terzo aspetto riguarda le aspettative, i comportamenti di utilizzo, la user experience, le differenti modalità di accesso (mobile vs. desktop, ad esempio).

Tale sfera rappresenta un bagaglio di domande aperte ancora da esplorare e approfondire. In tal senso, le direzioni e gli sviluppi della ricerca possono essere molte e decisamente proficue.

## II.

# QUANDO L'E-LEARNING DIVENTA PROFESSIONALIZZANTE

*di Maurizio Zaccaria, Rosa Di Maso, Francesca Amenduni,  
M. Beatrice Ligorio*

### 2.1 *Introduzione*

La transizione verso il mercato del lavoro rappresenta oggi una sfida complessa, specialmente per la popolazione giovanile. Oltre 73 milioni di giovani nel mondo risultano disoccupati e molti altri lavorano in condizioni di precarietà e vulnerabilità. Sebbene negli ultimi anni il tasso di disoccupazione giovanile sia complessivamente diminuito dal 18% al 16,6% nei Paesi economicamente sviluppati, vi sono nazioni, tra cui anche l'Italia, il cui livello di disoccupazione supera ancora il 30% (Kluve et al., 2016). Le opache prospettive del mercato del lavoro rischiano di compromettere i livelli di coesione sociale, comportando una massiccia perdita di potenziale per lo sviluppo economico e culturale. Un'indagine di Ipsos MORI (2017) realizzata su un campione di più di 2.000 soggetti rileva che il 48% della popolazione giovanile prevede degli standard di vita peggiori dei propri genitori e questo pessimismo cresce del 57% in coloro che hanno conseguito un titolo di laurea. Da ciò emerge la necessità di testare e valutare programmi e politiche efficaci per supportare la transizione dei giovani verso il mercato del lavoro.

In tale scenario, le istituzioni educative, e in particolare le università, assumono un ruolo chiave nel preparare gli studenti a intraprendere percorsi professionali adeguati rispetto agli studi intrapresi. Recenti ricerche hanno valutato l'impatto di diverse iniziative e politiche educative sullo stato di occupazione dei giovani laureati (Mason, Williams, & Cranmer, 2009; Kluve et al., 2016). I programmi con un impatto positivo sui livelli di occupazione dei laureati prevedevano il coinvolgimento delle aziende nella progettazione ed erogazione di corsi universitari, la formazione alle competenze tecniche e trasversali e il supporto all'imprenditorialità. Nel paragra-

fo successivo verrà descritta la struttura di un corso universitario professionalizzante che, tramite l'impiego di tecnologie webinar, ha coinvolto aziende del territorio regionale e nazionale nelle attività del corso allo scopo di rendere la didattica quanto più possibile professionalizzante.

## 2.2 *La struttura del corso*

Il caso qui presentato riguarda il corso di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning rivolto a studenti della magistrale di Formazione e Gestione delle Risorse Umane all'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Il corso è stato svolto secondo un modello blended (Ligorio & Sansone, 2016) e i webinar sono stati impiegati per favorire il contatto tra aziende del settore dell'e-learning e gli studenti.

Il corso, della durata di 13 settimane, è suddiviso in due moduli: il primo copre tutti i contenuti disciplinari del corso mentre il secondo si focalizza su attività co-progettate con aziende del settore e-learning. All'inizio del corso la docente prepara il materiale di studio, divide gli studenti in gruppi e affida a ciascun gruppo una tematica da approfondire. I gruppi discutono degli aspetti salienti del materiale loro assegnato in un apposito forum di discussione, diventando così "esperti" dell'argomento. Al termine della discussione tra esperti gli studenti individualmente scrivono una review critica. Successivamente, la docente forma i cosiddetti gruppi Jigsaw (Aronson et al., 1978), in cui ogni membro proviene da un diverso gruppo esperto. Anche questo gruppo è invitato a discutere via forum allo scopo di collegare le diverse conoscenze che ciascun partecipante ha acquisito nei precedenti gruppi esperti. La discussione è guidata da una domanda di ricerca negoziata in aula. Risultato della discussione dei Jigsaw sarà una mappa collaborativa che rappresenti la risposta alla domanda di ricerca e un report di confronto tra le mappe realizzate dai diversi gruppi.

Sia all'interno dei gruppi esperti che dei gruppi Jigsaw, agli studenti vengono assegnati specifici ruoli. Basandosi sulla teoria del Role Taking (Fischer, Kollar, Stegmann, & Wecker, 2013; Topping, 1998), tali ruoli sono stati progettati per supportare l'assunzione di responsabilità degli studenti e la partecipazione attiva alle attività del gruppo.

Parallelamente a tutte le attività del corso, gli studenti creano e arricchiscono man mano il loro e-portfolio dove descrivono all'inizio del corso le loro aspettative e, alla fine di ciascun modulo, ciò che hanno appreso e ciò che vedono come possibili sviluppi nel modulo successivo o dopo il corso. All'interno dell'e-portfolio, ciascuno studente interagisce con un "amico di zona di sviluppo prossimale", scelto tra i compagni del corso, che fornisce feedback, riflessioni e commenti sul percorso dello studente. Questo ruolo, ispirato a Vygotskij (1978), assume un ruolo cruciale nel supportare i processi metariflessivi e la rinegoziazione identitaria (Impedovo et al., in valutazione; Amenduni & Ligorio, 2017).

Il secondo modulo si pone come obiettivo quello di far mettere in pratica le conoscenze apprese nel primo modulo. Infatti, gli studenti sono entrati in contatto con aziende e imprenditori del settore e-learning. Attraverso delle sessioni webinar, i responsabili aziendali si presentano, descrivono il core business della propria impresa e propongono agli studenti di partecipare attivamente alla realizzazione di un prodotto aziendale. Il ricorso al webinar ha favorito la partecipazione degli studenti a distanza e ha reso possibile rivedere le presentazioni aziendali. Una volta concluse le presentazioni aziendali, gli studenti in gruppo vengono assegnati alle aziende e partecipano alla realizzazione dei prodotti proposti utilizzando gli strumenti di comunicazione più congeniali all'azienda. Le attività del secondo modulo sono state progettate secondo i sei *design principles* dell'approccio triadologico all'apprendimento – TLA (Paavola & Hakkarainen, 2005). Nel TLA l'apprendimento è concettualizzato come un processo di collaborazione attorno a oggetti condivisi, artefatti e pratiche di conoscenza. Si enfatizza, così, la contaminazione e ibridazione tra pratiche e comunità e l'impiego di tecnologie flessibili, specialmente digitali, tramite le quali gli studenti possano creare, condividere, trasformare e organizzare gli oggetti di apprendimento. Nella Tabella 1 vengono illustrati i sei *design principles* del TLA e la loro declinazione all'interno del corso.

Tabella 1 - *I sei design principles dell'approccio trialogico e l'applicazione nel corso*

<i>Design Principles</i>	<i>Come sono stati applicati nel corso</i>
1. Organizzare attività attorno a "oggetti condivisi".	Le aziende commissionano agli studenti dei prodotti da realizzare.
2. Supportare l'interazione tra il livello individuale e interpersonale.	Si alternano momenti di lavoro individuale e di gruppo. La strategia del role taking è particolarmente efficace poiché combina la responsabilità individuale con l'interdipendenza del compito collaborativo.
3. Supportare processi a lungo termine nell'avanzamento della conoscenza.	Gli studenti sono invitati a immaginare come i loro oggetti possano essere collocati nel mercato e in che modo migliorarli anche dopo la conclusione del corso.
4. Enfatizzare lo sviluppo attraverso la trasformazione della conoscenza in varie forme e pratiche.	Il passaggio dal modulo 1 al modulo 2 enfatizza il trasferimento e la trasformazione della conoscenza da teorica a pratica. Inoltre, la realizzazione del prodotto prevede il passaggio dalla discussione nel forum alla stesura di bozze sino alla prototipazione dell'oggetto.
5. Reciproca contaminazione tra comunità di pratiche e conoscenze.	Il lavoro con le aziende implica una reciproca contaminazione: gli studenti sono invitati a prendere parte alle pratiche aziendali e le aziende si confrontano con le esigenze accademiche.
6. Fornire strumenti di mediazione flessibili.	Durante il corso sono stati impiegati molti strumenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ForumCommunity – <a href="http://www.forumcommunity.net">www.forumcommunity.net</a> un web-forum gratuito;</li> <li>• WhatsApp e Skype per la comunicazione e l'organizzazione intragruppi;</li> <li>• Padlet per il brainstorming;</li> <li>• Google Drive per la condivisione dei documenti;</li> <li>• webinar per le presentazioni aziendali.</li> </ul> Questa molteplicità di strumenti è funzionale allo sviluppo di competenze digitali.

Nei paragrafi successivi verranno presentati i dati relativi all'impatto che il webinar ha avuto sui partecipanti al corso.

### 2.3 *Dati e analisi*

Durante il corso sono stati realizzati sette webinar di presentazione delle aziende, che hanno coinvolto 56 studenti. Inoltre, la divulgazione

dei webinar sul sito di Dipartimento e sui social network ha permesso la partecipazione di 37 utenti non iscritti al corso di laurea.

Volendo analizzare la percezione dei webinar da parte degli studenti, abbiamo predisposto una survey semi-strutturata composta da 23 item che indagavano, oltre a dati anagrafici, l'efficacia percepita in termini di acquisizione dei contenuti, esperienza vissuta, usabilità dello strumento e possibili miglioramenti. Hanno risposto alla survey 49 partecipanti, di cui 40 sono studenti del corso e 9 altri utenti. Il 12% dei rispondenti alla survey ha partecipato solo online, il 72% sia in presenza sia online, il 12% solo in aula e il 2% ha seguito l'evento visionando solo la registrazione. Quest'ultima è stata vista dal 41% dei partecipanti di cui la metà l'ha considerata molto utile.

Attraverso domande a risposta chiusa, su scala Likert a cinque punti, si è indagato: *a)* la piacevolezza dell'esperienza; *b)* quanto i partecipanti pensano di aver compreso i contenuti; *c)* l'appropriatezza dello strumento nel contesto universitario.

Il Grafico 1 riporta le frequenze di risposta a questi item.

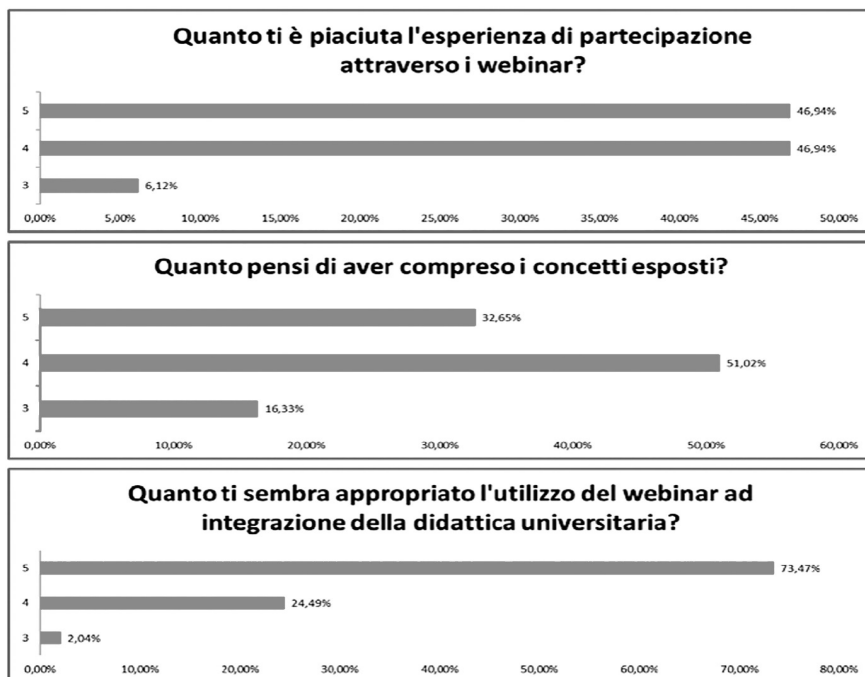


Grafico 1 - *Efficacia percepita*



Dal Grafico si evince che il 94% dei partecipanti riferisce che l'esperienza è piaciuta molto o moltissimo e il 51% dichiara di averne compreso i contenuti. Infine, nel 74% dei casi il webinar è considerato appropriato come strumento integrativo della didattica universitaria.

Per le domande a risposta aperta ("Cosa hai apprezzato di più di questa esperienza?" e "Cosa miglioreresti?") è stata eseguita un'analisi del contenuto delle risposte. È stato utilizzato, quindi, un sistema di categorie costruito con metodologia Grounded Theory (Glaser, Strauss, & Strutzel, 1968), riguardante gli elementi di successo e i margini di miglioramento dell'esperienza. Dal confronto tra due ricercatori, che in modo indipendente hanno analizzato le risposte, e con il supporto di un terzo ricercatore in caso di disaccordo, sono state individuate tre dimensioni: Organizzazione, Tecnologia, Interazione. Per ognuna di esse sono stati individuati gli aspetti apprezzati e quelli migliorabili. I tre aspetti più apprezzati dei webinar sono: per il 59% dei rispondenti, il poter partecipare da luoghi diversi dalle aule universitarie; per il 18%, la modalità di interazione con il formatore; per il 12%, il contributo all'innovazione tecnologica della didattica.

Le proposte di miglioramento, invece, per il 37% dei casi riguardano la risoluzione dei problemi tecnici, per il 10% la previsione di più spazi e tempi di partecipazione e interazione online e per il 10% la necessità di fornire più informazioni prima dell'evento, chiarire gli obiettivi e scegliere meglio orari e durata della lezione.

Dall'analisi dei dati emergono, inoltre, alcuni aspetti del contesto che concorrono all'efficacia dei webinar: lo stile comunicativo del relatore che può creare diversi livelli di interazione ed engagement e la presenza di un tutor che faciliti le interazioni in aula e online. La scelta da parte di tutti i partecipanti di voler ripetere l'esperienza del webinar conferma ulteriormente l'efficacia associata all'utilizzo di questa tecnologia nei contesti didattici.

## *2.4 Conclusioni*

I nostri risultati ci dicono che l'esperienza del webinar a supporto della professionalizzazione della didattica è stata molto apprezzata dai partecipanti al corso che lo hanno considerato efficace nel favorire la comprensione dei contenuti. Un aspetto particolarmente gradito è sta-

ta la possibilità di partecipare senza essere in aula. Gli studenti, infatti, decidono se partecipare alle lezioni online o in aula a seconda di fattori situazionali e contestuali, che vanno dalla distanza del luogo di abitazione dalla sede universitaria a imprevisti di vario tipo. Alcuni studenti, addirittura, ci hanno riferito di considerare le lezioni online più adatte al loro stile di apprendimento in quanto facilitano la concentrazione ed evitano le distrazioni del contesto d'aula, sebbene limitino i vantaggi dell'interazione tra pari. Altri hanno anche evidenziato che l'uso del webinar ha permesso loro un superamento dei preconcetti verso la didattica a distanza. Un altro aspetto apprezzato è stata la possibilità di interagire con persone che altrimenti non si incontrerebbero per l'eccessiva distanza.

Tra gli aspetti migliorabili, certamente vanno considerati gli aspetti tecnici, ma anche la durata dei collegamenti e gli orari scelti.

Un aspetto cruciale in questo corso è stato sicuramente l'introduzione di figure addette a svolgere un'attività di tutoraggio a beneficio degli studenti. A ciascun gruppo di studenti è stato, infatti, assegnato un tutor che ha monitorato e incentivato ogni aspetto della partecipazione. Riteniamo, infine, importante anche la presenza di un tutor con competenze tecniche che gestisca la messa in onda del webinar e le interazioni online.

In futuro si dovrà migliorare l'implementazione attraverso una maggiore divulgazione delle iniziative via webinar rivolgendosi non solo agli studenti universitari ma anche a chiunque possa essere interessato, favorendo così una maggiore divulgazione della conoscenza.

### III.

## INTRODURRE IL WEBINAR IN UN CORSO AD ALTO TASSO DI FALLIMENTO: LO STUDIO DELLA STORIA DELLE DOTTRINE POLITICHE

*di Giulia Maria Gallotta*

### *3.1 Introduzione*

Lo studio della storia delle dottrine politiche presenta per uno studente universitario delle difficoltà precise. Queste attengono al carattere “architettonico” del pensiero politico, ossia al suo configurarsi come sapere che si intreccia ad altri saperi, come l’amministrazione, la fiscalità, l’ordine pubblico, le relazioni fra individui all’interno di un territorio definito e fra Stati e così via. A questo si aggiunga che, nel corso che viene proposto agli studenti di Scienze della Comunicazione, lo studio della storia del pensiero politico parte dai classici del pensiero politico moderno per arrivare all’analisi dei processi di nascita e sviluppo della CEE/UE come istituzione sovranazionale che cambia radicalmente, per gli Stati che ne fanno parte, il significato di concetti portanti della politica come sovranità, cittadinanza, confini. Questo significa affrontare un percorso di approfondimento ampio, caratterizzato da una forte interdisciplinarietà e con un elevato livello di astrazione e concettualizzazione.

L’uso del webinar per registrare tre lezioni salienti nell’articolazione del corso e la loro messa a disposizione sul sito della docente hanno consentito agli studenti di avere a disposizione spiegazioni articolate su concetti chiave per la preparazione dell’esame, che possono risultare di difficile comprensione se approcciati solo attraverso i libri di testo.

Per il momento i risultati dell’esperimento sono positivi. Il corso, che registrava storicamente alti tassi di fallimento, tanto da essere considerato fra i più ostici del corso di studio ed essere stato oggetto di attività di recupero nell’ambito delle attività del gruppo Orientamento e Tutorato, ha visto le percentuali di esiti positivi in netto aumento.

### 3.2 L'esperienza

L'inserimento di un esame di Storia delle dottrine politiche in un corso di studio in Scienze della Comunicazione potrebbe apparire, a osservatori maliziosi, come un più o meno involontario ammiccamento alle teorie sofisticate della Grecia classica e alla loro idea di cosa sia la politica: lo studio della storia dell'uso dei mezzi di persuasione dei singoli e dei gruppi per ottenere il raggiungimento degli interessi specifici di colui che parla. Del resto, non si sente ripetere ovunque che la politica oggi è arte della comunicazione?

Un'opinione, quest'ultima, che viene quotidianamente corroborata dagli sviluppi rapidissimi delle tecnologie informatiche per la comunicazione e degli stessi strumenti per la loro diffusione. Internet non è più una semplice rete che collega fra di loro indirizzi e siti, è il luogo immateriale che abitiamo quotidianamente grazie ai nostri smartphone. È attraverso le connessioni a Internet di questi ultimi che ci arrivano le notizie su quello che accade nel mondo, che siamo informati sui nostri hobby e li condividiamo con altre persone che non conosciamo fisicamente, che siamo in contatto con amici e parenti, che pianifichiamo e svolgiamo una parte più o meno importante del nostro lavoro, che rendiamo note le nostre opinioni sulle questioni più disparate a una cerchia sempre più ampia di persone più o meno da noi conosciute. Attraverso i collegamenti on-line dei nostri device mobili non solo siamo sempre raggiungibili, ma siamo anche costantemente monitorati da società e/o agenzie della più varia natura che sfruttano la conoscenza dei siti che visitiamo per confezionare informazione sempre più calibrata sui nostri gusti e le nostre preferenze. Anche per orientarle. Se nell'ambito del marketing questo significa ricevere messaggi pubblicitari che riguardano prodotti che interessano il ricevente e formulati con immagini e linguaggi calibrati sulla base della sua professione e della sua età, in politica questo si traduce nell'elaborazione di campagne elettorali, nelle quali i programmi dei partiti sono sempre più calibrati sui gruppi di elettori dei quali si vuole ottenere il voto. O nella produzione di *fake news*, notizie false che possono però apparire vere ai gruppi ai quali sono rivolte e che ne influenzano il comportamento elettorale.

In questa prospettiva, un corso di Storia delle dottrine politiche sarebbe il trionfo delle filosofie sofisticate della Grecia della seconda

metà del V sec. a.C.: si tratterebbe, infatti, di insegnare agli studenti l'uso degli strumenti informatici e delle tecniche di comunicazione che consentiranno loro di lavorare nel settore della cattura del consenso, che questo sia indirizzato verso un prodotto/servizio, favorendone l'acquisto, o verso un personaggio politico, favorendone l'elezione a cariche pubbliche.

Dietro questa idea si nasconde, però, un pericoloso fraintendimento, ossia lo scambiare il mezzo per comunicare con i contenuti che vengono comunicati. Lo studio della Storia delle dottrine politiche non è e non vuole essere lo studio della storia dei mezzi per veicolare la comunicazione politica, ma l'analisi dei contenuti di questa comunicazione. Più precisamente, studiare Storia delle dottrine politiche vuol dire studiare l'evoluzione dei concetti e delle idee che sono alla base del sapere politico.

Questo ci conduce alla prima difficoltà del corso. Se per politica intendiamo la capacità di un gruppo di «dare un ordine ai propri conflitti, di elaborare regole per la produzione e la distribuzione di risorse, di agire efficacemente dentro e fuori il proprio spazio, di formare, attraverso miti e ideologie, significati e valori a giustificazione del proprio esistere, e di ricercare, in diversi modi, il consenso nella coscienza pubblica» (Galli, 2000, p. 541), parlare di dottrine politiche vuol dire parlare dei risultati nell'elaborazione teorica cui sono giunti coloro che nel tempo hanno riflettuto sui fondamenti e sugli strumenti attraverso i quali dare ordine e giustificazione alla vita della propria comunità. Si tratta di un pensiero che di necessità si trova a tenere insieme e coordinare tutti quei saperi tecnici che sono necessari alla vita ordinata della comunità, dalla produzione dei beni necessari al suo sostentamento al fisco, alla tutela dell'ordine pubblico e dei diritti dei suoi cittadini, alla gestione delle relazioni con le altre comunità e così via. Un pensiero, come ha affermato A. M. Lazzarino Del Grosso, «architettonico» in quanto «il sapere politico di tutti i tempi comporta il dominio critico di un sistema di conoscenze concernenti i diversi fattori che interagiscono nella vita delle società e degli Stati, il loro peso e le loro influenze in relazione a ogni circostanza e a ogni prospettiva di azione» (Lazzarino Del Grosso, 2000, p. 501). Un pensiero che proprio in virtù del suo carattere architettonico si connota per la sua complessità.

Non è tutto. Il corso, infatti, non si limita a ricostruire le idee e i concetti che sono alla base della politica contemporanea. È un corso di Storia delle dottrine politiche, ossia affronta lo studio di come nel

tempo la complessità del sapere politico è stata affrontata dai pensatori più disparati. Il punto di partenza potrebbe benissimo essere le prime forme di riflessione strutturata in merito al bene e all'amministrazione della *polis*, elaborate nella Grecia classica dai padri del pensiero politico, Socrate, Platone e Aristotele, fino ad arrivare ai giorni nostri. Anche nel caso in cui si dovesse ritenere che il pensiero di questi grandi abbia poco da dire rispetto alle società contemporanee, e si volesse quindi restringere l'arco di tempo oggetto di esame, il punto di partenza sarebbe comunque il pensiero di Niccolò Machiavelli, autore fiorentino degli inizi del '500 che per primo mette a fuoco e dà dignità teorica al moderno modo di intendere lo studio della politica, ossia il suo essere una scienza autonoma sganciata da religione e morale e da analizzare in termini di causa-effetto come qualunque altra scienza.

Già profilato in questi termini, il corso non sarebbe facile. Un percorso di studio su un arco temporale di più di 500 anni e che si occupa dell'evoluzione di definizioni e problemi che sono per loro stessa natura complessi, come è stato illustrato più sopra, è tutt'altro che semplice e richiede impegno e capacità di astrazione.

A ulteriore complicazione, si aggiunge una personale idiosincrasia della docente. La mia formazione come studentessa universitaria prima e, in seguito, come ricercatrice è avvenuta grazie a docenti e maestri che mi hanno fatto comprendere come tutto il bagaglio di concetti e idee legati al sapere politico di matrice statale sia oggi radicalmente trasformato da quel processo di integrazione regionale sovranazionale che gli Stati europei hanno avviato a partire dal 1950 e che chiamiamo Unione europea. L'Unione europea ha cambiato e continua a trasformare in profondità il significato di concetti che sono nati e si sono sviluppati in riferimento allo Stato. Non voglio addentrarmi nel campo delle definizioni, né tanto meno ricostruire anche solo per sommi capi l'evoluzione dell'idea di un'organizzazione politica fra gli Stati europei (Chabod, 1964; Duroselle, 1964; Padgen, 2002; Landuyt, 2004) o la storia del processo di integrazione comunitaria (Gerbet, 2007; Olivi, 2000; Zorgbibe, 1993). Mi limito solo a ricordare come l'UE non sia uno Stato sovrano in quanto non è dotata del monopolio esclusivo dell'uso della violenza legittima, secondo la celebre definizione di M. Weber, o, per rifarsi alla definizione classica che viene insegnata agli studenti di discipline giuridiche e politologiche, non gode di potere sovrano, ossia non ha la capacità di imporre anche con la forza il rispetto delle proprie

norme rispetto a un territorio delimitato. E anche il suo territorio non è poi molto delimitato...<sup>1</sup>

Eppure, l'Unione adotta norme alle quali gli Stati membri si conformano volontariamente, con la sola minaccia dell'imposizione di multe come sanzione per i casi di inadempimento. Queste norme, inoltre, creano diritti e doveri non solo per gli Stati membri ma anche per i loro cittadini, che possono servirsene direttamente davanti a qualunque giurisdizione si trovino e che, in caso di conflitto con norme nazionali di contenuto diverso e di qualunque grado, devono essere applicate dal giudice al posto di queste ultime<sup>2</sup>. L'Unione, inoltre, ha una propria moneta, una sua cittadinanza che, pur vincolata al possesso della cittadinanza di uno degli Stati membri, conferisce diritti che i cittadini europei possono usare in tutto il territorio comunitario; sviluppa politiche con gradi variabili di autonomia rispetto ai suoi membri in una serie di settori che spaziano dall'agricoltura alla tutela della concorrenza alla tutela dell'ambiente e dei consumatori alle relazioni esterne al controllo delle frontiere e così via.

La Storia delle dottrine politiche è, dunque, una disciplina storica, che copre un arco temporale ampio per ricostruire l'evoluzione di concetti complessi per giungere alla loro ulteriore complessificazione nella realtà del processo di integrazione europea. Mi sembra sia difficilmente contestabile che il corso e il relativo esame presentino difficoltà oggettive per gli studenti. Difficoltà, a mio parere, accentuate proprio dal particolare tipo di mondo nel quale questi sono abituati e adattati

---

<sup>1</sup> L'UE ha confini che variano sulla base degli Stati che ne sono membri. La loro mobilità è ben testimoniata dal fatto che dai 6 membri fondatori si è passati ai 27 attuali ed è notizia recente che la Commissione ha aperto alla possibilità di adesione per Serbia, Montenegro, Albania, Repubblica di Macedonia, Bosnia Erzegovina e Kosovo. Cfr. *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, A credible enlargement perspective for and enhanced EU engagement with the Western Balkans*, COM(2018) 65 final, Strasbourg, 6.2.2018.

<sup>2</sup> La capacità del diritto comunitario di creare diritti e doveri direttamente attivabili dai cittadini dell'Unione e la loro prevalenza rispetto alle norme nazionali di qualunque grado sono il risultato della giurisprudenza della Corte di Giustizia, l'organo giurisdizionale dell'Unione. È sempre la Corte che riceve le denunce di inadempimento degli Stati membri e provvede a erogare multe. Cfr. De Búrca G., Weiler J.H.H. (eds.), 2000; Weiler J.H.H., 1994.

a vivere. Non voglio lanciarmi in analisi sociologiche, ma credo sia un dato di fatto che per i giovani gli smartphone non siano solo strumenti che la tecnologia mette loro a disposizione ma quasi un'appendice delle loro mani. Vivono connessi e sono in grado di eseguire più azioni contemporaneamente, vivono in multitasking, per usare un'espressione oggi di moda; però... quando chiedo di trovare notizie sull'UE con cadenza settimanale, hanno difficoltà a distinguere le notizie veramente importanti da quelle di minore rilevanza. Inoltre, hanno difficoltà a ricostruire e fare propri percorsi teorici complessi. Questo fa sì che l'esame di Storia delle dottrine politiche risulti essere fra quelli a più alto tasso di fallimento all'interno del corso di studio in Scienze della Comunicazione.

Questa difficoltà emerge non solo dalle osservazioni empiriche della docente ma anche dall'analisi dei dati, forniti dal CSI (Centro Servizi Informatici) dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro e relativi al grado di superamento degli esami per singolo corso di studio. Elaborati dal gruppo Orientamento e Tutorato del Dipartimento For.Psi.Com, questi hanno messo in evidenza come per gli anni accademici dal 2015-2016 al 2017-2018 l'esame di Storia delle dottrine politiche presenti tassi che oscillano fra il 35% e il 43% di esiti positivi. Si tratta di percentuali che evidenziano una difficoltà oggettiva che, se da un lato contribuisce a che l'esame di "dottrine" sia considerato uno fra i più difficili del corso di studio in Scienze della Comunicazione, dall'altro ha spinto il gruppo Orientamento e Tutorato a realizzare attività di sostegno mirate per gli studenti che non riuscivano a superarlo. E mi sembra un'ulteriore conferma della difficoltà della disciplina il fatto che a queste attività abbiano partecipato anche studenti che dovevano sostenere l'esame nell'ambito del loro anno di corso, e dunque per la prima volta, quasi a scopo preventivo.

È rispetto a questo quadro che il webinar mi è sembrato offrire un'opportunità molto interessante e da cogliere al volo. La possibilità di registrare le lezioni e di metterle a disposizione degli studenti attraverso un link dedicato mi ha, infatti, aperto l'opportunità di rendere costantemente disponibile il contenuto di lezioni nelle quali concetti complessi vengono spezzettati e arricchiti di esempi e di notizie sul contesto storico nel quale sono nati per facilitarne la comprensione. Ed è una cosa ben diversa rispetto a un'esperienza di lezioni in video conferenza alla



quale ho partecipato nei miei anni di specializzazione a Bruxelles. Qui, il corso in video conferenza con la New York University si era rivelato piuttosto deludente: per quanto l'interattività fosse garantita, questa restava nei fatti limitata e la mancanza di registrazione delle stesse lezioni faceva sì che queste restassero esperienze puntuali e limitate nel tempo e nella loro ricaduta accademica. Non c'era alcuna possibilità di riascoltarle o di ricontattare i docenti statunitensi per chiedere spiegazioni e approfondimenti. Il webinar, invece, avrebbe permesso di mantenere la fruizione delle lezioni registrate costantemente aperta e avrebbe anche potuto rappresentare un incoraggiamento a rivolgersi alla docente per chiarire punti oscuri.

L'indicazione, che mi è venuta dalle responsabili del progetto, di non poter andare oltre le tre registrazioni mi ha spinto a individuare gli argomenti che sono centrali per la comprensione del corso e che risultano più ostici. Nelle registrazioni, inoltre, mi sono sforzata di rivolgermi anche agli studenti che assistevano in collegamento, per ridurre al minimo quell'"effetto televisione" che avevo sofferto nella mia personale esperienza. Soprattutto, ho ricevuto a distanza di mesi diverse e-mail da studenti che stavano preparando l'esame e che mi chiedevano dove poter rivedere le lezioni registrate.

I dati sul tasso di superamento dell'esame per questo anno non sono ancora disponibili ma, se devo fidarmi delle mie impressioni, il tasso di fallimento è decisamente diminuito. A parte casi di studenti che non hanno frequentato alcuna lezione e che non sono a conoscenza della possibilità di rivedere i webinar per chiarire argomenti particolarmente complicati ma centrali nella preparazione dell'esame, la maggior parte ha superato l'esame al primo tentativo e sono pochi quelli che hanno dovuto sostenerlo per una seconda volta. Naturalmente, persiste uno "zoccolo duro" di studenti che ha superato il terzo tentativo senza ancora avere una preparazione che li metta nelle condizioni di affrontare positivamente l'esame, ma si tratta di un numero limitato di persone, in parte studenti stranieri che non hanno mai assistito alle lezioni e che ignorano la possibilità offerta dai webinar.

Magari è la docente che si è arresa ed è diventata più "buona" nelle valutazioni? Non credo. Ero e sono tuttora convinta del fatto che una valutazione accomodante non sia di alcun beneficio per gli studenti. Il webinar ha rappresentato uno strumento utile per agevolare la com-

preensione degli snodi concettuali salienti del corso e ha di conseguenza contribuito a migliorare la preparazione degli studenti. In questo senso, sono stata felice di apprendere che la possibilità di registrare webinar delle lezioni è garantita anche per l'anno accademico in corso. La mia speranza, e la mia personale "ambizione", è di riuscire a registrare su webinar l'intero ciclo delle lezioni in modo da dare anche a coloro che non possono seguire la possibilità di assistere alle spiegazioni in aula. Io sono pronta, quando cominciamo?

## IV.

# DIDATTICA DELLA L2 VIA WEBINAR: UN'ESPERIENZA DI TRADUZIONE CONDIVISA

*di Annarita Taronna*

Life is translation, and we are all lost in it.  
(Clifford Geertz)

All translation, all reading is discussion.  
Neither reading, nor learning is a 'state of  
passive reception', but a living situation  
where our different voices meet.  
(Rita Oittinen)

### *4.1 Introduzione*

La traduzione come metafora dell'incontro prende forma, in questo contributo, dalla riflessione scaturita dal seminario "Le nuove professioni: tradurre per il giornalismo" tenuto nell'aprile 2017 da Bruna Tortorella, traduttrice professionista per la stampa e l'editoria, e rivolto agli studenti del corso di Lingua e Traduzione Inglese per i nuovi Media. Al centro di questo seminario, vi è la traduzione come processo di scambio 'permanente', cioè radicato nella nostra quotidianità vissuta in relazione con gli altri, comunicando e interpretando ciò che ci circonda attraverso strategie complementari quali l'immedesimazione, la comprensione, l'ascolto, la mitigazione. Questa visione, sintetizzata dallo sguardo antropologico di Geertz (1983, p. 120), secondo il quale la vita è traduzione e noi siamo tutti persi in essa, traccia i contorni dello scenario teorico e pratico che, nel corso del seminario in oggetto, si è configurato come spazio reticolare e polivalente di apprendimento e discussione da cui tutti i soggetti coinvolti possono sentirsi profondamente trasformati. Difatti, così come auspicato nell'epigrafe di Oittinen (1992, pp. 79-80), grazie all'utilizzo della piattaforma webinar il seminario condotto si è attestato da un lato come una buona pratica di traduzione "con-

divisa”, attraverso cui molteplici voci e strategie traduttive sono state messe in campo sfidando il paradigma, ormai obsoleto, della traduzione perfetta; dall’altro, ha consentito l’implementazione e la sperimentazione di un nuovo modello di didattica della traduzione all’interno di un corso universitario di lingua straniera in cui i diversi partecipanti hanno assunto ruoli strategici.

#### 4.2 *L’esperienza*

Nello specifico, il seminario è stato introdotto dalla sottoscritta in qualità di docente del corso che ha fornito una serie di informazioni preliminari alla svolgimento del webinar, trattandosi del primo intervento didattico di natura blended a cui gli studenti sono stati invitati a partecipare. Va detto che, per tutta la durata del seminario, sono rimasta in aula per osservare e annotare non solo le dinamiche d’interazione tra la docente relatrice – Bruna Tortorella –, gli studenti fisicamente presenti in aula e quelli registrati al webinar, ma anche le implicazioni di tali dinamiche sui processi di apprendimento linguistico e traduttivo.

Successivamente, la docente-relatrice ha avviato il seminario in maniera interattiva attingendo alla sua esperienza di traduttrice professionista e rivolgendo domande agli studenti rispetto alle aspettative professionali concernenti il proprio percorso formativo. Molte delle domande poste in maniera intenzionalmente provocatoria sono state, per ragioni di tempo, rinviate alla discussione finale che avrebbe chiuso il seminario e che si sarebbe arricchita anche del contributo degli studenti connessi webinar. Tortorella ha proceduto con la presentazione dei testi da tradurre in italiano e proiettati dal video proiettore su un semplice foglio word. L’attenzione degli studenti è tutta sulla lettura di questo primo breve testo:

1. TAURUS (April 20-May 20): Fantasize about sipping pear nectar and listening to cello music and inhaling the aroma of musky amber and caressing velvet, cashmere, and silk. Imagine how it would feel to be healed by inspiring memories and sweet awakenings and shimmering delights and delicious epiphanies. I expect experiences like these to be extra available in the coming weeks. But they won’t necessarily come to you freely and

easily. You will have to expend effort to ensure they actually occur. So be alert for them. Seek them out. Track them down<sup>1</sup>.

La scelta di sottoporre agli studenti un testo così particolare come la descrizione di un segno zodiacale non è casuale ma legata a ragioni di diversa natura. In primo luogo, Tortorella ha ormai consolidato un'esperienza decennale con la traduzione dell'oroscopo fantasioso e umoristico di Rob Brezsny e, di conseguenza, è consapevole che questo particolare genere testuale richiede competenze e strategie traduttive che richiamano un approccio al testo di tipo *trans-creativo*, così come teorizzato da Molina e Hurtado Albir (2002), Tiwari (2008), Munday (2009). In secondo luogo, trattandosi di un testo particolarmente originale, consente di adottare un approccio comunicativo, umanistico e socio-costruttivista alla pratica della traduzione specialistica che sfugge a modelli convenzionalmente incentrati sullo schema standard generalmente "confezionato" dal docente che conduce l'attività di traduzione. In tal senso, infatti, prefigurando l'efficacia del modello ibrido offerto dall'uso del webinar in un contesto di insegnamento e d'apprendimento tradizionale (face-to-face), Tortorella ha invitato sia gli studenti in aula sia quelli connessi via webinar a tradurre il testo annotando, in coda alla traduzione, osservazioni e/o quesiti particolari da riportare nella fase della discussione del testo. L'invito ha implicato visibilmente uno spostamento sul ruolo, sulle competenze e sulla performance degli studenti come agenti (*subjects*) di un processo di interpretazione del testo che parte da scelte individuali per convergere, o meno, su scelte del gruppo. Dopo l'invito alla lettura e alla traduzione individuale del testo, la dinamica di interazione tra la docente-relatrice, gli studenti presenti in aula e quelli connessi on-line è venuta configurandosi attraverso quattro fasi principali e consequenziali:

- a) richiesta della docente di tradurre ad alta voce il primo rigo del testo;
- b) uno studente in aula legge la propria traduzione;
- c) la docente apre la discussione sulla scelta traduttiva invitando uno studente connesso via webinar a leggere la propria traduzione;
- d) creazione di uno spazio virtuale di *collaborative learning* mediato dal webinar.

<sup>1</sup> L'autore dell'oroscopo è Rob Brezsny e il testo è tratto da <https://www.the-stranger.com/free-will-astrology/2017/04/19/25083534/free-will-astrology>.

Al di là degli interessanti esiti traduttivi relativi alla resa del verbo di percezione “fantasize about”, della sequenza incalzante di aggettivazione polisensoriale (i.e.: “sipping pear nectar”, “aroma amber and caressing velvet, cashmere, and silk”) e dalla sintassi scandita dalla congiunzione “and” insolitamente ripetuta anche quattro volte in una sola frase, si ritiene di maggiore rilevanza ai fini di questo contributo commentare e problematizzare alcuni aspetti di natura teorica e metodologica che emergono dall’implementazione di un modello di didattica blended della traduzione. Nello specifico, confrontando e prendendo atto dei diversi esiti traduttivi realizzati da ciascuno studente, Tortorella ricorda a tutti i partecipanti che non esiste un unico e solo metodo ottimale e ideale per l’esercizio del tradurre. Questa raccomandazione richiama, a livello teorico, ciò che Kumaravadivelu (1994, p. 43) ha definito come segue in termini di “post-method condition”:

A result of ‘the widespread dissatisfaction with the conventional concept of method’ Rather than subscribe to a single set of procedures, post-method teachers adapt their approach in accordance with local, contextual factors, while at the same time being guided by a number of ‘macrostrategies’. [...] The postmethod condition can also reshape the character and content of L2 teaching, teacher education and classroom research. In practical terms, it motivates a search for an open-ended, coherent framework based on current theoretical, empirical, and pedagogical insights that will enable teachers to theorize from practice and what they theorize.

Secondo tale prospettiva, ogni esercizio di traduzione si attesta sempre come il risultato di una negoziazione di metodi, modelli, approcci, scelte e strategie.

Il riferimento alla scelta del metodo offre agli studenti già un primo spunto di riflessione. Uno studente connesso via webinar formula una domanda-chiave per la discussione intrapresa: “ma quando si traduce, bisogna essere più letterali o liberi?”. Per offrire una risposta esaustiva a questa domanda bisognerebbe forse dedicare un intero saggio alla sua trattazione, visto che questo tema ha caratterizzato il dibattito sulla teoria e prassi traduttiva fin dalle sue origini (Mounin, 1965) nei tradizionali termini dicotomici di fedeltà/infedeltà al testo d’origine e al suo autore, di equivalenza formale verso equivalenza dinamica, di efficacia espressiva verso efficacia funzionale, e così via. Per ragioni di pertinenza e spazio, si ritiene utile ai fini di questo contributo menzio-

nare, così come ha fatto Tortorella durante il seminario, come questo concetto cambi a seconda della tipologia del testo che si traduce e che, nel caso specifico dell'esempio su riportato, una traduzione più creativa è ammissibile, se non addirittura auspicabile, viste le intenzioni e fortemente ironiche e umoristiche dell'autore dell'oroscopo. La fedeltà è una partita lunga, per dirla con Eco (2003), e va giocata su singole decisioni interpretative valutate e scelte volta per volta. Non c'è una regola generale uguale per tutti i testi e per tutte le situazioni. Come studiosa e teorica della traduzione e osservatrice privilegiata della sessione di webinar oggetto di questa indagine, tengo a precisare che, a seguito di questa riflessione condivisa in aula, al classico modello traduttivo orientato al rispetto della grammatica (*grammar translation method*) è stato affiancato un modello più comunicativo e creativo. Quest'ultimo ha implicato uno sguardo funzionale al testo che è andato oltre la correttezza e l'equivalenza formale, sintattica e stilistica, soffermandosi invece sugli aspetti semantici e pragmatici del tradurre emersi e problematizzati anche grazie al *note taking* e alla creazione di un breve apparato traduttologico, così come suggerito all'inizio dell'esercizio di traduzione da Tortorella.

Come si è evinto finora, la discussione sugli esiti traduttivi che hanno contraddistinto la scelta di ciascuno studente è stata caratterizzata dal ruolo strategico della docente-relatrice in quanto facilitatrice e mitigatrice dell'interazione comparativa e contrastiva delle diverse opzioni proposte sia in aula sia on-line. Nello specifico, merita una più ampia osservazione l'analisi dei pattern linguistici adottati da Tortorella e che qui leggeremo come esemplificativi di uno stile comunicativo particolarmente efficace perché dettato e declinato alle finalità pragmatiche del contesto di insegnamento/apprendimento in modalità blended. In particolare, si riportano a seguire alcuni dei pattern più significativi utilizzati da Tortorella con molta consapevolezza pedagogica per orientare e potenziare le cosiddette "users' learning experiences e skills" (Timpe-Laughlin, 2016):

- a) forme impersonali rafforzate da verbi modali: "si potrebbe provare con..", "si potrebbe utilizzare", "si potrebbe sostituire questo lessema con", "si potrebbe ipotizzare";
- b) congiunzioni concessive: "anche se risulta ambiguo", "nonostante l'opacità della scelta";

- c) verbi epistemicici: “dal testo originale sembrerebbe che”, “quello che io suggerirei”;
- d) commenti metalinguistici: “se hai un’ipotesi, se ce l’hai e ti va, potresti dividerla”.

Da questi brevi esempi, si può intuire come la principale strategia pragmlinguistica e discorsiva adottata da Tortorella sia fondata sulla mitigazione così come teorizzata da Caffi (1990), e cioè come un concetto organizzatore sovraordinato al quale ascrivere funzioni diverse, svolte da mezzi linguistici eterogenei che contribuiscono a descrivere i meccanismi comunicativi pragmatico-retorici in atto nelle dinamiche interazionali. La mitigazione è un modo per cogliere la consustanzialità tra lingua e stile e, quindi, la messa in forma stilistico-retorica dell’enunciazione ed è particolarmente funzionale a uno sviluppo interazionale “morbido”, senza scosse, riducendo i rischi per i partecipanti a vari livelli: il rischio di autocontraddizione (a livello di discorso), il rischio di ricasazione o rifiuto, di conflitto, di perdita di faccia (a livello interpersonale). È una distinzione dietro la quale si intravede la polarità pensata da Spitzer (2007 [1922]) e da Terracini (1963) come tensione costante, nell’attività comunicativa del parlante, fra il bisogno di essere compreso e il bisogno di esprimere la propria emotività, tra esigenze di chiarezza ed esigenze di sfogo dell’io, costituzionalmente conflittuali. Il framework della mitigazione consente anche di far emergere la consapevolezza metapragmatica (Caffi, 1994) del parlante nel formulare e decodificare le enunciazioni, nelle quali convergono saperi sociali e saperi linguistici, sulla lingua e sul mondo. Queste funzioni di monitoraggio delle distanze, enunciative e interpersonali, così coerentemente applicate nello stile comunicativo di Tortorella, sono collegate a ciò che in Caffi e Janney (1994, p. 327) è definita come “*emotive capacity*”, alludendo a una direzione di indagine che collega i fenomeni stilistici e di intensità a fattori psicologici e alla comunicazione emotiva, alla ricerca di regolarità significative, di pattern condivisi e interpretabili, necessita di ulteriori indagini. A tal fine, l’utilizzo che Tortorella ha fatto dei succitati pattern pragmlinguistici dimostra come essi possano funzionare come mezzi mitiganti e come possono determinare il successo di una domanda o, più genericamente, di un’interazione per il modo stesso in cui è modulata (Caffi, 1990). Quello di modulazione può essere visto come una specie di ottimizzazione del sistema comunicativo: i parlanti modulano i loro atti linguistici per rendere più probabile il raggiungimen-



to dei loro scopi evitando rischi di insuccesso non necessari. La rilevanza e la pertinenza della modulazione all'interno del framework teorico della mitigazione, così come elaborato da Caffi e applicato da Tortorella, risultano particolarmente significative per gli scopi di questa ricerca visto lo stretto legame tra lo studio dello stile conversazionale all'interno di un contesto di didattica della L2 in modalità blended. In questi contesti comunicativi, i partecipanti interiorizzano norme linguistiche ed extralinguistiche, costitutive della loro consapevolezza metapragmatica, entro un sistema di costruzione e negoziazione di un senso e di un consenso (Caffi & Janney, 1994, pp. 351 sgg.).

Su queste premesse si viene delineando un'ultima riflessione relativa all'emergere di un altro tema centrale a una pratica didattica innovativa della traduzione in modalità blended. Attingendo a uno studio che, pubblicato nel 2004, si è rilevato pionieristico e per molti versi profetico rispetto al tema centrale della formazione del traduttore (Gonzalez Davies, 2004), risulta meritevole di approfondimento la creazione di uno spazio semi-virtuale di *collaborative learning* mediato dal webinar. Il *collaborative learning* è stato particolarmente evidente e significativo nel seminario perché stimolato da Tortorella insieme al concetto di sinergia e all'idea di traduzione come esperienza condivisa: non si è trattato semplicemente di attivare un lavoro positivo e collaborativo all'interno del gruppo in cui ciascun componente si è impegnato per ottenere la miglior performance collettiva, ma di contribuire a ridurre la pressione tra i pari, di migliorare le competenze comunicative, di valorizzare il diverso livello di competenza linguistica della L2, e di aumentare la coesione del gruppo. Si è trattato quindi di creare un'atmosfera di lavoro in cui ciascuno studente si è sentito coinvolto attivamente e responsabile per il processo e per il prodotto finale anche attraverso la partecipazione di studenti e di voci mediata dal computer via webinar, definita, per dirla con Short et al. (1976, p. 56), in termini di "presenza sociale" da intendere come «the degree to which a person is aware of another person in a mediated communication context».

Come conseguenza, l'utilizzo diffuso di tecnologie nell'ambito della didattica innovativa, così come l'ambizioso progetto dell'Ateneo barese Dida.Pro, ha dimostrato in maniera interdisciplinare, ha fatto emergere non solo nuovi modelli e approcci al campo della *computer-mediated communication* (CMC), ma anche una nuova visione dei *computer-mediated spaces* come *as communities*. In tal senso, è attualissimo lo scenario delineato da O'Cain (2017, p. 4), in cui si attesta il ruolo che tali comunità

svolgono incidendo sulla vita sociale delle giovani generazioni di *digital learners*. I contributi più recenti relativi all'utilizzo della definizione di "comunità" adottata per descrivere gli spazi mediati dal computer e le relazioni tra i partecipanti da essi generati risalgono a Baym (2015, pp. 81-100) e Angouri (2016, pp. 324-326). Tuttavia, questi ultimi devono parte delle loro elaborazioni agli studi di matrice sociologica di Amitai Etzioni (1991), che aveva in precedenza individuato specifici criteri primari per definire le dinamiche d'interazione di queste comunità, tra cui la capacità di creare, mantenere e controllare lo spazio virtuale. Cogliendo il senso metaforico nell'uso di "spazio" per definire quelli mediati dal computer in ambiente digitale, Herring (2004, pp. 351-252) suggerisce la definizione più congruente di "comunità virtuale" per tali ambienti e individua sei criteri specifici che caratterizzerebbero la relazione tra i partecipanti all'interno delle suddette comunità:

1. active participation and a core of regular participants;
2. shared history, purpose, culture, norms, and values;
3. solidarity, support, reciprocity;
4. criticism, conflict, means of conflict resolution;
5. self-awareness of group as entity distinct from other groups;
6. emergence of roles, hierarchy, governance, and rituals.

Al di là di questi criteri, si sono susseguite negli anni anche molteplici aggettivazioni utilizzate per definire la formazione di nuove comunità virtuali (es.: communities of practice, Wenger, 1998; translocal community, Kytölä, 2016). Tra queste, quella di "digital affinity spaces" (Gee, 2004) esercita un certo fascino e curiosità per l'enfasi sull'affinità che contraddistingue coloro che frequentano e interagiscono nelle comunità digitali sulla base di una condivisione di interessi, cause, stili di vita, attività, o prodotti culturali di breve o lunga durata. L'evoluzione del concetto dello spazio virtuale come comunità trova riscontro nell'osservazione condotta, e fin qui descritta, sull'esperienza didattica della traduzione della L2 via webinar contribuendo a ripensare l'interazione docente, studenti presenti in aula e studenti connessi on-line nei termini di una relazione dialogica, condivisa, comunitaria e collaborativa. Tuttavia, per favorire un apprendimento che sia efficace e duraturo, occorrerebbe progettare percorsi di didattica blended ben strutturati e permanenti nell'offerta formativa dei diversi corsi di studi.

## V.

# IL WEBINAR COME STRUMENTO DI ORIENTAMENTO AL LAVORO

*di Amelia Manuti*

### 5.1 *Introduzione*

Negli ultimi anni lo strumento del webinar ha ricevuto molta attenzione nella pratica e soprattutto nella ricerca applicata alla didattica, in considerazione di alcune sue caratteristiche intrinseche che lo rendono uno strumento di apprendimento facilmente fruibile da tutti, interattivo e poco dispendioso sia in termini di risorse materiali che di risorse umane impiegate a supporto della formazione. I suoi benefici nella facilitazione dell'apprendimento sono stati ampiamente documentati sia nel contesto della *higher education* (De Laat & Prinsen, 2014) che in quello della formazione *on the job* (Boateng, Mbarika & Thomas, 2010).

Tuttavia, soprattutto in riferimento alla didattica universitaria, poca attenzione è stata dedicata alle potenzialità che questo strumento potrebbe avere anche in pratiche extracurricolari quali ad esempio l'orientamento al lavoro. Nel quadro della sperimentazione prevista dal progetto Dida.Pro è stata esplorata questa frontiera nell'ambito di un corso di studi magistrale, utilizzando il webinar non solo per trasferire contenuti disciplinari, ma anche per avvicinare gli studenti al loro futuro contesto professionale attraverso la metodologia della testimonianza di esperti professionisti del mercato del lavoro. Il presente contributo descrive questa esperienza alla luce delle lezioni che è possibile trarne in un'ottica di miglioramento continuo.

### 5.2 *Nuovi scenari nella formazione universitaria: il ruolo del “web-based learning” a supporto dei bisogni di una nuova generazione di studenti*

Numerose evidenze empiriche confermano come l'introduzione e lo sviluppo di strumenti di apprendimento *web-based*, tra i quali primeg-

gia il webinar, conducano a un vero e proprio cambio di paradigma della formazione, inteso non più come un processo di mero trasferimento di conoscenze e competenze, ma come un processo di partecipazione e di graduale “appropriazione” nel quale il destinatario ha un ruolo sempre più trainante (de Laat, 2012; Siemens, 2005).

Tuttavia, questa significativa trasformazione della cultura della formazione è solo in parte riconducibile alla capillare diffusione delle tecnologie che ha contribuito ad accelerare il passo del cambiamento piuttosto che a determinarlo. Infatti, quest’ultimo si connette ancora più strettamente a un’altra rivoluzione socioculturale inevitabile: l’avvicinarsi delle generazioni di destinatari della formazione e dunque l’avvento dei cosiddetti *Millennials*.

Secondo recenti ricerche, infatti, questi giovani nati a cavallo del 2000 sono molto diversi dai loro predecessori. Essi esprimono bisogni diversi, attribuiscono un diverso valore al lavoro e alla carriera, sono più autodeterminati e capaci di adattarsi alla mutevolezza dello scenario socio-economico in cui viviamo (Bennett, Maton & Kervin, 2008).

Ne consegue che anche il modo in cui i *Millennials* apprendono è diverso. Una delle caratteristiche più evidenti di questa generazione, infatti, il suo essere “sempre connessa”, li rende molto abili a utilizzare gli strumenti che la tecnologia mette a disposizione per esplorare e conoscere la realtà seguendo percorsi di apprendimento più autonomi e autoregolati che danno vita a veri e propri “*personal learning environments*” (Dabbagh & Kitsantas, 2012).

Tuttavia, questa radicale e inarrestabile trasformazione dei bisogni di formazione delle generazioni più giovani non sempre trova riscontro nelle pratiche che caratterizzano la formazione, per lo meno in quella tradizionalmente agita nei contesti formali quali la scuola, l’università, i contesti della qualificazione professionale, nei quali il processo formativo è ancora ampiamente inteso come un luogo fisico nel quale docente/formatore e discente vivono un rapporto in gran parte asimmetrico e unidirezionale e in cui il fine principale è quello di apprendere conoscenze e *skills* da un punto di vista essenzialmente dichiarativo (Quaglinò, 2005).

Pertanto, talvolta si rischia il paradosso. Da un lato, i destinatari della formazione, in questo caso la generazione dei *Millennials*, esprimono una grande motivazione ad apprendere, a esplorare e ad appropriarsi della realtà circostante, al fine di poterla comprendere e gestire rispetto

ai propri bisogni; dall'altro, però, lo scenario della formazione appare ancora in larga parte impreparato a intercettare e soddisfare tali bisogni: nelle pratiche, nei linguaggi, nei contesti (Papp & Matulich, 2011).

Infatti, per tenere testa a un bisogno di formazione sempre più personale, specifico, situato, per essere davvero produttiva l'offerta di occasioni di apprendimento deve collocarsi in un contesto dinamico, flessibile, interattivo, orientato a valorizzare anche le componenti *soft* della competenza dei destinatari.

In quest'ottica il *web-based learning* potrebbe rappresentare un prezioso supporto ai tradizionali strumenti di didattica, soprattutto nei contesti della formazione universitaria, allorché orientato a costruire, a offrire e animare contesti di confronto e processi di condivisione informale tra pari. Questi di fatto contribuiscono a supportare gli studenti nella costruzione di competenze extracurricolari che a loro volta possono concorrere a irrobustirne l'identità professionale futura (Kaneklin, Scaratti & Bruno, 2006). Il webinar in questo scenario sembra essere pertanto il contesto ideale.

### 5.3 *Socializzare con il mondo del lavoro attraverso il "web-based learning"*

Gran parte della letteratura scientifica che documenta i benefici mostrati dall'utilizzo delle tecnologie didattiche si riferisce alla possibilità di utilizzare questi strumenti a supporto dell'apprendimento di conoscenze, abilità e competenze hard, ovvero di quella componente disciplinare formalmente utilizzata per descrivere gli output della formazione e dunque anche i profili professionali in uscita (cfr. Conole & Alevizou, 2010 per una review sul tema).

Più trascurata è invece la capacità delle tecnologie di conciliare questo obiettivo con quello probabilmente meno evidente ma più tangibile nel mondo del lavoro relativo al potenziamento delle *soft skills*, ovvero di quella classe di abilità personali che si situano a un livello meta della competenza professionale e che di fatto ne consentono un esercizio efficace. Parliamo di competenze trasversali, nel linguaggio anglosassone "*core skills*", che consentono agli individui di mostrarsi davvero competenti nel proprio lavoro facendo la differenza sul campo. Queste competenze, che in parte coincidono con i descrittori di Dublino utilizzati nella pratica formativa universitaria per declinare i *learning outcomes*,

sono, infatti, un aspetto molto rilevante dell'esperienza formativa, in particolare di quella universitaria. Queste competenze vengono apprese per lo più in contesti e momenti informali o non formali, in maniera tacita, inconsapevole, autonoma, prescindendo da quel che avviene alla presenza "formale" del formatore (Barth et al., 2007; Bridgestock, 2009; Manuti et al., 2015; Vermeulen & Schmidt, 2008). Valorizzare, dunque, gli scambi informali, offrire contesti di confronto e potenziare le occasioni di esercizio di queste abilità consente agli studenti di rafforzare la propria *employability* prendendo consapevolezza delle proprie risorse, le stesse che il mondo del lavoro chiederà loro di dimostrare a breve (Dacre Pool & Sewell, 2007).

L'università, in quest'ottica, persegue non solo la formazione culturale della persona, ma al contempo favorisce il trasferimento di un sapere precostituito a contesti applicativi, accompagnando gli studenti nella costruzione della propria identità professionale, in piena consonanza con la recente riforma degli ordinamenti didattici (Gilardi & Kaneklin, 2006; Manuti, 2014).

Ne consegue che il webinar può rappresentare per la formazione universitaria non solo un'opportunità per fruire di occasioni di apprendimento formale, per così dire, "a distanza", ma anche uno strumento per sollecitare gli studenti a sviluppare un bagaglio prezioso di competenze trasversali che passano attraverso una gestione più consapevole, motivata e auto-diretta dell'esperienza accademica. Di qui la funzione "professionalizzante" del webinar che si è voluto sperimentare in questo progetto, accanto a quella più "didattica".

#### 5.4 Un'esperienza di sperimentazione nell'ambito del progetto Dida.Pro

Alla luce delle riflessioni sin qui delineate e in consonanza con gli obiettivi del progetto Dida.Pro, lo strumento del webinar è stato utilizzato nell'ambito del corso di laurea magistrale in Formazione e Gestione delle Risorse Umane attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione come uno strumento di orientamento al lavoro, concretamente finalizzato a trasferire, attraverso la metodologia della testimonianza di un esperto del mondo delle *Human Resource Management*, la rappresentazione di quello che potrebbe essere il lavoro futuro.

Questa scelta si coniuga a una visione rinnovata anche delle stesse pratiche e degli strumenti del *career guidance* universitario, inteso non più solo come azione professionale erogata a supporto del *career decision making*, ma come processo auto-diretto di messa a fuoco delle proprie risorse psico-sociali in vista della definizione di un chiaro progetto professionale (Tanucci & Manuti, 2013).

Ne consegue che l'occasione di "portare il mondo del lavoro in aula" offerta dallo strumento del webinar diventa, come nel caso specifico sperimentato, uno dei tanti momenti di questo percorso di esplorazione di sé e del contesto professionale desiderato in vista della definizione del proprio obiettivo di vita. Il confronto tra la storia di vita professionale raccontata dal professionista invitato e le proprie risorse consente, infatti, agli studenti di operare un bilancio delle proprie competenze e di sottolineare i *turning points* rilevanti e strategici nella pianificazione delle tappe future del proprio percorso. Da un punto di vista metodologico, il webinar ha seguito una scaletta definita assieme al docente. Al testimone invitato, come ribadito, Responsabile della Gestione delle Risorse Umane in una media impresa locale, è stato chiesto di partire dalla descrizione del contesto nel quale opera, illustrando agli studenti il *core business*, la dimensione, il mercato di riferimento e il fatturato dell'impresa. Successivamente, è stato chiesto di raccontare brevemente la propria storia formativa e professionale: che tipo di studi universitari, master e specializzazioni sono state necessarie per la professione, quali altri ruoli ha ricoperto all'interno di questa o di altre aziende, eventuali incarichi all'estero, ecc. Infine ci si è concentrati sul lavoro attualmente svolto entrando nei dettagli della *job description* del ruolo (quali attività svolge, quali responsabilità possiede, quali competenze sono richieste e quali relazioni intrattiene con altre figure all'interno dell'organigramma). Questa operazione si è rivelata molto utile a chiarire agli studenti come la formazione acquisita all'università, nell'ambito del corso di laurea magistrale che prepara proprio a questa figura professionale (Psicologo delle Risorse Umane), possa poi trovare riscontro nel mercato del lavoro. L'esperto invitato ha poi utilizzato la parte finale del webinar per sottolineare quali sono le competenze, in gran parte *soft skills* quali la proattività, la flessibilità, il lavoro di gruppo, ecc., che occorrerebbe potenziare nei laureati per facilitare il loro ingresso nel mondo delle organizzazioni.

### 5.5 In conclusione

L'occasione di sperimentazione offerta da progetto Dida.Pro, e dunque la valorizzazione del webinar anche come strumento di orientamento al lavoro all'interno del corso di laurea magistrale, ha mostrato indubbi punti di forza sia dal punto di vista degli studenti che ne hanno fruito (si vedano i risultati della valutazione nel capitolo dedicato in questo volume), sia dal punto di vista dell'istituzione accademica.

Nel primo caso, gli studenti che hanno partecipato al webinar hanno ascoltato e interagito con un professionista del mondo del lavoro ma al contempo hanno avuto occasione di prefigurarsi il loro futuro professionale, conoscerne le difficoltà, ma anche far forza sulle competenze acquisite nel contesto universitario per prepararsi al meglio ad affrontarlo. In questo modo, il webinar ha rappresentato uno spazio di riflessione e di potenziamento di una delle *soft skill* più rilevante per la transizione verso il mondo del lavoro: il *career self management*. Certamente a questo momento si possono poi agganciare ulteriori occasioni di preparazione anche tra quelle offerte dai servizi di *Job Placement* universitario.

Nel secondo caso, il webinar si è configurato come un prezioso strumento anche per l'istituzione universitaria per intercettare i bisogni del mondo del lavoro con il quale le figure professionali che essa prepara si confrontano una volta sul mercato. Inoltre, dal punto di vista dell'istituzione, il webinar può rappresentare, come si è visto, una nuova frontiera delle pratiche didattiche ma anche delle pratiche di orientamento al lavoro nello sforzo di conciliare l'esigenza di formazione culturale di base con quella professionalizzante.

L'augurio è che la sperimentazione documentata possa diventare una buona pratica utilizzata in altri corsi universitari nello sforzo di assottigliare sempre più la linea di confine che separa il "dentro" l'università dal "fuori" del mondo del lavoro (Scaratti, 2006).



## VI.

# CAPOVOLGERE L'INSEGNAMENTO UNIVERSITARIO: UN CASO DI FLIPPED CLASSROOM LEGATO AL PROGETTO DIDA.PRO

*di Andrea Bosco, Manuela Nicoletta di Masi*

### 6.1 Introduzione

Come sostenuto da Bishop e Verleger (2013) nella loro rassegna, esistono almeno due sostanziali cambiamenti che hanno influito sulle più recenti tecniche educative. Uno è lo sviluppo delle moderne tecnologie della comunicazione che ha amplificato, a costi relativamente contenuti, la diffusione delle informazioni. Si può far risalire a Johannes Gensfleisch della corte di Gutenberg nel 1455 circa questo primo passaggio che ha visto in seguito una crescita costante e quindi un'impennata nella seconda metà del secolo scorso. Attraverso lo sviluppo crescente delle tecnologie di comunicazione, le informazioni e le idee hanno cominciato a diffondersi dando avvio al secondo cambiamento sostanziale: la rimozione delle barriere fisiche al flusso d'informazioni. Ne è solo un esempio l'avvento di Wikipedia nel 2001 che ha reso fruibile a livello mondiale la conoscenza enciclopedica. Sempre secondo gli Autori (*ibid.*), gli effetti combinati dei due menzionati cambiamenti hanno portato a notevoli progressi tecnologici favoriti dalla facilità di scambio informativo.

Il M.I.T. ha accelerato notevolmente questa tendenza quando ha attivato nel 2001 i suoi Open CourseWare (OCW, 2012). Proseguendo su questo trend, un ex studente del M.I.T., Salman Khan, ha fondato nel 2006 la sua Accademia con una banca dati di oltre 4.300 video e di esercizi interattivi disponibili su YouTube della durata di 10-15 minuti, fruibili gratuitamente online con oltre 35.000 visite quotidiane. Gli argomenti spaziano dalla storia dei partiti politici all'analisi matematica. Altri si sono ispirati alla rapida crescita del modello di Khan. Nel 2011 altri due casi di piattaforme per la formazione a distanza che hanno ottenuto ottimi risultati sono *Udacity* e *Coursera*, entrambe fondate da docenti di Stanford in California. Le Università di Princeton e del Michigan hanno ampliato l'offerta formativa collaborando con *Coursera*, mentre il MIT e Harvard, hanno fondato edX.

La validità delle video lezioni rispetto alle lezioni “in presenza” (p.e. Zhang et al, 2006; Mason et al., 2013; Moraros et al., 2015) è ampiamente dimostrata. I parametri considerati sono, oltre al gradimento complessivo, l'efficacia della metodologia rispetto al successo scolastico/universitario quando confrontati con le classi tradizionali.

## 6.2 La metodologia della “classe capovolta”

Uno degli aspetti caratterizzanti la metodologia “capovolta” è quello dell'asincronia didattica, ovvero l'uso di video lezioni relative al programma da fruire a casa, e attività pratiche e/o compiti di realtà o “autentici” da svolgere in modo collaborativo o cooperativo in classe sotto la supervisione del docente.

L'indubbio vantaggio di tale metodologia è che la fruizione di video lezioni a casa permette di regolare le stesse sui personali *a)* ritmi attentivi, *b)* stili di apprendimento e *c)* specifiche esigenze di ripetizione, soddisfacendo l'esigenza di massima personalizzazione della formazione che, dal punto di vista educativo, può rappresentare lo spartiacque tra successo e insuccesso educativo (p.e. Pellerey, 2006).

Le attività pratiche svolte in gruppo permettono di condividere le informazioni, attivano l'interdipendenza (soprattutto nelle attività cooperative), l'apprendimento attivo e cooperativo, e consentono l'accesso immediato al docente in caso di necessità, favorendo in questo modo l'orientamento al compito e la possibilità di ottenere un'integrazione alla spiegazione, invece della spiegazione stessa.

Quindi l'*apprendimento attivo* è una macro categoria che comprende molte diverse metodologie. Già nel 1991 Bonwell ed Eison, verificarono che gli studenti attivamente coinvolti nelle attività didattiche presentano una maggiore responsabilizzazione e coinvolgimento sui materiali appresi. I metodi solitamente adottati sono il *brainstorming*, i giochi di ruolo, i dibattiti, le discussioni e i *project work*. Le risorse impiegate sono l'e-learning e le piattaforme d'apprendimento e queste metodologie permettono al processo formativo di diventare *blended* (p.e. Loperfido, Ligorio, & Cole, 2012).

Altro aspetto chiave di questo modello di formazione è l'apprendimento mediato da pari, una metodologia compresa tra le precedenti e include l'apprendimento cooperativo, collaborativo e il *peer tutoring*. In

tutte le tecniche citate sono gli studenti a rivestire il ruolo di facilitatori dell'apprendimento dei compagni.

L'apprendimento cooperativo è una metodologia di insegnamento/apprendimento in cui un piccolo gruppo di studenti collabora per il raggiungimento di un obiettivo didattico. Ogni membro ha un compito da svolgere e successivamente cooperano per apprendere quanto appreso dai singoli e per formulare un unico elaborato finale. Tutti condividono la responsabilità sul prodotto conclusivo.

Cooperativo e collaborativo sono talvolta utilizzati come sinonimi, ma all'interno di un gruppo di lavoro cooperativo vi è una prima fase di divisione del lavoro tra i suoi membri, invece in un gruppo che segue la metodologia collaborativa tutti i suoi membri affrontano il compito assegnato attraverso uno sforzo congiunto.

Il *peer tutoring* è una strategia educativa che attiva un passaggio d'informazioni, di conoscenze e di emozioni esperite da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri che sono sullo stesso livello educativo.

Queste metodologie didattiche migliorano il rendimento, l'atteggiamento e il coinvolgimento degli studenti (p.e. Davidson & Howell Major, 2014).

### 6.3 *Gli studi sistematici sulle classi capovolte*

Le rassegne che sistematicamente analizzano gli studi più recenti sull'efficacia della metodologia capovolta (Bishop & Verleger, 2013; Raffaghelli, 2017) evidenziano un punto critico, ossia la mancanza di sistematicità nell'applicazione della stessa. Queste differenze metodologiche tra le diverse ricerche rendono arduo arrivare a considerazioni conclusive poiché non confrontabili tra loro. In tutte emerge, tuttavia, un generale senso di soddisfazione da parte degli studenti e, nella maggior parte di essi, si rileva un innalzamento nella prestazione accademica (Day & Foley, 2006; Moravec et al., 2010).

In una recente rassegna presenta una sintesi su ricerche riguardanti l'efficacia dell'approccio *flipped classroom*. Sono state prese in considerazione 17 rassegne presenti in letteratura, considerando un periodo dal 2013 al 2017. I risultati indicano che, nonostante la recente popolarità della metodologia *flipped*, non esistono prove conclusive a suo favore

soprattutto in riferimento agli impianti metodologici adottati, benché la maggior parte delle ricerche presentino conclusioni positive. Certamente si può considerare la *flipped classroom* una complessa metodologia ibrida e integrata che tuttavia richiede secondo le conclusioni dell'autrice (*ibid.*):

un approccio più cauto, meno variegato, esortando lo sviluppo di un maggiore dialogo tra la ricerca educativa e le pratiche educative, tali da giustificare investimenti e sforzi professionali.

Anche altri autori (Bishop & Verleger, 2013; DeGrazia, 2012; Toto et al., 2009) hanno descritto un generale senso di soddisfazione espresso dagli studenti in riferimento alla metodologia e alla qualità del loro tempo di studio trascorso in attività di gruppo in classe.

La scarsa sistematicità degli studi condotti ha probabilmente spinto diversi autori e sostenitori della metodologia a pubblicare il Manifesto della *flipped classroom* (2011). In esso viene presentato il vero significato del verbo *to flip* così come inteso da loro, ovvero

uno spostamento intenzionale di responsabilità che porta lo studente al centro del processo di apprendimento piuttosto che essere un prodotto del fare scuola.

Quindi, il peso della responsabilità sull'apprendimento *gira* (to flip) dal docente allo studente, restituendo per questo un maggior senso di partecipazione attiva al processo di apprendimento (Franchini, 2014).

#### 6.4 L'esperienza

L'esigenza di introdurre elementi di novità nell'insegnamento universitario è ormai molto sentita anche alle nostre latitudini. Molti docenti universitari si impegnano a mettere a punto modelli alternativi d'insegnamento anche a distanza che, paradossalmente, riducano le distanze tra sé e gli studenti e, tra questi, tra loro e aumentino le occasioni di confronto e di stimolo al pensiero critico.

Così durante il secondo semestre dell'a.a. 2016-17 in occasione del progetto Dida.Pro è stato messo a punto un insegnamento di Psicologia della Personalità per il corso di Laurea triennale di Scienze e Tecni-

che Psicologiche dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ispirato alla tecnica della classe capovolta. Si è pensato di adoperare materiali-stimolo provenienti dalla rete da visionare sia in modalità sincrona che asincrona. È, quindi, cominciato un periodo di ricerca di video talk su argomenti che potessero svolgere il compito di *engagement* degli studenti e adeguati all'argomento della psicologia della personalità. Ne è scaturito un percorso di video talk su argomenti applicativi in grado di mostrare le possibili declinazioni delle teorie della personalità in una serie abbastanza diversificata di contesti. In una seconda fase gli studenti sono stati chiamati a svolgere altri due compiti: *explore* ed *explain*, una fase in cui osservare, raccogliere informazioni, isolare variabili e discutere degli esiti delle loro osservazioni. Il quarto compito attivato dal percorso è quello dell'*elaborate*, ovvero mettere a frutto le proprie informazioni e osservazioni generalizzandole ad altri contesti o applicandole a un caso specifico. In ultimo è stata attivata la funzione di *evaluate* che completa il processo e fornisce un feedback per le attività svolte. Quindi l'approccio adottato da una parte guarda alle tecniche delle classi capovolte e dall'altra al cosiddetto "modello delle 5E" sviluppato nel contesto teorico sociocostruttivista (Eisenkraft, 2003). Di seguito sono elencati nel dettaglio i contenuti dell'insegnamento e come le varie fasi sono state pianificate e portate avanti durante i tre mesi d'insegnamento.

1. Presentazione del percorso. Durante la presentazione dell'insegnamento sono stati descritti dettagliatamente: la modalità di gestione della didattica, la gestione del lavoro di gruppo e individuale, le modalità di scambio informazioni on-line mediante social network e il processo di *peer tutoring* che si affiancava al tutoring tradizionale condotto dal docente e dai suoi collaboratori. In questa fase venivano forniti i link a tutti i video che erano quindi fruibili già durante le prime lezioni, che venivano comunque visti in classe al fine di stimolare la partecipazione e il dibattito.
2. Argomenti. Gli argomenti del corso sono stati:
  - a. Lavoro e personalità
    - i. Workshop 1: Dal livello sociale a quello psicologico: Il contesto (il lavoro in particolare) modifica la personalità
      1. Video talk – *Barry Schwartz: The way we think about work is broken.*
      - a. Analisi del trascritto e dibattito

- ii. Esercitazione 1: Messa a punto di un intervento teso al miglioramento del contesto lavorativo, per migliorare il benessere dei lavoratori tenendo conto della personalità. Attività svolta in modalità collaborativa con esposizione in classe dei risultati e discussione.
- b. Modelli di personalità: i Big Five
- i. Esercitazione 2: Scoring, standardizzazione e interpretazione del proprio profilo Big Five. Attività svolta in modalità individuale con *peer tutoring*.
- ii. Workshop 2: Gestione dei conflitti e personalità
1. Video talk – *Margareth Heffernan: Dare to disagree*.
  - a. Analisi del trascritto e dibattito
  - c. Modelli di personalità: il PEN di Eysenck
  - i. Esercitazione 3: Scoring, standardizzazione e interpretazione del proprio profilo PEN. Attività svolta in modalità individuale con *peer tutoring*.
  - ii. Esercitazione 4: Stilare il proprio profilo (in formato discorsivo) per entrambi i test utilizzati e valutare le congruenze/incongruenze nei risultati. Attività svolta in modalità individuale con *peer tutoring*.
  - d. Leadership
  - i. Workshop 3: La personalità del leader
  1. Video talk – *Simon Sinek: How great leaders inspire action*.
  - a. Analisi del trascritto e dibattito
2. Esercitazione 5: Messa a punto di una campagna pubblicitaria sulla base del modello di Sinek per promuovere un prodotto / servizio a vostra scelta. Attività svolta in modalità collaborativa con esposizione in classe dei risultati e discussione.
  - e. La personalità nelle interviste e nei colloqui
  - i. Esercitazione 6: Osservare, restituire senza interpretare. Valutazione secondo un approccio nomotetico vs. idiografico. Attività svolta in modalità collettiva con *peer tutoring* e rielaborazione individuale.
  - ii. Workshop 4: La comunicazione non verbale durante le interviste
1. Video talk – *Amy Cuddy: Your body language shapes who you are*.
  - a. Analisi del trascritto e dibattito
  - iii. Esercitazione 7: Gli errori dell'intervistatore. Attività svolta in modalità collettiva con *peer tutoring* e rielaborazione individuale.

- iv. Esercitazione 8: Gli errori dell'intervistato. Attività svolta in modalità collettiva con *peer tutoring* e rielaborazione individuale.
- v. Workshop 5: Le caratteristiche del miglior candidato
  1. Video talk – *Regina Hartley: Why the best hire might not have the perfect resume.*
    - a. Analisi del trascritto e dibattito
  2. Esercitazione 9: Stendere la propria candidatura per una posizione nelle come psicolog\* RU, tenendo conto delle indicazioni emerse dal talk e dal dibattito e dal proprio profilo di personalità e SWOT Analysis. Lavoro individuale.
    - f. Autoefficacia
    - i. Workshop 6: Come potenziare la nostra autoefficacia, non facendoci vincere dalle idee di fallimento
  1. Video talk – *Larry Smith: why you will fail to have a great career.*
  2. Video talk – *Bel Pesce: 5 ways to kill your dreams.*
    - a. Analisi dei trascritti e dibattito
    - g. Conclusioni
  3. Elenco dei link ai Video talk
    - a. [https://www.ted.com/talks/barry\\_schwartz\\_the\\_way\\_we\\_think\\_about\\_work\\_is\\_broken](https://www.ted.com/talks/barry_schwartz_the_way_we_think_about_work_is_broken)
    - b. [https://www.ted.com/talks/simon\\_sinek\\_how\\_great\\_leaders\\_inspire\\_action](https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action)
    - c. [https://www.ted.com/talks/amy\\_cuddy\\_your\\_body\\_language\\_shapes\\_who\\_you\\_are](https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are)
    - d. [https://www.ted.com/talks/regina\\_hartley\\_why\\_the\\_best\\_hire\\_might\\_not\\_have\\_the\\_perfect\\_resume](https://www.ted.com/talks/regina_hartley_why_the_best_hire_might_not_have_the_perfect_resume)
    - e. [https://www.ted.com/talks/margaret\\_heffernan\\_dare\\_to\\_disagree](https://www.ted.com/talks/margaret_heffernan_dare_to_disagree)
    - f. [https://www.ted.com/talks/larry\\_smith\\_why\\_you\\_will\\_fail\\_to\\_have\\_a\\_great\\_career](https://www.ted.com/talks/larry_smith_why_you_will_fail_to_have_a_great_career)
    - g. [https://www.ted.com/talks/bel\\_pesce\\_5\\_ways\\_to\\_kill\\_your\\_dreams](https://www.ted.com/talks/bel_pesce_5_ways_to_kill_your_dreams)
  4. Modalità d'esame
    - a. La verifica degli apprendimenti consiste nella presentazione di 5 relazioni e in un esame a scelta multipla. Le relazioni corrispondono alle attività svolte durante le esercitazioni (nel caso delle esercitazioni 2, 3 e 4 è attesa una relazione unica e integrata; una relazione unica e integrata è attesa anche per le esercitazioni 6,

7, 8. Relazioni separate per le esercitazioni 1, 5 e 9). Ogni candidato presenterà la propria relazione anche per il lavoro di gruppo. Il lavoro sarà sviluppato in comune con i/le colleghi\* ma poi ognuno elaborerà un proprio documento indipendente da quello degli altri. Ovviamente, è atteso che ogni candidat\* consegnerà un unico documento contenente le cinque relazioni, che saranno valutate separatamente. Ogni relazione sarà composta di 450-550 parole, 1000 parole se necessario per contenere la parte bibliografica. La letteratura citata sarà riportata alla fine di ogni relazione in formato APA. Il documento deve essere consegnato a stampa 7 giorni prima della data di appello al docente, con la seguente indicazione sul frontespizio: Psicologia della Personalità, anno 2016-17 Relazione di: Nome Cognome Matricola, data appello al quale ci si presenta. La valutazione ottenuta sarà comunicata prima della prova scritta (vedi sotto).

b. Valutazione

- i. La prima relazione ha un peso sul voto pari al 10%
- ii. La seconda relazione ha un peso pari al 30%
- iii. La terza relazione ha un peso del 10%
- iv. La quarta relazione ha un peso del 10%
- v. La quinta relazione ha un peso del 10%
- vi. Il restante 30% sarà definito sulla base della prova scritta (test a scelta multipla) sugli argomenti del seguente volume:  
Di Blas L. (2002) *Che cos'è la personalità*. Carocci: Roma.

## 6.5 Conclusioni

Dalla descrizione dettagliata del programma del percorso dovrebbe apparire che l'elemento chiave dello stesso sia la molteplicità delle situazioni stimolo, la responsabilità degli studenti che gestiscono in prima persona il lavoro, il materiale di apprendimento, il tipo e il grado d'interazione tra gli studenti e tra studenti e docente. Il lavoro in classe è soprattutto di tipo collaborativo, le situazioni stimolo servono a coinvolgere gli studenti che prendono parte alle attività, soprattutto in modalità collaborativa o collettiva, da cui prendono spunto per la rielaborazione individuale. Possono rivedere i video talk come anche i trascritti, discuterne in classe o in rete, aiutarsi gli uni con gli altri anche per le attività individuali.



Anche in questo caso l'approccio di valutazione dell'efficacia dell'insegnamento non ha mostrato adeguati livelli di standardizzazione come già manifestato per esempio nelle rassegne di Raffaghelli (2017) e Bishop e Verleger (2013). Come dato aneddoticò, in accordo con le ricerche precedenti sul grado di soddisfazione degli utenti, anche in questo caso gli studenti hanno dichiarato in più occasioni di aver apprezzato l'approccio e di aver raggiunto più elevati livelli di consapevolezza sugli argomenti proposti rispetto a quanto accaduto per i corsi tenuti in modalità tradizionale.

## VII.

# “PER NOI È STATO MOLTO UTILE ANCHE SE IMPEGNATIVO”: UN’ESPERIENZA DI DIDATTICA UNIVERSITARIA PROFESSIONALIZZANTE

*di Susanna Annese*

### 7.1 *Introduzione*

Nell’attuale dibattito sulla distanza tra formazione universitaria e professione psicologica si sottolinea la mancanza di continuità e unitarietà che impoverisce l’immagine dello psicologo, ferma alla concezione tradizionale della professione e lontana dalle novità della ricerca scientifica (Legrenzi, Malaguti, & Umiltà, 2017a). A questo proposito i corsi di laurea magistrale potrebbero agire un ruolo formativo innovativo, colmando lo scarto esistente tra la formazione universitaria e le scuole di specializzazione. Infatti, il loro compito è quello di «creare menti aperte e capaci di intervento psicologico», laddove «la creazione di menti aperte può preparare alle professioni più disparate, comprese nuove professioni» mentre l’intervento psicologico può aprirsi a «tutti gli ambiti del sapere psicologico e quindi non solo le psicopatologie» (Cornoldi, 2017, p. 561).

Ma in che modo la formazione psicologica universitaria può congiungere l’immagine professionale alla ricchezza del contesto scientifico e alla complessità dell’ambiente sociale? La didattica universitaria dovrebbe affiancare, all’erogazione di contenuti didattici e scientifici, un’autonomia nell’apprendimento attraverso competenze trasferibili come il lavoro di gruppo, l’abilità comunicativa, la soluzione di problemi, la gestione di complessità. Questa integrazione creerebbe “menti aperte” capaci di acquisire nuove abilità lungo tutto il corso della vita per costruire nuove e disparate professioni adatte a “tutti gli ambiti del sapere psicologico” in cui è richiesto l’intervento professionale. Dunque, una fisionomia innovativa della didattica universitaria vorrebbe un circuito partecipativo tra saperi e attori, in cui l’integrazione tra contenuti didattico-scientifici e competenze trasversali possa viaggiare insieme alla collaborazione tra docenti e discenti.

## 7.2 *La scelta collaborativa*

La visione sociale dell'apprendimento si fonda sul processo di partecipazione, distribuito all'interno di comunità di persone che, oltre a essere coinvolte in pratiche comuni, hanno una cultura, un linguaggio e una storia che le identifica (Lave & Wenger, 1991). La dinamica partecipativa riconfigura così i contesti formativi come «gruppi di persone che condividono lo stesso tema, problemi simili o la stessa passione verso un particolare aspetto e che approfondiscono le loro conoscenze e la loro esperienza all'interno di tale spazio definito» (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002, pp. 4-5). All'interno di questi gruppi è la partecipazione a elicitare valori positivi quali le relazioni interpersonali, l'accettazione sociale e la cooperazione, divenendo una vera e propria risorsa della dinamica educativa. Essa è capace di coinvolgere docenti e discenti in esperienze che incrementano il senso di empowerment e le opportunità di crescita attraverso una specifica prerogativa: lo spostamento dell'azione dal livello individuale a quello gruppale (Francescato, Tomai, & Mebane, 2004).

A fare da volano di tutti i metodi partecipativi c'è la collaborazione (Ripamonti, 2011) che coordina le azioni individuali in attività gruppali all'interno delle specifiche caratteristiche situazionali, facilitando dinamiche relazionali e processi organizzativi. Ne consegue che i processi di collaborazione sono in grado di mediare la rete tra partecipazione e apprendimento nei differenti contesti formativi (Annese & Loperfido, 2016), anche in quelli con un rapporto numerico sfavorevole tra docente e discenti come nella didattica universitaria. Fondandosi sulla lewiniana interdipendenza positiva, la dinamica collaborativa consente di potenziare coinvolgimento e abilità individuale attraverso cooperazione e identità collettiva. Essa sollecita uno sforzo congiunto per conseguire l'obiettivo condiviso, innesca la reciprocità nell'apprendimento e produce relazioni positive che comportano benessere individuale e collettivo.

L'apprendimento collaborativo (Ligorio & Cacciamani, 2013), quale strategia didattica fondata segnatamente sull'efficacia della collaborazione, può risultare centrale nella nuova fisionomia della didattica universitaria. Le attività compiute collaborativamente consentono ai discenti, organizzati in gruppi, di essere istituzionalmente riconosciuti, di dialogare con il docente, di concorrere alla costruzione della situazione di apprendimento, di esercitare un certo controllo sulla dinamica sociale della comunità di pratiche. Da parte sua il docente, che predilige uno schema collaborativo

per la propria didattica, promuove la centralità del discente il quale deve farsi carico dell'apprendimento, potenziare i propri strumenti, motivarsi a lavorare con gli altri e acquisire maggiore consapevolezza. In definitiva, una didattica universitaria che non prescinda dalla centralità del discente attraverso l'apprendimento collaborativo rappresenta una scelta di empowering che consente di formare attraverso i processi di gruppo, oltre alle conoscenze didattico-scientifiche, quelle competenze trasversali utili al contesto educativo presente e ai contesti professionali futuri.

Ma in che modo la scelta collaborativa, che integra contenuti e competenze e coordina docenti e discenti, può colmare la distanza tra formazione universitaria e professione psicologica? Come si è già accennato, nell'attuale dibattito si sostiene che una prima tappa sia da collocare proprio all'interno delle università, i cui contenuti e sistemi formativi dovrebbero essere coordinati in modo da evitare l'incomunicabilità con le scuole di specializzazione. In questa direzione una soluzione potrebbe essere nel «dialogo fra ordine professionale e università» al fine di sviluppare «un legame tra scienza e pratica, ricerca e professione» (Legrenzi, Malaguti, & Umiltà, 2017b, p. 722). Ne consegue che, in quella fisionomia innovativa della didattica universitaria che prevede un circuito partecipativo tra saperi e attori, oltre all'integrazione tra contenuti e competenze e alla collaborazione tra docenti e discenti, si possano introdurre figure professionali quali *trait d'union* tra scienza e pratica. La compartecipazione di professionisti potrebbe rappresentare uno strumento formativo di tipo collaborativo ad hoc in grado di mediare la costruzione di conoscenze scientifiche e professionali, competenze sociali trasferibili e dinamiche apprenditive tra docente e discenti.

In questa direzione sarà presentata, all'interno della sperimentazione per il progetto Dida.Pro dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, un'esperienza di didattica professionalizzante condotta per due anni accademici nell'insegnamento di Psicologia sociale di comunità nel corso di studi magistrale di Psicologia clinica. Alcuni professionisti del territorio hanno tenuto seminari tematici che sono divenuti l'occasione, da parte dei discenti, per applicare le conoscenze specialistiche all'abilità operativa. Indirizzati a lavorare insieme attraverso un'attività di gruppo finalizzata (Negri, 2005), i discenti hanno rielaborato concettualmente e praticamente gli interventi dei differenti seminari professionali. La collaborazione sovraindividuale del gruppo è stata opportunamente regolata attraverso la metodologia del Jigsaw

(Aronson & Patnoe, 1997) che ha trasformato la classe numerosa in piccole unità di lavoro.

### *7.3 Un'esperienza innovativa di didattica universitaria tra professionisti e gruppi*

La dinamica collaborativa offre alla partecipazione un ruolo trasformativo perché connette l'azione individuale al cambiamento sociale. Attraverso i gruppi essa opera nel processo formativo, interviene nelle competenze individuali e della comunità incrementando i livelli di sapere, saper fare e saper essere (Goguelin et al., 1972). Appare evidente la salienza del gruppo quale motore di cambiamento, visto che ai suoi partecipanti si chiede di cambiare, di modificare conoscenze e abilità operative. Risulta pivotale il lavoro didattico con i gruppi, tanto più in un contesto universitario dove la classe varia per dimensioni dal gruppo allargato – da 30 a 70 persone – sino alla massa – oltre 70 persone – (Amovilli, 2006). Lavorare con i gruppi significa consentire a tutti i partecipanti di contribuire personalmente sino a identificarsi con il proprio gruppo, perciò il gruppo allargato o la massa vanno ricondotti a dimensioni ottimali per promuovere i cambiamenti richiesti.

#### *7.3.1. La prima fase: progettazione, realizzazione e valutazione*

Il problema fondamentale con cui misurarsi nella didattica universitaria collaborativa è la numerosità. Nell'esperienza descritta si è scelto di suddividere la classe in tanti gruppi quanti erano i seminari tenuti dai professionisti. La scelta era motivata dall'individuazione, in ciascun seminario, di un oggetto specifico di lavoro per ciascuno dei gruppi costituiti.

L'esperienza di didattica professionalizzante è stata condotta per due anni accademici successivi, 2016-17 e 2017-18. In ognuno di essi è stato proposto un ciclo tematico composto da sei seminari tenuti nella prima metà del semestre. Nell'anno accademico 2016-17 il ciclo di seminari tematizzava gli ambiti d'intervento della psicologia sociale di comunità, perciò professionisti del territorio hanno presentato interventi psicologici nella scuola, negli ambienti tecnologici, nell'istituzione carceraria, nello sport, nell'azienda e nella social economy. Nell'anno accademico 2017-18 l'oggetto del ciclo di seminari è stata l'unità di lavoro dello psicologo di comunità, ossia la persona nel contesto. Sono stati presentati sei

interventi professionali sulla disabilità, sul volontariato, sulle comunità di riabilitazione psichiatrica, sulla prevenzione primaria in adolescenza, sulla scuola e sulla ricerca-azione per la prevenzione di disturbi psichici. I frequentanti di ogni anno accademico sono stati ripartiti in sei gruppi riconducibili ai sei oggetti d'interesse dei seminari professionali.

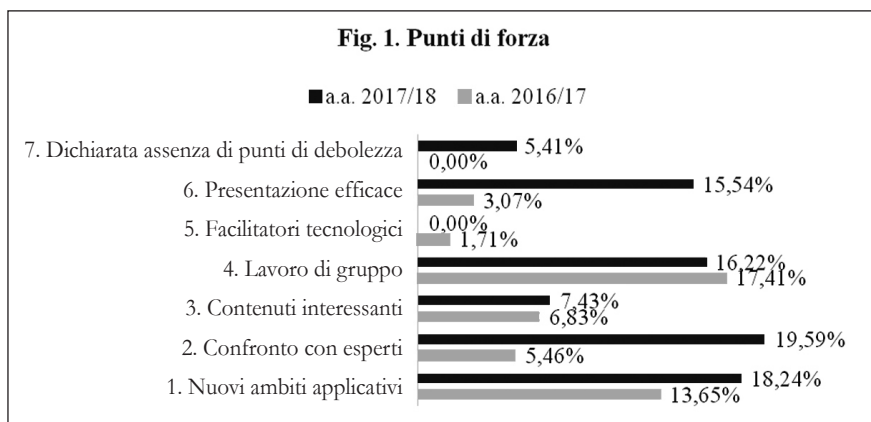
Nel primo dei due anni accademici hanno aderito alle attività di gruppo 120 studenti, componendo sei gruppi di 20 membri ciascuno. Si trattava di gruppi mediani (Amovilli, 2006) – da 16 a 30 persone – che generano sottogruppi, regressione e relazioni di dipendenza (Kreeger, 1978). Poiché la gestione dell'interazione all'interno di gruppi di tali dimensioni risulta difficile, si è scelto di individuare due referenti all'interno di ciascun gruppo, in modo da far gestire tra pari l'attività di collaborazione, nella logica della peer education (Baumgartner, Bombi, & Pastorelli, 2004). In questo caso i pari sono stati studenti scelti dagli stessi membri del gruppo al loro interno, con il ruolo di facilitare le relazioni tra i partecipanti e con il docente. Dopo l'individuazione dei referenti è stato proposto a ciascun gruppo di attribuirsi un nome per convogliare un senso di identità.

Il passaggio successivo è stata l'indicazione chiara dei contenuti generali dei seminari, degli obiettivi da raggiungere nel lavoro di gruppo, delle modalità di lavoro e di valutazione, delle regole da rispettare. L'attività di gruppo consisteva nella rielaborazione delle esperienze professionali testimoniate dagli esperti attraverso tre criteri: 1) una riflessione teorica impiegando le conoscenze specialistiche di psicologia di comunità; 2) una connessione degli aspetti teorici con le specifiche abilità operative proposte nella singola esperienza; 3) un approfondimento dell'intervento psicologico descritto attraverso casi o strumenti simili. Il prodotto di gruppo doveva corrispondere a una tesina oggetto di comunicazione orale, in presenza degli altri gruppi e della docente, in una sessione finale del corso. La valutazione del docente attribuiva fino a un massimo di quattro punti per ciascuno dei criteri di rielaborazione seguiti, per raggiungere una votazione complessiva massima di dodici punti. Tale valutazione di gruppo costituiva base del voto d'esame da integrare con la votazione riportata nella verifica dello studio individuale.

Anche nella valutazione l'approccio è stato di tipo partecipativo: si è scelto, infatti, di adottare un agile strumento di valutazione interna per allargare agli studenti la riflessione sull'efficacia del corso professionalizzante implementato. A corso concluso, è stato richiesto a ciascun membro di tutti i gruppi di riportare ai propri

referenti un'indicazione sui punti di forza e i punti di debolezza del corso frequentato. I referenti di ogni gruppo hanno raccolto queste indicazioni in un unico file e le hanno trasmesse in forma anonima al docente. Le informazioni raccolte hanno rappresentato un feedback diagnostico per intervenire in maniera mirata sulle difficoltà emerse e trasformarle in zone di potenziale sviluppo, migliorando l'efficacia complessiva del corso. È stato attivato un doppio processo di valutazione secondo una logica volutamente collaborativa: da parte del docente è stata attivata una valutazione dei risultati, da parte dei discenti una valutazione del processo. Si tratta di due componenti di un unico processo valutativo: il risultato finale conseguito dagli studenti, che ha raggiunto livelli apprezzabili ma senza eccellenze, è stato spiegato attraverso la percezione degli stessi studenti circa il processo. Il loro feedback ha evidenziato dei limiti a partire dai quali è stato possibile riprogettare alcuni aspetti organizzativi del corso per ottenerne un miglioramento dell'efficacia.

Valutando le modalità di svolgimento del ciclo di seminari professionali, delle attività di gruppo connesse, nonché dei fondamenti disciplinari forniti in modalità tradizionale nella restante parte del corso, gli studenti dell'anno accademico 2016-17 hanno riconosciuto la dinamica professionalizzante (cfr. Fig. 1) essenzialmente centrata sul lavoro di gruppo (17,41%) e sui nuovi ambiti applicativi (13,65%), nonché sui contenuti interessanti (6,83%) e sul confronto con gli esperti (5,46%).



La stessa centralità del lavoro di gruppo ha rivelato elementi di vulnerabilità su cui riprogettare l'organizzazione di alcuni aspetti del corso. Infatti, verificando la percezione degli studenti sui punti di debolezza (cfr. Fig. 2), emerge un grande limite nella numerosità del gruppo di lavoro (15,70%) che comporta difficoltà collaborative nel gruppo (11,95%). Mentre la categoria "organizzazione e miglioramento" (12,97%) identifica problematiche di altro genere: i tempi di consegna, in prossimità delle sessioni d'esame; la modalità di scelta del seminario che diviene oggetto dell'attività di gruppo; l'opportunità d'integrare, per il voto finale d'esame, il risultato del lavoro di gruppo con un pre appello; la necessità di adottare questo tipo di approccio in altre discipline all'interno del corso di studi magistrale. Un ulteriore elemento di debolezza individuato dagli studenti, "incomplete basi teoriche" (3,75%), è indipendente dal lavoro di gruppo, piuttosto è prodotto dalla collocazione del ciclo di seminari nel primo mese di corso che lascia poco tempo per illustrare i fondamenti disciplinari in precedenza.

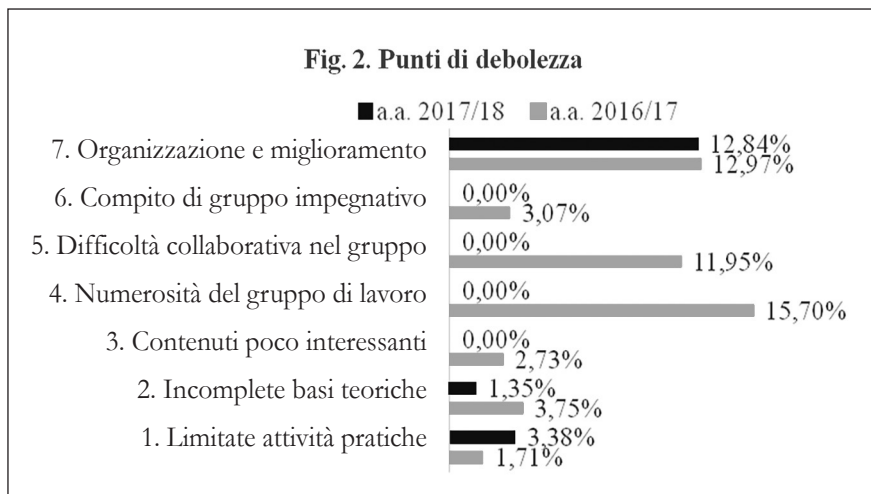
Sulla base di questi utili feedback è stata avviata una riflessione nelle aree dove era possibile intervenire, quindi all'interno dello specifico insegnamento piuttosto che nell'intero corso di studi.

### *7.3.2 La seconda fase: interventi, implementazione ed efficacia*

È stata condotta un'accurata riflessione sulla distribuzione della numerosità dei partecipanti e sull'efficacia del lavoro collaborativo, nonché sulla collocazione temporale del ciclo dei seminari, arrivando a un doppio intervento nell'organizzazione del corso. Innanzitutto è stata riprogettata la calendarizzazione dei seminari, collocati a metà del secondo mese di corso, per lasciare uno spazio maggiore all'illustrazione dei fondamenti concettuali prima del ciclo dei seminari, ma senza togliere un tempo eccessivo al lavoro di gruppo da attivare dopo il ciclo dei seminari ed entro la conclusione del corso. Questo primo intervento ha prodotto una buona riduzione (cfr. Fig. 2) della categoria "incomplete basi teoriche" (1,35%).

Il secondo intervento ha riprogettato la distribuzione dei gruppi, salvaguardandone lo schema collaborativo, attraverso un adattamento del Jigsaw (Aronson & Patnoe, 1997). Si tratta di un metodo che favorisce l'apprendimento collaborativo attraverso la costruzione di com-





petenze interdipendenti. Nella sua versione originale il metodo lavora con *research groups* che, dapprima, operano ciascuno su un aspetto specifico del compito e, poi, vengono rimescolati. Un membro di ciascun gruppo confluisce in ogni nuovo learning group per confrontare le conoscenze costruite nei gruppi precedenti e coordinarle in una visione complessiva che dia unità al compito. Nell'adattamento adottato per il corso di Psicologia sociale di comunità dell'anno accademico 2017-18, la classe è stata suddivisa in tanti gruppi quanti erano i seminari professionalizzanti, mantenendo la necessità di individuare un oggetto specifico di lavoro per ciascuno dei gruppi costituiti. In aggiunta, per gestire la creazione di gruppi mediani, è stata progettata una scomposizione interna a ciascun gruppo in sottogruppi. Ogni sottogruppo ha operato su un aspetto specifico del compito per portarne le conoscenze costruite, all'interno del gruppo originario ricostruendo una visione unitaria del compito assegnato.

La collaborazione sovraindividuale del gruppo è stata regolata attraverso la scomposizione in piccole unità di lavoro che hanno consentito un'interazione lineare, una reciproca responsabilizzazione, un'interdipendenza positiva, una coesione e un senso di appartenenza che hanno prodotto la massima produttività per il gruppo plenario di cui facevano parte. Assegnata l'attività di gruppo, è stata specificata la modalità di lavoro (cfr. Fig. 3): ogni gruppo era scomposto in quattro sottogruppi; a ciascun sottogruppo era affidata

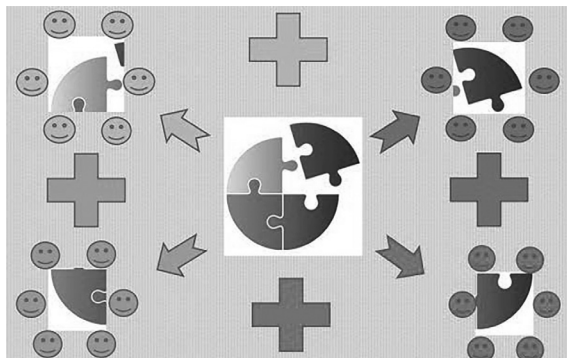


Fig. 3. Composizione e ricomposizione di un gruppo Jigsaw riadattato

la rielaborazione teorica e pratica del seminario secondo uno dei quattro aspetti concettuali individuati (approccio ecologico, prevenzione e promozione del benessere, empowerment, strumenti metodologici); infine la conoscenza specifica di ciascun aspetto doveva confluire in una visione unitaria del compito attraverso il confronto nel lavoro di gruppo plenario.

Nel secondo dei due anni accademici (a.a. 2017-18) hanno aderito alle attività di gruppo 48 studenti, componendo sei gruppi di 8 membri ciascuno. Ciascun gruppo è stato scomposto in quattro sottogruppi formati da diadi di lavoro. La riorganizzazione secondo questo adattamento ha prodotto un efficace funzionamento del lavoro di gruppo; infatti, nella valutazione finale di processo degli studenti, i due maggiori elementi di vulnerabilità dell'anno precedente (a.a. 2016-17) – numerosità del gruppo di lavoro e difficoltà collaborative nel gruppo – si sono completamente azzerati (cfr. Fig. 2). È rimasta alta l'occorrenza della categoria “organizzazione e miglioramento” (12,84%) a conferma delle problematiche differenti riguardanti altri aspetti del corso ed elementi generali del corso di studi. Al contrario, emerge un nuovo ostacolo dato dalle limitate attività pratiche (3,38%): si lamenta la prevalenza di attività teoriche e la necessità di approfondire alcuni aspetti delle attività pratiche, quasi che il primo approccio a una didattica professionalizzante renda inaspettatamente salienti altri bisogni formativi che proiettano verso il futuro professionale.

In generale, l'approccio alla didattica professionalizzante migliora la percezione che gli studenti hanno dei punti di forza del corso (cfr. Fig.

1). Infatti, nella loro rappresentazione, diventano imprescindibili il confronto con gli esperti (19,59%) e i nuovi ambiti applicativi (18,24%); mentre il lavoro di gruppo come motore di cambiamento rimane pressoché invariato (16,22%); ugualmente, rimane simile il grado di interesse per i contenuti (7,43%). A confermare l'efficacia del funzionamento complessivo dopo la riprogettazione del corso sono due categorie: "presentazione efficace", che rileva un forte incremento (15,54%) rispetto all'anno precedente e connota positivamente la modalità didattica prescelta e l'implementazione del corso in generale; "dichiarata assenza di punti di debolezza" (5,41%), categoria inesistente nel precedente anno accademico, in cui alcuni partecipanti sentono addirittura l'esigenza di esplicitare la mancanza totale di aree problematiche.

Come già detto, la valutazione del processo da parte dei discenti è complementare alla valutazione dei risultati da parte del docente. Per la valutazione del risultato, tenendo conto che si tratta di un'attività didattica universitaria, il voto finale, espresso in trentesimi, è composto dalla valutazione dell'attività di gruppo e da quella dello studio individuale. Il risultato finale, per questo secondo anno di implementazione dell'esperienza didattica professionalizzante, è assolutamente pregevole: solo il 9% degli studenti ha conseguito un voto sino a 22/30; il restante 91% ha conseguito un voto da 24 a 30; ben il 50% degli studenti ha riportato una votazione alta, da 27 a 30, conseguendo anche la lode in taluni casi.

L'esperienza professionalizzante, fondata sull'apprendimento collaborativo, ha prodotto un certo grado di successo accademico, ma soprattutto ha generato ulteriori spinte innovative per migliorare una modalità didattica appena avviata e, come tale, ancora ricca di limiti da trasformare in risorse.

#### 7.4 La "fisionomia di migrazione": cambiamento ed empowerment

Il percorso di appropriazione di costrutti, pratiche e strumenti degli interventi professionali ha impiegato un'interazione ternaria tra docente, professionisti e gruppi di discenti, creando obiettivi individuali e collettivi al contempo, focalizzandosi sugli individui e sulla relazione tra essi e producendo un'interdipendenza positiva. Questo circuito collaborativo ternario ha consentito uno scambio di esperienze e concetti, attraverso punti di vista differenti, finalizzato alla costruzione

di conoscenze e alla formazione del “sapere”. Parimenti il farsi carico dell’apprendimento e il motivarsi a lavorare con gli altri ha prodotto competenze e abilità complementari per la formazione del “saper fare”. Ma soprattutto la relazione di interdipendenza positiva, la coesione e il conseguente senso di appartenenza hanno promosso, oltre alla produttività, il benessere individuale e collettivo, il “saper essere”. Il contesto formativo dell’università si è convertito da trasmettitore di conoscenze a generatore di un “sapere” nuovo in cui la numerosità dei suoi studenti si è trasformata da limite in risorsa attraverso la formazione grupppale e la testimonianza professionale. Tradurre le conoscenze in abilità operative attraverso la testimonianza professionale, misurarsi nella collaborazione sovraindividuale attraverso la formazione grupppale, sviluppa competenze relazionali trasferibili ad altre esperienze di vita e professionali, sviluppa il “saper fare”. Infine tanto il circuito ternario quanto l’educazione tra pari consentono di maturare il “saper essere”, una conoscenza di sé, delle proprie risorse, delle proprie azioni, che aiuta a controllare gli eventi della vita personale e professionale presente e futura. In generale, il circuito partecipativo ternario ha innescato un cambiamento complesso (Goguelin et al., 1972): quantitativo nel “sapere”, come incremento di conoscenze; qualitativo nel “saper fare”, come abilità relazionali trasversali; quali-quantitativo nel “saper essere”, come conoscenza di sé e benessere psicosociale.

Una tale fisionomia della didattica universitaria parte necessariamente dalla volontà di abbandonare il modello “colmativo” della formazione, in cui l’azione formativa ha la funzione di colmare le lacune per raggiungere un certo livello di conoscenze e il formando ha l’obiettivo di divenire un esperto di contenuti, centrato sulle conoscenze e su un sapere tecnico-specialistico (Avallone, 1994). Ma soprattutto una tale fisionomia innovativa mira a creare situazioni formative di tipo “integrativo”, in cui le differenze tra singoli o gruppi sono contenute nel tessuto comunitario per cui il formando, integrato nell’appartenenza a un gruppo o a una comunità, agisce le sue conoscenze centrandosi sulle dinamiche di gruppo (Avallone, 1989). L’approdo finale dovrebbe essere quello di una modalità “maturativa” della formazione, in cui la responsabilizzazione del formando lo rende autonomo, capace di strutturare modelli coerenti e di applicarli a situazioni in cui è in grado di valutare criticamente le possibilità del proprio contributo professionale (Avallone, 1989). Si potrebbe, quindi, definire questa esperienza di di-

dattica professionalizzante una "fisionomia di migrazione" della didattica universitaria dal modello colmativo a quello integrativo, in attesa di approdare, attraverso ripetute diagnosi e interventi, a una progettazione di formazione universitaria maturativa. Per certo, il carattere migratorio di questa modalità didattica nasce dall'esigenza di fare del contesto educativo una comunità empowering, che offre opportunità di crescita; una comunità le cui risorse e competenze stimolino le qualità positive dei discenti al fine di aumentare il loro senso di controllo sulla situazione di apprendimento e sugli eventi professionali futuri (Francescato, Tomai, & Mebane, 2004).

Il processo di sviluppo dell'empowerment non è solo un processo individuale, ma anche collettivo, riguarda l'intera comunità universitaria. L'idea di creare un circuito virtuoso tra conoscenze, competenze, docenti, professionisti e discenti non accresce solo la "speranza appresa" dei formandi, ma ristrutturata anche i formati e le finalità della didattica universitaria colmando il gap esistente tra formazione e professione psicologica.

La valorizzazione dei contributi di tutti gli attori ha prodotto, in questa esperienza di didattica professionalizzante, un processo d'influenza circolare che, nei lavori di gruppo, ha attivato ricerca, confronto, divergenze, verifiche sino a produrre dinamicamente conoscenze e competenze. La strategia collaborativa tra i vari attori ha fatto sentire tutti pienamente coinvolti, ma soprattutto ha trasformato i discenti in protagonisti centrali del "fare insieme". Tanto attraverso la testimonianza professionale quanto attraverso la dinamica gruppale, partecipazione e apprendimento hanno consolidato la dimensione collaborativa (Hord, 1986) mettendo i formandi nella condizione di abbandonare l'azione esclusivamente individuale per dirigersi verso il cambiamento collettivo orientato alla formazione professionale. La dinamica partecipativa e la strategia di apprendimento collaborativo hanno consentito il consolidamento di conoscenze e competenze dei formandi, ma soprattutto hanno generato una spinta innovativa nella formazione universitaria con l'obiettivo di accorciare le distanze con il mondo professionale.

## VIII.

### VALUTAZIONE DELL'EFFICACIA DELLA DIDATTICA SUPPORTATA DA WEBINAR

*di Alessandro O. Caffò, Erica Bruno, Andrea Bosco*

#### 8.1 *Introduzione*

Il termine “e-learning” indica l’uso delle tecnologie multimediali e di Internet per migliorare la qualità dell’apprendimento facilitando l’accesso alle risorse e ai servizi, così come anche agli scambi in remoto e alla collaborazione a distanza. Negli ultimi anni, l’e-learning è stato introdotto in differenti contesti di apprendimento (Garrison, 2011). In particolare, è stato affiancato alla didattica tradizionale negli ambienti universitari. Pertanto si può parlare di una didattica “blended”, ossia un’alternanza tra forme di didattica e di apprendimento in aula, e tra forme di didattica e di apprendimento svolte in ambienti virtuali. Nel blended learning si possono combinare differenti modalità di comunicazione (frontale o attraverso computer), differenti modalità di apprendimento (sincrono e asincrono) e differenti processi cognitivi (acquisizione di concetti dati e costruzione attiva di nuove conoscenze) (Selvaggi, Sicignano, & Vollono, 2007). Uno dei modelli teorici di riferimento è il Progressive Collaborative Knowledge Building (Scardamalia, 2003), basato sulla costruzione sociale della conoscenza intesa come un prodotto che cresce attraverso la cooperazione e con il supporto della tecnologia, e che rende le collaborazioni più facili da realizzare (Capponi, 2003; Ligorio, Cacciamani, & Cesareni, 2006). Le nuove conoscenze vengono acquisite secondo un processo di costruzione di conoscenza collaborativa (Ligorio & Sansone, 2016), cioè collaborando attivamente con i membri del proprio gruppo, fino a formare una comunità di apprendimento (Brown & Campione, 1990).

Il progetto Dida.Pro “Didattica blended di base e professionalizzante” è stato realizzato nel corso dell’a.a. 2016-17 presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro. L’insegnamento curricolare di “Psicologia dell’educazione e dell’e-learning” previsto nel piano di

studi del Corso di Laurea magistrale in “Formazione e Gestione delle Risorse Umane” è rientrato a far parte del progetto Dida.Pro. In tale corso sono stati introdotti e adoperati diversi strumenti comunicativi – in primo luogo webinar – che hanno reso la didattica di tipo blended.

Tale modalità di didattica innovativa necessita, come ogni forma di didattica, di un processo di valutazione dell'efficacia che tenga conto della specificità del modello adottato e degli assunti teorici sottostanti alla progettazione e all'implementazione dell'attività didattica stessa. Partendo dal presupposto che non esiste una sola strategia di valutazione valida per tutte le possibili situazioni, ma che a ogni modalità didattica specifica possono corrispondere molteplici prospettive valutative, nel presente lavoro proponiamo un approccio di natura quantitativa alla valutazione dell'efficacia della didattica blended, consapevoli, tuttavia, della rilevanza che l'integrazione tra prospettive quantitative e qualitative può avere nella comprensione e spiegazione della complessità del fenomeno. Pertanto, l'obiettivo del presente contributo è di misurare l'efficacia dell'insegnamento di “Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning” svolto in modalità blended e supportato dall'utilizzo di webinar.

## 8.2 *Metodo e Materiali*

L'insegnamento erogato in modalità blended ha visto la partecipazione di 42 studenti (età media = 24 anni, 36 femmine), mentre un insegnamento analogo all'interno del Corso di Laurea magistrale in Psicologia Clinica nel medesimo Dipartimento, ed erogato in modalità tradizionale, ha visto la partecipazione di 62 studenti (età media = 24 anni, 60 femmine).

All'inizio e alla fine dell'insegnamento in modalità blended sono stati somministrati agli studenti quattro questionari, che vengono di seguito brevemente descritti. L'ultimo questionario è stato somministrato anche agli studenti dell'insegnamento erogato in modalità tradizionale. Tutti i questionari sono stati somministrati online tramite la piattaforma Google Moduli pochi giorni prima dell'inizio e pochi giorni dopo la fine degli insegnamenti.

- 1 Questionario sul senso di comunità (Perrucci, Balboni, & Cacciamani, 2008): con l'espressione *senso di comunità* (SC) si fa riferimento

- alla percezione degli studenti di essere fortemente interdipendenti gli uni con gli altri e al sentimento di appartenenza a un gruppo stabile. Il questionario è composto da due scale che analizzano il senso di comunità nella didattica online e il senso di comunità nella didattica tradizionale. La prima scala è composta da 40 item, mentre la seconda scala è composta da 20 item;
2. questionario sulla percezione delle tecnologie (CAMYS di Teo & Noyes, 2008): questo strumento permette di investigare come l'uso del computer interagisce con l'ambiente di apprendimento e con i fruitori nel processo d'apprendimento e raggiungimento dei risultati. È composto da 99 item suddivisi in 8 scale: *a)* possesso: quali sono le tecnologie possedute dagli studenti fra quelle proposte all'interno del corso (ad es.: computer fisso, smartphone, tablet, lettore digitale di libri); *b)* utilizzo: quali dei dispositivi tecnologici sopra elencati vengono utilizzati per lo studio; *c)* connessione: presenza della connessione Internet a casa o nelle aule universitarie; *d)* ambienti: quali sono gli ambienti di comunicazione e di apprendimento di cui si è a conoscenza (ad es.: social network, Whatsapp, Moodle, MOOC, webinar, serious game, realtà aumentata, forum di discussione); *e)* accordo: si riferisce al grado di accordo su determinate affermazioni riguardo l'uso delle tecnologie (ad es.: "La tecnologia mi aiuta a studiare meglio"); *f)* tecnologie: si riferisce alla percezione mentale che si ha delle tecnologie (ad es.: "Quando è stato usato il termine tecnologie hai pensato a computer?"); *g)* impiego: in che modo vengono impiegate le tecnologie (ad es.: "Per approfondimento personale: cerco in Internet informazioni sugli argomenti che mi hanno interessato"); *h)* tecnologie: si riferisce nuovamente alla percezione mentale delle tecnologie;
  3. Questionario sulle pratiche di conoscenza contestuale (CKP di Meraglia, 2015): indaga le pratiche di conoscenza contestuale e situata. Rientra nel progetto di ricerca Knork che fornisce approcci pedagogici che supportano il lavoro di conoscenza e le competenze digitali. Si basa sul *Triological Learning Approach* (Paavola & Hakkaraïnen, 2005) che capitalizza molte tecniche tipiche dell'apprendimento collaborativo, puntando a rafforzarle attraverso la strutturazione delle attività attorno alla costruzione di oggetti destinati a un uso concreto. È composto da 30 item suddivisi in tre scale: scala A, acquisizione di competenze sulla conoscenza delle pratiche lavorative (ad es.: "So come lavorare in gruppo per perseguire un obiet-



- tivo); scala B, coinvolgimento nello studio (ad es.: “Quando studio mi sento forte e vigoroso”); scala C, acquisizione di self-efficacy (ad es.: “Credo che otterrò buoni voti nei miei studi”);
4. Questionario di valutazione della didattica innovativa (Bosco & Caffò, 2016): è uno strumento che rileva il grado di soddisfazione degli studenti per i corsi frequentati. È composto da 39 item suddivisi in 8 scale: *a)* utilità del corso: indaga l'adeguatezza dei contenuti formativi rispetto agli obiettivi enunciati, aspettative iniziali, interessi professionali; *b)* interesse e partecipazione: indaga il coinvolgimento dello studente durante il corso; *c)* didattica docente: indaga i docenti rispetto allo stile di conduzione delle lezioni, alle capacità comunicative e di relazione; *d)* didattica tutor: indaga i tutor rispetto alla loro capacità comunicativa e di dare chiare indicazioni nel perseguimento delle attività; *e)* materiali didattici a supporto della didattica: materiali forniti dai docenti a sostegno della didattica; *f)* materiale didattico integrativo: materiale suggerito ai docenti durante lo svolgimento del corso; *g)* verifiche intermedie e finali proposte durante il corso: elaborati individuali e/o in gruppo svolti dagli studenti; *h)* organizzazione del corso e servizi a esso connessi: come è strutturato il corso e quali sono i dispositivi tecnologici impiegati.

### 8.3 Risultati

Sono state effettuate le seguenti analisi statistiche: una serie di t-test per campioni appaiati per indagare le differenze tra le dimensioni rilevate dai primi tre questionari prima dell'inizio e dopo la fine del corso erogato in modalità blended, e una serie di analisi della varianza (ANOVA) per indagare le differenze tra le dimensioni rilevate dall'ultimo questionario, prima dell'inizio e dopo la fine dei corsi erogati in modalità blended e in modalità tradizionale. I dati si distribuivano normalmente per tutte le variabili. La soglia della significatività statistica è stata fissata a .05.

Le due scale del questionario sul senso di comunità hanno mostrato risultati significativi: la percezione del senso di comunità nella didattica online ( $t(38) = 3.97, p < .001$ ) e nella didattica in aula ( $t(38) = 3.79, p < .001$ ) risulta essere maggiore al termine del corso blended rispetto all'inizio. Inoltre, le correlazioni tra la percezione del senso di comunità nella didattica online e nella didattica in aula risultano essere alte e po-

sitive sia al pre (rho di Spearman = .87,  $p < .001$ ) che al post test (rho di Spearman = .76,  $p < .001$ ).

I dati relativi al questionario sulla percezione delle tecnologie hanno mostrato risultati significativi per sette delle otto scale, nella direzione di una valutazione migliore al post test rispetto al pre test. A seguito della didattica blended è stato riscontrato un aumento nel possesso di tecnologie ( $t(43) = 12.42$ ,  $p < .001$ ), del loro utilizzo ( $t(43) = 2.19$ ,  $p < .001$ ), degli ambienti di comunicazione e di apprendimento di cui si è a conoscenza ( $t(43) = 15.99$ ,  $p < .001$ ), dell'accordo sul ruolo delle tecnologie nell'apprendimento ( $t(43) = 4.71$ ,  $p < .001$ ), della percezione mentale delle tecnologie ( $t(43) = 1.41$ ,  $p < .001$ , e  $t(43) = 0.81$ ,  $p < .001$ ), dell'impiego delle tecnologie ( $t(43) = 5.16$ ,  $p < .001$ ). La presenza della connessione internet a casa o nelle aule universitarie non ha mostrato risultati significativi.

I dati relativi al questionario CKP hanno mostrato risultati significativi per la scala A ( $t(17) = 5.99$ ,  $p < .001$ ) e per la scala C ( $t(17) = 4.51$ ,  $p < .001$ ). La didattica blended ha avuto un impatto positivo sull'acquisizione di competenze sulla conoscenza delle pratiche lavorative (scala A) e sull'acquisizione di self-efficacy (scala C), ma non sul coinvolgimento nello studio (scala B).

Per quanto riguarda il questionario sulla didattica innovativa, sono risultate significative le interazioni di primo livello gruppo  $\times$  tempo per le seguenti variabili: utilità del corso ( $F(1,101) = 7.76$ ,  $p < .01$ ), per cui gli studenti di entrambi i corsi percepivano un'utilità del corso al post test maggiore rispetto al pre test, ma gli studenti del corso in modalità blended percepivano un'utilità ancora maggiore rispetto agli studenti del corso in modalità tradizionale (Figura 1a); interesse e partecipazione ( $F(1,101) = 15.21$ ,  $p < .001$ ), per cui gli studenti di entrambi i corsi avevano un livello di interesse comparabile al pre test, che aumentava al post test soltanto per gli studenti del corso in modalità blended (Figura 1b); uso di materiale didattico integrativo ( $F(1,101) = 10.73$ ,  $p < .01$ ), con un pattern di risultati simile a quello descritto per l'interesse e la partecipazione (Figura 1c); caratteristiche delle verifiche intermedie e finali ( $F(1,101) = 7.07$ ,  $p < .01$ ), con un pattern simile a quello rilevato per l'interesse e la partecipazione (Figura 1d); organizzazione e servizi ( $F(1,101) = 5.30$ ,  $p < .05$ ), per cui gli studenti di entrambi i corsi rilevavano un aumento dell'organizzazione dal pre al post test, ma tale aumento risultava maggiore per gli studenti del corso blended (Figura 1e).

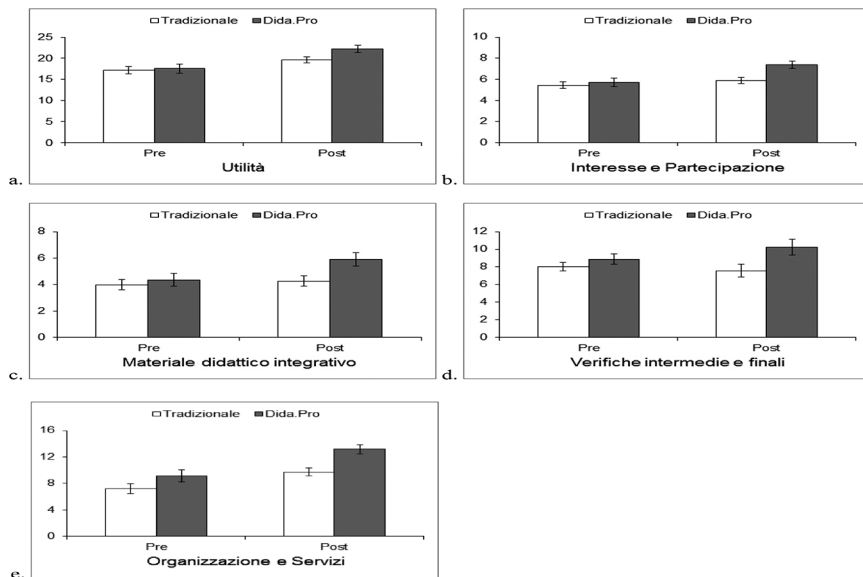


Figura 1. Medie e intervalli di confidenza al 95% al pre e al post test nella didattica tradizionale e in quella blended del progetto Dida.Pro per le seguenti dimensioni: a) utilità; b) interesse e partecipazione; c) materiale didattico integrativo; d) verifiche intermedie e finali; e) organizzazione e servizi.

#### 8.4 *Discussione e conclusioni*

Dai dati analizzati è emerso un risultato complessivo di efficacia della didattica svolta in modalità blended. Per i primi tre questionari, che indagavano il senso di comunità, la percezione delle tecnologie e le pratiche di conoscenza contestuale, è possibile affermare che il corso erogato in modalità blended ha avuto un impatto positivo su quasi tutte le dimensioni considerate.

Per quanto riguarda il senso di comunità, molti studi hanno indagato il ruolo del SC nelle comunità di apprendimento in corsi universitari sia tradizionali sia online. Nei corsi tradizionali, alti livelli di SC dei partecipanti sono associati al successo accademico, motivazione scolastica, abilità sociali e abilità di problem-solving (Bateman, 2002). Dall'altro lato, bassi livelli di SC sono associati a comportamenti antisociali degli studenti, isolamento sociale, abbandono (Royal & Rossi, 1996). Nei

corsi online il SC contribuisce al successo del corso in termini di qualità dell'apprendimento e di soddisfazione personale. Perciò un forte SC potrebbe far crescere i flussi di informazione tra le persone, la disponibilità al supporto, l'impegno a perseguire gli obiettivi del gruppo, la cooperazione tra i membri e la soddisfazione per aver unito gli sforzi. L'apprendimento online facilita lo sviluppo del SC: l'uso del computer, infatti, permette agli studenti di interagire con gli altri, di creare le condizioni per un apprendimento collaborativo e sviluppare un forte legame tra gli studenti (Baym, 1995; Rheingold, 1993). Secondo Rovai (2002) i membri di una comunità online assumono comportamenti che possono essere associati al concetto tradizionale di SC: *a)* perseguono un obiettivo condiviso (Baym, 1995); *b)* riconoscono legami che determinano chi appartiene e chi no alla comunità (Rovai, 2002); *c)* stabiliscono gerarchie e specifici modi di interazione (Sproull & Kiesler, 1991); *d)* condividono una storia comune (Donath, 1999).

Sulla percezione delle tecnologie, un aspetto rilevante nell'implementazione della tecnologia nei contesti educativi è dovuto all'attitudine degli utenti verso il computer (Davies & Brember, 2001; Teo, 2006). Tale attitudine può essere considerata un fattore predittivo per l'inserimento delle nuove tecnologie (Myers & Halpin, 2002) nei contesti scolastici (Yildirim, 2000). Willis (1995) ritiene che quando l'approccio al computer è positivo, gli studenti tendono a padroneggiare velocemente le skill necessarie. Queste ultime, se acquisite, possono offrire dei vantaggi nel processo educativo, quali l'interazione informale tra gli studenti, l'assenza di imbarazzo, la capacità di problem solving e un riscontro immediato sui task svolti (Teo, Lee, & Chai, 2008).

Per quanto riguarda le pratiche di conoscenza contestuale, i risultati supportano il modello dell'approccio triadico che integra la componente individuale (approccio monologico) e la componente sociale (approccio dialogico) attraverso un terzo elemento: i processi intenzionali nel produrre collaborativamente artefatti di conoscenza condivisi, utili e motivanti (Sansone, Cesareni, & Ligorio, 2016). L'approccio triadico viene applicato nei contesti didattici attraverso sei principi, i cosiddetti design principles (Paavola, Lakkala, Muukkonen, Kosonen, & Karlgren, 2011) che guidano la progettazione delle attività: 1) organizzare attività intorno a oggetti condivisi; 2) supportare l'organizzazione di rappresentazioni individuali e collettive; 3) promuovere processi a lungo termine dell'avanzamento della conoscenza; 4) enfatizzare lo

sviluppo e la creatività attraverso la trasformazione e la riflessione; 5) promuovere l'ibridazione di pratiche e artefatti in situazioni collaborative; 6) fornire strumenti flessibili per lo sviluppo di artefatti e pratiche.

Per quanto concerne il questionario relativo alla didattica innovativa, è possibile sostenere che la creazione di una comunità di apprendimento e il sentirsi parte integrante di un gruppo di lavoro permettano la creazione di una classe virtuale attiva e partecipativa. Questa può essere considerata una peculiarità della didattica innovativa rispetto a quella tradizionale. Si osserva, infatti, un maggior interesse e una maggiore partecipazione alle attività proposte durante il corso blended al fine di raggiungere non solo un obiettivo individuale, come l'acquisizione di un voto di esame, ma anche un obiettivo di gruppo, quale la creazione e la condivisione di nuove pratiche e conoscenze. La didattica blended sembra avere un impatto positivo anche sull'utilizzo di materiale didattico integrativo non previsto inizialmente dal docente; questo potrebbe essere dovuto all'utilizzo delle tecnologie, che fungono da stimolo e facilitano la ricerca e l'acquisizione di nuovi concetti. Un ragionamento analogo può essere proposto sia per le modalità di verifica che per l'organizzazione e i servizi offerti dal corso, laddove il senso di comunità rafforzato e l'effetto facilitante delle tecnologie possono fungere da volano per entrambe le dimensioni.

Il presente lavoro ha due limitazioni: 1) non è stato possibile, per ragioni organizzative, proporre i questionari relativi al senso di comunità, alla percezione delle tecnologie e alle pratiche di conoscenza contestuale agli studenti del corso erogato in modalità tradizionale: di conseguenza, i risultati, pur positivi e promettenti, ottenuti su queste dimensioni dagli studenti del corso erogato in modalità blended, vanno presi con le dovute cautele, in mancanza di un gruppo di paragone; 2) l'alta percentuale di partecipanti di genere femminile in entrambi i corsi considerati non permette di estendere i risultati anche al genere maschile: potrebbero infatti esistere differenze di genere su uno o più costrutti. Le ricerche future sulla valutazione dell'efficacia della didattica innovativa dovrebbero quindi utilizzare, in un'ottica di analisi quantitativa, un gruppo di paragone composto da studenti con caratteristiche simili a quelli che frequentano i corsi innovativi, e dovrebbero investigare eventuali differenze di genere, in maniera tale da assicurare la generalizzabilità dei risultati in un'ottica evidence-based.



## POSTFAZIONE

*di Teresa Roselli*

Il 12 febbraio 2018, presso l'Aula Don Tonino Bello del Dipartimento For.Psi.Com dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, si è svolto l'evento dedicato al progetto *Didattica blended di base e professionalizzante*, Dida.Pro, iniziato nel novembre 2016.

Il progetto intendeva avviare un percorso che portasse a un modello alternativo di didattica universitaria per renderla più efficace e rispondente alle attuali richieste provenienti dal mondo del lavoro e durante l'evento sono state presentate le pratiche e le esperienze di didattica blended di base e professionalizzante condotte dai docenti e dai tutor che hanno partecipato.

Ho accolto con piacere l'invito della collega prof.ssa Beatrice Ligorio, coordinatore del progetto, a concludere la giornata con un mio intervento e l'occasione mi ha consentito quindi di apprezzare il lavoro svolto e le opportunità che lo scenario, rappresentato dai vari contributi, ha offerto e può offrire.

Il tema del webinar, come si presenta attualmente e quale futuro potrà avere, è stato ampiamente trattato sia da un punto di vista aziendale sia come elemento fondamentale del progetto di cui ha costituito l'aspetto tecnologico.

Molto interessante è risultato l'uso del webinar nell'ambito del corso magistrale per la gestione e la formazione delle risorse umane e l'impatto che questo ha avuto sui partecipanti al corso. Il webinar è stato utilizzato non solo per trasferire contenuti didattici ma anche per presentare, tramite testimonianza diretta, i contesti lavorativi. Un altro aspetto curato nelle presentazioni è stato il proficuo impiego del webinar in un corso che presentava un elevato numero di insuccessi rispetto agli esami. È stato riportato un trend in netto miglioramento.

Si è avvantaggiata dell'uso del webinar anche l'attività di tirocinio, fondamentale nel processo educativo. La testimonianza degli operatori dei vari ambienti professionali tramite questo strumento, prima ancora dell'effettivo tirocinio, ha consentito agli studenti di acquisire maggio-

re consapevolezza di quali sono i particolari bisogni educativi di ogni specifico contesto.

Non è mancato l'intervento sulla valutazione della didattica supportata da webinar. È stata valutata l'efficacia di un corso universitario erogato in modalità blended rispetto a un corso erogato tradizionalmente. I risultati della valutazione effettuata sono a favore della modalità blended.

La discussione che ha accompagnato tutti gli interventi ha posto quasi sempre l'accento su due aspetti "caldi" della questione: la progettazione delle lezioni da erogare in e-learning e le abilità comunicative richieste in tal caso al docente. Il tutto influisce, ovviamente, sulla gestione dell'aula che potrebbe anche vedere contemporaneamente la modalità in presenza e quella a distanza e non solo quella a distanza.

Qualche considerazione, niente affatto peregrina, ha riguardato il risvolto negativo che potrebbe avere sugli studenti l'eccesso di forme e modi di presentazione di contenuti didattici che potrebbe portare a non esercitare e affinare i propri processi inferenziali e di apprendimento stimolati dalla curiosità e dalla esigenza di conoscere e sapere. "L'uso esclusivo della calcolatrice porta a non saper più far di conto" è stato riportato nella discussione.

I temi trattati sono perfettamente coerenti con gli obiettivi della programmazione integrata del nostro Ateneo, che guarda al miglioramento e alla modernizzazione della propria offerta formativa rendendola disponibile anche agli studenti che hanno difficoltà a frequentare le lezioni e aprendola a un bacino ancora più ampio che considera tutto il territorio come fruitore finale.

A conferma delle politiche a riguardo che sono state messe in atto, è stato istituito il Centro ADA – Servizi di Ateneo per l'e-learning e la multimedialità, le cui finalità sono la promozione e lo sviluppo dell'Ateneo nel settore dell'e-learning e della multimedialità con l'utilizzo di tecnologie adeguate, in coerenza con le linee strategiche definite dagli organi di Ateneo.

Il plauso va quindi a Beatrice Ligorio e a tutti coloro che hanno contribuito al successo di questo progetto con l'auspicio che possa proseguire anche in collaborazione con il Centro ADA in modo da esporlo come best practice ad altre realtà accademiche.



## BIBLIOGRAFIA

- Amenduni, F., & Ligorio, M. B. (2017). Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces. *Cultural-Historical Psychology*, 13(1), 89-104.
- Amovilli, L. (2006). *Noi e loro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Angouri, J. (2016). Online communities of practice, in A. Georgakopoulou & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 323-338). Routledge Handbooks in Applied Linguistics. New York: Routledge.
- Annese, S., & Loperfido, F. F. (2016). La dimensione collaborativa tra partecipazione e apprendimento nella formazione degli insegnanti. *Form@re*, 2(16), 213-225.
- Aronson, E., & Patnoe, S. (1997). *The Jigsaw Classroom*. New York: Longman.
- Aronson, E., Stephan, C., Sikes, J., Blaney, N., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. Beverly Hills (CA): Sage Publications, Inc
- Avallone, F. (1989). *La formazione psicosociale*. Roma: Carocci.
- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416-430.
- Bateman, H. V. (2002). *Sense of community in the school*. In Psychological Sense of Community (pp. 161-179). Boston, MA: Springer.
- Baumgartner, E., Bombi, A. S., & Pastorelli, C. (2004). Dall'educazione "verticale" all'educazione "orizzontale": i coetanei come risorsa. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 6(1), 13-25.
- Baym N. (1995). *The Emergence of Community in Computer-mediated Communication*. *Cybersociety: Computer-mediated Communication and Community*, 138-163.
- Baym, N.K. (2015). *Personal Connections in the Digital Age*. Malden: Polity Press.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39(5), 775-786
- Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta (GA).

- Boateng, R., Mbarika, V., & Thomas, C. (2010). When Web 2.0 becomes an organizational learning tool: evaluating Web 2.0 tools. *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 24(3), 17-20.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington DC 20036-1183.
- Bosco A., & Caffò A. O. (2016). *Questionario di valutazione della didattica innovativa*. Comunicazione personale degli Autori, 20 settembre.
- Bridgestock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44
- Brown, A. L., & Campione, J. C. (1990). *Communities of learning and thinking, or a context by any other name*. In Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills (Vol. 21, pp. 108-126). Karger Publishers.
- Brown, R. (2000). Social identity theory: Past achievements, current problems and future challenges. *European Journal of Social Psychology*, 30(6), 745-778.
- Caffi, C. (1994). *Modulazione, mitigazione, litote*, in M.-E. Conte, A. Giacalone Ramat & P. Ramat (a cura di), *Dimensioni della linguistica* pp. 169-199. Milano: FrancoAngeli.
- Caffi, C., & Janney, R. (1994). Towards a pragmatics of emotive communication. *Journal of Pragmatics*, 22, 325-373.
- Capponi, M. (2003). *Il computer come ambiente di apprendimento. Per le scuole superiori*. Perugia: Morlacchi.
- Chabod, F. (1964). *Storia dell'idea di Europa*. Bari: Laterza.
- Conole, G., & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education, A report commissioned by the Higher Education Academy, disponibile al sito [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/conole\\_alevizou\\_2010.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/conole_alevizou_2010.pdf).
- Cornoldi, C. (2017). Otto riflessioni sulla formazione psicologica universitaria. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 561-564.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 3-8
- Dacre Pool, L., & Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education + Training*, 49(4), 277-289.
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3&4), 7-55.
- Davies, J., & Brember, I. (2001). The closing gap in attitudes between boys and girls: A 5-year longitudinal study. *Educational Psychology*, 21(1), 103-114.

- Day, J. A., & Foley, J. D. (2006). Evaluating a web lecture intervention in a human-computer interaction course. *IEEE Transactions on Education*, 49(4), 420-431.
- De Búrca, G., Weiler J. H. H. (Eds.) (2000). *The European Court of Justice*. Oxford (NY): Oxford University Press.
- De Laat, M. (2012). Enabling professional development networks: How connected are you?. Open University of the Netherlands. Disponibile al sito [http://www.ou.nl/documents/14300/1097433/Oratie\\_de+Laat+\\_WEB\\_271112.pdf](http://www.ou.nl/documents/14300/1097433/Oratie_de+Laat+_WEB_271112.pdf)
- De Laat, M., & Prinsen, F. (2014). Social Learning Analytics: Navigating the Changing Settings of Higher Education. *Research and Practice in Assessment*, 51-60
- De Grazia, J. L., Falconer, J. L., Nicodemus, G., & Medlin, W. (2012). Incorporating screencasts into chemical engineering courses. Proceedings of the *ASEE Annual Conference & Exposition*.
- Donath, J. S. (1999). Identity and deception in the virtual community. *Communities in cyberspace*, 29-59.
- Duroselle, J.B. (1965). *L'idée d'Europe dans l'histoire*. Paris: Éditions Denoël.
- Eco, U. (2003). *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani.
- Eisenkraft, A. (2003). Expanding the 5E model. *The Science Teacher*, 70(6), 56.
- Etzioni, A. (1991). Too Many Rights, Too Few Responsibilities. *Society* 28(2), 41-48.
- Fischer, F., Kollar, I., Stegmann, K., & Wecker, C. (2013). Toward a script theory of guidance in computer-supported collaborative learning. *Educational Psychologist*, 48(1), 56-66.
- Francescato, D., Tomai, M., & Mebane, E. M. (2004). *Psicologia di comunità per la scuola, l'orientamento e la formazione*. Bologna: il Mulino.
- Franchini, R. (2014). The Flipped Classroom (le classi capovolte). *Rassegna CNOI*, 1, 83-98.
- Galli, C. (2000). *Politica*. In R. Esposito & C. Galli (diretto da), *Enciclopedia del pensiero politico*, Laterza, Roma-Bari, pp. 540-546.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis.
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language. A critique of Traditional Schooling*. London and New York: Routledge.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology* (pp. 36-54). New York: Basic Books.
- Gerbet P. (2007). *La construction de l'Europe*. Paris: Imprimerie Nationale Éditions.
- Gilardi, S., & Kaneklin, C. (2006). Sostenere percorsi di individuazione professionale: il ruolo formativo dell'università. In C. Kaneklin, G., Scaratti & A. Bruno (a cura di), *La formazione universitaria* (pp. 47-69). Roma: Carocci.

- Glaser, B. G., Strauss, A. L., & Strutzel, E. (1967). The Discovery of Grounded Theory; Strategies for Qualitative Research. *Nursing Research*, 17(4), 364-365.
- Goguelin, P. et al. (1972). *La formazione psicosociale nelle organizzazioni*. Milano: ISEDI.
- Gonzalez Davies, M. (2004). *Multiple voices in the Translation Classroom*. Amsterdam: John Benjamins.
- Herring, S. C. (2004). Slouching toward the ordinary: Current trends in computer-mediated communication. *New Media & Society*, 6(1), 26-36.
- Hord, S. (1986). A synthesis of research on organizational collaboration. *Educational Leadership*, 43, 22-26.
- Impedovo, M. A., Ligorio, M. B., Attanasio, S., & McLay, K (in valutazione). The role of “friend of zone of proximal development” to empower ePortfolio as a Boundary Object for University-to-Work I-position Transaction. *Interactive Learning Environments*.
- Ipsos MORI (2017). The Millennial Bug: Public attitudes on the living standards of different generations. Retrieved by <http://www.resolutionfoundation.org/app/uploads/2017/09/The-Millennial-Bug.pdf>.
- Ithiel de Sola, P. O. O. L. (1983). *Technologies of freedom*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Kaneklin, C., Scaratti, & Bruno, A. (2006). *La formazione universitaria*. Roma: Carocci.
- Kluve, J., Puerto, S., Robalino, D., Romero, J. M., Rother, F., Stoeterau, J., & Witte, M. (2016). *Interventions to improve labour market outcomes of youth: A systematic review of training, entrepreneurship promotion, employment services, and subsidized employment interventions*. Oslo: Campbell Collaboration.
- Kreger, L. (1978). *Il gruppo allargato*. Roma: Armando.
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28.
- Kytölä, S. (2016). Translocality. In A. Georgakopoulou, & T. Spilioti (Eds.), *The Routledge Handbook of Language and Digital Communication* (pp. 371-388). Abingdon: Routledge.
- Landuyt, A. (a cura di) (2004). *Idee d'Europa e integrazione europea*. bologna: il Mulino.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzarino Del Grosso, A. M. (2000). Anno Duemila: il sapere politico è ancora “architettonico? *Il Politico*, pp. 497-516.
- Legrenzi, P., Malaguti, D., & Umiltà C. (2017a). Formazione universitaria e professioni: il caso peculiare della psicologia. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 509-530.
- Legrenzi, P., Malaguti, D., & Umiltà C. (2017b). Risposta ai commenti. *Giornale italiano di psicologia*, 3, 717-726.

- Ligorio, M. B., & Cacciamani, S. (2013). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Ligorio, M. B., Cacciamani S., & Cesareni, D. (2006). *Blended Learning. Dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*. Roma: Carocci.
- Ligorio, M. B., & Sansone, N. (2016). *Manuale di didattica blended. Il modello della "Partecipazione Collaborativa e Costruttiva"*. Milano: FrancoAngeli.
- Loperfido, F. F., Ligorio, M. B., & Cole, M. (2012). Blended approach per la costruzione collaborativa e partecipativa. *Qwerty – Open and Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education*, 6(2), 274-287.
- Manifesto della Flipped Classroom (2012). Published: 12/1/2011 the daily RIFF. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-manifest-823.php>.
- Manuti, A. (2014). Ma anche socializzando. In V. Rossini, A. Manuti & C. Gemma, *Vivere l'università: così sono studente* (pp. 25-40). Lecce: Pensa Multimedia.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno A. F., Giancaspro, M. L., & Morciano, D. (2015). Formal and informal learning in the workplace: a research review. *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1-17.
- Mason, G. S., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). Comparing the effectiveness of an inverted classroom to a traditional classroom in an upper-division engineering course. *IEEE Transactions on Education*, 56(4), 430-435.
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes?. *Education Economics*, 17(1), 1-30.
- Meragia, E. (2015). *Promoting knowledge work practices in health informatics education: exploring students' and teachers' views and expectations*. Master Thesis, Programme in Health Informatics, Karolinska Institutet.
- Molina, L., & Hurtado Albir, A. (2002). Translation techniques revisited: a dynamic and functionalist approach. *META*, 47(4), pp. 498-512.
- Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R., & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Medical Education*, 15(1), 27.
- Moravec, M., Williams, A., Aguilar-Roca, N., & O'Dowd, D. K. (2010). Learn before lecture: a strategy that improves learning outcomes in a large introductory biology class. *CBE – Life Sciences Education*, 9(4), 473-481.
- Mounin, G. (1965). *Teoria e storia della traduzione*. Milano: Einaudi.
- Munday, J. (2009). *Introducing Translation Studies: Theories and applications*. Abingdon/New York: Routledge.
- Myers, J. M., & Halpin, R. (2002). Teachers' attitudes and use of multimedia technology in the classroom: Constructivist-based professional development training for school districts. *Journal of Computing in Teacher Education*, 18(4), 133-140.
- Negri, C. S. (2005). *Il lavoro di gruppo nella didattica*. Roma: Carocci.

- O'Cain, J. D. (2017). *Trans-National English in Social Media Communities*. Palgrave MacMillan: Basingstoke.
- Oittinen, R. (1991). Teaching translation. A dialogical point of view, paper presentato alla *First Language International Conference on Teaching, Translating, and Interpreting* (Elsinore, Denmark, Kay (31-June 2, 1991) e disponibile on-line al seguente link: <https://eric.ed.gov/?id=ED336948>.
- Olivì, B. (2000). *L'Europa difficile. Storia politica dell'integrazione europea 1948-2000*. Bologna: il Mulino.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2005). The Knowledge Creation Metaphor – An Emergent Epistemological Approach to Learning. *Science & Education*, 14(6), 535-557.
- Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2014). Trialogical approach for knowledge creation. In *Knowledge creation in education* (pp. 53-73). Springer Singapore.
- Paavola, S., Lakkala, M., Muukkonen, H., Kosonen, K., & Karlgren, K. (2011). The roles and uses of design principles in a project on trialogical learning. *Research in Learning Technology*, 19(3), 233-246.
- Padgen, A. (Ed.) (2002). *The idea of Europe: from antiquity to the European Union*. Cambridge: University Press.
- Papp, R., & Matulich, E. (2011). Regotiating the deal: using technology to reach the Millennials, *Journal of Behavioral Studies in Business*, 1-12
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Perrucci, V., Balboni, G., & Cacciamani, S. (2008). Sense of community in online courses and students with disabilities: Development of a questionnaire for university students. In *Personnel Preparation* (pp. 209-222). Emerald Group Publishing Limited.
- Quaglino, G. P. (2005). *Fare Formazione*. Raffaello Cortina Editore: Milano
- Raffaghelli, J. (2017). Does Flipped Classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning. *Form@Re – Open Journal Per La Formazione In Rete*, 17(3), 116-134.
- Rheingold, H. (2000). *The virtual community: Homesteading on the electronic frontier*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Ripamonti, E. (2011). *Collaborare: metodi partecipativi per il sociale*. Roma: Carocci.
- Rovai, A. P. (2002). Development of an instrument to measure classroom community. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 197-211.
- Royal, M. A., & Rossi, R. J. (1996). Individual-level correlates of sense of community: Findings from workplace and school. *Journal of Community Psychology*, 24(4), 395-416.
- Sansone, N., Cesareni, D., & Ligorio M. B. (2016). Il Trialogical Learning Approach per rinnovare la didattica. *TD Tecnologie Didattiche*, 24(2), 82-91.
- Scaratti, G. (2006). I saperi che servono. Verso nuove professioni tra produzione e riproduzione di conoscenza. In C. Kaneklin, G., Scaratti & A. Bruno (a cura di) *La formazione universitaria* (pp. 25-43). Roma: Carocci.

- Scardamalia, M. (2003). Going beyond best practice: Knowledge building principles and indicators. *Encyclopedia of Education*, pp. 1370-1373.
- Selvaggi, S., Sicignano, G., & Vollono, E. (2007). *E-learning: nuovi strumenti per insegnare, apprendere, comunicare online*. Roma: Springer Science & Business Media.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
- Spitzer, L. (1922). *Italianische Umgangssprache*. Bonn: Schroeder (L. Spitzer, 2007, *Lingua italiana del dialogo*, trad. it. di L. Tonelli, Milano: il Saggiatore).
- Sproull, L., & Kiesler, S. (1991). *New ways of working in the networked organization*. Cambridge (MA):.
- Tanucci, G., & Manuti, A. (2014). Placement. In D. Lipari & S. Pastore (a cura di), *Nuove parole della formazione* (pp. 137-147). Roma: Palinsesto.
- Teo, T. (2006). Attitudes towards computers: A study of post-secondary students in Singapore. *Interactive Learning Environments*, 14(1), 17-24.
- Teo, T., & Noyes, J. (2008). Development and validation of a computer attitude measure for young students (CAMYS). *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2659-2667.
- Teo, T., Lee, C.B., & Chai, C. S. (2008). Understanding pre-service teachers' computer attitudes: applying and extending the technology acceptance model. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(2), 128-143.
- Terracini, B. (1963). *Lingua libera e libertà linguistica. Introduzione alla linguistica storica*, Torino: Einaudi.
- Timpe-Laughlin, V. (2016). Learning and development of second and foreign language pragmatics as a higher-order language skill: a brief overview of relevant theories. *ETS Research report series*, n. RR-16-35, consultabile al seguente link: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/ets2.12124>.
- Tiwari, A. (2008). Translation or transcreation. In R. K. Mohit (Ed.), *Studies in Translation* (pp. 98-102). New Delhi: Atlantic.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Toto, R., & Nguyen, H. (2009). Flipping the work design in an industrial engineering course. *Frontiers in Education Conference*. FIE 2009, 39th IEEE, pp. 1-4.
- Vanin, L. (2014). *Webinar marketing*. Firenze: Edida.
- Vanin, L. (2015). *Public speaking online*. Palermo: Dario Flaccovio Editore.
- Vanin, L., & Ballor, F. (2013). *Webinar professionali*. Milano: Hoepli.
- Vermeulen, L., & Schmidt, H. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies in Higher Education*, 33(4), 431-451.

- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind and Society. The Development of Higher Psychological Processes* Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Weiler, J. H. H. (1994). A Quiet Revolution. The European Court of Justice and Its Interlocutors. *Comparative Political Studies*, vol. 26, issue 4, 510-534.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, V. M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- Willis, E. M. (1995). What if we teach integration, not “computers”? In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 331-334). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Yildirim, S. (2000). Effects of an educational computing course on pre-service and in-service teachers: A discussion and analysis of attitudes and use. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 479-495.
- Zhang, D., Zhou, L., Briggs, R. O., & Nunamaker Jr, J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & management*, 43(1), 15-27.



## GLI AUTORI

Francesca Amenduni (Università di Roma III), Susanna Annese (Università degli Studi di Bari), Andrea Bosco (Università degli Studi di Bari), Erica Bruno (Università degli Studi di Bari), Alessandro O. Caffò (Università degli Studi di Bari), Manuela Nicoletta di Masi (Università degli Studi di Bari), Rosa Di Maso (Università degli Studi di Bari), Giulia Maria Gallotta (Università degli Studi di Bari), M. Beatrice Ligorio (Università degli Studi di Bari), Amelia Manuti (Università degli Studi di Bari), Teresa Roselli (Delegato del Rettore all'E-learning, Tutoring e Sviluppo di strumenti multimediali per la Didattica, Università degli Studi di Bari), Annarita Taronna (Università degli Studi di Bari), Luca Vanin (Presidente del consiglio di amministrazione presso Webinar-Pro), Maurizio Zaccaria (Università di Roma III).

