

Grande aula universitaria on-line e feedback: un connubio possibile?

On-line lecture university hall and feedback: A possible combination?

Livia Petti*, Filippo Bruni**

Riassunto

Nel contesto italiano la formazione degli insegnanti di sostegno, ormai da anni, è attuata attraverso un apposito Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e, nelle sedi universitarie in cui è stato attivato, ha spesso coinvolto numeri consistenti di studenti. Il V Ciclo del percorso per la prima volta, per ovvie ragioni legate all'emergenza sanitaria, si è svolto per la maggior parte on-line. In questo contributo, attraverso l'analisi dell'insegnamento "Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" (30 ore-4 CFU) che è stato tenuto presso l'Università degli Studi del Molise dalla stessa docente sia nel percorso dedicato alla scuola dell'infanzia e primaria, sia in quello per la scuola secondaria di primo e secondo grado, si è cercato di vedere come modalità didattiche di active learning basate sul feedback – con il fine di indagare opinioni e porre domande in itinere durante la lezione universitaria, anche nella "grande aula" – abbiano permesso il coinvolgimento, la comprensione e l'apprendimento dei corsisti rendendo più efficace, al tempo stesso, l'azione didattica dell'insegnante.

Parole chiave: feedback; lezione; università; clickers; grande aula, distance learning.

Abstract

In the Italian context, the training of teacher's aide, for years now, has been linked through a special specialization course for educational support activities for pupils with disabilities and, in the universities where it has been, it has often involved consistent numbers of students. The V Cycle of this Course, for the first time, for obvious reasons linked to the Covid-19 emergency, took place for

* Professore Associato, Università degli Studi del Molise.

** Professore Associato, Università degli Studi del Molise.

Il presente contributo è frutto di un lavoro collaborativo i cui intenti e risultati sono condivisi da entrambi gli autori. Nello specifico Livia Petti ha curato i paragrafi: 3. L'insegnamento "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" e 4. Opinioni dei corsisti al termine del corso e valutazione degli apprendimenti. Filippo Bruni si è occupato dei paragrafi 1. Introduzione e 2. Framework teorico. Il paragrafo 5. Conclusioni è stato scritto da entrambi gli autori.

Doi: 10.3280/ess2-2021oa12386

the most part on-line. In this paper, through the analysis of the course “Special education: metacognitive and cooperative approach” (30 hours-4 CFU) which was taught at the University of Molise by the same teacher both in the course dedicated to the kindergarten and primary, both in that for lower and upper secondary school we tried to see how teaching methods of active learning based on feedback that try to investigate opinions and ask questions during the university lecture, even in a “lecture hall”, have allowed the involvement, understanding and learning of the students to obtain, at the same time, the teaching action of the teacher is more effective.

Key words: feedback; lecture; university teaching; clickers; lecture hall; distance learning.

Articolo sottomesso: 24/08/2021, accettato: 05/11/2021

Pubblicato online: 21/12/2021

1. Introduzione

Nel contesto italiano la formazione degli insegnanti di sostegno, ormai da anni, è legata ad un apposito Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità e, nelle sedi universitarie in cui è stato attivato, ha spesso coinvolto numeri consistenti di studenti. A questa prima sfida rappresentata dai grandi numeri si aggiunge la diversità delle attività didattiche del Corso: lezioni, laboratori, tirocinio diretto ed indiretto. Tale diversità ha richiesto approcci e attività didattiche differenti: da tradizionali lezioni frontali per grandi gruppi, ad attività più interattive e di produzione nei piccoli gruppi propri dei contesti laboratoriali, all’osservazione, alla progettazione e gestione di attività didattiche negli istituti scolastici, ai processi di analisi e riflessione all’interno del tirocinio indiretto. Per tutte queste tipologie di azioni, nel decreto istitutivo del corso (MIUR, 2011) è stata, in modo specifico ed esplicito, negata la possibilità di utilizzare modalità on-line. L’allegato C del decreto istitutivo, che ha per oggetto la metodologia di conduzione del corso, afferma che «per gli insegnamenti, per i laboratori e per il tirocinio (indiretto ed indiretto) non è possibile utilizzare la formazione on-line. Per tutti gli insegnamenti, per i laboratori e per il tirocinio (indiretto ed indiretto) non è possibile utilizzare la formazione blended». La formulazione respinge in maniera netta ogni forma, anche parziale, dell’utilizzo di una qualsiasi forma di distance learning nella gestione del corso. Il motivo di una tale posizione, di cui sarebbe

comunque interessante cogliere ed indagare più a fondo l'origine, nasce probabilmente dall'idea che se le attività professionali del docente di sostegno sono svolte in presenza, in una relazione fisica e diretta con gli studenti, le modalità di formazione, per una qualche forma di analogia, richiederebbero una modalità analoga. Tra le competenze del profilo in uscita del docente specializzato nel sostegno rientrano, giustamente, quelle legate all'interazione e alla relazione educativa con gli studenti finalizzate a promuovere relazioni pro-sociali: è difficile immaginare che l'acquisizione di tali competenze e il relativo esercizio possa essere – in modo assoluto ed esclusivo – concepito all'interno di procedure on-line. È opinione diffusa, ma anche su questo un supplemento di indagine potrebbe essere opportuno, che lo scambio relazionale, il confronto di esperienze e le procedure riflessive siano enfatizzate dalla didattica in presenza. D'altro canto, sempre all'interno del corso, come specificato nell'allegato B del decreto, «nelle attività di tirocinio indiretto è compresa un'attività pratica sull'utilizzo delle nuove Tecnologie, applicate alla didattica speciale». Le competenze digitali, e verrebbe da dire anche quelle relative alla gestione di relazioni on-line, trovano un esplicito riconoscimento con un congruo numero di ore di insegnamento (75 ore).

La pandemia – a prescindere da ogni ulteriore considerazione sia sulle competenze del profilo di uscita del docente specializzato sia dell'impostazione del relativo percorso formativo – ha reso necessario, per un ovvio motivo di emergenza e di fronte alla volontà di non posticipare il corso, l'adozione di modalità di erogazione on-line. In tal senso il MIUR ha autorizzato, in via eccezionale per il V Ciclo, lo svolgimento a distanza degli insegnamenti, dei laboratori e del tirocinio indiretto e, a seguito di tale autorizzazione, il Coordinamento nazionale dei direttori dei corsi ha elaborato apposite linee guida per l'eventuale organizzazione a distanza delle attività didattiche. Le linee guida, rimaste un documento interno al Coordinamento, oltre a segnalare una serie di atteggiamenti utili anche alla didattica in presenza (ma a maggior ragione funzionali, se non necessari, in un contesto on-line) – come mantenere alti livelli di interattività e dialogicità, utilizzare anticipatori e organizzatori di contenuti (glossari, mappe, indici, ...), proporre prove di autovalutazione – sottolineano anche alcuni approcci specifici all'interno del distance learning. In tal senso una prima osservazione è legata a privilegiare, almeno inizialmente, le attività sincrone rispetto alle attività asincrone, cercando di mantenere un approccio il più possibile vicino alla didattica in presenza; una seconda osservazione è legata al favorire il costituirsi di comunità virtuali che possano fungere da volano per l'apprendimento grazie anche a lavori collaborativi realizzabili attivando più aule virtuali all'interno delle piattaforme utilizzate. Il tutto rispettando criteri di accessibilità e usabilità su cui esistono criteri di riferimento a livello internazionale e nazionale.

2. Framework teorico

Descritto il contesto generale dato dal corso e dalla situazione di emergenza creata dalla pandemia, e prima di procedere alla presentazione della specifica progettazione e gestione, sono da segnalare tre nodi teorici che costituiscono la cornice a cui si è fatto riferimento: lezione, distance learning, corporeità/gesto.

La lezione come formato didattico è stata oggetto di molteplici ricerche (solo a titolo di esempio ed in relazione al solo contesto italiano si segnalano: Castagna, 1988; Tomassucci Fontana, 1997; Calvani, 2014). Da un lato, nelle pratiche didattiche, alla lezione continua ad essere associato un approccio prevalentemente trasmissivo e quindi poco attento alle diversità degli studenti, dall'altro rimane una modalità ampiamente diffusa vista l'efficacia in relazione all'acquisizione di conoscenze e i vantaggi in termini di economicità (tempi relativamente ridotti rispetto ad approcci laboratoriali, riusabilità dei materiali didattici, possibilità di rivolgersi ad un grande numero di destinatari) soprattutto nei contesti caratterizzati da una situazione di partenza omogenea. Per sfuggire a contrapposizioni che rischiano di non essere funzionali alle pratiche didattiche può essere utile ricordare tanto l'esistenza di tipologie di lezione diverse, quanto le differenti modalità con cui può essere strutturata. Oltre alla forma più tradizionale, quella espositiva, sono state individuate quella anticipativa (legata ad una breve informazione in cui si indica ciò che dovrà essere appreso o fatto), narrativa (incentrata sul paradigma narrativo contrapposto a quello logico argomentativo), euristica (che riprende la tradizione socratica del dialogo), metodologica (che fornisce le indicazioni e i metodi di lavoro) (Calvani, 2011, pp. 48-50). E nulla impedisce che tali tipologie possano essere, almeno in parte, ibridate: per esempio ad una parte puramente espositiva può far seguito un approccio dialogico. Similmente una lezione, a prescindere dalla tipologia, non consiste in una unità al suo interno indistinta: oltre ad una fase di preparazione e di predisposizione dell'ambiente, implica una fase di avvio in cui si recuperano le conoscenze precedenti e si indicano i punti tematici, nella fase centrale si presentano i contenuti, si utilizzano meccanismi di feedback (su cui si rinvia al paragrafo 3) e organizzatori grafici, per arrivare a una fase finale in cui si riassume, si discute, si fissano e si verificano gli apprendimenti (Laneve, 2003, pp. 122-123). La lezione si presenta in definitiva come una categoria plurale al cui interno rientrano aspetti comunicativi, legati ad esempio all'uso di più canali percettivi, aspetti cognitivi, adattando i contenuti, aspetti gestionali e interattivi, mantenendo ad esempio regole di comportamento adeguate, e aspetti partecipativi volti al massimo coinvolgimento possibile (Calvani, 2014, pp. 53-55).

Le tecnologie digitali aggiungono ulteriori opzioni. Le scelte proprie della progettazione didattica – che rimangono fondamentali e sono decisive per il

raggiungimento degli obiettivi (Cuban, 2001; Ranieri, 2011) – possono essere rese possibili e rafforzate con il supporto di strumenti digitali. Una lezione (ma anche un'altra tipologia di azione didattica) può avvalersi di slide, software per organizzatori grafici (Bonaiuti, 2011), gestione del feedback, risponditori, video che possono integrare la lezione. L'utilizzo del distance learning apre ulteriori possibilità e scenari. Certamente usare il distance learning in un contesto caratterizzato dall'emergenza accentua il rischio di approcci errati: è ovviamente improponibile ripresentare on-line una lezione della durata formale di tre o quattro ore centrata prevalentemente se non esclusivamente sulla presentazione orale del docente. La domanda che forse, già prima e a prescindere dalla pandemia, andrebbe affrontata è quella sull'efficacia in termini di apprendimento di lezioni, in presenza, con un elevato numero di studenti. Di nuovo più che contrapporre presenza e distanza – una volta definiti in termini di progettazione didattica il contesto di partenza e gli esiti auspicati – si tratta di comprendere quale uso delle tecnologie può essere più funzionale: possibilità di lavorare per piccoli gruppi, più modalità di rappresentazione dei contenuti, processi più facilmente gestibili di valutazione e autovalutazione, controllo del carico cognitivo, individuazione e attivazione delle preconcoscenze, sono ambiti in cui le tecnologie digitali, anche a distanza, possono offrire un supporto efficace (Bonaiuti & Dipace, 2021, p. 18).

Un'ultima nota, complementare al distance learning, è legata alla funzione della corporeità e del gesto nei processi di insegnamento/apprendimento ed in particolare nella lezione. La corporeità, nel momento in cui costituisce il punto di vista di ciascun individuo, rappresenta la condizione di possibilità della conoscenza e nella relazione educativa il linguaggio non verbale viene da tempo riconosciuto come un elemento centrale: tutto ciò che è espresso a parole viene chiarito, confermato o contraddetto dalla prossemica, dai movimenti, dalla postura del docente (Simeone, 2002, pp. 120-139). I gesti, le espressioni del volto degli studenti esprimono e rendono trasparente non semplicemente il livello di attenzione, ma anche il consenso o la perplessità ed una vasta gamma di emozioni e sentimenti che possono andare dalla noia alla sorpresa, alla soddisfazione: il contatto visivo diretto, il posare lo sguardo da parte del docente è tanto segno di attenzione e di ascolto quanto incoraggiamento (Calvani, 2014, p. 89). Tutto ciò è immediatamente intuibile in un contesto caratterizzato dalla presenza e dal lavoro in piccolo gruppo. Già lavorare con un grande gruppo rende difficile valorizzare in maniera adeguata per tutti i partecipanti le potenzialità della comunicazione non verbale. L'introduzione del distance learning sembra aumentare le difficoltà: la corporeità viene mediata dallo schermo e ridotta spesso al solo viso del docente. La visione d'insieme sull'aula, con lezioni destinate a grandi numeri, appare essere persa. Va però osservato che di fronte all'interazione – reciproca e sistematica – degli sguardi e del linguaggio non

corporei (resa comunque impossibile nel contesto caratterizzato dai grandi numeri sia in presenza sia a distanza) in un contesto on-line va esaminata la possibilità di trovare comunque forme di interazione e modalità di reciproca comunicazione: ciò che in presenza veniva compreso da gesti che segnalano noia o insoddisfazione, tramite sondaggi può essere compreso in tempo reale forse in maniera anche più analitica. Del resto, un approccio blended in grado di dosare presenza e distanza potrebbe offrire un equilibrio ideale anche in relazione a tale dimensione (Graham, 2006).

In sintesi può essere funzionale per generare apprendimento – e rispondere tanto all'emergenza creata dalla pandemia quanto a esigenze che vanno oltre la pandemia stessa – uscire da contrapposizioni manichee tra espositivo/interattivo, presenza/distanza, corporeo/digitale e ragionare sulle modalità di uso di una molteplicità di approcci calibrati sulle peculiarità dei contesti e delle loro specifiche esigenze.

3. L'insegnamento "Didattica Speciale: approccio metacognitivo e cooperativo"

Il V Ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità presso l'Università degli Studi del Molise si è svolto per la prima volta interamente on-line, come è accaduto in tutta Italia, a causa dell'emergenza epidemiologica da Covid-19. Il percorso di formazione prevede la frequenza obbligatoria a 10 insegnamenti per un totale di 36 CFU, in questo contributo ci focalizzeremo sul corso "Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" insegnamento di 30 ore (4 CFU) erogato in modalità sincrona che è stato tenuto dalla stessa docente sia nel percorso dedicato alla scuola dell'infanzia e primaria, sia in quello per la scuola secondaria di primo e secondo grado. Il primo insegnamento ospitava 173 corsisti tra infanzia e primaria, l'altro corso, più numeroso, prevedeva 224 corsisti tra secondaria di primo e di secondo grado.

Considerando il numero dei partecipanti che frequentavano ciascun corso possiamo parlare di "grande aula". Essa non è prerogativa solo di questo percorso di specializzazione, se pensiamo alla realtà italiana, molti corsi di laurea presentano un numero di studenti così cospicuo da rendere necessario parlare di "grande aula". Utilizzare questo termine rende difficile fare riferimento ad un approccio Student Centered, pensiamo alle lezioni in presenza e a come viene usualmente progettato il setting nelle grandi aule universitarie, spesso è presente una struttura ad anfiteatro con la cattedra rialzata posta al centro destinata allo speech del docente; fin dalla fase progettuale, quindi, tale setting viene pensato con un approccio Teacher Centered atto a rafforzare il rapporto verticale docente-studente.

Didatticamente in questo spazio si è soliti pensare ad una lezione frontale, prevalentemente trasmissiva, dove il docente si rivolge ad un ampio pubblico che generalmente ascolta e interagisce poco, a volte per nulla (Barnes & Slate, 2013). Questa tipologia di lezione viene erogata per uno studente ideal-tipo, ma non si riesce a differenziare l'apprendimento e a tenere davvero in considerazione le conoscenze di cui gli studenti sono portatori e le loro potenzialità (Marton & Pong, 2007) anche al fine di attivare un apprendimento significativo (Aubel, 2000) e non meccanico, tipico invece dei modelli trasmissivi.

Prendendo in esame questi elementi, l'obiettivo è stato quello di progettare un percorso formativo che, nonostante la numerosità e la "distanza" potesse superare il modello trasmissivo andando verso forme di active learning più coinvolgenti e che prevedono anche un confronto tra pari.

Ci si è serviti del feedback come strumento autentico di dialogo tra i soggetti coinvolti nel processo formativo e non come un elemento che viene fornito al termine del percorso, dove al massimo è possibile servirsi di tali informazioni per un successivo esame (McLoone *et al.*, 2015, p. 2).

Secondo una visione interazionista del feedback (Rossi *et al.*, 2018) esso è stato inteso come triangolazione tra studente, gruppo dei pari e docente (Carless, 2019) per cui ogni lezione ha previsto momenti di alternanza tra discussioni, domande e risposte che cercavano di coinvolgere l'intero gruppo classe regolando, allo stesso tempo, anche l'azione didattica del docente.

Rifacendosi alla numerosa letteratura presente sul tema nazionale e internazionale (Rossi *et al.*, 2018; Giannandrea, 2019; Keough, 2012; Compton & Allen, 2018) il feedback è stato abilitato nella "grande aula" universitaria servendosi dei clickers, servizi web based accessibili da qualsiasi dispositivo mobile (ne sono esempi Kahoot! Socrative, Mentimeter, ma anche i Form di Google o di Office365) che permettono al docente di raccogliere le opinioni degli studenti in forma anonima o conosciuta. Tali opinioni vengono inviate tramite smartphone (o altro dispositivo mobile) e possono essere visualizzate dall'intera classe attraverso lo schermo del docente in aula come on-line. Utilizzare tali dispositivi può coinvolgere maggiormente i corsisti, aumentare la motivazione, contribuire sia a creare un buon clima in classe, sia a far apprezzare maggiormente l'intero insegnamento (Keough, 2012); inoltre permettono al docente di fornire un feedback in poco tempo a più soggetti contemporaneamente.

Come si evince dall'esempio riportato nella Fig. 1 si è deciso di trattare i temi più importanti del corso (es. metacognizione, metodo di studio, cooperative learning...) attivando dapprima le conoscenze preliminari (Hattie & Clarke, 2018; Laurillard, 2012) e le opinioni dei corsisti in modo da partire dalle loro risposte per costruire e calibrare al meglio la lezione.

The image shows a Google Form interface. At the top, there are tabs for 'Domande' and 'Risposte' with a count of 217. The form title is 'Strategie di studio'. Below the title is a 'Descrizione modulo' field. The form contains three main sections: 1) 'Cognome' with a red asterisk and a 'Testo risposta breve' field. 2) 'Nome' with a red asterisk and a 'Testo risposta breve' field. 3) 'Quali sono le vostre strategie di studio?' with a red asterisk and a 'Testo risposta lunga' field. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for adding, deleting, and duplicating questions.

Fig. 1 - Esempio di Google Form creato per attivare conoscenze preliminari

The image shows a Google Sheet titled 'Strategie di studio secondaria (Risposte)'. The sheet contains a table with columns for 'Informazioni cronologiche', 'Nome', and 'Quali sono le vostre strategie di studio?'. The data rows show student names and their responses, such as 'Raffaella' with 'Riassunti, schemi, mappe, memoria visiva' and 'Alessia' with 'Riassunti e ripetizione ad alta voce realizzando mappe concettuali'.

Informazioni cronologiche	Nome	Quali sono le vostre strategie di studio?
30/12/2020 14.32.37	Raffaella	Riassunti, schemi, mappe, memoria visiva
30/12/2020 14.32.46	Alessia	Riassunti e ripetizione ad alta voce
30/12/2020 14.32.49	francesca	realizzando mappe concettuali
30/12/2020 14.32.59	Carmela	Faccio schemi
30/12/2020 14.33.15	Monia	leggo, sottolineo, schema scritto se possibile, rileggo, ripeto
30/12/2020 14.33.18	Annachiara	Evidenzio, imparo ciò che ho evidenziato e per ripetere faccio delle mappe concettuali.
30/12/2020 14.33.20	ETTORE	Rielaborare quanto ascoltato o letto scrivendo appunti e/o schemi personali
30/12/2020 14.33.21	Italia	mappe concettuali e mentali, sottolineare con colori diversi per grado di importanza o argomenti, riassunti
30/12/2020 14.33.25	Giampietro	Sottolineare intensivamente, rileggere e ripassare il programma più volte.
30/12/2020 14.33.35	claudia	lettura, rilettura, individuazione dei concetti principali e ripetizione a voce alta.
30/12/2020 14.33.35	Riccardo	Lettura seguita da esercitazione, ripasso finale e simulazioni di prove d'esame.
30/12/2020 14.33.39	roberta	riassunti, leggo un capitolo, sottolineo le cose importanti e le trascrivo sul quaderno, così da comprendere quello che per me è
30/12/2020 14.33.39	Giuseppe	Leggo, faccio riassunti e ripeto ad alta voce
30/12/2020 14.33.41	Chiara	Ascolto attivo della lezione, appunti e sintesi
30/12/2020 14.33.43	Nicoletta	Lettura, comprensione generale della tematica, evidenziazione delle parti principali, schema di sintesi, rito ricostruzione degli

Fig. 2 - Esempio di risposte condivise con gli studenti

Come si può evincere dalle immagini (Fig. 1 e Fig. 2), i form proposti, pur essendo facoltativi (non era infatti previsto alcun obbligo o “bonus” in seguito alla loro compilazione), hanno sempre riscosso un grande successo: la quasi totalità dei corsisti si è sempre dimostrata partecipe rispondendo alle domande che venivano proposte. Rispetto ad un intervento in presenza dove gli studenti per parlare si devono esporre, alzarsi, prendere il microfono, la sensazione, esprimendosi attraverso i clickers, è di essere maggiormente protetti (Rossi *et. al.*, 2018).

Il docente (spesso approfittando delle pause) ha raccolto le risposte e fornito un feedback su quanto emerso iniziando proprio dai contributi dei corsisti la

ché poco chiari. Il docente dall'analisi delle risposte ha avuto modo di soffermarsi sulle risposte errate, regolando quindi la propria azione didattica. Tale attività è stata utile per i corsisti anche per favorire la ripetizione: come dimostrano le teorie neuroscientifiche (Rivoltella, 2012), ritornare sullo stesso concetto è infatti utile per rafforzare le nostre connessioni sinaptiche e conservare a lungo termine ciò che si è appreso (Dirksen, 2017).



Fig. 4 - Esempio di una domanda realizzata con Kahoot!

4. Opinioni dei corsisti al termine del corso e valutazione degli apprendimenti

Per misurare la qualità del corso (evaluation) al termine dell'insegnamento "Didattica speciale: approccio metacognitivo e cooperativo" è stato erogato un questionario on-line attraverso Google Moduli a cui tutti i corsisti sono stati invitati a rispondere. Hanno risposto al questionario 353 corsisti (su un totale di 397), così distribuiti tra gli ordini di scuola: il 9,9% di coloro che seguivano il percorso per insegnanti di scuola dell'infanzia, il 35,1% primaria, il 26,9% secondaria di primo grado e il 28% secondaria di secondo grado. Dei rispondenti il 63,2% dichiara di aver già avuto esperienza di insegnamento in classe contro il 36,8% che invece non ha mai insegnato.

Come si può evincere dalla Fig. 5 il livello di soddisfazione complessiva del corso è piuttosto elevato, il 70,8% dei rispondenti si dichiara completamente soddisfatto e il 21,5% opta, su una scala da 1 a 6 per il livello 5 di soddisfazione.

Indica il tuo livello di soddisfazione complessivo circa l'esperienza di frequenza di questo insegnamento. Rispondi scegliendo una gradazione...nulla soddisfatto a 6=Completamente soddisfatto
353 risposte

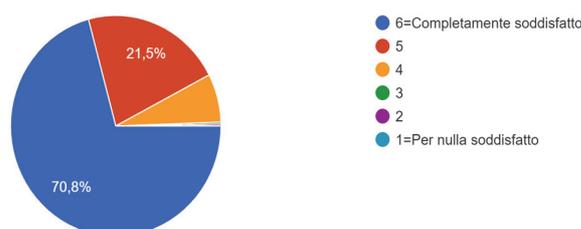


Fig. 5 - Livello di soddisfazione

I corsisti sono stati liberi di motivare, rispondendo ad una domanda aperta, il grado di soddisfazione espresso. Tra le motivazioni che hanno reso l'esperienza positiva compare molto citato il termine "interattività". Riportiamo alcuni esempi tratti dalle risposte.

"È stato un corso molto inclusivo, interattivo, coinvolgente, come dovrebbe essere ogni lezione" (cod. 180).

"Mi ritengo pienamente soddisfatta perché le modalità di gestione delle varie lezioni (non solo ricche di interessanti contenuti, ma anche molto interattive) ci hanno fornito sia adeguate conoscenze teoriche connesse però alle tante esperienze personali riportate dai colleghi che ci consentono di arricchire il nostro bagaglio" (cod. 347).

"Mi è piaciuta l'interattività (oltre che gli argomenti trattati) che ha permesso di avere un connubio tra l'approccio teorico e quello pratico" (cod. 178).

"Il corso è stato molto interessante. La docente ha creato una buona interazione con il gruppo classe, anche se virtuale, creando lezioni interattive e molto coinvolgenti" (cod. 103).

Al di là dei contenuti proposti sembra che la modalità di partecipazione alla lezione sia stata particolarmente gradita, verrebbe provocatoriamente da dire nonostante la distanza, come ben espresso da questo intervento *"il corso è stato molto motivante e coinvolgente. Abbiamo partecipato attivamente durante le lezioni, pur essendo distanti fisicamente"* (cod. 105).

Alcuni corsisti hanno citato la presenza del feedback come valore aggiunto, come dimostrano questi interventi.

"Un corso squisitamente inclusivo, con tanti feedback. Che dire... un corso in cui tutti siamo stati protagonisti attivi non può che essere un corso completamente soddisfacente!" (cod. 171).

“Conoscenza approfondita dell'argomento e tanta interazione per feedback e riscontri” (cod. 306).

“Affiancare una breve lezione a momenti di feedback e di condivisione tra pari ha concretamente rafforzato l'attività di apprendimento” (cod. 117).

“Capacità di trasmettere i contenuti con linguaggio semplice e molto pertinente. Continua attenzione al feedback e agli interventi” (cod. 92).

Interessanti risultati sono stati raggiunti anche rispetto alla valutazione degli apprendimenti (assessment). La prova di valutazione finale dell'insegnamento è consistita in un test multiple choice che ha previsto in forma calibrata domande che andavano a valutare le tematiche oggetto del corso (conoscenza), ad altre che prevedevano applicazione e ragionamento. Tutti i corsisti hanno superato la prova che quindi non è stato necessario ripetere, riportando anche buone valutazioni.

Di seguito viene indicata la media per ciascun segmento scolastico:

- infanzia: 24,50;
- primaria: 27,52;
- secondaria di primo grado: 29,31;
- secondaria di secondo grado: 29,75.

Se compariamo tali valutazioni con quelle riportate per lo stesso insegnamento nel precedente Ciclo del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità, notiamo che la media delle valutazioni del percorso per la scuola dell'infanzia è rimasta sostanzialmente la stessa (24,50 contro 24,45 del ciclo precedente), mentre la primaria ha subito un aumento di 1 punto (precedente edizione 26,50) e la secondaria di primo e secondo grado ha aumentato di ben 2 punti (sec. primo grado 27,82 e secondaria secondo grado 27,94).

5. Conclusioni

In questo contributo si è cercato di analizzare come modalità didattiche di active learning basate sul feedback – che cerchino di indagare opinioni e porre domande in itinere durante la lezione universitaria, anche nella “grande aula” e a distanza – abbiano permesso il coinvolgimento, la comprensione e l'apprendimento dei corsisti migliorando, al tempo stesso l'azione didattica dell'insegnante.

Tale elemento è in linea anche con quanto sostenuto da Diana Laurillard (2002) nel Conversational Framework in cui il processo di insegnamento e di apprendimento è caratterizzato da un flusso di comunicazione continua e ricorsiva in cui il feedback, sia del docente verso lo studente che viceversa, assume

un ruolo centrale. La conoscenza d'altro canto è un oggetto fluido che si arricchisce proprio attraverso l'interazione continua tra docente e studente: «la rete di significati è un puzzle in cui frammenti validati, frutto della ricerca passata, si integrano con frammenti connessi al contesto e alle vite di coloro che collaborano nella costruzione. Non solo frammenti cognitivi, ma anche esperienziali, emotivi, estetici» (Rossi *et al.*, 2018, p. 85).

Inoltre, come ricordano French e Kennedy (2016), il valore della lezione nel contesto universitario rimane forte: infatti quando le lezioni vengono ben progettate possono essere coinvolgenti, stimolanti e favorire l'apprendimento (Charlton, Marsh & Gurski, 2015; Cowling & Brack, 2015; Gunderman, 2013; Penson, 2012; Wolff, 2013).

Ad avviso di chi scrive attraverso questa esperienza didattica non si è voluto solamente rispondere ad una situazione di emergenza creata dalla pandemia, ma si è cercato di pensare a come rendere funzionale un'esperienza didattica universitaria on-line ponendo le basi per un cambiamento di cui si dovrebbe poter fare tesoro, relativamente agli insegnamenti, anche nei prossimi Cicli del Corso di Specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità attuando un ri-pensamento della didattica che tenga conto proprio di questi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel D.P. (2000). *The acquisition and retention of knowledge. A cognitive view*. Switzerland: Springer.
- Barnes W.B. and Slate J.R. (2013). College-readiness is not one-size-fits-all. *Current Issues in Education*, 16(1): 1-13.
- Bonaiuti G. (2011). Organizzatori grafici e apprendimento. In: Calvani A., a cura di, *Principi di comunicazione visiva e multimediale*. (pp. 75-127). Roma: Carocci.
- Bonauti G. and Dipace A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Criteri per una didattica efficace*. Roma: Carocci.
- Calvani A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.
- Carless D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(5): 705-714.
- Castagna M. (1998). *La lezione. Metodi e idee per la formazione degli adulti*. Milano: Unicopli.
- Charlton B., Marsh S. and Gurski N. (2015). Are Lectures the Best Way to Teach Students? *The Guardian, Higher Education Network*. March 31. <https://www.theguardian.com/higher-education-network/2015/mar/31/are-lectures-the-best-way-to-teach-students>.
- Compton M. and Allen J. (2018). Student Response Systems: a rationale for their use and a comparison of some cloud-based tools. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(1): 1-19.

- Cowling M. and Brack C. (2015). *Let's not Abandon the Humble Lecture Theatre Quite Yet. The Conversation*, July 15. <http://theconversation.com/lets-not-abandonthe-humble-lecture-quiete-yet-44501>.
- Dirksen J. (2017). *Learning Design. Progettare un apprendimento efficace*. Milano: Pearson.
- Cuban L. (2001). *Oversold and Underused. Computers in Classrooms*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- French S. and Kennedy G. (2016). Reassessing the value of university lectures. *Teaching in Higher Education*, 22(6): 639-654. doi: 10.1080/13562517.2016.1273213.
- Giannandrea L. (2019). Valutazione, feedback, tecnologie. In: Rivoltella P.C. and Rossi P.G., a cura di, *Tecnologie per l'educazione*. (pp. 69-81). Milano: Pearson.
- Graham C.R. (2006). Blended Learning System: Definition, Current Trends, and Future Directions. In: Bonk C.J. and Graham C.R., a cura di, *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Design*. (pp. 3-21). San Francisco (CA): Pfeiffer.
- Gunderman R. (2013). Is the Lecture Dead? *The Atlantic*, January 29. <http://www.theatlantic.com/health/archive/2013/01/is-the-lecture-dead/272578/>.
- Hattie J. and Clarke, S. (2018). *Visible Learning Feedback*. London-New York: Routledge.
- Hattie J. and Yates, G.C.R. (2013). *Visible Learning and the science of how we learn*. Abingdon: OX.
- Keough S.M. (2012). Clickers in the Classroom: A Review and a Replication. *Journal of Management Education*, 36(6): 822-847. doi: 10.1177/1052562912454808.
- Laneve C. (2003). *La didattica fra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. London-New York: Routledge.
- Laurillard D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. New York and London: Routledge.
- Marton F., and Pong W.Y. (2007). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4): 335-348.
- McLoone S., Villing R., and O'Keeffe S. (2015). Using Mobile Touch Devices to Provide Flexible Classroom Assessment Techniques. *International Journal of Mobile Human Computer Interaction*, 7(4): 1-15.
- MIUR, Decreto 30 settembre 2011, Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno.
- Ranieri M. (2004). *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*. ETS: Pisa.
- Penson P. E. (2012). Lecturing: A Lost art. *Currents in Pharmacy Teaching & Learning* 4(1): 72-76.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L. and Pennazio V. (2018). Dal feedback informativo al feedback generativo. *Education Sciences & Society*, 2: 83-107.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tomassucci Fontana L. (1997). *Far lezione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Wolff J. (2013). It's Too Early to Write off the Lecture. *The Guardian*. June 23. <https://www.theguardian.com/education/2013/jun/24/university-lecture-still-best-learning>.