

Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un'indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre*

Arianna Giuliani • Università Roma Tre - arianna.giuliani@uniroma3.it
Giovanni Moretti • Università Roma Tre - giovanni.moretti@uniroma3.it
Arianna Morini • Università Roma Tre - arianna.morini@uniroma3.it

Didactic tutoring services and Obligations for Additional Learning, an empirical exploratory research: the case of the Department of Educational Science at Roma Tre University

Il paper presenta i risultati di una ricerca empirica esplorativa sui servizi di tutorato didattico che si occupano del recupero degli Obblighi Formativi Aggiuntivi da parte di studenti universitari. Approfondendo i temi dell'individualizzazione, della pedagogia e-learning e del feedback personalizzato, si è voluto contribuire a delineare i tratti distintivi di alcune strategie didattiche che i servizi possono utilizzare per qualificare i propri interventi e favorire buoni risultati di apprendimento. La ricerca è stata sviluppata nel Dipartimento di Scienze della Formazione (Università Roma Tre). Dai dati rilevati emerge che la partecipazione attiva degli studenti a una tale progettazione favorisce lo sviluppo di competenze chiave per il prosieguo degli studi.

Parole chiave: Autovalutazione, E-learning, Feedback personalizzato, Individualizzazione, Obblighi formativi aggiuntivi, Tutorato universitario.

The paper presents the results of an empirical exploratory research on tutoring services that deal with the recovery of Obligations Additional Learning by university students. Focusing the themes of individualization, the pedagogy of e-learning and of personalized feedback, the research wanted to help define the hallmarks of some teaching strategies that services can use to qualify their work and to improve students' learning outcomes. The research was developed in the Department of Educational Science (Roma Tre University). The data collected shows that the active participation of students in that design encourages the development of key competencies for the pursuit of studies.

Keywords: Self-evaluation, E-learning, Formative feedback, Individualization, Obligations for Additional Learning, University tutoring

63

ricerche

Gli autori hanno condiviso la stesura dell'articolo in tutte le sue parti. In particolare, sono da attribuirsi a Arianna Giuliani i §§ 1, 3; a Giovanni Moretti i §§ 2, 5; a Arianna Morini il § 4.

Servizi di tutorato didattico e Obblighi Formativi Aggiuntivi, un'indagine empirica esplorativa: il caso del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre

1. Contesto della ricerca

L'impegno profuso per qualificare le attività di insegnamento e apprendimento nel contesto universitario e la sfida di costruire uno spazio europeo dell'istruzione superiore, aspetti caratterizzanti il "Processo di Bologna", hanno evidenziato l'importanza di alcuni elementi. In particolare, è emersa la necessità di promuovere processi esplorativi, costruttivi e critici di insegnamento-apprendimento (Fry *et al.*, 2008; Ferreira, 2013); di progettare e gestire nuove forme di didattica e allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes* (Galliani, 2011; Serbati & Zaggia, 2012; Zago *et al.*, 2014); di garantire l'acquisizione dei risultati di apprendimento valorizzando modalità integrate di attività di orientamento, tutorato e sostegno agli studenti (Truffelli, 2010; Da Re, 2012). Il presente contributo focalizza l'attenzione sui servizi finalizzati al consolidamento e allo sviluppo delle competenze richieste alle matricole per avvalersi pienamente dell'offerta formativa contribuendo a contrastare la dispersione universitaria nelle sue differenti forme (Araque *et al.*, 2009; Fasanella *et al.*, 2010).

L'avvio di un'indagine sui servizi di tutorato didattico per gli studenti nasce dalla volontà di contribuire a delineare i tratti distintivi delle principali strategie didattiche che essi possono far proprie affinché gli interventi che mettono in atto possano essere efficaci, anche alla luce della sempre maggiore attenzione dedicata dalle università europee alla progettazione di interventi integrativi rivolti ai propri studenti. Sono in aumento le università che dedicano interesse e fondi per la strutturazione di specifici servizi di tutorato, convinte che azioni di supporto studiate sul bisogno specifico di ogni studente possano «fornire un importante contributo a garanzia dell'efficacia e dell'equità del sistema di istruzione superiore e, nel contempo, del rispetto dell'autonomia dell'individuo» (Torre, 2006, p.67). Benché i servizi di tutorato universitari, in linea generale, si rivolgano per lo più a studenti neo-immatricolati e si occupino di fornire supporto formativo e didattico, gli orientamenti differiscono a seconda del panorama socio-culturale specifico di riferimento. Ad esempio focalizzando l'attenzione su alcune realtà europee è possibile individuare notevoli differenze tra modelli di riferimento e pratiche utilizzate.

Volendo approfondire la realtà anglosassone, il modello di riferimento è quello della *pastoral care*, teorizzato da Marland e Gill (1974). Secondo l'autore il centro dell'interesse del tutor deve essere il *tutee*, che va seguito nell'intero percorso di formazione e di cui è importante curare l'inserimento professionale, valorizzando i personali bisogni e interessi. Tale modello prevede che a ricoprire il ruolo di tutor sia un docente, così che possa essere garantita un'azione tutoriale qualificata che sappia intervenire sulle questioni di natura didattica. Oltre ad esso, comunque, nella realtà anglosassone non mancano esperienze di tutorato che fanno leva sulla pratica del *peer tutoring* (Topping, 1997; Cohen, 1999; Falchikov & Blythman, 2001).

Differente è l'approccio tutoriale utilizzato nella tradizione mitteleuropea, che dedica particolare attenzione alla progettazione degli interventi di orientamento



e di formazione oltre che agli aspetti di natura didattica. In tale contesto lo spazio per svolgere una funzione tutoriale viene lasciato agli studenti, di cui viene incoraggiata la maturazione attraverso attività di progettazione e supporto per i propri compagni. Benché esistano alcune differenze tra una nazione e l'altra, le principali funzioni di tali servizi di tutorato sono guidare gli studenti nel nuovo ambiente di formazione, progettare interventi di natura propedeutica alla didattica, organizzare gruppi di studio e fornire informazioni e supporto per lo sviluppo della carriera universitaria (Pagani, 2007, p. 42).

Nella realtà italiana, in particolare, il tutorato è stato introdotto insieme all'orientamento negli atenei nel 1990 con la Riforma degli Ordinamenti didattici universitari (Legge 341, art.13), che ne definisce le finalità generali. Come esplicitato nei documenti ufficiali della Conferenza dei Rettori delle università italiane (CRUI, 1995; Michelon, 2000), ogni università dovrebbe curare le attività di orientamento in entrata, l'accoglienza e il tutorato, accompagnando gli studenti per l'intero corso degli studi. Il modello di tutorato italiano integra alcuni aspetti delle tre realtà europee prima delineate, si articola in maniera differente a seconda degli specifici atenei – grazie all'autonomia didattica di cui essi godono – e sembra mantenere costante la centralità dedicata soprattutto ad alcuni interventi: dare informazioni e consigli per affrontare al meglio il percorso di studi, predisporre percorsi per il recupero di lacune di apprendimento, fornire assistenza per la stesura della tesi di laurea. Interessante, inoltre, mettere in luce come sia progressivamente aumentato il coinvolgimento nelle attività di tutorato da parte dei docenti e da parte degli studenti (CRUI, 2005).

Ogni ateneo italiano, in virtù dell'autonomia, può stabilire modalità diverse per l'accesso ai corsi di laurea, e non volendo adottare un approccio di tipo selettivo alcuni di essi prevedono da tempo l'utilizzo di prove per la verifica delle conoscenze in ingresso, consentendo a tutti gli studenti che partecipano alla prova di immatricolarsi. Per gli studenti che non ottengono un punteggio ritenuto sufficiente è prevista l'assegnazione di Obblighi Formativi Aggiuntivi da assolvere entro il primo anno di corso (MIUR, D.M. 22 ottobre 2004, n. 270, art.6).

Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) dovrebbero offrire nuove opportunità di crescita a quegli studenti che hanno mostrato di non disporre al meglio delle conoscenze e delle competenze necessarie per accedere al corso di laurea. Se in grado di configurare e gestire gli OFA in modo adeguato investendo risorse e impegno progettuale per implementare percorsi didattici e integrativi che valorizzano la crescita degli studenti e la loro capacità di gestire autonomamente il percorso di recupero, gli atenei possono interpretare e applicare l'art. 6 allestendo un ambiente inclusivo e promuovendo la responsabilizzazione di propri studenti (Di Biase, 2012). La presente ricerca si concentra sulla specifico servizio di tutorato predisposto dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, che si occupa di progettare per gli studenti con OFA iscritti ai corsi di laurea del proprio Dipartimento percorsi educativi il cui scopo è quello di consentire a tutti gli studenti «il raggiungimento delle competenze fondamentali del curriculum, attraverso la diversificazione dei percorsi di insegnamento» (Baldacci, 2002, pp. 132-133).

Con l'obiettivo fondamentale di garantire agli studenti l'acquisizione e la padronanza di competenze strategiche, e in particolare la capacità di autoregolare e autodirigere il proprio apprendimento (Zimmerman, 1989; Pintrich, 2000; Pellerrey, 2006), ogni ateneo dovrebbe poter garantire ai propri studenti il diritto di proseguire il percorso di studi a prescindere dalle lacune manifestate inizialmente, ed è per questo che è importante valutare le conoscenze e le competenze che gli studenti posseggono in ingresso, monitorare quelle che sviluppano in itinere e rilevare



quelle che ottengono al termine dei percorsi didattici loro proposti. Oltre a questo, alcune ricerche hanno evidenziato come sia importante valorizzare la partecipazione attiva degli studenti nell'esprimere il proprio punto di vista su come ritengono sia possibile qualificare ulteriormente la didattica e l'ambiente di formazione in cui sono inseriti e di cui dovrebbero essere protagonisti (ad es.: Fielding, 2004; Smyth, 2006; Grion & Cook-Sather, 2013).

La rilevazione sistematica dei livelli di apprendimento degli studenti con OFA potrebbe essere, per ogni ateneo, una delle strategie per qualificare i percorsi didattici progettati dai servizi di tutorato perché possano rispondere in maniera efficace e proattiva ai bisogni degli studenti. A tal fine, rilevati i prerequisiti iniziali con una prova di accesso strutturata che garantisce la validità e l'attendibilità della valutazione, dovrebbero essere previsti interventi di monitoraggio continui, mediante attività didattiche *in itinere* e una prova finale per la rilevazione dei livelli di apprendimento raggiunti (Domenici, 2009b). Adottando un sistema integrato di orientamento (Domenici, 2009a), gli studenti dovrebbero essere sostenuti nel percorso di acquisizione di competenze orientative e autovalutative mature, così che possa essere favorito il raggiungimento di buoni risultati di apprendimento e il contrasto degli abbandoni e della dispersione degli studi (Isfol, 2005; Clerici *et al.*, 2011).

In una società *in rete* come è quella odierna, gli interventi educativi dovrebbero saper integrare le potenzialità di una didattica frontale e quelle proprie degli ambienti di apprendimento online (Galliani, 2004). Un servizio di tutorato che implementi percorsi didattici e strutturi attività secondo una modalità *blended*, a tal proposito, potrebbe favorire una crescita dei propri studenti non solo in termini di risultati di apprendimento, ma anche con benefici sul piano relazionale e motivazionale (Osguthorpe & Graham, 2003; MacDonald, 2006; La Rocca, 2010). Se le lezioni frontali favoriscono una comunicazione non mediata e diretta, infatti, la possibilità di interfacciarsi online con i tutor e con i propri compagni e l'opportunità di accedere in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo agli approfondimenti teorici e alle attività autovalutative mette gli studenti nella condizione di sviluppare una certa autonomia nella prosecuzione del proprio percorso di formazione e li incoraggia ad acquisire una certa competenza critica e autovalutativa (Moè & De Beni, 2000; Castoldi, 2009; Cottrell, 2011). La possibilità che le piattaforme *e-learning* (Maragliano, 2004; Alonso *et al.*, 2005; Downes, 2005) danno di differenziare i percorsi ipermediali e ipertestuali a seconda delle prestazioni fornite, inoltre, può essere utile per la progettazione di interventi didattici che siano ancor più attenti ai bisogni specifici del singolo studente con OFA. Nel predisporre le prove di autovalutazione online, in particolare, una adeguata attenzione dovrebbe essere dedicata all'elaborazione di feedback personalizzati o *formative feedback* (Butler & Winne, 1995; Kluger & DeNisi, 1996; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), che possano essere restituiti a seguito di ogni risposta data dallo studente. Come evidenziato dal progetto UniSOFIA, condotto dall'Università di Cagliari e Sassari, la funzione del feedback svolge un ruolo significativo nell'ambito del processo di orientamento e di riallineamento universitario online (Calidoni *et al.*, 2009). Nella conferenza internazionale OECD/CERI (2008) sul tema dell'apprendimento e della valutazione nel XXI secolo il feedback assume un ruolo fondamentale per una valutazione che intende essere formativa, ma viene posto l'accento su come non tutte le tipologie di feedback siano ugualmente efficaci. «Il feedback deve essere specifico e restituito nel momento adeguato, e deve contenere proposte su come migliorare le prestazioni future. Un buon feedback dovrebbe anche esplicitare i criteri di valutazione rispetto alle prestazioni degli studenti, rendendo esplicito il processo di apprendimento e favorendo l'acquisizione negli studenti della competenza di



“imparare ad imparare”» (pp. 9-10). Il feedback personalizzato, più che segnalare l'esattezza o meno della risposta, per poter incidere sui processi cognitivi degli studenti dovrebbe evidenziare loro il gap esistente tra il livello della propria prestazione e il livello considerato adeguato per valutare come raggiunto l'obiettivo di apprendimento. In questo modo può sostenerli nell'individuazione di quali siano le strategie adeguate o inadeguate utilizzate per poter intervenire su di esse prontamente. Considerato uno strumento a sostegno dell'apprendimento di rilevanza strategica, è importante stabilire quando restituire il feedback: per compiti complessi è preferibile una restituzione immediata dopo ogni risposta data, per compiti di natura più semplice è più efficace un messaggio complessivo presentato alla fine del compito contenente i feedback relativi ad ogni risposta. Il feedback è quanto più efficace quanto più guida lo studente in un processo metacognitivo, più che suggerire la risposta: in quel caso, infatti, il processo di apprendimento sembrerebbe essere inibito (Shute, 2008).

I temi della valutazione, dell'individualizzazione, degli ambienti di apprendimento online e del *formative feedback* sono da tempo al centro dell'interesse di ricerche nazionali e internazionali in ambito educativo, tuttavia si ritiene importante dedicare ad essi ulteriori attenzioni, attraverso ricerche sul campo che rendano possibile la rilevazione di evidenze. La ricerca qui presentata, in particolare, ha voluto approfondire alcune di tali tematiche all'interno del contesto universitario.



2. Il disegno della ricerca

L'obiettivo della ricerca è quello di osservare e monitorare sistematicamente il percorso di recupero degli Obblighi Formativi Aggiuntivi (OFA) degli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione¹, Università Roma Tre, al fine di contribuire a qualificare gli interventi didattici individualizzati progettati dal Servizio di Tutorato Didattico (S.Tu.Di.). Rivolto agli studenti che a seguito del punteggio insufficiente nella prova di accesso sono stati ammessi al proprio corso di laurea con OFA, il servizio S.Tu.Di. si occupa di progettare attività didattiche ed integrative che possano supportarli nell'assolvimento di tali Obblighi e realizza percorsi di approfondimento tematico – in presenza e online – nelle tre aree oggetto della prova di ingresso (Comprensione della lettura, Decodifica di grafici e tabelle, Analisi deduttiva e situazioni problematiche).

La metodologia individuata è la ricerca empirica di tipo esplorativo ed è stata utilizzata un'impostazione mista (Lucisano & Salerno, 2002; Domenici, 2009c; Trincherò, 2012).

L'ipotesi della ricerca è che una progettazione didattica flessibile e individualizzata che si avvale di interventi in presenza e online, utilizzando il feedback personalizzato, favorisce negli studenti con OFA il raggiungimento di buoni risultati di apprendimento e lo sviluppo di competenze chiave per il prosieguo degli studi.

La ricerca intende osservare e rilevare il modo in cui la qualità delle attività didattiche e integrative individualizzate progettate dai docenti e dai tutor del Ser-

1 Corsi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione, Educatore Professionale di Comunità, Formazione e Sviluppo delle Risorse Umane.

vizio di Tutorato Didattico può favorire il consolidamento o l'acquisizione di strategie cognitive e metacognitive da parte degli studenti, incidendo positivamente sui loro risultati di apprendimento. A tal fine, sono stati progettati percorsi di recupero individualizzati, sono stati elaborati feedback formativi personalizzati ed è stata predisposta una prova oggettiva finale per la rilevazione dei livelli di apprendimento raggiunti. Durante il percorso è stato monitorato il livello di partecipazione alle attività proposte nonché la fruizione dei feedback da parte degli studenti. L'unità di analisi della ricerca sono i 132 studenti che, avendo assegnati gli OFA, si sono immatricolati ad uno dei corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione nell'anno accademico 2013/2014 e hanno partecipato al percorso di recupero e alla prova finale nel mese di giugno 2014.

3. Fasi e strumenti della ricerca

La ricerca è stata articolata in alcune fasi, che possono essere così riassunte:

- 
1. analisi dei risultati alla prova in entrata e suddivisione degli studenti con OFA in fasce di punteggio;
 2. progettazione e avvio dei percorsi in presenza e online (individualizzato a seconda della fascia di appartenenza);
 3. rilevazione dei dati relativi al percorso di recupero e prova in uscita;
 4. elaborazione e analisi dei dati.

Durante la prima fase della ricerca gli studenti con OFA sono stati suddivisi in tre fasce di punteggio, a ognuna delle quali è stato dedicato uno specifico percorso di recupero individualizzato. Per gli studenti della fascia di punteggio più bassa (15-29 punti) è stata resa obbligatoria la partecipazione al percorso di recupero che prevedeva incontri in presenza e attività online; per la fascia di punteggio medio (30-34 punti) è stata prevista la partecipazione al percorso online ed è stato consigliato di partecipare alla lezione in presenza relativa all'area di competenza nella quale hanno ottenuto un punteggio critico; per la fascia di punteggio più alta (35-39 punti), essendo la meno critica, è stato reso obbligatorio solo il percorso online. Nella seconda fase sono stati progettati e avviati i percorsi di recupero in presenza e online. In particolare, in presenza sono stati strutturati incontri tematici curati da docenti del Dipartimento, e online sono stati predisposti materiali didattici e prove di autovalutazione con feedback personalizzati. Nella terza fase sono stati creati report individuali circa il livello di partecipazione alle attività frontali e online previste dal percorso di recupero specifico assegnato ed è stata somministrata la prova in uscita. La quarta fase è stata dedicata all'elaborazione e all'analisi dei dati raccolti.

Gli strumenti utilizzati per la raccolta dati, coerentemente con l'impostazione mista della ricerca, sono di natura sia qualitativa che quantitativa: prove oggettive (prova di verifica per la preparazione iniziale, prove in itinere con finalità autovalutativa, prova finale di verifica del recupero degli OFA), questionario di tipo strutturato per rilevare dati di sfondo sugli studenti facenti parte dell'unità di analisi e feedback personalizzati.

La prova di verifica per la preparazione iniziale ha come obiettivo quello di attestare: «le conoscenze e competenze [...] di base e trasversali, quali la comprensione della lettura, le abilità logico-linguistiche e logico-matematiche. [...] La prova di verifica per la preparazione iniziale degli studenti si articola in sezioni

relative alle aree menzionate al precedente comma ed è costituita da 80 quesiti a scelta multipla. La prova di verifica non è ostacolante rispetto all'accesso al corso di laurea ma può dar luogo ad obblighi formativi aggiuntivi»². Degli 80 items, 40 sono relativi all'area di competenza Comprensione della lettura (suddivisi in interpretazione critica del testo e scomposizione e ricomposizione del testo), 20 riguardano l'area Decodifica di grafici e tabelle e 20 sono relativi all'area Analisi deduttiva e situazioni problematiche. I candidati che ottengono un risultato inferiore al 50% del punteggio massimo sono tenuti ad assolvere gli Obblighi Formativi Aggiuntivi relativi alle conoscenze e competenze di cui all'art. 23 del Regolamento didattico dei corsi di laurea.

Le prove in itinere sono state implementate sulla piattaforma Moodle "Formonline" (www.formonline.uniroma3.it), un ambiente virtuale mediante il quale il Dipartimento di Scienze della Formazione fornisce ai propri studenti opportunità di apprendimento online e percorsi di formazione a distanza, dando loro la possibilità di comunicare in maniera sincrona e asincrona. La decisione di avvalersi di tale piattaforma *open source* per l'e-learning nella presente ricerca risponde all'esigenza di disporre di un ambiente in cui progettare azioni didattiche avanzate. La ricerca effettuata dal Laboratorio di Tecnologie Audiovisive del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre (Lopez *et al.*, 2010), mette in luce in che misura gli strumenti che Moodle mette a disposizione vengono utilizzati dai docenti universitari. Dai dati emerge che le prove autovalutative sono solitamente poco utilizzate, in quindicesima posizione dopo strumenti tra cui risorse di testo, link esterni, multimedia, forum e compiti. Anche sulla base di queste evidenze, la ricerca qui presentata ha voluto focalizzare l'attenzione sulla possibilità di implementare prove autovalutative che prevedessero l'inserimento di feedback personalizzati per gli studenti. Il servizio S.Tu.Di. ha messo a punto un proprio spazio dedicato agli studenti con gli OFA, strutturato in diverse sezioni ognuna delle quali dedicata ad aspetti differenti (comunicazione, approfondimento tematico, autovalutazione). All'interno dell'ambiente online sono state predisposte le prove strutturate di autovalutazione per ciascuna delle tre aree di competenza alle quali gli studenti possono accedere durante il loro percorso di preparazione al recupero degli OFA. Le attività possono essere svolte nel periodo antecedente alla prova; in particolare, al fine di consentire ai tutor di monitorare il lavoro svolto online, è possibile per gli studenti esercitarsi fino a una settimana prima della prova. Attraverso un monitoraggio sistematico, i tutor possono visualizzare le attività svolte in termini di frequenza e risultati ottenuti. L'ambiente online consente di restituire in maniera simultanea agli studenti gli esiti delle singole prove svolte: data la risposta, allo studente appare il feedback "corretto" o "sbagliato", in modo che possa autovalutare la propria prestazione e, sulla base dei risultati ottenuti, riflettere sul proprio apprendimento. La piattaforma consente di stabilire un numero massimo di tentativi consentiti per accedere alla singola esercitazione: il termine massimo individuato è stato tre tentativi, così da diminuire la probabilità di rilevare risultati positivi a fronte di tentativi casuali di risposta. Nonostante un processo autovalutativo e riflessivo sia possibile anche mediante questi feedback di natura dicotomica, tenendo conto di recenti evidenze di ricerca (Gamlem, 2013; Harks *et al.*, 2014) è stato stabilito di introdurre dei feedback personalizzati che



2 Università degli Studi Roma Tre, Bando per l'ammissione ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione (classe L-19), a. a. 2013/2014.

fornissero agli studenti maggiori indicazioni sulla risposta fornita. In particolare si è deciso di iniziare a formulare e inserire questa tipologia di feedback per le esercitazioni dell'area di Comprensione della lettura, dopo aver presentato e discusso nel corso delle attività in presenza la tassonomia degli obiettivi di riferimento che si è deciso di utilizzare per verificare la comprensione di testi scritti (Domenici, 2009b). Nei feedback inseriti, per ogni risposta corretta è stato esplicitato l'obiettivo di comprensione della lettura che si è voluto verificare con il rispettivo item; per ogni risposta errata, il feedback spiega il motivo per cui l'opzione scelta è sbagliata. Di seguito (Fig.1) viene riportato un esempio di alcune domande con i relativi feedback personalizzati che, data la natura autovalutativa delle prove, lo studente visualizza una volta terminata l'attività.

La prova di verifica dei livelli di apprendimento raggiunti al termine del percorso recupero OFA, affinché i risultati potessero essere confrontabili con quelli della prova somministrata ad inizio percorso e perché non ci fossero disomogeneità in relazione alla complessità degli obiettivi verificati, ha avuto le stesse caratteristiche della prova di verifica delle conoscenze in ingresso: 80 items a risposta con scelta multipla. Gli Obblighi Formativi Aggiuntivi sono stati considerati assolti rispondendo correttamente a 40 domande (non è stata prevista penalizzazione per le risposte errate o mancanti).

Il questionario, costruito al fine di rilevare dati di sfondo sull'unità di analisi, è stato consegnato agli studenti insieme alla prova finale di recupero OFA ed è stato indicato loro di compilarlo prima di iniziare la stessa. Il questionario è composto da 12 domande strutturate e presenta possibilità di scelta predeterminate. Le prime domande chiedono età, titolo di studio e fascia di punteggio in cui si è stati inseriti in seguito alla prova di accesso (in base alla criticità del punteggio, si ricorda, erano state individuate diverse fasce). La seconda sezione del questionario raccoglie dati sul percorso svolto: se sono state seguite le attività in presenza sulle tre aree di competenza e se sono state utili per comprendere meglio gli argomenti oggetto della prova. Nel caso in cui non si siano frequentate le attività, è stata elaborata una sotto-domanda in cui si è chiesto se il materiale messo a disposizione nella piattaforma online è risultato utile ed esauriente per comprendere meglio gli argomenti e svolgere le prove di autovalutazione. Per queste tipologie di domande, le opzioni di risposta sono state scandite su una scala graduata: molto, abbastanza, poco, per niente. Tre delle domande del questionario sono relative ai feedback personalizzati inseriti nelle prove autovalutative dell'area di competenza Comprensione della lettura. In chiusura, due domande verificano se gli studenti hanno riscontrato difficoltà nell'utilizzo della piattaforma. Quanto rilevato mediante il questionario è stato elaborato con il software di analisi statistica SPSS (*Statistical Package for Social Science*).



Domanda 3

Risposta corretta

Punteggio ottenuto

3 su 3

▼ Contrassegna domanda

🔄 Modifica domanda

Cosa è l'Outback dell'Australia?

Scegli un'alternativa:

- a. La zona dell'Australia occidentale, nei dintorni di Perth
- b. L'estremo nord del continente australiano
- c. Il cuore quasi disabitato del continente australiano ✓
- d. La zona verde nei dintorni di Sidney

La risposta è corretta. CON LA RISPOSTA DATA A QUESTA DOMANDA SI VERIFICA LA COMPRESIONE DEL MESSAGGIO ESPRODOTTO DEL TESTO.

Domanda 4

Risposta errata

Punteggio ottenuto

0 su 3

▼ Contrassegna domanda

🔄 Modifica domanda

Il grande poeta T.S Eliot scrisse:

Scegli un'alternativa:

- a. "La fine delle nostre esplorazioni arriverà quando conosceremo per la prima volta il posto in cui siamo cominciati." ✗
- b. "Le nostre esplorazioni finirebbero se riuscissimo ad arrivare a conoscere lo Spazio, oltre alla Terra dove siamo cominciati."
- c. "La fine di tutte le grandi esplorazioni arriverà quando sarà finita la nostra odissea alla ricerca del posto in cui siamo cominciati."
- d. "La fine di tutte le nostre esplorazioni sarebbe arrivare dove siamo cominciati e conoscere quel posto per la prima volta"

La risposta è errata. Il testo riprende apparentemente quello di T. S. Eliot ma ne modifica il significato, ad esempio sostenendo che noi non abbiamo mai conosciuto il posto in cui "siamo cominciati".

Domanda 5

Risposta errata

Punteggio ottenuto

0 su 3

▼ Contrassegna domanda

🔄 Modifica domanda

Quali sono le altre regioni del globo considerate "vergini"?

Scegli un'alternativa:

- a. Il deserto del Sahara, la foresta Amazzonica, la Siberia, l'Artico, il Canada
- b. La foresta Amazzonica, parte del territorio oltre il Circolo Polare Artico, il nord della Groenlandia, il deserto del Sahara
- c. La Patagonia, la foresta del Congo, la Tasmania, la foresta Amazzonica ✗
- d. Una parte della foresta Amazzonica, del deserto del Sahara, dell'Artico, della Siberia, della foresta boreale in Canada

La risposta è errata, infatti le regioni citate non sono presenti nel testo, e solo una parte della foresta Amazzonica è considerata regione "vergine".

Fig. 1: Estratto della schermata visualizzata dallo studente al termine di ogni prova

4. Alcuni risultati

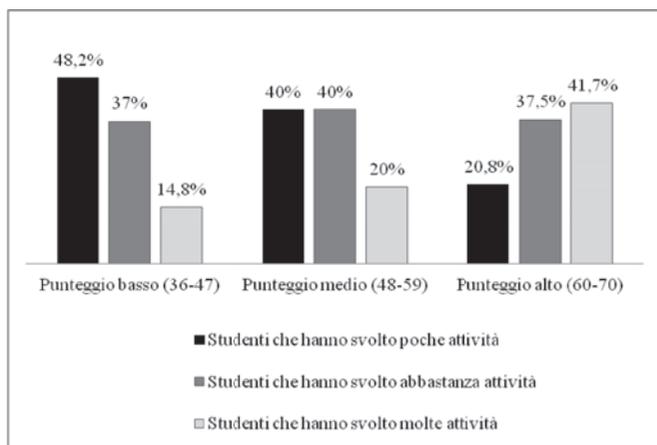
4.1 Analisi prova di ingresso e suddivisione in fasce

Nell'anno accademico 2013/2014 i casi di studenti con Obblighi Formativi Aggiuntivi iscritti ai corsi di laurea triennale del Dipartimento di Scienze della Formazione, Università Roma Tre, sono stati 233. Di essi, gli immatricolati sono stati l'80% (187 studenti), di cui circa il 17,7% con insufficienza grave (tra le 15 e le 29 risposte corrette), il 32,3% con insufficienza media (tra le 30 e 34 risposte corrette) e il 50% lievemente al di sotto della sufficienza (tra le 35 e le 39 risposte corrette). La ricerca prende in analisi gli studenti tra i 187 che hanno seguito l'intero percorso, partecipando alla prima prova di recupero OFA. L'unità di analisi corrisponde, quindi, al numero di 132 studenti.

4.2 Recupero degli OFA e partecipazione alle attività



La prova finale di verifica OFA, contenente 80 items suddivisi nelle tre aree di competenza, è stata superata da tutti gli studenti. In via straordinaria, per coloro che avevano ottenuto tra i 36 e i 39 punti, è stato stabilito di considerare comunque la prova superata restituendo a ogni studente un feedback articolato, indicante quanto era ancora necessario approfondire. Sono stati cinque i casi di studenti che hanno ottenuto questa soglia di punteggio e per i quali si è provveduto a garantire un percorso con delle attività di approfondimento supplementari. La possibilità di prevedere tale percorso è coerente con l'obiettivo della ricerca di inserire le attività formative nell'ambito di un sistema di servizi di tutorato integrati, che favoriscano il potenziamento delle strategie cognitive e metacognitive necessarie per proseguire al meglio il percorso di studi anche a seguito dell'assolvimento degli Obblighi Formativi Aggiuntivi. Il servizio di tutorato didattico OFA, lavorando in modalità *blended learning*, ha monitorato la partecipazione alle attività proposte sia in presenza che online. Dai report emerge che gli studenti hanno partecipato alle attività in presenza e online previste dal proprio percorso e, dai risultati della prova di recupero, si può evidenziare una relazione positiva tra livello di partecipazione e risultato di apprendimento ottenuto. Dal Graf.1 emerge che gli studenti che hanno ottenuto nella prova finale un punteggio migliore (tra 60 e 70 risposte corrette) sono quelli che in media si sono esercitati di più, in particolare il 41,7% degli studenti che hanno ottenuto un punteggio alto è risultato essersi esercitato "molto". Allo stesso modo, gli studenti che hanno ottenuto un punteggio più basso (tra 36 e 47 risposte corrette) sembrano essersi esercitati complessivamente meno.



Graf. 1: Relazione tra attività svolte e punteggio finale

4.3 Dati emersi dal questionario

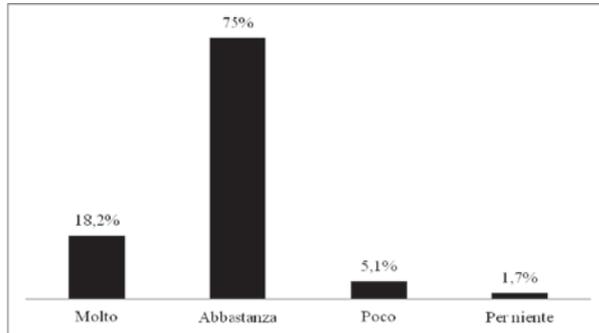
In totale sono stati raccolti 132 questionari. Dall'elaborazione dei dati, in relazione ai dati di sfondo, emerge che la maggioranza degli studenti posseggono come titolo di studio il diploma di Liceo (56,8%), il 25,8% ha il diploma di Istituto Tecnico, il 12,9% proviene da un Istituto Professionale e il 3,8% possiede altre tipologie di titolo di studio. Alla domanda che chiedeva di indicare uno o più modi in cui si è usufruito del servizio S.Tu.Di. per ricevere informazioni e supporto, risulta che il canale preferenziale attraverso il quale avviene la comunicazione servizio/studenti è la piattaforma online (70,5%), seguita dall'altra forma telematica dell'e-mail (58,3%). In seguito è stato domandato quanto le attività in presenza sulle tre aree di competenza fossero state utili per comprendere meglio gli argomenti trattati. Per il 25,8% sono risultate "molto utili"; per il 55% degli studenti sono state ritenute "abbastanza" utili e solo per il 5,3% non sono state considerate utili. In relazione a questa domanda è stato chiesto, a chi non avesse seguito le lezioni in presenza, se il materiale messo a disposizione online per spiegare e approfondire gli argomenti prima di ogni esercitazione fosse stato utile ed esauriente al fine di svolgere la prova di esercitazione autovalutativa. Il 56,8% degli studenti valuta "abbastanza" efficace il materiale didattico, il 20,5% lo considera "molto utile" e il 3% "poco utile". Per quanto riguarda le esercitazioni presenti in piattaforma, la quasi totalità degli studenti (93,9%) le ha ritenute adeguate per consolidare le proprie competenze.

4.4 Feedback

Avendo curato l'elaborazione di feedback personalizzati che rafforzassero il processo di autovalutazione in relazione ad alcune prove dell'area "Comprensione del testo", è stato chiesto agli studenti se avessero notato la differenza tra questi e i feedback dicotomici presenti nelle prove relative alle altre due aree di competenza. L'87,9% dichiara di aver preso consapevolezza della differenza tra le due tipologie di feedback. A questi 116 studenti è stata posta un'ulteriore domanda volta a rilevare se ritenevano che i feedback personalizzati avessero migliorato la compren-



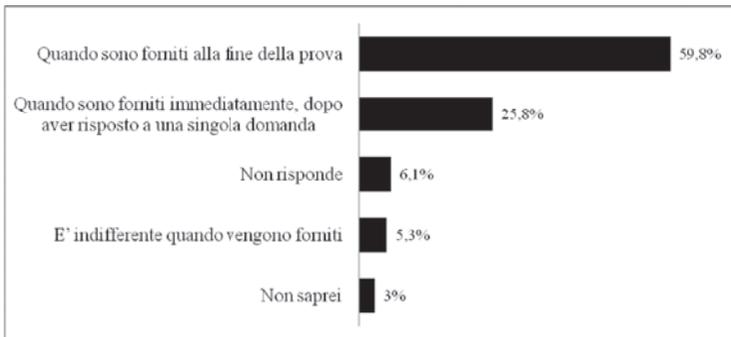
sione degli argomenti trattati: il 93,2% ritiene che lo abbiano migliorato “molto” o “abbastanza” (Graf.2).



Graf. 2: Percezione di quanto il feedback personalizzato ha migliorato la comprensione



Ritenendo di particolare interesse la scelta di introdurre dei feedback personalizzati, si è voluto approfondire e prendere maggiore consapevolezza dell'esperienza che gli studenti hanno avuto con questa nuova forma di restituzione degli esiti valutativi. In particolare, è stato chiesto loro di indicare in quale momento della prova ritengono essere più efficace la comparsa del feedback. Come illustrato nel Graf.3, il 59,8% dei rispondenti ritiene sia efficace trovare il feedback una volta completata la prova, mentre il 25,8% risponde che è utile riceverlo immediatamente, dopo aver risposto ad ogni singola domanda. Potrebbe esserci, insomma, date le risposte ricevute, una componente di disturbo da parte del messaggio personalizzato in corrispondenza di quelle domande non particolarmente complesse che non richiedono strategie così da elaborare da necessitare di un messaggio specifico di chiarimento.



Graf. 3: Momento in cui gli studenti ritengono sia più efficace ricevere il feedback

4.5 Ambiente di apprendimento online

Il servizio di tutorato didattico OFA, curando una progettazione che prevede interventi sia frontali che a distanza, ha voluto verificare l'esistenza di eventuali problemi nell'utilizzo dell'ambiente online. Nonostante gli studenti di oggi siano da

considerare nativi digitali, emerge una difficoltà nell'utilizzo del materiale di approfondimento messo a disposizione online. Sebbene il 57,6% degli studenti risulta non aver avuto alcun problema nell'utilizzo della piattaforma, esiste un 40% che dichiara di aver riscontrato poca o abbastanza difficoltà nell'accedere e utilizzare l'ambiente online. Questo dato riflette, inoltre, la risposta del 48,5% degli studenti che dice di ritenere utile partecipare ad un incontro introduttivo sull'utilizzo base della piattaforma.

5. Riflessioni e prospettive future

Sulla base della ricognizione di quanto presente in letteratura riguardo i temi del tutorato, dell'individualizzazione, degli ambienti di apprendimento online e della valenza ricoperta dall'utilizzo del feedback personalizzato, ma soprattutto alla luce dell'indagine condotta sul campo, emergono alcune prime riflessioni. La predisposizione di interventi educativi individualizzati che prevedono momenti di incontro in presenza e a distanza sembra essere una metodologia efficace affinché gli studenti con OFA acquisiscano le competenze necessarie sia per recuperare gli Obblighi Formativi sia per sviluppare competenze utili per dirigere il proprio apprendimento in modo autonomo e responsabile. Un momento specifico di familiarizzazione con l'ambiente virtuale, tuttavia, dai dati emersi nel questionario, sembra essere indispensabile per consentire agli studenti di fruire in maniera consapevole della proposta didattica offerta online e per far sì che il percorso progettato sia efficace in termini di strategie cognitive e metacognitive acquisite.

Sulla base delle riflessioni fatte sulle attività didattiche svolte nella ricerca è possibile ipotizzare che esse, pur con i necessari adattamenti ai singoli contesti, potrebbero essere efficaci per quei servizi di tutorato impegnati nella progettazione di interventi educativi in grado di favorire lo sviluppo della capacità di autodirigere il proprio apprendimento e l'ottenimento di risultati di apprendimento positivi.

A conferma del fatto che l'elaborazione di feedback personalizzati da restituire agli studenti nelle attività online si inserisce in un sistema integrato che vuole favorire l'acquisizione di competenze autovalutative e critiche, la prospettiva futura è quella di prevedere l'inserimento di essi anche nelle prove relative alle altre aree di competenza oggetto del percorso OFA. In particolar modo rispetto alla riflessione relativa a quando inserire il feedback, essendo emersa dal questionario la preferenza da parte degli studenti a ricevere la restituzione alla fine dell'attività, sarà prestata particolare attenzione a rilevare evidenze in merito. L'estensione del campo di applicazione del feedback personalizzato, inoltre, potrebbe consentire di sviluppare nel medio periodo, attraverso l'utilizzo della piattaforma Moodle, un database di domande e di differenti tipologie di feedback in costante aggiornamento.

L'ambito di ricerca in cui si inserisce tale progetto è molto ampio, tuttavia sembra auspicabile che venga dedicato ulteriore interesse per tali tematiche, al fine di evidenziare quelli che potrebbero essere gli interventi adeguati per favorire la strutturazione di servizi di tutorato didattico che sappiano non solo supportare gli studenti nel processo di apprendimento, ma siano in grado anche di renderli autonomi nella prosecuzione del proprio percorso di studi. Rispetto a tale obiettivo, in una prospettiva diacronica, sarebbe interessante proseguire la ricerca anche raccogliendo i punti di vista espressi dagli studenti che hanno partecipato assiduamente e continuativamente alle attività OFA, al fine di rilevare la ricaduta effettiva dell'esperienza svolta sul prosieguo degli studi universitari.



Riferimenti bibliografici

- Alonso F., López G., Manrique D., & Viñes J. M. (2005). An instructional model for web-based e-learning education with a blended learning process approach. *British Journal of Educational Technology*, 36(2), pp. 217-235.
- Araque F., Roldán C., & Salguero A. (2009). Factors influencing university drop out rates. *Computers & Education*, 53(3), pp. 563-574.
- Butler D. L., & Winne P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of educational research*, 65 (3), pp. 245-281.
- Baldacci M. (2002). *Una scuola a misura d'alunno. Qualità dell'istruzione e successo formativo*. Torino: Utet.
- Calidoni P., Gola E., Isu G. C., & Satta R. (2009). Orientamento e riallineamento universitario on-line: progettazione e prova di servizi nel progetto UniSOFIA. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 2/3, pp. 19-26.
- Castoldi M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Clerici R., Giraldo A., & Visentin E. (2011). Le carriere universitarie tra successo formativo, abbandono, cambio di corso e ritardo. Un'analisi per coorte attraverso gli archivi dell'Ateneo di Padova. In http://paduaresearch.cab.unipd.it/7187/1/2011_1_20120424115051.pdf
- Cohen E. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi*. Trento: Erickson.
- Cottrell S. (2011). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan.
- CRUI (1995). *L'orientamento e il tutorato universitario: le indicazioni della Conferenza permanente dei Rettori delle università italiane*. In www.crui.it/data/allegati/links/462/orientamento_tutorato.pdf
- CRUI (2005). *L'università orienta. Rilevazione CRUI su comportamenti e iniziative negli atenei italiani*. In www.crui.it/HomePage.aspx?ref=1070
- Da Re L. (2012). "Tutor junior" e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 9 (5), pp. 120-133.
- Di Biase F. (2012). *Prova iniziale di verifica: una terza via?* In ROARS-Return On Academic ReSearch, www.roars.it/online/prova-iniziale-di-verifica-una-terza-via
- Domenici G. (2009a). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Domenici G. (2009b). *Ragioni e strumenti della valutazione*. Napoli: Tecnodid.
- Domenici G. (2009c). *Metodologia della ricerca educativa*. Roma: Monolite.
- Downes S. (2005). Feature: E-learning 2.0. *Elearn magazine*, 1.
- Falchikov N., & Blythman M. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology Press.
- Fasanella A., Benvenuto G., & Salerni A. (2010). Un modello longitudinale per l'analisi della dispersione degli studi nell'Ateneo «Sapienza» di Roma. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1 (1), pp. 143-159.
- Ferreira M. (2013). Tutorial Teaching: A New Paradigm for the Development of Competencies. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 8 (4), pp. 205-219.
- Fielding M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), pp. 295-311.
- Fry H., Ketteridge S., & Marshall S. (2008). *A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice*. Routledge.
- Galliani L. (2004). *La scuola in rete*. Roma-Bari: Laterza.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli atenei* (pp. 511-522). Atti della VIII Biennale sulla Didattica Universitaria, Padova, 2 e 3 dicembre 2010, tomo II. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Gamlem S. M., & Smith K. (2013). Student perceptions of classroom feedback. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 20(2), pp. 150-169.
- Grion V., & Cook-Sather A. (a cura di) (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano: Guerini Scientifica.



- Harks B., Rakoczy K., Hattie J., Besser M., & Klieme E. (2014). The effects of feedback on achievement, interest and self-evaluation: the role of feedback's perceived usefulness. *Educational Psychology*, 34(3), pp. 269-290.
- Kluger A. N., & DeNisi A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological bulletin*, 119 (2), p. 254.
- Isfol (2005). *Laccompagnamento per contrastare la dispersione universitaria. Mentoring e tutoring a sostegno degli studenti*. Roma: Isfol.
- La Rocca C. (2010). *Mediazione tutoriale e apprendimento in rete. Il tutor organizzativo e disciplinare nella didattica e-learning*. Roma: Monolite.
- Lopez X., Margapoti I., Pireddu M., & Sapuppo F. (2010). Quale didattica per l'e-learning? I risultati di un'indagine empirica a livello internazionale. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 1 (2), pp. 27-53.
- Lucisano P., & Salerni A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- MacDonald J. (2006). *Blended learning and online tutoring A good practice guide*. Gower.
- Marland M., & Gill C. J. (1974). *Pastoral care: Organizing the care and guidance of the individual pupil in a comprehensive school*. Portsmouth: Heinemann Educational.
- Maragliano R. (2004). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- Michelon G. (2000). *Sul tutorato nelle università*. In www.cruui.it
- Moè A., & De Beni R. (2000). Strategie di autoregolazione e successo scolastico: Uno studio con ragazzi di scuola superiore e universitari. *Psicologia dell'Educazione e della Formazione*, 2(1), pp. 31-44.
- Nicol D. J., & Macfarlane-Dick D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31 (2), pp. 199-218.
- OECD/CERI (2008). *Assessment for learning: Formative assessment*. International Conference, Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy. Paris: CERI/OECD. In www.oecd.org/dataoecd/19/31/40600533.pdf
- Osguthorpe R. T., & Graham C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), pp. 227-33.
- Pagani S. (2007). Germania. In M. Vaira (a cura di), *Dalla scuola all'università. Politiche e pratiche di orientamento in sei paesi europei* (pp. 35-57). Milano: LED.
- Pellerey M. (2006). *Dirigere il proprio apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pintrich P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press.
- Serbati A. & Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, pp. 11-26.
- Shute V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78 (1), pp. 153-189.
- Smyth J. (2006). 'When students have power': student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), pp. 285-298.
- Topping K. (1997). *Tutoring*. Trento: Erickson.
- Torre E. (2006). *Il tutor: teorie e pratiche educative*. Roma: Carocci.
- Trincherò R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 3 (6), pp. 75-96.
- Truffelli E. (2010). Comprendere per migliorare lo studio: analisi e riflessioni a partire da un'esperienza biennale di sostegno alle matricole universitarie. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 1 (3), pp. 91-104.
- Zago G., Girado A., & Clerici R. (2014). *Successo e insuccesso negli studi universitari*. Bologna: il Mulino.
- Zimmerman B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81 (3), p. 329.



