Dottorato in Innovazione e Valutazione dei Sistemi di Istruzione

Ciclo XXII

UN SISTEMA PER VALUTARE L'INTERAZIONE NEI CORSI E-LEARNING

Dottoranda

Dott.ssa Ilaria Margapoti

Settore Disciplinare M-PED/03 Didattica e Pedagogia Speciale

Relatore

Prof. Roberto Maragliano

Correlatrice

Prof.ssa Ornella Martini

ROMA TRE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI

Dipartimento di Progettazione Educativa e Didattica
Facoltà di Scienze della Formazione

Ai proff. di LTA,

perché hanno creduto in me e mi hanno consigliata.

Al prof. Sergio Vasquez Bronfman,

perché si è interessato e mi ha ascoltata.

A mio padre,

perché mi ha aiutata,

e a mia madre,

perché mi ha esortata.

Al Salento,

perché mi ha salvata.

SOMMARIO

PREMESSA **6**

PRINCIPI TEORICI **11**

OBIETTIVI **17**

PRINCIPI METODOLOGICI **24**

LA VALUTAZIONE DEGLI STUDENTI **27**

LITERATURE REVIEW 27

Modelli di analisi dei contenuti *27*

Tassonomie generali della dimensione cognitiva *44*

Rubriche di valutazione *45*

SVILUPPO DELLA PARTE QUALITATIVA 48

Il primo modello *48*

La validazione del primo modello *54*

Risultati della prima validazione *56*

Il secondo modello *60*

La validazione del secondo modello *69*

Risultati della seconda validazione *70*

LA PARTE QUALITATIVA 74

LA PARTE QUANTITATIVA 81

LA PARTE INTERPRETATIVA 86

LA SPERIMENTAZIONE 92

Il contesto *92*

Il Master *94*

L'Insegnamento *97*

Il Laboratorio *103*

LA VALUTAZIONE DEI DOCENTI **107**

LITERATURE REVIEW 107

SVILUPPO DELLA PARTE QUALITATIVA 111

Il modello *111*

La validazione del modello *124*

I risultati della validazione *124*

LA PARTE QUALITATIVA 126

LA PARTE QUANTITATIVA 128

LA SPERIMENTAZIONE 130

Il contesto *130*

Il Master *130*

L'Insegnamento *133*

Il Laboratorio *135*

LA VALUTAZIONE DEL CORSO **137**

LITERATURE REVIEW 137
CARATTERISTICHE 138
IL MODELLO 139
LA PARTE QUALITATIVA 139
LA PARTE QUANTITATIVA 140
LA PARTE INTERPRETATIVA 141
LA SPERIMENTAZIONE 142
Il Master *142*
L'Insegnamento *144*
Il Laboratorio *146*

STUDENTI CHE VALUTANO STUDENTI **148**

LITERATURE REVIEW 148
IL MODELLO 149

LA VALUTAZIONE DI CHI VALUTA **156**
CONCLUSIONI **158**
BIBLIOGRAFIA **168**
SITOGRAFIA **181**
APPENDICI **182**
REPORT **235**

ANALISI DEGLI STUDENTI DEL MASTER 235
ANALISI DEGLI STUDENTI DELL'INSEGNAMENTO 251
ANALISI DEGLI STUDENTI DEL LABORATORIO 306
ANALISI DEI DOCENTI DEL MASTER 332
ANALISI DEI DOCENTI DELL'INSEGNAMENTO 345
ANALISI DEI DOCENTI DEL LABORATORIO 356
ANALISI DEL CORSO MASTER 361
ANALISI DEL CORSO INSEGNAMENTO 367
ANALISI DEL CORSO LABORATORIO 384

INDICE DELLE FIGURE E DELLE TABELLE

Figura 1 – Posizioni epistemologiche del costruttivismo 11
Figura 2 – La valutazione del docente, corrispondenze con il modello di Anderson et al. (2001) 118
Tabella 1 – Il modello di valutazione degli studenti 65
Tabella 2 – La valutazione degli studenti, i pesi 76
Tabella 3 – La valutazione degli studenti, i pesi per la valutazione 88

Tabella 4 – La valutazione degli studenti, interpretazione dei punteggi per le prime tre variabili 88
Tabella 5 – La valutazione degli studenti, interpretazione dei punteggi per la variabile Interazione 88
Tabella 6 – La valutazione degli studenti, interpretazione dei punteggi finali per le prime tre variabili 90
Tabella 7 – La valutazione del docente, i descrittori 115
Tabella 8 – La valutazione del corso, l'interpretazione delle prime tre variabili 142
Tabella 9 – La valutazione del corso, l'interpretazione finale delle tre variabili 142
Tabella 10 – Studenti che valutano studenti, le categorie del peer assessment 154
Tabella 11 – Studenti che valutano studenti, strumento di calibrazione per la comparsa delle icone 154

PREMESSA

La posizione occupata dall'e-learning

L'*e-learning* riveste oggi un ruolo sempre più importante nel mondo della formazione. Università, scuole, istituzioni e aziende si rivolgono sempre di più alla *formazione online* per gli indiscutibili vantaggi che questa comporta. Il più evidente è senza dubbio la flessibilità:

- *temporale*, che permette di accedere al corso a qualsiasi orario, molto comoda soprattutto per i lavoratori;
- *spaziale*, che permette di accedere al corso da qualsiasi punto dotato di connessione Internet, quindi anche da casa propria o da paesi localizzati in qualsiasi parte del globo terrestre;
- *di personalizzazione* dei percorsi d'apprendimento, che permette quindi sia di procedere secondo i propri tempi e le proprie esigenze, ma anche, se ben strutturata, di proporre programmi diversi a seconda delle curiosità, inclinazioni e conoscenze pregresse di ciascun individuo.

Queste ovviamente sono soltanto alcune delle caratteristiche più evidenti della formazione online. La sua diffusione e l'importanza del ruolo che essa sta assumendo in tutti i campi della formazione, ovviamente, non è dovuta solo a queste sue specificità, ma a una situazione generale di cambiamento sociale che ci troviamo ad affrontare: l'emergere di tecnologie che permettono una diffusione dell'informazione sempre più capillare, invadente e specializzata ha infatti sortito due effetti in particolare che influenzano in maniera non trascurabile il mondo della formazione:

1. che le persone non apprendono più soltanto nei luoghi tradizionalmente deputati a questo scopo come le scuole e le università: di continuo, in ogni contesto e attraverso una quantità sempre crescente di mezzi, sono portate a conoscere, imparare e scoprire. È quello che viene definito *apprendimento informale*. Questo ovviamente ridisegna l'autorità delle istituzioni educative e mette fra l'altro in discussione il concetto di cultura, affiancando ai saperi tradizionalmente intesi come tali degli altri saperi di tipo informale;
2. di conseguenza questo ampliamento della rete di saperi e l'accelerazione di cambiamento determinata nella cultura odierna dall'avvicendarsi continuo di nuove soluzioni tecnologiche, determina la necessità da parte dei professionisti di ogni settore di aggiornarsi continuamente, determinando quello che viene definito *lifelong learning*, cioè apprendimento continuo lungo tutta la vita: il sapere non è più fisso, ma in continua evoluzione e le persone hanno bisogno di continuare ad apprendere a qualsiasi età per tenere costantemente aggiornate e competitive le loro conoscenze.

E' in questo contesto che si colloca l'e-learning, da intendersi come profondamente diverso dalla didattica tradizionale

- sia per i nuovi mezzi tecnologici attraverso i quali sia realizza: cambiando il mezzo cambiano necessariamente le modalità di trasmissione del contenuto, nonché il contenuto stesso si trasforma (McLuhan, 1964);

- sia per il compito che è chiamato a soddisfare e la realtà formativa in cui si va a collocare: non più insegnare qualcosa una volta per tutte a degli studenti che devono formarsi (quindi di giovane età), ma far apprendere in maniera profonda, quindi realmente applicabile, delle nuove competenze a persone adulte.

Fatte queste premesse, dovrebbe risultare evidente la natura del tutto nuova che caratterizza la formazione online, tanto per i nuovi obiettivi che è chiamata a soddisfare, quanto per la modalità nuova anch'essa con cui si realizza, ma anche per il pubblico a cui si rivolge e per il fatto che il concetto di formazione nel suo complesso è oggi rimesso in discussione nel contesto sociale in generale e rispetto alle istituzioni che lo hanno definito finora. L'e-learning, allora, appare come una naturale conseguenza o comunque un punto di congiunzione, messa in discussione e ripensamento di tutti questi fattori e strettamente connesso e dipendente da essi. Le stesse parole, nella matrice inglese che le ha generate e purtroppo molto meno nella trasposizione in Italiano, rendono evidente questa frattura con il passato: e-learning invece che, per esempio, *e-teaching*, è una parola che vuole evidenziare proprio la diversa ottica su cui deve direzionarsi la formazione attuale, nel riguardo e nel rispetto innanzitutto del soggetto che apprende invece che del processo di istruzione in sé.

Il concetto di e-learning fra tecnologia e pedagogia

Eppure, già nel 1999, c'era chi esprimeva chiaramente dei dubbi a proposito delle modalità in cui veniva concepito l'e-learning:

> if we begin to think about technologies as learning tools that students learn with, not from, then the nature of student learning will change (Jonassen et al., 1999).

Nel 2000 c'era chi guardava così all'innovazione tecnologica:

> I think that in education quite a lot of energy is wasted on chasing solutions that have everything to do with chance technical possibilities, and nothing to do with fundamental renewal (Koper, 2000).

E più esplicitamente, nel 2002, parlando di e-learning c'era chi affermava:

> There is a need to shift the emphasis of e-learning from the ''e'' (technology) to the learning (Hamid, 2002).

Il problema, in pratica, è che è stata data molta enfasi all'aspetto tecnologico dell'e-learning, come se esso possa risolvere qualsiasi problema di natura pedagogica: la sola presenza della tecnologia, quindi, garantirebbe l'innovazione che si va cercando, senza che i principi pedagogici vengano però rinnovati, anzi, trasponendo quelle stesse regole che hanno funzionato finora per la didattica tradizionale e in presenza in un contesto del tutto nuovo. Le piattaforme tecnologiche, insomma, scalzano ogni pretesa di un rinnovamento pedagogico e si fanno garanti di una qualità e un'innovazione nella formazione che sono soltanto apparenti: l'e-learning di questo tipo, pur fregiandosi di tale titolo, non è altro che una copia, peraltro decontestualizzata

e rielaborata spesso senza solidi fondamenti, di un modello pedagogico che diventa via via più obsoleto. Se questo atteggiamento di pura trasposizione è naturale in una fase di esplorazione pioneristica, perché uno strumento nuovo ha sempre bisogno di partire da ciò che trova prima di sé per metterlo in discussione e rinnovarlo (Bolter & Grusin, 2003), è anche vero che oggi, a distanza di quasi dieci anni, la situazione non sembra poi molto cambiata.

Da una ricerca condotta sui forum della comunità internazionale della piattaforma e-learning open source Moodle, che coinvolge fra l'altro moltissime università e quindi, in teoria, centri di ricerca, è emerso che l'attenzione per l'aspetto pedagogico dell'e-learning è ancora minima, se non quasi inesistente (Maragliano et al., 2009).

Dunque, se nel 2000 Koper già credeva nella necessità di cercare un rinnovamento profondo del sistema educativo e di trovare proprio nell'e-learning i fondamenti per una messa in discussione dei principi pedagogici in generale, nel 2010 ci troviamo ancora in una situazione in cui non solo non è stato ripensato il concetto di formazione in questa ottica, ma neanche l'e-learning è indagato in maniera diffusa nella globalità delle variabili che lo determinano, salvo il lavoro di alcuni gruppi di ricerca e in ambito, comunque, del tutto sperimentale (per esempio: Bass & Eynon 2009).

È chiaro, però, che questo rimanere sulle posizioni "sicure" di ciò che già si conosce ed è consolidato dall'uso della tradizione, sia l'atteggiamento più prevedibile: rispetto al "nuovo" dell'e-learning, infatti, per il momento non esistono ancora strumenti e pratiche didattiche condivise su cui fare affidamento. Proprio in questo senso ci si aspetta che i centri di ricerca fungano da motore all'origine del cambiamento, perché è solo attraverso essi che si potranno legittimare nuovi sistemi, metodi e strumenti didattici sufficientemente solidi da essere utilizzati con sicurezza, perché fondati su teorie pedagogiche significative e calibrati con adeguate sperimentazioni.

Scrivevano infatti Bednar, Cunningham, Duffy, e Perry nel 1992:

> effective instructional design is possible only if the developer has reflexive awareness of the theoretical basis underlying the design (Bednar et al., 1992).

Bisogna allora individuare quali siano le teorie pedagogiche sulla base delle quali costruire un sistema di apprendimento online di qualità e che possano contribuire alla creazione di strumenti e metodologie adeguate alle sue peculiarità. Sarà procedendo in questa direzione che si potrà assicurare all'e-learning uno sviluppo veramente influente sui modi di una formazione che sia, soprattutto, di qualità.

La ricerca: uno strumento per la valutazione

Ciò che propongo con questa ricerca è lo sviluppo di uno strumento valutativo conforme alle modalità didattiche di successo nell'e-learning che sia supportato e modellato sulla base di una solida letteratura pedagogica. È in quest'ottica e tenendo conto di queste premesse teoriche irrinunciabili che ho costruito un sistema per la valutazione dell'interazione online nei suoi molteplici aspetti servendomi di tre modelli di valutazione differenti: quella degli studenti, quella dei docenti e una valutazione fra pari. Tale strumento

valutativo viene applicato ai singoli interventi dei partecipanti al processo formativo in contesti di interazione asincrona online, in maniera specifica i forum.
Ho sviluppato per ciascuna categoria di utente e a seconda delle necessità e degli scopi della valutazione, delle griglie valutative che possono essere applicate dai soggetti del processo formativo in maniera sufficientemente intuitiva e veloce. Ovviamente, nella costruzione di tali griglie valutative, ho tenuto conto di fattori quali l'esaustività dell'informazione restituita dalla loro applicazione e la conformità con quei principi ritenuti di valore dalla letteratura pedagogica sull'argomento. Dalla loro applicazione emergono:

- le modalità attraverso le quali gli studenti hanno interagito nel corso: più o meno collaborative, più o meno interessate agli argomenti didattici, più o meno orizzontali o verticali, più o meno profonde nell'elaborazione dei contenuti;
- le modalità attraverso le quali i docenti hanno interagito nel corso: gestendo, analizzando i contenuti, sollecitando la partecipazione e la riflessione, ecc.

Ho accompagnato ovviamente la parte di costituzione della griglia con una parte di elaborazione e interpretazione dei risultati ottenuti, affinché sia tangibile un risvolto pratico e applicativo immediato. A questo, si aggiunge la presa in considerazione di dati quantitativi che pure aiutano nella collocazione e nell'interpretazione dell'operato di studenti e docenti.
L'obiettivo è quello di far applicare tale strumento in maniera diffusa nei contesti di formazione online: come supporto all'e-learning, come parte integrante dell'esperienza didattica e come punto di partenza per accordare la dovuta importanza ad un aspetto nevralgico dell'apprendimento dal punto di vista costruttivista: la comunicazione fra i partecipanti del processo formativo.

Struttura dell'opera

Nel primo capitolo disegnerò i *principi teorici* a cui mi sono ispirata, soprattutto quelli costruttivisti, mentre nel secondo esprimerò quali sono i miei *obiettivi* specifici in questa sede: la costruzione, cioè, di un sistema di valutazione dell'interazione asincrona online che renda conto delle dinamiche d'apprendimento care alla teoria costruttivista, ma che sia di applicazione intuitiva, in modo che anche docenti non deputati alla ricerca possano utilizzarlo concretamente nei loro corsi come strumento di valutazione didattica.
Il capitolo *principi metodologici* esemplificherà la metodologia scelta per la costruzione del sistema e descriverà gli strumenti e le procedure di cui mi sono servita.
Il quarto capitolo, che è il centro focale di tutta la ricerca, si occuperà della parte più impegnativa e laboriosa del sistema: *la valutazione degli studenti*. Il modello di valutazione che presento sarà supportato da una vasta letteratura relativa all'argomento e unirà insieme un'analisi di tipo quantitativo con una di tipo qualitativo. Descriverò inoltre nel dettaglio i due test di validazione che ho condotto per giungere alla definizione del modello finale. Infine tale modello sarà applicato sperimentalmente a contesti reali di interazione online.

Il capitolo successivo è relativo alla parte di *valutazione dei docenti*: anche qui in base alla letteratura sarà costruito un modello di valutazione e ne sarà testata la validità. Poi, si procederà all'analisi dei risultati dell'applicazione del modello in contesti reali.

A seguire il capitolo relativo alla *valutazione del corso*: procederò in maniera analoga a quanto fatto nei due capitoli precedenti.

Il settimo capitolo riguarda invece *studenti che valutano studenti*, quindi procedure di *peer assessment*.

Infine l'ultimo capitolo accennerà alla possibilità di valutare, all'interno del sistema, coloro che hanno partecipato all'attività valutativa: *la valutazione di chi valuta*.

La ricerca che qui documento si chiude con le conclusioni, che discutono criticamente ciò che è emerso dall'applicazione sperimentale di ogni modello di valutazione: sugli studenti, sui docenti e sul corso. Analizzo i punti di criticità emersi e suggerisco ulteriori direzioni per lo sviluppo futuro del sistema e per la sua concreta applicazione.

Le figure e le tabelle relative ai modelli si trovano direttamente all'interno del testo, invece tutte le tabelle e gli strumenti per la raccolta dei dati, i risultati delle validazioni e i report con i grafici della sperimentazione si trovano in coda al volume.

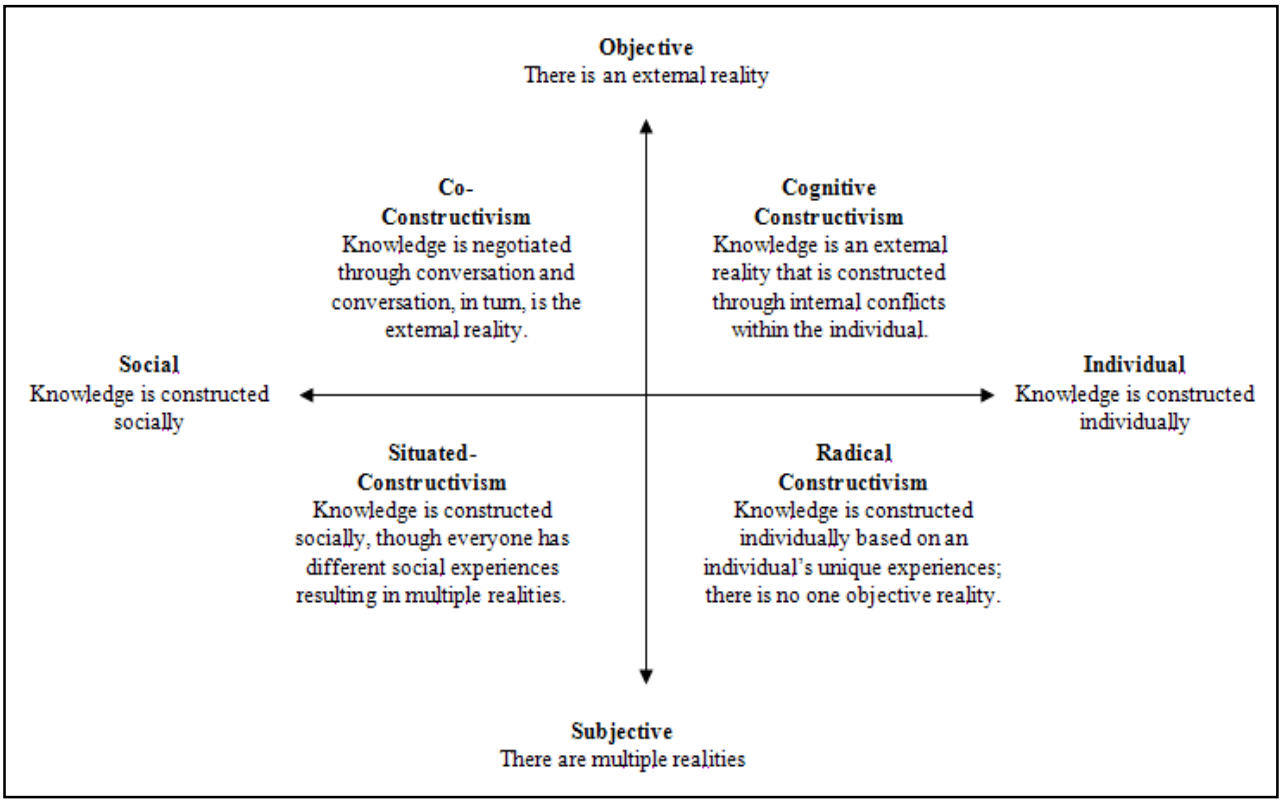
PRINCIPI TEORICI

Il Costruttivismo

La teoria dell'apprendimento a cui ho fatto riferimento per condurre questa ricerca è quella del *Costruttivismo*. Si tratta essenzialmente di una branca della filosofia che cerca di comprendere come l'essere umano costruisce il suo sapere. Le sue basi si possono ricondurre a Piaget (1961,1970) e alla sua teoria della crescita intellettuale. Attivo nella prima metà del XX secolo, Piaget supera l'idea tradizionale di un sapere semplicemente trasmesso dal docente allo studente, e immagina lo sviluppo cognitivo come interiorizzato dallo studente, che vi partecipa in maniera attiva invece di riceverlo passivamente. Ciò che apprende corrisponde a una sua personale costruzione mentale di regole, modelli e saperi.

Ovviamente, a partire da questi fondamenti, la teoria costruttivista è stata declinata secondo prospettive e sfumature diverse. Non è semplice individuare con sicurezza le caratteristiche di ciascuna corrente a causa delle molteplicità dei punti di vista degli autori che si sono succeduti nel tempo, tuttavia per averne un'idea ho trovato molto chiaro e decisamente esemplificativo il seguente schema, tratto da Kanuka & Anderson (1999):

Figura 1 – Posizioni epistemologiche del costruttivismo



Tutte quante hanno ovviamente dei principi in comune (Kanuka & Anderson, 1999). Per esempio il fatto che le persone, anche quelle più giovani e i bambini, siano portatrici di un sapere pregresso che non può essere ignorato. Per questo il soggetto non può apprendere per "trasmissione passiva" dei saperi, ma deve farlo in

maniera attiva, perché la stessa "spiegazione" non verrà interpretata dagli studenti allo stesso modo: ogni studente infatti la confronterà e interpreterà rispetto alle conoscenze già possedute. L'uso del linguaggio viene ritenuto allora fondamentale da tutti i costruttivisti: è l'abilità comunicativa che permette allo studente di mettere in discussione le informazioni che riceve rispetto a ciò che già sa, e lo aiuta ad analizzare e organizzare le informazioni nonché, in una fase successiva, ad esprimere le proprie idee a proposito. Per facilitare questo compito e stimolare la riflessione, agli studenti è chiesto innanzitutto di *fare*: si tratta del *learning by doing*, apprendere facendo. Essere impegnati attivamente nel produrre qualcosa significa infatti essere impegnati attivamente anche sul fronte cognitivo nel chiedersi perché, e come fare quel qualcosa, nel cercare soluzioni e nel paragonare l'informazione che ne scaturisce con quella posseduta. Ovviamente l'attivazione di tutte queste procedure cognitive può avvenire soltanto in un ambiente d'apprendimento *learner-centered*, che pone cioè il soggetto che apprende e le sue necessità al centro del processo d'apprendimento, e non *teacher-centered*, cioè improntato sulle logiche tradizionali del sapere trasmesso sulla base di ciò che decide "chi già sa".

Il Costruttivismo sociale

Delle varie posizioni esemplificate in *Figura 1*, quella che ci interessa indagare è il *costruttivismo sociale*, o *co-costruttivismo*, che è fra l'altro la più diffusa e conosciuta, anche nel campo dell'e-learning. Ispirtato alle teorie di Vygotsky (1978), Bruner (1986), il costruttivismo sociale sostiene che il contesto sociale e culturale influenza in maniera determinante l'apprendimento. Il sapere è considerato come un prodotto socialmente costruito, e anzi, è proprio attraverso l'interazione con gli altri e l'uso del linguaggio per conversare che avviene una negoziazione di significati per costruirlo. Se la funzione cognitiva è originata da un'interazione sociale, allora, il metodo pedagogico utilizzato per l'educazione deve essere quello di un apprendimento interattivo e collaborativo fra gli individui. Partendo dal presupposto che esista una pluralità di realtà e che ogni individuo si faccia portatore di una di queste in base all'interpretazione e al significato che lui, con la costruzione del suo sapere, le ha attribuito, allora l'interazione fra gli individui non potrà mai ripetersi uguale. Infine la motivazione, sia intrinseca dello studente ad apprendere, sia estrinseca del contesto che lo deve stimolare ad apprendere, gioca un ruolo fondamentale.

Fra le declinazioni pedagogiche più interessanti del Costruttivismo, inoltre, voglio citare qui il *Costruzionismo* (Papert & Harel, 1991; Kafai & Resnick, 1996). Nell'ottica costruzionista sono fondamentali i processi metacognitivi (apprendere ad apprendere, apprendere a far apprendere) e le interazioni, non solo con gli altri individui, ma anche con gli oggetti concreti (possiamo vederla come un'evoluzione di quel "prodotto" e di quel "fare" ritenuti fondamentali dai costruttivisti): tali interazioni aiutano infatti nella creazione attiva del significato perché stimolano la riflessione per deduzione e induzione. Affinché lo studente apprenda meglio, quindi, è bene coinvolgerlo nella costruzione di un prodotto esterno tangibile o qualcosa che, comunque, possa essere condiviso con gli altri.

E' naturale che, come risultato di quest'ottica, se il modo di apprendere dello studente è concepito in modo diverso, cambia anche il modo di porsi del docente nei suoi confronti e quindi cambia il suo ruolo all'interno del processo d'apprendimento. Scrive in maniera molto chiara Jonassen et al. (1999):

> So, first and foremost, teachers must relinquish at least some of their authority. That includes their management authority and their intellectual authority. If teachers determine what is important for students to know, how they should know it, and how they should learn it, then students cannot become intentional, constructive learners. They aren't allowed.

Nel costruttivismo sociale, dunque, il docente esce dal suo ruolo classico e assume un ruolo di guida, di supporto, agendo come un supervisore dell'ambiente in cui gli studenti apprendono, ed è anzi chiamato a stimolarli il più possibile affinché il processo di apprendimento abbia luogo.
E' chiaro che però, per i docenti, non è cosa semplice recepire e mettere in atto un cambiamento così radicale del loro modo di insegnare. Al momento di voler applicare una metodologia didattica di questo tipo, è comune che nascano resistenze o fraintendimenti. Come dicono Kanuka & Anderson (1999):

> That is, it is much easier for educators to follow an instructional systems design model and feel that it is right and good because the literature on it says so.

La domanda è: anche se questa teoria dell'apprendimento presenta delle risposte al cambiamento a cui stiamo assistendo nell'ambito della cultura, dell'informazione e conseguentemente della formazione (così come accennato nella Premessa)… Che cosa ha a che fare con l'e-learning?

Il Costruttivismo e le tecnologie

I legami che intercorrono o che si possono generare fra i principi costruttivisti e le nuove tecnologie sono stati largamente indagati dalla letteratura (per esempio: Forman & Pufall 1988; Papert, 1991; Strommen & Lincoln, 1992; Jonassen et al., 1999; Becker & Riel, 2000; Ben-Ari 1998; Shalni Gulati, 2004). Tuttavia è solo verso la fine degli anni Ottanta del secolo scorso e soprattutto nei primi anni Novanta che si inizia esplicitamente ad indagare il costruttivismo relativamente alla CMC, cioè la *Computer Mediated Communication/Conference* (per esempio: Harasim, 1987, 1993; Hiltz, 1986) che qui chiamerò *interazione online*. Questo avviene principalmente grazie allo sviluppo e alla diffusione degli strumenti tecnologici: *Bulletin Board System* (BBS) e, successivamente, *forum*. Questi permettevano finalmente di usufruire attraverso l'uso dei computer di ambienti di interazione nuovi, che supportavano quei principi del costruttivismo (e in particolar modo del costruttivismo sociale) difficili da mettere in atto con altri supporti (Driscoll, 1994). Da quel momento il costruttivismo è diventato uno dei riferimenti teorici più diffusi per chi opera nel campo dell'apprendimento online e il potenziale di questi strumenti per la collaborazione fra gli studenti è diventato uno dei punti di forza per le strategie didattiche dell'e-learning (per esempio: Hoadley & Pea 2002).
I *forum* infatti (mi riferisco a questi perché al momento sono i più diffusi, ma includo in essi qualsiasi sistema di comunicazione asincrona) sono ambienti che gestiscono contenuti generati dagli utenti: servono cioè ad organizzare, sistematizzare e ovviamente permettere che abbiano luogo discussioni fra più persone. L'interazione avviene in forma *scritta* e tutte le discussioni sono fortemente strutturate, divise in sezioni di argomenti: ogni discussione corrisponde solitamente a un argomento specifico o *topic*, e tutti coloro che

partecipano a quella discussione inviano dei messaggi scritti, che compaiono con i riferimenti a chi li ha pubblicati, che devono necessariamente essere *in-topic* con l'argomento, cioè pertinenti. I messaggi non pertinenti (*off-topic*) possono essere cancellati o spostati in discussioni più consone dai *moderatori* del forum.

Questa strutturazione così definita e la presenza di moderatori che aiutino a rispettarla è un elemento che indica quanto il forum, al contrario di altri ambienti di rete come le *chat*, sia pensato proprio con le logiche della scrittura: la permanenza dei contenuti nel tempo è il suo punto di forza, dunque è importante garantire a chi usufruisce del forum una certa velocità di lettura, di reperimento dell'informazione cercata, di agevolazione nella consultazione, affinché si riducano al minimo gli sprechi di tempo ed energie. Se il forum richiede una strutturazione rispetto alla chat, è perché in chat si parla, si "chiacchiera", appunto, ma nel forum si *discute*, quindi si costruisce insieme.

I forum non nascono come strumenti didattici, ma sono naturalmente strutturati per servire alla didattica. Replico qui in anticipo ai sostenitori delle grandi rivoluzioni tecnologiche sospinte dalla multimedialità massiva[1] sempre più accessibile e sempre più naturalmente accettata in contesti digitali, che guardano spesso all'interazione scritta come qualcosa di "superato" o "antiquato" o, soprattutto, poco immediato: le lezioni registrate, le conferenze interattive, i lustri con cui sono vendute tecnologie iperrealistiche, che cioè ricostruiscono online situazioni reali come le lezioni in presenza, sono splendidi e utilissimi accessori, ma possono e devono essere utilizzati per scopi del tutto diversi da quelli che caratterizzano l'uso dei forum. Incontrarsi virtualmente per uno scambio di opinioni in modalità sincrona, riproducendo di fatto ciò che avviene in presenza, è un fattore positivo per collaborare ad un progetto, per fare una riunione, per lavorare in team alla creazione di un prodotto… Ma per generare l'apprendimento interiorizzato che è il principio cardine della teoria costruttivista ci vogliono i forum. Ci vuole il linguaggio scritto più che quello parlato. Non è un caso infatti che le ricerche indichino proprio i forum come strumenti che stimolano di più il ragionamento e soprattutto che non escludono, ma anzi permettono la partecipazione attiva, anche di studenti "deboli" nell'integrazione a causa di fattori sociali, psicologici o disabilità (per esempio: Hsi and Hoadley 1997).

Esiste una tradizione storiografica e filosofica che individua nella tecnologia-scrittura il mezzo fondamentale che ha permesso la nascita di un sapere di tipo analitico e razionale (Ong, 1982; Havelock, 1986). Il linguaggio, certo, ma in particolare la forma scritta del linguaggio è quella in grado di generare pensieri e idee che si possono rileggere, quindi confrontare, quindi incrementare con altre idee. È da fondamenta scritte, fissate nel tempo e sempre uguali a sé stesse, che si è potuto costruire sopra mano mano una cultura della ragione, non da parole orali in continuo cambiamento, dai confini indefiniti e inconsistenti quanto il lasso di tempo in cui esistono prima di disperdersi.

---

[1] Intendo qui per massiva quella multimedialità che comporta uno scambio di pacchetti di bit notevole da un punto all'altro, necessitante una connessione a banda larga, come per esempio video in streaming e conferenze in tempo reale.

E' ovvio che oggi i tempi sono cambiati e che esistono registrazioni che possono essere riascoltate più volte, ma la scrittura continua a mantenere dei vantaggi che altre forme di comunicazione non hanno. Nei forum, per esempio, molte persone possono scrivere le loro idee senza che questo generi confusione, e si possono avere continuamente sotto gli occhi le parole di ciascuna di queste persone in maniera chiara, definita, e ben collegata a ciascun autore: significa che molte più persone possono esprimere più idee senza che nessuna vada persa e in modo che tutti gli altri ne usufruiscano. Sempre nei forum, trattandosi di comunicazione asincrona ed essendo appunto una delle proprietà della scrittura la permanenza nel tempo, persone diverse possono scrivere messaggi in momenti diversi pur seguendo lo stesso filo logico di ragionamento. Ancora, la possibilità di rispondere dopo aver ragionato sul messaggio a cui replicare, nonché la possibilità di continuare a ragionarci mentre si sta rispondendo, è un valore aggiunto che con l'immediatezza della comunicazione orale non si può avere. Infine, così come la scrittura ha aiutato i nostri antenati a ordinare, categorizzare, organizzare, analizzare, aiuta di sicuro anche noi uomini dei tempi moderni nello stesso tipo di attività, perché il principio è lo stesso: è avendo "sotto gli occhi" i concetti in forma di parole, quindi in forma di oggetti in qualche modo "concreti" che diventiamo consapevoli di come manipolarli, dividerli o unirli, contrapporli, metterli in sequenza e così via (Ong, 1982; Havelock, 1986; Illich, 1994).
Allora, dal momento che fra i principi costruttivisti ha un ruolo centrale la comunicazione come mezzo di costruzione collaborativa tramite il confronto, i forum non possono che essere gli ambienti più intrinsecamente predisposti a questo tipo di apprendimento. È dunque proprio la nascita dello strumento-forum che ha reso il costruttivismo sociale punto di riferimento per qualsiasi approccio di interesse qualitativo all'e-learning, legandolo indissolubilmente ai modi di fare didattica online.

L'interazione asincrona online

E' per lo stesso motivo che in questa sede, invece di analizzare vari possibili strumenti tecnologici di tipo collaborativo che pure potevano richiamarsi a principi del costruttivismo sociale, ho deciso di focalizzare l'attenzione proprio su quella parte dell'apprendimento online che, a prescindere da qualsiasi strumento utilizzato, è centrale e irrinunciabile: l'interazione. Che poi la mia attenzione si sia focalizzata in particolare sullo strumento-forum, questo è dato dal fatto che fra tutti gli ambienti di interazione esistente i forum sono al momento i più diffusi e utilizzati nelle piattaforme e-learning. Non escludo allo stesso tempo, però, che in futuro, grazie anche all'emergere di nuovi ambienti nello stile del web 2.0, le modalità di interazione online possano cambiare nella pratica. Sono convinta tuttavia che i principi che animeranno le discussioni e i modelli che costruirò qui rimarranno applicabili anche in altri ambienti, dal momento che l'intero sistema che presenterò è costruito sul concetto di *interazione asincrona online* e non di forum.
Questa scelta, ovviamente, è stata data dalla consapevolezza che i forum già attualmente sono solo una fra le molte strutture che la rendono possibile. Nell'ambito della CMC infatti è stato già sperimentato l'utilizzo di strumenti simili ai forum che però rendessero più manifesti o permettessero comunque l'applicazione dei principi costruttivisti: un esempio sono i CSCW (Computer Supported Collaborative Work) di cui anche il Wiki può costituire un esempio, e i CSILE (Computer Supported Intentional Learning Environments) di cui fanno parte per esempio i cosiddetti *Knowledge forum* (Scardamalia, 2002).

Poiché il mio intento è quello di costruire un sistema di valutazione dell'interazione asincrona online a prescindere dallo strumento utilizzato per facilitarla, stimolarla o renderla possibile, i forum generici sono una base perfetta da cui partire. Tutte le declinazioni del caso potranno comunque essere condotte successivamente e in futuro a seconda dei contesti di applicazione.

OBIETTIVI

Le problematiche della valutazione

L'evoluzione del concetto di didattica che il Costruttivismo ha evidenziato[2] e che i cambiamenti sociali in atto hanno fatto emergere[3], con tutti i suoi spostamenti d'equilibrio e rovesciamenti di prospettiva, porta con sé come problematica imprescindibile e urgente quella della *valutazione*. In un contesto così diverso, in cui ogni punto di riferimento tradizionale si è spostato, le strutture valutative sviluppate finora rischiano di risultare inadeguate a cogliere i tratti salienti del processo di apprendimento. Applicare i vecchi schemi alle nuove modalità non solo risulta a volte difficile, ma potrebbe far correre il rischio di giungere a delle conclusioni inesatte e fuorvianti. La nuova dinamicità, l'importanza delegata al soggetto che apprende, alla sua libertà di movimento e azione e alle sue capacità d'indagine e costruzione, nonché l'informalità emergente dei contesti di apprendimento, sono tutti elementi che determinano la necessità di far posto ad elementi nuovi all'interno dei sistemi di valutazione, in grado di darne conto.

Non si tratta, però, solo di cambiare sistema perseverando nella costruzione di uno più adatto: il contesto in cui si va ad innestare questa modifica è molto più variegato, elastico e complesso di quello passato di trasmissione unidirezionale. Sono molte di più le variabili che devono essere prese in considerazione e l'applicazione stessa in contesti di tipo informale risulta difficile perché in un certo modo la materia, i contenuti, l'essenza a cui si fa riferimento è molto fuggevole, praticamente impossibile da incasellare entro certi schemi pre-definiti. Siamo di fronte a una massa fluida costantemente in movimento che non si riesce a raccogliere, incanalare, quindi etichettare, perché si muove in ogni direzione ramificandosi e scoppiando di quando in quando in bolle inafferrabili da qualsiasi schema preconfezionato. Siamo di fronte, inoltre, a situazioni di apprendimento in cui potrebbero essere messi in discussione alcuni presupposti del concetto di valutazione, e assieme a questi la fiducia stessa nella possibilità di adeguare il modello di valutazione così come l'abbiamo praticato fin qui a situazioni in cui il sapere si accresce facendo, quindi è palese e personale, in cui non sono le nozioni memorizzate, ma il saper fare e la perspicacia del costruire e mettere in relazione, che contano.

Tuttavia, valutare rimane ancora un pilastro fondamentale nel funzionamento di tutta la formazione nel nostro sistema educativo e professionale: solo attraverso i principi di valutazione ci si può muovere verso una meritocrazia che premi chi più si impegna e più vale; solo attraverso dinamiche valutative si possono cogliere le lacune di alcuni e trovare il modo di colmarle affinché in uno Stato democratico tutti abbiano gli stessi diritti e le medesime opportunità; solo attraverso la valutazione delle competenze ciascuno può trovare il proprio ruolo all'interno della società ed esercitare pienamente le sue funzioni civili e il suo diritto al lavoro. La valutazione non è solo un problema scolastico di assegnazione di voti, quindi, ma nel suo senso

---

[2] Cfr. cap. *Principi teorici*

[3] Cfr. cap. *Premessa*

più allargato è oggi più che mai, visto le recenti necessità di formazione continua e *lifelong learning*, un elemento portante e fondamentale per lo sviluppo della società moderna nella sua interezza.
E' naturale che davanti ad un tipo di trasformazione così radicale, il concetto stesso di valutazione deve cambiare: non può essere più considerata un'assegnazione di valori ad arbitrio di un docente "che sa" nei confronti di coloro che "devono imparare". Da una parte deve essere una valutazione che rispecchi la multidirezionalità degli scambi e dei rapporti nella costruzione collettiva, interattiva e condivisa del sapere. Dall'altra deve essere una valutazione di tipo più descrittivo, mirata a cogliere aspetti oggettivamente riscontrabili nel processo di apprendimento ed interpretare questi stessi in un certo modo cercando di evitare il più possibile l'arbitrarietà di un giudizio personale.
Di fronte a questi dubbi, Jonassen (1999, p. 15) scrive:

> How can we know when students have learned? Probably assessing learning while it is occurring. Assessment, from a constructivist perspective, is process-oriented. Assess learning as it is occurring, rather than separating assessment from learning, focusing not only on what students have learned (their knowledge), but also on the ways that students learn. Assessing the strategies and tactics that students use to learn will predict how well they will be able to learn and solve problems in new situations. […] Assessment of learners' knowledge must should also be multifaceted and multimodal. No single measure can begin to assess the complexity of human understanding […] So, we need to develop more diverse and complex ways of assessing learning.

Trovo inoltre illuminante un passo tratto da un recentissimo articolo di Bass & Eynon (2009), appartenenti a un gruppo di ricerca che si sta muovendo proprio in questa direzione:

> What do we mean by "invisible learning?" We use this phrase to mean at least two things. First, it points us to what Sam Wineburg […] talked about as "intermediate processes," the steps in the learning process that are often invisible but critical to development. All too often in education, we are focused only on final products: the final exam, the grade, the perfect research paper, mastery of a subject. But how do we get students from here to there? What are the intermediate stages that help students develop the skills and habits of master learners in our disciplines? What kinds of scaffolding enable students to move forward, step by step? How do we, as educators, recognize and support the slow process of progressively deepening students' abilities to think like historians and scholars? […] digital media could help us to shine new light on--to make *visible*--and to pay new attention to these crucial stages in student learning.
>
> Second, by invisible learning we also mean the aspects of learning that go beyond the cognitive to include the affective, the personal, and issues of identity. Cognitive science has made great strides in recent years, scanning the brain and understanding everything from synapses and neurons to perception and memory. Educators are still struggling to grasp the implications of this research for teaching and learning. However, perhaps because it is less "scientific," higher education has paid considerably less attention to (and is even less well prepared to deal with) the role of the affective in

learning and its relationship to the cognitive. How does emotion shape engagement in the learning process? How do we understand risk-taking? Community? Creativity? The relationship between construction of knowledge and the reconstruction of identity?

Anche dalla letteratura più recente, insomma, emerge come bisogno ormai improrogabile quello di trovare nuovi metodi valutativi basati sul processo invece che sul risultato, multidimensionali e coinvolgenti addirittura quegli ambiti relativi alla sfera affettiva e personale che tradizionalmente ne erano esclusi.

Le caratteristiche e gli obiettivi del sistema valutativo

La ricerca che documento in questa sede è mirata esclusivamente alla valutazione delle interazioni asincrone in contesti online. Ovviamente ho preso in considerazione ambienti di e-learning perché sono quelli in cui maggiormente è evidente e necessario cogliere gli aspetti focali del processo di apprendimento, in particolar modo mi sono occupata dei forum perché questi sono gli strumenti che si utilizzano normalmente a tale scopo nelle piattaforme per l'erogazione di corsi di formazione online. Tuttavia potevo fare riferimento ad ambienti quali i *blog*, o una pagina di discussione di un *wiki*, o qualsiasi altra situazione in cui a partire da un messaggio iniziale si susseguono risposte di commento a loro volta espandibili. In questo caso non è lo strumento che costituisce l'aspetto fondamentale, ma la modalità secondo la quale funziona, quindi laddove si riscontri un'interazione asincrona online qualsiasi tipo di ambiente è già pertinente e adatto al sistema di valutazione che ho intenzione di sviluppare[4]. È questo anche un modo di focalizzare l'attenzione su un aspetto dell'essere online (lo scrivere) più che su uno strumento tecnologico specifico che, come è noto, con tempi anche brevissimi andrà sicuramente cambiando ed evolvendosi.

Rispetto ai principi a cui ho fatto riferimento, dunque, l'intenzione è quella di sviluppare un sistema complesso includente molti tipi di valutazione:

- quella del docente sullo studente, che costituisce la parte più corposa e complessa del sistema;
- quella dello studente sul docente e dell'operato del docente all'interno del corso in generale;
- la valutazione fra pari, cioè fra studenti;
- la valutazione generale del corso
- la valutazione dei valutatori, cioè degli studenti che hanno partecipato all'attività di valutazione.

Le caratteristiche che il sistema di valutazione dell'interazione asincrona online sviluppato in questa ricerca deve possedere sono fondamentalmente tre:

1. essere di semplice e veloce applicazione, nonché di immediata comprensione da parte dei valutatori;
2. fornire una valutazione finale sia sulla partecipazione del singolo studente, sia del docente, sia sull'andamento del corso nel suo insieme;
3. applicarsi a contesti di comunicazione online formale e informale molto eterogenei, non legati necessariamente a corsi di e-learning rigidamente strutturati o con un'interazione canalizzata.

---

[4] Cfr. cap. *Principi teorici*

L'obiettivo in questo caso è esplicito ed eminentemente pratico: la ricerca mira allo sviluppo di un sistema di valutazione che dà già per validi i principi del costruttivismo, del pensiero critico e quello riflessivo, dell'importanza della collaborazione e del confronto fra pari e vuole rendere conto di come siano utilizzati dal singolo studente in modo che si possa valutare più o meno positivamente il suo apprendimento, o più in generale all'interno di un certo contesto in modo che se ne possa valutare la riuscita rispetto agli obiettivi preposti inizialmente. Per questo è un modello che prende in considerazione due tipi diversi di analisi, una quantitativa sulla partecipazione e l'altra qualitativa di analisi dei contenuti, affiancando ai dati ottenuti in questo modo un'elaborazione più propriamente valutativa rispetto all'interazione online.

Per quanto riguarda la valutazione dei docenti sugli studenti, quindi, questo modello, al contrario di molti altri modelli di analisi dei contenuti proposti per l'interazione asincrona in rete, non vuole analizzare i modi di sviluppo dei processi di costruzione dell'apprendimento e l'effettiva validità delle teorie che ne sono alla base. Invece, dando per scontati questi stessi processi, la loro importanza e il loro dover essere presenti perché un apprendimento di qualità abbia luogo, vuole valutarne l'uso e la presenza nel singolo studente e nel corso. Voglio quindi analizzare il coinvolgimento didattico dei soggetti senza misurare "quanto sanno", ma quanto si mettono in gioco, quanto collaborano e sono disposti ad apprendere, quanto si impegnano nel loro percorso di apprendimento, secondo quell'ottica di *valutazione del processo* di cui al paragrafo precedente. Nel corso della mia trattazione, quindi, non metterò mai in discussione la validità di quei processi, ma analizzerò innanzitutto il fatto che si siano verificati.

Alla base del mio modello c'è l'ipotesi che, se ci sono le condizioni ideali, cioè se sono presenti determinate condizioni di contesto, relazione e intervento, dunque se quei processi hanno avuto luogo, lo studente necessariamente ha appreso. Allora, indagando lo stile cognitivo e interattivo di ogni studente, saprò quanto egli si sia posto nelle condizioni di apprendere secondo i principi sostenuti dalle teorie costruttiviste, e quanto. L'inferenza che dalla possibilità porta all'effettività dell'apprendimento non è cosa che prenderò in considerazione o andrò a verificare in questa sede, contando per questo sulla possibilità di far ricorso, come anche emergerà dalla letteratura indagata nella presente indagine, a studi ben più solidi (che però, è il caso di puntualizzare, fanno riferimento a presupposti e contesti diversi da quello preso qui in considerazione).

L'analisi dei contenuti diventa in questo caso un mezzo di valutazione che deve essere utilizzabile da qualsiasi docente, e non uno strumento di ricerca scientifica applicabile soltanto da esperti. È naturale che, affinché questo possa succedere, il modello deve essere di facile intuizione e di veloce applicazione, altrimenti è impensabile che sia utilizzato. Per questo è mia intenzione affiancare ai dati qualitativi il supporto dei dati quantitativi, che sono gestibili automaticamente dal sistema e possono rendere conto di numerose sfaccettature della partecipazione comunque utili per formulare il giudizio finale. Quest'ultimo, a sua volta, deve essere elaborato a partire dai dati quantitativi e qualitativi ottenuti: proprio perché questi dati non finiscono in mano a ricercatori che vanno poi ad elaborarli statisticamente, ma servono a un insegnante qualunque per formulare un giudizio più o meno positivo sulle attività dello studente e del corso, è importante fornirgli da subito delle chiavi di interpretazione, fermo restando che la flessibilità in questo senso è un elemento cardine. A prescindere da qualsiasi principio costruttivista, sta al singolo insegnante (e

spesso dipende anche dal contesto) scegliere quale indicatore d'apprendimento reputi più importante, o quale atteggiamento cognitivo.

E' sempre questa flessibilità di applicazione che va pensata per la costruzione dell'intero modello, pensando che comunque oggi la parola "e-learning" racchiude in sé tipologie di attività online molto diverse fra loro e che a volte potrebbe rendersi necessario valutare delle interazioni totalmente informali, in contesti non orientati da alcun tutor, delle quali perciò si deve cercare di cogliere degli aspetti salienti e caratterizzanti qualsiasi tipo di scambio comunicativo e non necessariamente il processo di costruzione del sapere così come è stato formalizzato dalle teorie dell'educazione. Oggi molto dell'apprendimento avviene per canali totalmente informali e gli scambi di informazione online ne rappresentano una parte notevole. In questa fase ci stiamo avvalendo ancora di un e-learning fortemente diretto e con impianti abbastanza rigidi, ma non è detto che in futuro non si renda necessaria la valutazione di interazioni totalmente informali o, per esempio, in comunità di pratica in cui vengono messe in campo soprattutto le esperienze.

Per quanto riguarda la valutazione degli studenti sui docenti e degli studenti fra pari, ovviamente il modello dovrà essere ancora più semplificato. Se valutare è compito del docente e la responsabilità di impegnarsi ad applicare correttamente certe scale di valori è il minimo che gli si possa richiedere, agli studenti non si può demandare il medesimo compito, perché si trovano in quel contesto soprattutto con il fine di apprendere, e non di valutare come mestiere. Per questo motivo le valutazioni richieste agli studenti devono essere necessariamente meno rigide e più intuitive, praticamente informali, con schemi di applicazione minimali che funzionino quasi più a senso ed emotività che a ragione. Com'è tipico, fra l'altro, dei nuovi sistemi di interazione sociale online tipici degli ambienti web 2.0 ai quali le nuove generazioni si stanno sempre più naturalmente abituando.

Infine il modello dovrà essere molto flessibile: possibilmente modulare, progettato quindi affinché se ne possano usare solo alcune parti in maniera indipendente. I docenti avranno così modo di scegliere le modalità di uso del sistema a loro più consone, qualora non abbiano le risorse, il tempo o non vi sia il giusto contesto per applicarlo nella sua interezza. Allo stesso modo dovrà essere lasciata libera la scelta di mostrare e condividere le valutazioni con gli studenti apertamente, oppure tenerle nascoste: sono due diverse modalità di valutazione i cui criteri di adozione possono cambiare notevolmente in base al pubblico, alle abitudini del docente, e così via. Attraverso questi espedienti il sistema potrà quindi applicarsi non ad una situazione specifica e rigida, ma adattarsi a tutte le esigenze possibili.

L'applicazione del sistema

Costruire un sistema di valutazione seguendo percorsi completamente teorici ed astratti rischia di diventare un puro esercizio di stile ed essere totalmente improduttivo. Fin da quando si inizia a concepirlo trovo indispensabile e giusto proiettare tutto il lavoro già su un livello pratico, di applicazione effettiva (anche se solo potenziale). In questo modo non solo si ha un riscontro immediato della sua validità, ma si predispone già il terreno per lo sviluppo concreto di quel sistema all'interno di un determinato contesto.

Trovo doverosa questa precisazione perché in questo periodo di transizione l'e-learning e i progetti che lo riguardando si barcamenano ancora fra un'ambiguità di assegnazione delle responsabilità e dei doveri: si

tratta di cosa informatica o di cosa pedagogica? Concerne uno sviluppo diretto tramite codici o uno sviluppo innanzitutto teorico[5]? Ciò che l'esperienza ci fa rilevare, purtroppo, è che in molti casi la sinergia che dovrebbe essere doverosa fra le due parti viene completamente a mancare, facendo pendere l'ago della bilancia in maniera preponderante verso uno o l'altro piatto. Così, si assiste alla nascita di splendidi progetti validissimi dal punto di vista pedagogico e poi pressoché inapplicabili per mancanza di concretezza e di presa in considerazione dei problemi tecnici per la loro realizzazione; o al contrario ci si scontra con grandi dispiegamenti di codici informatici che hanno creato però qualcosa di assolutamente lontano da qualsiasi intento pedagogico e inutilizzabile da chiunque non sia altrettanto esperto d'informatica.

Proprio per ovviare a problemi di questo genere, mi è stato chiaro che obiettivo fondamentale del sistema fin dal momento in cui viene ideato e progettato deve essere la sua concreta applicabilità ad un contesto esistente. Fra le varie possibilità ho scelto quale contesto di riferimento il *Learning Management System* (LMS) open source Moodle[6]. Questa scelta è motivata da numerosi fattori:

1. Moodle è una piattaforma *open source* i cui codici sono quindi aperti e disponibili per ogni tipo di possibile implementazione (che può essere poi integrata al pacchetto di base dell'LMS, oppure distribuita come modulo aggiuntivo);
2. Moodle è una piattaforma diffusissima a livello internazionale, all'interno della sua comunità esistono gruppi d'interesse che vi lavorano in almeno trenta lingue diverse;
3. Moodle è una piattaforma molto flessibile, pensata in modo da adattarsi alle esigenze di molte utenze diverse (dalla scuola, all'università, all'azienda) e capace di conformarsi a tipi di e-learning di diverso grado interattivo (dal *blended learning* all'e-learning con orientamento costruttivista);
4. Moodle presenta moltissimi strumenti collaborativi e di condivisione, ma attualmente manifesta una carenza proprio sullo sviluppo di una maggiore operabilità nell'ambiente dei forum. Tuttavia, rispetto ad altre piattaforme, è costituita da un sistema di forum piuttosto complesso, che non si riduce alla presenza di un solo forum per tutto il corso, ma invece offre la possibilità di avere nello stesso corso più forum tematici, distribuiti anche dal punto di vista dell'interfaccia in zone diverse della *homepage*.

Per tutte queste motivazioni Moodle è idonea alla possibile implementazione del sistema in quanto:

1. l'ambiente forum al suo interno necessita quanto prima di una revisione completa per soddisfare le esigenze emergenti dell'e-learning e questa occasione, che comporta un ripensamento completo della struttura, può essere colta per integrarvi tale sistema di valutazione;
2. se il sistema viene pensato per la realtà più complessa possibile sul panorama delle varie piattaforme, può essere poi facilmente semplificato per le altre, mentre non è possibile il contrario;
3. operare sui codici a livello di programmazione risulta possibile e in nessun modo problematico trattandosi di *software open source*;

---

[5] Cfr. cap. *Premessa*

[6] http://www.moodle.org

4. la comunità internazionale che vi lavora costituisce da una parte un terreno fertile in cui stringere eventuali collaborazioni per realizzare questa implementazione, dall'altra è un possibile organo ricettivo per la sperimentazione del sistema con applicazione a contesti molto differenti.

Obiettivo della trattazione sarà quindi quello di pensare il sistema affinché sia concretamente applicabile alla piattaforma Moodle. Per questo fornirò tutti gli esempi, le descrizioni dei meccanismi di calcolo e addirittura i *layout* di pagina (non trascurabili perché devono essere completi ma conservare una certa intuitività che può essere ragionata soltanto in funzione dell'uso, appunto, dunque è il valutatore che ne deve dare atto e non chi lavora al codice) utili ai programmatori informatici per costruire concretamente ciò che viene qui progettato.

PRINCIPI METODOLOGICI

L'analisi dei contenuti

L'analisi dei contenuti (*content analysis*) è una tecnica di ricerca utilizzata nelle scienze sociali per studiare i contenuti della comunicazione e viene condotta sui testi. Essendo uno strumento scientifico, necessita di procedure specifiche che devono essere messe in atto affinché si possa condurre con successo. Deve inoltre produrre risultati validi, affidabili e replicabili (Krippendorff, 2004). L'analisi dei contenuti non serve solo a quantificare la presenza di certe parole, ma dà valore anche all'aspetto semantico dei testi, ed è grazie a questo che il ricercatore può trarre conclusioni riguardo ai testi e scoprire relazioni, corrispondenze, tendenze nella comunicazione presa in analisi.

La metodologia qui seguita è quella indicata da Krippendorff (2004), che ha sviluppato un sistema d'analisi più avanzato rispetto a quello tradizionalmente in uso, come più avanti spiegherò.

Per operare con l'analisi dei contenuti è necessario innanzitutto stabilire il *corpus* di testo da prendere in esame e definire *l'unità tematica* di riferimento: ad ogni unità tematica viene associata la tabella dei valori di codifica, dunque può trattarsi di un entità di testo variabile dalla frase, al paragrafo, alla pagina, ecc. a scelta del ricercatore, purché si mantenga costante nel corso della codifica.

Affinché i risultati siano affidabili, tuttavia, bisogna effettuare un test sui valori di codifica, cioè accertare la misura in cui giudici differenti tendono ad assegnare esattamente lo stesso valore allo stesso oggetto (Tinsley & Weiss, 2000), ciò che assicura anche la replicabilità della codifica. Si parla quindi di *intercoder reliability* o *interrater reliability* che poi sarebbe, con un'espressione ancora più appropriata, *l'intercoder agreement* (Tinsley and Weiss, 1975; 2000): è ormai opinione diffusa che se non si è in grado di raggiungere un'oggettività sufficiente nell'assegnazione dei valori rispetto alle caratteristiche dei messaggi, l'affidabilità del sistema è compromessa (Neuendorf 2002) e con essa l'intera ricerca e interpretazione dei dati non può essere considerata valida. L'*intercoder reliability* deve essere considerato lo standard per la misurazione della qualità della ricerca. Livelli di disaccordo alti fra i giudici infatti manifestano dei punti di debolezza nella metodologia di ricerca (Kolbe and Burnett, 1991).

Per procedere nel test di *intercoder reliability* si appronta una spiegazione dettagliata delle modalità di applicazione dei valori di codifica al testo e si chiede a due o più persone di effettuare la loro codifica. Queste persone devono essere diverse da coloro che hanno costruito il sistema di codifica e normalmente non devono consultarsi fra di loro. Si mettono a confronto poi i risultati delle codifiche e, se divergenti e a seconda dei contesti, si può pensare ad un incontro diretto fra i codificatori affinché, interagendo, giungano a una codifica condivisa.

I risultati vengono analizzati attraverso gli indici di correlazione specifici per l'analisi dei contenuti. In questo caso, infatti, non basta utilizzare la percentuale di accordo, l'alfa di Cronbach, l'r di Pearson, il chi quadro o altri semplici indici che misurino la covarianza, perché questo porterebbe a risultati inappropriati e fallaci. Ci sono degli indici specifici da usare per calcolare l'*intercoder reliability*, Popping (1988) ne ha identificati ben 39, tuttavia non c'è accordo fra gli studiosi su quale sia il migliore, dunque a seconda dei

contesti, dei soggetti, della tipologia di testo è probabile che ogni ricercatore trovi più adatto un certo indice piuttosto che un altro. Quelli più comunemente utilizzati nell'ambito della comunicazione sono il metodo di Holsti, la pi di Scott, la kappa di Cohen e l'alfa di Krippendorff.

Analizzando gli indici utilizzati nel campo specifico di riferimento per questa ricerca, quindi quello dell'interazione in ambienti asincroni di e-learning, ho notato che i due indici più utilizzati sono la percentuale di accordo e la kappa di Cohen. La prima, come già riferito, non è considerata adatta all'analisi dei contenuti. La seconda invece presenta il limite di poter analizzare i risultati soltanto di due codificatori alla volta. Ciò comporta che in caso di più codificatori bisognerebbe fare un'analisi incrociata decisamente complicata. Ho deciso quindi per un'altra soluzione, e qui entra in gioco la metodologia di Krippendorff. L'alfa di Krippendorff è molto flessibile perché può essere usata con codificatori multipli, differenziando anche i calcoli fra quelli relativi a scale ordinate di valutazione e quelli per scale nominali. Il fatto che non sia molto utilizzata deriva probabilmente da problemi di natura tecnica, cioè la complicatezza di esecuzione dei calcoli a mano. Fortunatamente ci sono al momento dei software appositamente pensati affinché il calcolo avvenga in automatico personalizzando tutte le variabili del caso. In particolare per questa ricerca mi sono servita di una *macro* implementata per il software di analisi statistica SPSS[7] (Hayes, 2005). L'indice che ne risulta è un numero decimale compreso fra 0 e 1: quanto più il risultato è tendente all'1, tanto più c'è stato accordo fra i codificatori, quindi tanto più il sistema è affidabile.

Il metodo dell'analisi dei contenuti è quello utilizzato dalla maggior parte della letteratura sull'analisi dell'interazione asincrona in contesti di apprendimento. Tuttavia sono molti gli autori che hanno implementato sistemi di codifica senza andare a misurare l'*interrater reliability* (*Appendice 1*). Tali sistemi non possono essere considerati affidabili, ma li citerò ugualmente perché si fanno comunque portatori di un certo punto di vista e di analisi sull'argomento.

E' fondamentale tenere conto del fatto, però, che questa tecnica di ricerca utilizzata in questo contesto e per gli obiettivi che ho enunciato, cambia il proprio ruolo rispetto all'uso più diffuso che normalmente se ne fa. Infatti, mentre normalmente si testa un sistema di codifica affinché poi questa codifica sia applicata dai ricercatori ai testi di cui si vuole scoprire qualcosa, quindi si convalida uno strumento di ricerca, in questo caso è il sistema di codifica stesso che diventa oggetto di ricerca: in questo caso validare il sistema di codifica dei testi è nello stesso tempo validare un sistema di analisi e valutazione dell'interazione e validare la ricerca che ha per soggetto la costruzione di questo sistema d'analisi. In parole povere l'alfa di Krippendorff non serve solo per dichiarare affidabile la metodologia di ricerca e lo strumento per condurla, com'è nelle ricerche "tradizionali" di *content analysis*, ma sarà l'indice che conferirà validità al sistema obiettivo di questa ricerca.

In questo contesto, inoltre, per verificare l'*interrater reliability* ho dovuto seguire una procedura leggermente diversa da quella canonica: a causa della mancanza di risorse umane da poter coinvolgere e a causa del fatto che non esiste un software di applicazione delle codifiche da me elaborate a contesti reali, ho dovuto

---

[7] http://spss.com/

condurre il test di affidabilità su una selezione di messaggi estrapolati *ad hoc* per questo scopo da un corpus scelto. Per la parte di sperimentazione, invece, ho dovuto io stessa applicare ai testi la codifica da me costruita. So che queste procedure potrebbero in parte invalidare i risultati della ricerca, tuttavia, come spiegherò nelle conclusioni, ho cercato in questo contesto di gettare almeno le basi e ragionare sulle procedure che serviranno poi a sviluppare in futuro, con tutti gli accorgimenti del caso, il sistema proposto per renderlo inequivocabilmente valido e affidabile.

L'analisi dei risultati

Per analizzare i dati raccolti attraverso il sistema di codifica ho fatto uso di un software basato sul linguaggio *Visual Basic* e implementato con *Microsoft Access* che è stato sviluppato appositamente a questo scopo. Si tratta ovviamente di una versione *beta* che ha bisogno di ulteriori test e che ha potuto coprire soltanto una parte delle analisi che propongo in questa trattazione.

Per trattare i dati ho interrogato tramite apposite *query* i *database MySql* della piattaforma Moodle oggetto d'esame, estrapolando solo le informazioni a me necessarie. Ho provveduto poi all'importazione dei dati nel software d'analisi e alla loro elaborazione.

I *report* che si trovano in appendice di questo volume costituiscono gli *output* dell'elaborazione dei dati così come è stata finora sviluppata.

Literature review

In questa parte esplorativa della letteratura sulle metodologie di valutazione dell'interazione online ho focalizzato l'attenzione su quelle che hanno come base l'analisi dei contenuti, che ritengo più idonee ai miei scopi. Ho tralasciato dunque altre forme riguardanti più l'analisi di ricerca che la valutazione, fra cui quelle di *social network analysis* che, seppur interessanti e connesse alle teorie costruttiviste del sapere, andavano ad indagare una dimensione psicologica e sociologica estranea ai miei obiettivi e ricadente fra l'altro in aree di competenza complementari ma indipendenti dalla pedagogia. Per ogni modello presento una tabella che riassume i punti di forza e di debolezza in base ai parametri di cui vorrò tenere conto quando svilupperò il mio sistema di valutazione.

Cito poi alcune tassonomie che sono usate come riferimento da molteplici autori per la dimensione cognitiva.

A questa parte aggiungo infine uno sguardo sulla letteratura delle rubriche di valutazione, che sono dei sistemi utilizzati per valutare il processo di apprendimento in maniera più informale, non supportate metodologicamente, ma proprio per questo tanto empiriche da essere più vicine alle caratteristiche di intuitività, trasparenza e usabilità che dovranno caratterizzare il sistema che sto qui definendo.

Una schematizzazione dei contenuti dei modelli di tutti gli autori trattati si trova in *Appendice 1*.

Modelli di analisi dei contenuti

Henri, 1992

Uno dei primi modelli completi proposti, probabilmente il più citato e utilizzato, è quello di Henri (1992). È un modello piuttosto completo che prende in considerazione ben cinque dimensioni dell'interazione online: partecipativa, sociale, interattiva, cognitiva, metacognitiva.

La prima è analizzata in maniera quantitativa, rispetto al numero totale di messaggi inviati (partecipazione complessiva) e rispetto al numero di frasi direttamente correlate all'argomento didattico (partecipazione attiva).

Le altre dimensioni invece sono di tipo qualitativo. Quella sociale include tutte le frasi e parti di frasi che non sono relative al contenuto formale oggetto di studio.

La dimensione interattiva si compone di più livelli: il primo è quello che distingue le frasi di tipo interattivo da quelle non-interattive. Il secondo divide quelle interattive in implicite/indirette ed esplicite/dirette e le distingue in risposte e commenti, formando così varie possibili combinazioni di categorie. Infine identifica in una categoria indipendente ogni frase collegata con la materia di studio ma non classificabile in nessun'altra delle categorie presenti.

La dimensione cognitiva presenta cinque categorie e vuole identificare quelle abilità connesse alla teoria del pensiero critico così come definita dalla tassonomia di Ennis (1989). Ne risultano così: chiarificazioni elementari (momento osservativo), chiarificazioni profonde (momento della comprensione), inferenze

(momento della deduzione e proposta), giudizi (momento della decisione e valutazione), strategie (momento della pianificazione, organizzazione e applicazione di soluzioni). Per arricchire l'informazione relativa alle categorie Henri propone inoltre una distinzione fra le nature dei processi d'apprendimento: in superficie e in profondità. Questi indicatori valutano la capacità di non ripetere concetti già espressi ma aggiungerne di nuovi, dare giudizi fornendo giustificazioni e spiegazioni, fare collegamenti e inferenze o proporre soluzioni.
Per la definizione della dimensione metacognitiva Henri distingue fra sapere metacognitivo e abilità metacognitive: il primo riguarda riflessioni e consapevolezza su persone, compiti e strategie, il secondo invece prende in considerazione l'aspetto procedurale relativo a valutazioni, pianificazioni, regolazione e auto-consapevolezza. Henri stessa, tuttavia, ammette che indagare la dimensione metacognitiva è compito arduo perché anche se il testo può rivelare qualcosa, non si può affermare con certezza che laddove non rivela nulla non siano comunque in atto processi metacognitivi (Henri, 1992).
Un elemento particolarmente positivo nell'applicazione di questo modello è la presenza di una serie di esempi che dovrebbero essere indicatori dell'appartenenza di certe frasi a quella determinata categoria. Henri, però, di fatto non ha testato empiricamente l'affidabilità e validità del suo modello. Tuttavia altri autori hanno condotto studi a proposito: sia Hara, Bonk e Angeli (2000) che McKenzie e Murphy (2000) hanno applicato il modello di Henri ricavandone percentuali di accordo fra lo 0,68 e lo 0,95. La dimensione più problematica è risultata quella cognitiva, per la quale è stato necessario una ridefinizione delle categorie per diminuirne il numero.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Numerosità delle dimensioni indagate Dati quantitativi e qualitativi Differenza tra superficie e profondità Background teorico consolidato Indicatori specifici con esempi concreti	Dimensione sociale poco indagata Aspetto collaborativo poco indagato Validazione empirica di altri autori Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Complessità nell'applicazione Unità di analisi indefinita

Newman et al. (1995)

Il background teorico a cui Newman et al. (1995) fanno riferimento per sviluppare il loro strumento riguarda tanto il pensiero critico quanto il costruttivismo (quindi l'apprendimento inteso come collaborativo e attivo/profondo). Sviluppano un modello ispirato sia ai cinque stadi del pensiero critico presentato in Garrison (1991)[8], sia alle abilità cognitive indicate da Henri (1992)[9].

[8] Cfr. § *Garrison et al. (2001)* per approfondimenti.

Newman et al. (1995) identificano dieci categorie: attinenza, importanza, novità, sapere esterno, ambiguità, collegamento fra idee, giustificazione, valutazione critica, utilità pratica, flessibilità nella comprensione. A ognuna di queste categorie appartengono degli indicatori/descrittori specifici, per un totale di oltre cinquanta sottocategorie applicabili.

Il livello di pensiero critico è indicato con un simbolo positivo (+) o negativo (-) e calcolato secondo una formula matematica per cui alla fine il punteggio -1 indicherà la mancanza di pensiero critico e un'analisi ferma alla superficie, mentre +1 indicherà la presenza ottimale di pensiero critico e un apprendimento in profondità.

L'unità di analisi secondo questo modello è tematica, quindi può variare per frasi, paragrafi o interi messaggi. Inoltre il sistema deve essere applicato soltanto in presenza di esempi ovvi e oggettivamente rientranti nella categoria, mentre gli altri vanno ignorati. Per questa notevole ambiguità di applicazione, che lo rende poco oggettivo, Marra, Moore & Klimczak (2004) hanno sostenuto che calcolare l'affidabilità del sistema non è possibile, anche se McKlin et al. (2002), dopo ben tre diverse prove sono riusciti a trovare un livello accettabile di consistenza del sistema.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Dati qualitativi con parziale elaborazione di tipo quantitativo Differenza tra superficie e profondità Background teorico consolidato	E' indagata esclusivamente la dimensione cognitiva Nessuna validazione empirica Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Complessità nell'applicazione Unità di analisi indefinita Categorie con elevata variabilità soggettiva Mancanza di esempi concreti per aiutare nella classificazione

Howell-Richardson & Mellar, 1996

Questo modello invece di partire da teorie di tipo cognitivista, affronta il tema dell'interazione online dal punto di vista più strettamente filosofico-linguistico, rifacendosi alla teoria degli atti illocutivi presentata da Austin (1962) e Searle (1969). Gli atti illocutivi sono supposti essere quelle azioni pratiche contenute in ogni espressione linguistica anche se in maniera indiretta (Austin, 1962).

E' stata presa in considerazione sia la lunghezza dei messaggi, sia la distribuzione degli stessi tra i membri del gruppo. Viene fatta anche un'analisi delle connessioni e dei riferimenti fra i messaggi. Infine, per

[9] Cfr. § *Henri (1992)* per approfondimenti.

l'analisi più qualitativa, sono sviluppate quattro variabili con varie categorie e sottocategorie per classificare l'atto illocutivo contenuto nel messaggio, quindi la natura dell'interazione.
La prima riguarda le proprietà illocutive dell'atto linguistico: interrogative (domande), dichiarative (affermazioni e opinioni), direttive (forniscono linee guida e hanno una certa autorità sul gruppo), elicitative (suggerimenti, opinioni alternative).
La seconda è relativa al significato generale del discorso e quindi può riguardare il gruppo, il compito o essere *off-task* (cioè estranea al compito). Se il riferimento è il gruppo, l'atto illocutorio può essere organizzativo, di richiamo, socio-affettivo, fortemente critico, o si può trattare di un meta-commento. Se invece è riferito al compito possono esserci delle proposte, essere in disaccordo, delle conferme ed elaborazioni, dei riferimenti a risorse esterne, delle sintesi e delle richieste. Quelli off-task non sono ulteriormente indagati.
La terza variabile stabilisce il destinatario del messaggio: se tutti, se un singolo individuo o un certo sottogruppo.
La quarta e ultima variabile descrive l'interconnessione dei messaggi: se cioè un messaggio è referenziale rispetto ad altri oppure è a se stante.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Dati quantitativi e qualitativi Background teorico consolidato Prende in considerazione la relazione fra messaggi Prende in considerazione il destinatario dei messaggi	Sono indagate esclusivamente le dimensioni partecipativa e interattiva Nessuna validazione empirica Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Complessità nell'applicazione

Zhu (1996)

Per Zhu (1996) risultano importanti tanto le teorie costruttiviste in generale, quanto in particolare quella dello sviluppo prossimale di Vygotsky (1978) nella quale è sottolineata l'importanza di avere dei tutor/mentor come guida nel percorso di apprendimento. Anche Dewey (1933) attira la sua attenzione con la teoria del pensiero riflessivo che secondo Zhu si applica a perfezione nel contesto collaborativo e auto-regolato dell'interazione online.
Il suo modello di analisi dei contenuti si basa sulla teoria delle interazioni di gruppo di Hatano e Inagaki (1991): l'interazione è di tipo verticale quando i membri del gruppo focalizzano la loro attenzione in risposte che accontentino le richieste di un membro in particolare, è di tipo orizzontale quando ciascuno esprime le proprie idee senza aspettarsi che ci sia una "correzione" autoritaria e immediata ai propri interventi. Per la classificazione dei contenuti utilizza invece la teoria dell'analisi delle domande di Graesser e Person (1994): esistono domande di Tipo I per la ricerca di informazioni, quando manca un certo sapere e si richiede agli

altri di colmare la propria mancanza (corrispondono quindi a un interazione di tipo verticale); ci sono poi domande di Tipo II per la discussione, che sono espressamente finalizzate a scoprire l'opinione degli altri o a coinvolgerli in un confronto, che sanno già che non esiste una risposta definitiva possibile, che portano parte della risposta già insita nella loro formulazione (corrispondono a un'interazione di tipo orizzontale). Zhu suddivide queste ultime in sei categorie secondo la teoria del pensiero riflessivo: risposta (a domande di Tipo I), condivisione d'informazione, discussione, commento, valutazione, organizzazione.
Zhu prospetta anche quattro diverse categorie a cui possono appartenere i partecipanti a seconda della loro modalità di interazione: *contributor, wanderer, seeker, mentor*. Sottolinea comunque come lo stile di partecipazione tenda a variare nel tempo, specie se il periodo di interazione è molto lungo.
Zhu usa come unità di analisi il singolo messaggio, ma non riporta alcuna informazione sull'affidabilità e validità del modello, pur avendolo direttamente applicato a una situazione reale di interazione online.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Background teorico consolidato Elaborazione parziale di una rubrica per un giudizio finale Veloce e concreta applicabilità	E' indagata esclusivamente la dimensione cognitiva Categorie difficilmente identificabili in modo univoco Nessuna elaborazione quantitativa Nessuna validazione empirica

Gunawardena et al. (1997)

L'interesse principale di Gunawardena et al. (1997) è esaminare il processo della costruzione sociale del sapere nell'interazione online e per fare questo prendono spunto tanto da Henri (1992) che da Newman et al. (1995) e fanno riferimento all'ampia cornice teorica del costruttivismo da Vygotsky (1978) in poi. L'unità di analisi in questo caso è il messaggio e l'analisi del processo si realizza attraverso l'identificazione di cinque diverse fasi.
La prima fase è quella della condivisione e comparazione di informazioni tra i partecipanti, che avviene attraverso affermazioni, osservazioni, dichiarazioni di opinioni generalmente in accordo. Nella seconda c'è una scoperta ed esplorazione delle dissonanze o dell'inconsistenza fra certe idee, concetti e affermazioni; quindi si identificano le aree di disaccordo e viene avviato un processo di domanda e risposta per chiarire questo disaccordo. Nella terza si verifica una negoziazione del significato e quindi ha inizio una co-costruzione del sapere. Nella quarta si testa il nuovo sapere costruito rispetto a teorie di riferimento, esperienze personali e confronti con altre fonti e risorse, si modificano le proposte e le sintesi attuate. La quinta ed ultima fase è quella in cui si trova l'accordo sui nuovi saperi costruiti e concertati, si applicano e si sintetizzano in azioni praticabili e si sviluppano riflessioni di tipo metacognitivo.
Il modello sembra essere stato testato per valutarne la validità, ma di fatto gli autori non riportano alcun coefficiente d'accordo, limitandosi a sostenere che dopo una discussione fra i due valutatori le discrepanze di

giudizio venivano spesso risolte. In compenso sia Schellens e Valcke (2005) che Marra et al. (2004) hanno applicato metodi di validazione allo strumento sviluppato da Gunawardena et al. (1997): i primi hanno rilevato una percentuale di accordo fra tre diversi valutatori pari allo 0,69, i secondi un'alfa di Krippendorff di 0,59, appianata poi con una discussione fra i valutatori allo 0,93.

Punti di forza	Punti di debolezza
Dimensione costruttiva del sapere Indicatori per l'identificazione di ogni categoria Veloce e concreta applicabilità Flessibilità di applicazione a contesti molto diversi Background teorico consolidato	E' indagata esclusivamente la dimensione cognitivo-interattiva Validazione empirica di altri autori Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Nessuna elaborazione quantitativa

Bullen (1997)

Anche Bullen (1997) focalizza l'attenzione sul pensiero critico, facendo riferimento alle teorie di Dewey (1993), Ennis (1987), Garrison (1991).

Il modello presenta quattro diverse categorie di abilità di pensiero critico, per ognuna delle quali vi sono degli indicatori positivi, secondo i quali cioè il pensiero critico si realizza, ed altri negativi.

La prima categoria, quella del chiarimento, ha come indicatori positivi: focalizzare una domanda, analizzare gli argomenti, chiedere e rispondere a domande di chiarimento, definire termini e giudicare definizioni. Quelli negativi: focalizzare una domanda non relativa al problema, analizzare argomentazioni inappropriate, porre domande irrilevanti o rispondere in modo sbagliato, definire termini in maniera scorretta e giudicare in modo inappropriato alcune definizioni.

Per la seconda categoria, quella della valutazione, sono indicatori positivi giudicare la credibilità di una fonte e fare osservazioni o giudicarle, mentre i negativi sono giudizi e osservazioni basati su criteri inappropriati.

La terza categoria, fare e giudicare inferenze, presenta una lista molto lunga di criteri per identificare positivamente giudizi, valutazioni, induzioni e deduzioni.

Infine la quarta categoria, usare strategie e tattiche, ha come indicatori positivi l'uso di metafore, modelli, disegni e simboli per la semplificazione dei problemi, rispetto ad una spiegazione inappropriata degli stessi.

Il sistema è stato applicato sperimentalmente da Bullen e se all'inizio ne è risultato soltanto il 17% di accordo fra i tre valutatori, escludendo dalla codifica uno dei tre che era risultato particolarmente discordante per un'interpretazione molto soggettiva degli indicatori, la percentuale di accordo fra i due codificatori restanti è stata dello 0,58.

Punti di forza	Punti di debolezza
Background teorico consolidato	E' indagata esclusivamente la dimensione cognitiva Validazione empirica discutibile Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Complessità nell'applicazione Categorie con elevata variabilità soggettiva Nessuna elaborazione quantitativa

Fahy et al. (2000, 2001), Fahy (2005)

Il modello di Fahy et al. (2001) vuole indagare soprattutto la dimensione interattiva delle discussioni online. Dopo l'analisi di numerosi modelli, sono stati scelti come riferimento quelli di Zhu (1996) e Bullen (1997). Agli autori interessa la rete sociale nel suo complesso: nella parte strutturale e in quella sociale.

I dati su quella strutturale sono elaborati in maniera quantitativa basandosi sul numero di partecipanti, la densità dei collegamenti fra di essi (intesa come il rapporto fra quelli osservati e quelli potenzialmente possibili) e l'intensità della partecipazione di e nei confronti di ciascun membro.

La parte interattiva include invece la tipologia di messaggi scambiati secondo cinque categorie: le prime due corrispondono alle domande verticali e orizzontali del modello di Zhu (1996). La terza è quella delle affermazioni, che non vogliono invitare al dialogo ma essere risposte corrette a richieste d'informazione. La quarta include le riflessioni, cioè la messa in gioco di pensieri e punti di vista personali, la manifestazione di dubbi e del proprio processo di pensiero. La quinta è la strutturazione, nella quale si includono i messaggi che sono indirizzati al gruppo per organizzare la discussione e si riferiscono esplicitamente al punto di vista degli altri. Successivamente le categorie sono state incrementate con l'aggiunta di un indicatore per riferimenti/autorità che include citazioni, attribuzioni, ecc.

Per testare l'affidabilità del modello è stato scelto un sistema di triangolazione con tre codificatori e tre diversi sistemi di calcolo: la percentuale d'accordo, la percentuale d'accordo dopo discussione e la kappa di Cohen. La prima è risultata pari al 60-71%, la seconda all'86%, la terza ha un coefficiente fra lo 0,45 e lo 0,65.

Punti di forza	Punti di debolezza
Dati quantitativi e qualitativi Veloce e concreta applicabilità Background teorico consolidato	La dimensione cognitiva non è ben indagata Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale

	Unità di analisi molto piccola

Veerman and Veldhuis-Diermanse (2001)

Il modello che presentano i due autori si rifà ai principi del costruttivismo e per questo motivo la prima suddivisione che attuano sui messaggi è fra quelli inerenti al compito e quelli estranei allo stesso. In questo modo mettono da subito in risalto quei messaggi che sono importanti per la costruzione del sapere. Fra quelli inerenti agli argomenti didattici operano un'ulteriore categorizzazione in: nuove idee (contenuti non menzionati prima) a sua volta differenziata in teorie, opinioni e pratiche; spiegazioni (elaborazione delle idee esistenti); valutazione (se è adottato un punto di vista critico).

Pur avendo applicato il sistema a differenti contesti, non è stato fornito alcun dato sull'affidabilità dello stesso. Tuttavia c'è stato chi successivamente ha applicato il modello verificandone la validità: Schellens e Valcke (2005) hanno rilevato una percentuale di accordo dell'87%, De Laat e Lally (2004) hanno calcolato la kappa di Cohen allo 0,86.

L'applicazione del modello è stata anche messa a confronto da Schellens e Valcke (2005) con quella di Gunawardena et al. (1997) ed è stato notato che i due sistemi possono considerarsi paralleli, con la differenza che quello di Veerman e Veldhuis-Diermanse (2001) differenzia maggiormente il livello cognitivo più basso (fase I del modello di Gunawardena et al.), mentre il modello di Gunawardena et al. (1997) considera anche dei livelli di costruzione del sapere più avanzati, come la prova e l'applicazione del nuovo sapere costruito.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Veloce e concreta applicabilità Flessibilità di applicazione a contesti molto diversi Background teorico consolidato	E' indagata esclusivamente la dimensione cognitiva Validazione empirica di altri autori Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Nessuna elaborazione quantitativa

Garrison et al. (2001), Rourke et al. (1999), Anderson et al. (2001)

Gli autori vogliono indagare tre differenti dimensioni dell'interazione online basandosi sui principi della comunità d'inchiesta come modalità di collaborazione per raggiungere fini d'apprendimento: la presenza cognitiva, quella sociale e quella del docente. Oltre al lato più propriamente cognitivo, quindi, viene preso in considerazione anche il ruolo del docente nel processo di apprendimento e l'aspetto motivazionale derivato dagli scambi sociali.

In questo modello per comodità includerò le ricerche di vari autori, ciascuno dei quali ha focalizzato l'attenzione e approfondito una dimensione, e che hanno comunque collaborato in numerosi articoli per la definizione del sistema già a partire dal 1997.

La dimensione cognitiva viene impostata secondo i precedenti studi di Garrison (1991) rifacendosi alla teoria del pensiero critico e in particolare a Dewey (1933) e con un occhio di riguardo al modello già proposto da Gunawardena et al. (1997). Sono sviluppate quattro categorie corrispondenti agli stadi del processo di pensiero critico: evocativa, la fase iniziale nella quale c'è un elemento scatenante (riconoscimento del problema, senso di dubbio o perplessità); inquisitiva, che è la fase esplorativa (analisi delle problematiche da affrontare, divergenze, scambio di informazioni, considerazioni e suggerimenti); tentativa, è la fase di integrazione e costruzione del sapere (si iniziano a cercare possibili soluzioni, si sintetizzano i saperi e collegano le idee, si va verso una convergenza di opinioni); applicativa, cioè la fase ultima di risoluzione (difesa delle soluzioni trovate e applicazione concreta delle stesse). I codificatori hanno riscontrato vari problemi di categorizzazione per la difficoltà di individuare in maniera oggettiva le quattro fasi e alla fine il coefficiente di affidabilità di Holsti è risultato inferiore ai livelli ottimali auspicabili.

Per la dimensione sociale si è fatto riferimento al modello già proposto da Rourke et al. (1999) che analizzava unità tematiche e classificava tre differenti tipi di interazione sociale: affettiva (espressioni di emozioni, uso dell'humor, parlare di sé), interattiva (replicare, citare, complimentarsi e apprezzare, essere d'accordo, porre domande), coesiva (saluti e chiusure, riferimenti al gruppo). Nel suo modello, applicato in due diversi studi, è riportata una percentuale di accordo secondo il coefficiente di Holsti da 0,91 a 0,95 (Rourke et al., 1999). In questo nuovo studio, comunque, sono stati presi in considerazione come unità d'analisi i messaggi.

Infine la dimensione della presenza del docente è stata sviluppata in particolar modo da Anderson et al. (2001) che la ritiene importante da tre punti di vista, corrispondenti nel suo modello a tre diverse categorie: gestione e organizzazione del processo di apprendimento che include la progettazione del corso, l'organizzazione dei tempi e dei compiti, la scelta del metodo di valutazione, le regole di netiquette da seguire ecc. e si manifesta con messaggi che strutturano i contenuti, ne definiscono gli argomenti e stabiliscono le discussioni su cui poi i gruppi lavorano; la facilitazione del discorso, in cui il docente deve accompagnare il gruppo nel lavoro di indagine e risoluzione dei problemi supportandolo e identificando le aree di accordo e disaccordo dei partecipanti, incoraggiando e stabilendo equilibri di consenso nel gruppo; le istruzioni dirette, attraverso le quali il docente pone e risponde alle domande, focalizza l'attenzione su alcuni aspetti della discussione, conferma e spiega meglio alcuni concetti proposti dagli studenti, arricchisce il sapere con la citazione di altre fonti e cerca insomma di rendere efficace il processo educativo guidando gli studenti. In quanto ad affidabilità, la kappa di Cohen calcolata per questo modello varia da un coefficiente di 0,77 a 0,84.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Numerosità delle dimensioni indagate Background teorico consolidato Indicatori specifici con esempi concreti	Validazione empirica poco soddisfacente per la dimensione cognitiva Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio

Unità di analisi ben definita Chiarezza ed intuitività del modello Concreta applicabilità	finale Nessuna elaborazione quantitativa

Järvelä e Häkkinen (2002)

Partendo dai presupposti del costruttivismo gli autori indagano tanto il singolo messaggio quanto l'andamento dell'intera discussione presa nella sua completezza come unità d'analisi.

La prima analisi riguarda la tipologia di messaggio, che può essere una teoria, una nuova domanda o punto da affrontare, un'esperienza, un suggerimento o un commento. Non sono riportati coefficienti e studi sull'affidabilità del sistema a proposito.

Ci sono poi tre differenti categorie per analizzare il livello della discussione: alto, progressivo, basso. In questo caso la percentuale di accordo è calcolata al 90% che diventa 100% nel momento in cui segua una negoziazione.

Infine la terza dimensione analizzata è tratta dalle categorie del *perspective-taking* di Selman (1980) e quindi basata su cinque livelli: *undifferentiated and egocentric, differentiated and subjective role-taking, selfreflective, second person and reciprocal perspective, third-person and mutual perspective taking, in-depth and societal-symbolic perspective taking*. In questo caso la percentuale di accordo fra due codificatori è calcolata all'80% e dopo la negoziazione arriva sempre al 100%.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
-	Unità di analisi indefinita e troppo ampia Nessuna elaborazione quantitativa

Veldhius-Diermanse (2002)

L'autore indaga tre dimensioni dell'interazione per l'apprendimento online: cognitiva, affettiva e metacognitiva. Il modello consiste in tre fasi d'analisi.

La prima fase è quantitativa e prende in considerazione la densità[10] come indicatore del livello di coinvolgimento nella discussione.

Durante la seconda fase l'attenzione è posta sulle attività dell'apprendimento ed è applicata l'analisi delle tre dimensioni.

La terza e ultima fase analizza la qualità del sapere costruito in base alla tassonomia degli obiettivi d'apprendimento (SOLO *taxonomy*)[11].

---

[10] Cfr § *Fahy et al. (2000, 2001), Fahy (2005)*

[11] Cfr. § *Tassonomia SOLO (1982)*

Le unità di analisi cambiano a seconda della fase: nella seconda sono unità tematiche, nella terza l'intero messaggio. Il coefficiente utilizzato per la validazione dello strumento è la kappa di Cohen: 0,82 per la fase di valutazione cognitiva, 0,72 (percentuale di accordo di 0,80) per la terza fase.

Punti di forza	Punti di debolezza
Numerosità delle dimensioni indagate Elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Dati quantitativi e qualitativi	L'analisi delle tre dimensioni non è originale, ma legata alle valutazioni della tassonomia SOLO

Lockhorst et al. (2003)

Questi autori riprendono e ri-elaborano il modello di Henri (1992) consistente di cinque diverse dimensioni. La prima è quella partecipativa e quantitativa e indaga la centralità di una persona nella rete di relazioni. La seconda riguarda la natura del contenuto e comprende quattro categorie: attinente, procedurale, sociale e non classificabile. La terza, quella interattiva, focalizza l'attenzione sulla connessione fra messaggi. La quarta dimensione riguarda il processamento dell'informazione ed è misurata con una scala di Likert dall'informazione superficiale a quella più profonda; riguarda diversi tipi di attività d'apprendimento come ripetere, interpretare, argomentare, aggiungere nuovi elementi, spiegare, giudicare, porre domande, dare soluzioni, proporre strategie e chiedere. L'ultima dimensione è quella che riguarda l'informazione procedurale che viene analizzata secondo sei categorie: valutativa, pianificativa, comunicativa, tecnica, descrittiva e altro.
L'unità di analisi utilizzata è tematica come in Henri (1992) e la kappa di Cohen è stata calcolata allo 0,73.

Punti di forza	Punti di debolezza
Numerosità delle dimensioni indagate Dati quantitativi e qualitativi Differenza tra superficie e profondità Background teorico consolidato	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Unità di analisi indefinita

Pena-Shaff e Nicholls (2004)

Anche questo strumento, come già abbiamo visto in numerosi casi, prende le mosse dalle teorie costruttiviste dell'apprendimento. Gli autori si concentrano tanto su una parte di analisi quantitativa, quanto su quella di analisi qualitativa.
La prima parte mira a identificare l'interattività delle discussioni online attraverso la categorizzazione, la numerosità e i collegamenti fra i messaggi. Viene anche utilizzata una rappresentazione grafica della discussione.

La seconda parte prende spunto da numerosi modelli: Henri (1992), Newman et al. (1995), Zhu (1996). L'unità di analisi è tematica, in modo che si possa classificare le frasi in base a numerose categorie: domande (per richiedere informazioni, per favorire la discussione e per far riflettere), risposte, chiarificazioni (cioè elaborazioni ed identificazioni di pensieri ed idee), interpretazioni (quindi processi di induzione, deduzione, predizione, sintesi o generalizzazione), conflitti (disaccordo e dibattere posizioni diverse), asserzioni (elaborazioni ulteriori o difesa dei propri punti di vista), costruzioni di consenso (negoziazioni per trovare l'accordo degli altri, chiarimenti di fraintendimenti), giudizi (appartengono alla sfera metacognitiva, dunque includono apprezzamenti, valutazioni critiche sui processi che si sono messi in atto e le soluzioni trovate), riflessioni (sempre di tipo metacognitivo, indicano il riconoscimento di qualcosa di nuovo da apprendere, l'importanza dell'oggetto di apprendimento e dunque un auto-valutazione dell'apprendimento stesso), supporto (di analisi più interattiva, applicato quando si stabiliscono rapporti, c'è una certa disponibilità a collaborare, un consenso diretto o indiretto con gli altri partecipanti, una condizione di empatia).
Il modello è stato applicato a contesti reali ma non è riportato alcun indice di affidabilità da parte degli autori.

Punti di forza	Punti di debolezza
Dati quantitativi e qualitativi Background teorico consolidato Indicatori specifici con esempi concreti Diverse dimensioni indagate, ma senza confini precisi nella categorizzazione Concreta applicabilità	Nessuna validazione empirica Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Unità di analisi molto piccola

Weinberger e Fischer (2005)

Le dimensioni indagate dagli autori sono ben quattro: partecipativa, epistemica, argomentativa e sociale. Sono indagate per analizzare l'aspetto della costruzione del sapere. La partecipazione è analizzata tenendo conto della quantità e dell'eterogeneità della stessa. La seconda dimensione, quella epistemica, presenta le categorie di pertinenza e non pertinenza rispetto all'argomento trattato. La categoria della pertinenza presenta a sua volta le sotto-categorie: costruzione dello spazio problematico, di quello concettuale e delle relazioni fra spazio problematico e concettuale.
La terza dimensione, quella argomentativa, riguarda la costruzione di singoli argomenti o di sequenze di argomenti (intesi cioè quelli con repliche e contro-argomentazioni). L'ultima dimensione, quella sociale, vuole indagare le modalità di co-costruzione del sapere attraverso cinque categorie: esternalizzazione, elicitazione, costruzione attraverso un consenso veloce, costruzione attraverso un consenso orientato all'integrazione e costruzione attraverso un conflitto.

L'unità di analisi varia dal micro-livello, spesso corrispondente a parti di frasi, ad un macro-livello costituito dall'insieme di più micro-segmenti. A seconda delle dimensioni analizzate, gli autori per validare il modello riportano una kappa di Cohen oscillante fra 0,78 e 0,90.

Punti di forza	Punti di debolezza
Dati quantitativi e qualitativi Diverse dimensioni indagate Concreta applicabilità	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Unità di analisi molto piccola e variabile

Jeong (2003)

Jeong si affida anch'egli ai principi del pensiero critico e li sviluppa secondo un'analisi dei contenuti che definisce "sequenziale". Va ad indagare, infatti, non solo la parte cognitiva con l'assegnazione di categorie, ma anche quella interattiva, studiando la direzionalità e frequenza di presenza di certe categorie a seguito e in risposta di certe altre. Risulta quindi fondamentale un'impostazione gerarchica delle discussioni nel forum.
Le categorie individuate sono: posizione (individuale nei confronti del gruppo: può essere contrassegnata da + o – rispetto al dibattito in corso), accordo, disaccordo, argomentazione (affermazione data a supporto si una posizione: può predire conseguenze e implicazioni, o proporre soluzioni, o spiegare convinzioni personali, o anche descrivere eventi, oggetti e circostanze), esperienza (intesa sia come condivisione di fatti personali, che come espressione di emozioni e reazioni affettive), letteratura (citazioni da fonti esterne anche informali), dati (informazioni tratte da fonti formali e interne al corso), azioni ipotetiche (descrizione di come si preferirebbe agire), valutazione, sintesi, negoziazione, commento (rispetto alla negoziazione, è relativo al processo di discussione e non al contenuto).
L'unità d'analisi presa in considerazione dall'autore è tematica e propone un coefficiente di accordo dell'84,6%, con una kappa di Cohen di 0,76.

Punti di forza	Punti di debolezza
Dati quantitativi e qualitativi Due dimensioni indagate Concreta applicabilità	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Unità di analisi indefinita E' più descrittivo che valutativo

Dringus & Ellis (2004)

Questa volta gli autori partono da numerosi studi per sviluppare il loro modello: Henri (1992), Garrison et al. (2001), Jeong (2003), Shrire (2003), Roblyer and Wiencke (2003). Li mischiano e ne ricavano un modello basato sul presupposto che ogni contributo può essere descritto con numerose categorie, più o meno evidenti all'interno del messaggio. Quindi il loro modo d'agire per la classificazione è fornire 19 categorie ed assegnare per ogni unità d'analisi un valore a ciascuna categoria corrispondente a 1 (non presente), 2 (parzialmente presente), e 3 (fortemente presente). Le categorie individuate sono: riconoscimento (risponde a un altro contributo), analisi, incremento (dello scopo della discussione), chiarimento, chiusura (aiuta a raggiungere una conclusione), includente, libero da errori, valutazione, originalità (nuove idee e approcci), problema (identificazione del problema), domanda, riflessione (commento o esperienza personale), risoluzione (promuove la cooperazione per risolvere il dibattito o il disaccordo), risorse (citazioni), sociale (di natura sociale e conversazionale), soluzioni (suggerisce soluzioni significative), sommario (riassume l'argomento nella discussione), sintesi (contiene idee ben definite, chiare, interconnesse), pertinenza (è *on-topic* cioè in argomento). Come istruzioni sono date le seguenti tre regole: pochissimi contributi avranno tutte le categorie presenti; l'obiettivo è quello di categorizzare o descrivere il contributo, non di valutarlo; bisogna usare la scala da 3 punti per ogni indicatore. Non sono forniti dati sull'affidabilità.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
-	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale E' più descrittivo che valutativo Nessuna validazione empirica Anche se ha fini di applicabilità pratica, è comunque troppo complicato da usare Non è evidente la connessione con il background teorico di riferimento

Mowrer (1996)

Fra i pionieri dell'analisi dell'interazione nei forum troviamo Mowrer, che costruisce un sistema di classificazione dei messaggi senza partire però da chiari presupposti teorici, intendendo indagare le discussioni in linea generale e non per esplorare specifici aspetti cognitivi, o interattivi, o quindi dimensioni particolari. Mowrer (1996) presenta una prima parte di analisi quantitativa che consiste nel semplice conteggio dei messaggi postati da ogni studente con l'assegnazione di una classe di frequenza bassa, media, alta. Dopodiché questi messaggi possono essere classificati secondo quattordici categorie: esperienza d'apprendimento (di espressione e riflessione sul processo di apprendimento), soddisfazione del gruppo (espressioni riferite alla soddisfazione di lavorare in gruppo), attività d'aiuto (solidarietà fra i partecipanti e

aiuti da parte del docente), reclami degli studenti, buona comunicazione (gradimento dell'apprendimento), domande dirette dal docente, domande fra pari, struttura della classe (commenti che riguardano attitudini verso l'apprendimento collaborativo), suggerimenti che aiutano, commenti d'incoraggiamento, avanzamento dell'apprendimento (commenti su quanto si è appreso nel corso), commenti vari (cioè non classificabili in altro modo o non pertinenti al corso), valutazione (commenti degli studenti sul modo di essere valutati).

Punti di forza	Punti di debolezza
Semplicità d'applicazione Dati quantitativi e qualitativi	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Nessun background teorico di riferimento

Booth e Hulten (2003)

Gli autori sviluppano una parte quantitativa, di semplice calcolo della frequenza di messaggi, e una parte qualitativa per la quale identificano una tassonomia dei contributi di questo tipo: partecipativi, fattuali, riflessivi e di apprendimento.

I partecipativi sono quelli che si riferiscono esplicitamente o implicitamente ad un altro membro del gruppo di discussione. Si riconoscono perché presentano verbi di identificazione, richiamo, riferimento (a quello che qualcun altro ha detto), consenso, domanda o richiesta. Sono quelli appartenenti alla dimensione più sociale, che servono per presentarsi, scambiare informazioni personali, riferirsi gli uni agli altri.

I fattuali invece si riferiscono esclusivamente all'argomento in questione, per porre problemi o per trovare soluzioni indifferentemente. Si caratterizzano per verbi quali quelli di affermazione, proposta, elaborazione, spiegazione o domande riguardanti il tema in oggetto. Di solito riportano il problema in questione a dimensioni più pratiche.

I riflessivi indicano appunto dei processi di riflessione e si manifestano con verbi quali quelli di accordo e disaccordo, comparazione, problematizzazione o isolamento di dettagli per l'approfondimento. Indicano che si sta partecipando attivamente alla costruzione del sapere di gruppo.

Infine quelli di apprendimento sono tutti quelli che riguardano un discernimento e una raffinazione del sapere, con conseguente apertura a nuove dimensioni di variazione. Sono difficili da identificare perché di solito compaiono al culmine di tutto il processo di riflessione, e a seconda della collocazione nell'ambito della discussione lo stesso messaggio potrebbe classificarsi tanto come riflessivo che come di apprendimento.

Punti di forza	Punti di debolezza
Semplicità d'applicazione	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio

Dati quantitativi e qualitativi	finale Nessun background teorico di riferimento Ambiguità nella classificazione

Perkins e Murphy (2006)

Ancora una volta si prendono le mosse dalla teoria del pensiero critico e da autori quali Ennis (1989), Henri (1992), Newman et al. (1995), Bullen (1997), per sviluppare un modello d'analisi del coinvolgimento in processi di pensiero critico. Fondendo i vari sistemi in uno unico, gli autori individuano quattro categorie con cui classificare le unità tematiche individuate: chiarificazioni, valutazioni, inferenze e strategie.

Le chiarificazioni riguardano tutti i tipi di affermazioni, descrizioni (non spiegazioni), e definizioni dell'argomento trattato. Includono proposte di dibattito, discussioni e negoziazioni del significato, l'identificazione degli aspetti rilevanti e la messa in relazione con altre assunzioni, la critica o la definizione di ciò che è rilevante.

Le valutazioni sono relative alla capacità di giudizio, quindi proporre o chiedere le ragioni della rilevanza o della veridicità di alcuni aspetti, pensare a criteri di valutazione quali per esempio l'affidabilità delle fonti, o comunque fare riferimento alla necessità di valutare in generale.

Le inferenze sono quelle che mostrano le connessioni fra idee, che permettono di giungere a conclusioni appropriate, di generalizzare, di spiegare (ma non di descrivere), di ipotizzare.

Infine ci sono le strategie, cioè quei processi di proposta, discussione e valutazione di possibili azioni, quindi di un fare concreto. Vi sono incluse anche le predizioni sulle conseguenze di determinati tipi di azione.

Punti di forza	**Punti di debolezza**
Concreta possibilità d'applicazione	Unità di analisi ambigua Nessuna elaborazione quantitativa Una sola dimensione indagata Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale

Lipponen et al. (2003)

Gli autori sviluppano una parte quantitativa molto approfondita riprendendo strumenti di analisi dei *social network*, mentre per quella qualitativa utilizzano il metodo di analisi dei contenuti semplificandoli in sole tre categorie: rilevanza (off-topic e on-topic), tipo di feedback (positivo, negativo, neutro), funzione (dà informazione, chiede chiarimenti, altro). Sono state ricavate attraverso la tecnica del *data-driven* ed è stata calcolata anche la percentuale di accordo fra i codificatori, dell'89%.

Per quanto riguarda la parte quantitativa, invece, sono ricavati il numero di messaggi inviati totali e quelli ricevuti e inviati da ciascun partecipante. Quindi è stabilita la densità e direzionalità dell'interazione.

Punti di forza	Punti di debolezza
Concreta possibilità d'applicazione Dati quantitativi e qualitativi	Parte qualitativa molto scarna Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale Nessun background teorico di riferimento per la dimensione cognitiva

Cho e Jonassen (2002)

Jonassen ha scritto e lavorato molto nel campo del costruttivismo e dell'interazione online (per esempio Jonassen et al., 1999; Jonassen & Kwon, 2001). Questo sistema che sviluppa con Cho prende spunto dal modello dell'argomentazione di Toulmin et al. (1984) ed è stato da loro applicato in ambienti rigidamente strutturati con presenti processi di *problem-solving*. Gli autori si servono infatti della metodologia del *constraint-based argumentation scaffold*, cioè di forum in cui sono gli studenti stessi ad assegnare un'etichetta al messaggio che scrivono nel momento in cui lo inviano.

Il modello presentato dagli autori consiste in cinque categorie che rispecchiano le maggiori componenti dell'argomentazione, con quattro livelli di valutazione della qualità per ciascuna: affermazioni (per l'assegnazione del livello si va da frasi poco chiare e non correlate all'argomento ad affermazioni pertinenti, chiare e competenti), posizioni (dalla mancanza di spiegazioni alla presenza di argomenti di supporto accurati, rilevanti e pertinenti), giustificazioni (dalla mancanza di regole e principi alla presenza di spiegazioni competenti sui dati), supporto (dalla mancanza di risorse presentate a supporto dell'argomentazione, alla citazione di fonti corrette, rilevanti e specifiche), confutazioni (dall'incapacità di trovare soluzioni all'identificazione sistematica di soluzioni appropriate).

Per il sistema gli autori hanno calcolato una kappa di Cohen dello 0,70 dove i messaggi controversi per l'assegnazione sono stati discussi.

Punti di forza	Punti di debolezza
Concreta possibilità d'applicazione	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale E' indagata solo la dimensione cognitiva Nessuna elaborazione quantitativa

	Richiesta di un ambiente di apprendimento e di processi fortemente strutturati

Oh e Jonassen (2007)

Il modello si basa sugli stessi principi di Cho e Jonassen (2002) ma la tassonomia utilizzata per la classificazione dei messaggi in questo caso cambia, perché oltre che da Toulmin et al. (1984) è mutuata anche da Meyers et al.(2000). In questo caso, quindi, le categorie sono le seguenti: identificazione del problema, ipotesi delle cause, generazione delle soluzioni, verifica, confutazione, evidenza (motivazioni che spingono a supportare o rifiutare un certo argomento), elaborazione (informazioni addizionali date o richieste per chiarire il problema).
Anche in questo caso per valutare l'affidabilità del sistema è stata usata la kappa di Cohen che si attesta sullo 0,81.

Punti di forza	Punti di debolezza
Concreta possibilità d'applicazione	Mancata elaborazione di una rubrica per un giudizio finale E' indagata solo la dimensione cognitiva Nessuna elaborazione quantitativa Richiesta di un ambiente di apprendimento e di processi fortemente strutturati

Tassonomie generali della dimensione cognitiva

Tassonomia di Bloom (1956)

La tassonomia degli obiettivi educativi (Bloom, 1956) è citata frequentemente fra i modelli utilizzati per l'analisi della dimensione cognitiva in contesti di interazione online (Chan et al., 2002; Meyer, 2004). Le categorie che propone sono sei. La prima rappresenta il livello più basso di conoscenza, cioè quello del semplice sapere: ricordare cose studiate precedentemente, fatti, convenzioni, principi e teorie. La seconda è quella della comprensione, in cui si dimostra l'abilità di capire, quindi anche tradurre, interpretare, spiegare e riassumere. La terza è l'applicazione, che denota l'abilità di utilizzare ciò che si è appreso in situazioni concrete, quindi regole, metodi, principi, concetti. La quarta è l'analisi, quindi la capacità di esaminare e riorganizzare il sapere e le informazioni per arrivare a conclusioni divergenti facendo inferenze o comunque motivando il perché. La quinta è la valutazione, cioè l'abilità di giudicare il valore di certi saperi,

informazioni o materiali in base alle proprie opinioni. La sesta è la sintesi, quindi l'applicazione creativa e/o divergente del proprio sapere, delle proprie abilità, di tutto ciò che si possiede e si è appreso per la creazione di un nuovo insieme.

Tassonomia SOLO (1982)

La tassonomia SOLO (SOLO *taxonomy*) è stata sviluppata da Biggs e Collins (1982). Identifica cinque livelli di apprendimento: prestrutturale o non-strutturale (l'identificazione degli aspetti rilevanti non avviene, sono presi in considerazione solo quelli irrilevanti), unistrutturale (un solo aspetto rilevante del compito è preso in considerazione e usato), multistrutturale (vari aspetti del compito sono presi in considerazione ma rimangono sconnessi fra loro), relazionale (tutti gli elementi appresi sono messi in relazione e integrati in un'insieme coerente), astratto esteso (le struttura acquisite diventano trasferibili ad altri significati).
La tassonomia SOLO è stata presa come punto di riferimento e applicata (in parte anche modificandola) per l'analisi di numerosi contesti di interazione online per l'apprendimento, integrata in sistemi di analisi dei contenuti per quanto riguarda la dimensione cognitiva. Per esempio compare in Lockhorst et al. (2003), Chan et al. (2002), Thomas (2002). In particolare Chan et al. (2002) hanno sentito il bisogno di precisare per le categorie *multistrutturale* e *relazionale* tre differenti livelli di profondità (basso, moderato, alto).

Rubriche di valutazione

Facione & Facione (1994)

La *Holistic Critical Thinking Scoring Rubric* (HTCSR) è una rubrica sviluppata da Facione & Facione (1994) utilizzata per la valutazione del pensiero critico in contesti di apprendimento (per esempio in Landis et al, 2007). Partendo da una visione di tipo olistico, come il nome stesso ricorda, ha l'obiettivo di valutare l'atteggiamento cognitivo dello studente nel suo insieme. Questa rubrica rispetto ai processi finora analizzati di analisi dei contenuti che scoprono il dettaglio dell'apprendimento, si colloca in una posizione di più ampio respiro, cioè è un esempio di valutazione generale, olistica appunto. Non è quindi tramite l'assegnazione di etichette che viene valutato lo studente, ma in base all'andamento del suo comportamento cognitivo nell'insieme.
Facione & Facione (1994) individuano quattro livelli per la valutazione del pensiero critico: debole, inaccettabile, accettabile, forte.
L'appartenenza dello studente al livello più basso, debole, dovrebbe accertarsi se manifesta le seguenti modalità d'interazione: interpretazioni evidenti, basate sulle affermazioni e i punti di vista degli altri; sbaglia a identificare gli argomenti rilevanti; ignora o valuta in maniera superficiale i punti di vista alternativi; utilizza ragioni irrilevanti per arrivare a certe conclusioni; non giustifica i risultati o i procedimenti; nonostante l'evidenza di certe ragioni continua a difendere o mantenere delle posizioni basate su preconcetti o interesse personale; manifesta una chiusura di vedute o ostilità a dare ragione.

Per il secondo livello, quello inaccettabile, bisogna: interpretare male frasi, grafici, domande, ecc; sbagliare nell'identificazione di argomenti rilevanti; ignorare o valutare superficialmente i punti di vista alternativi ovvi; arrivare a conclusioni fallaci o poco curate; giustificare soltanto alcuni fra i risultati e le procedure utilizzate; nonostante l'evidenza di certe ragioni, mantenere o difendere posizioni basate su preconcetti e interesse personale.

Il terzo livello, quello accettabile, è indicatore di una maniera di apprendere del seguente tipo: interpreta accuratamente frasi, grafici, domande, ecc; identifica gli argomenti rilevanti con pro e contro; offre analisi e valutazioni di punti di vista alternativi; arriva a conclusioni curate e non fallaci; giustifica alcuni risultati o procedure, spiega le ragioni; tende ad assecondare ed essere d'accordo laddove ci siano ragioni evidenti.

Il quarto livello, quello forte di pensiero critico ideale, denota: interpretazione accurata di frasi, grafici, domande, ecc; identificazione degli argomenti salienti con pro e contro; analisi e valutazione profondamente pensata di maggiori punti di vista alternativi; definizione di conclusioni attente, giudiziose e non fallaci; giustificazione dei risultati chiave e delle procedure con spiegazione di tutte le ragioni; accordo e consenso nel caso di ragioni evidenti.

Jonassen et al. (1999)

Jonassen, più che costruire una rubrica, enuncia quali sono i principi per costruirne una che funzioni secondo un'ottica costruttivista. Queste le regole:

- devono essere inclusi tutti gli elementi importanti dell'apprendimento, per ognuno dei quali bisogna sviluppare una scala di valutazione che lo descriva;
- ogni elemento deve essere unidimensionale, affinché l'assegnazione del valore risulti più semplice e non ambigua;
- la scelta del tipo di scala per la valutazione deve essere distintiva (di quell'elemento), comprensiva (di tutte le caratteristiche di quell'elemento) e descrittiva;
- deve esplicitarsi o essere esplicitata in maniera chiara anche attraverso l'uso di etichette descrittive;
- deve rendere conto con un'informazione ricca degli aspetti multipli della performance e bisogna cercare di non cadere nella tentazione di creare una sintesi finale di quest'informazione, perché il rischio è che si ponga attenzione solo alla sintesi e non ai singoli elementi che l'hanno generata.

Edelstein & Edwards (2002)

Le categorie che propone sono cinque: intraprendenza e iniziativa (tempi di risposta ai messaggi), invio dei messaggi (ne analizza la correttezza grammaticale), rilevanza dei messaggi (e pertinenza delle risposte), espressione nel messaggio (con quale competenza sono presentate opinioni, idee e commenti), contributo alla comunità (sforzo verso la collaboratività e la costruzione cooperativa). Ognuna di queste categorie è valutata con una scala da 1 a 4, dove 1 indica una partecipazione non accettabile, 4 lo standard massimo raggiungibile. Le scale da 1 a 4 non sono indicate con delle etichette ma con descrizioni. Per esempio, per la prima categoria, 1 corrisponde a "non risponde a molti messaggi, raramente partecipa di sua volontà", 4 a

“risponde in modo consistente in meno di 24h; dimostra buona iniziativa personale”. Ovviamente l’unità di analisi è il singolo messaggio. In base alla somma dei punteggi ottenuti si otterrà un certo profilo dello studente.

Hazari (2004)

Seguendo Popham (2002), Hazari (2004) ritiene che non sia importante soltanto una valutazione analitica dell’apprendimento, ma anche una più olistica. È per questo motivo che sviluppa un sistema che vorrebbe essere ibrido, di valutazione di discussioni dall’andamento settimanale. I punti assegnati vanno da 1.0 a 5.0, con incrementi di 0.5. Con essi si valutano a seconda del livello di elaborazione, profondità e partecipazione attiva: quantità e frequenza dei messaggi inviati, qualità delle risposte, complessità di elaborazione dei messaggi, interazione con gli altri, capacità di connessione con altri saperi.

Roblyer e Wiencke (2003)

Gli autori sviluppano una rubrica per la valutazione della qualità dell’interazione nei corsi a distanza. In questo caso prendono in considerazione tutti gli aspetti dell’interazione, compreso l’atteggiamento del docente o tutor, la tipologia delle attività, delle risorse tecnologiche, il coinvolgimento di studenti e docenti. La rubrica si articola su cinque livelli: bassa qualità d’interazione, minima, moderata, sopra la media, alta. Per l’assegnazione dei livelli viene presa in considerazione quasi esclusivamente la capacità del soggetto, dell’attività, del docente, ecc. di sviluppare un’interazione di tipo pluridirezionale e connettivo piuttosto che individuale e a senso unico. Per quanto riguarda l’interazione fra studenti, sono presi in considerazione: il dettaglio e l’accuratezza dei messaggi e il fatto che siano solo di risposta o anche propositivi su certi argomenti (con percentuali di riferimento rispetto alla frequenza di questi ultimi).

Sviluppo della parte qualitativa

Il primo modello

Le modalità della valutazione

Per creare la prima versione del modello mi sono basata ovviamente su tutti gli esempi tratti dalla letteratura di riferimento cercando di cogliere in ciascuno cosa si confacesse di più al tipo di sistema che volevo sviluppare e cosa meno. I tre obiettivi fondamentali che mi ponevo, li ripeto, sono stati facilità d'uso, valutazione finale del singolo studente e del gruppo/corso, flessibilità di applicazione a contesti anche informali[12].

Fin dall'inizio avevo chiaro in mente che la mia *unità di analisi* sarebbe stata il messaggio: per questioni di praticità innanzitutto, perché si possa tecnicamente sviluppare un sistema di valutazione direttamente nel LMS senza servirsi di strumenti esterni e perché così si può far corrispondere un'unità ben definita a tutti i partecipanti con possibilità di elaborazioni quantitative sulla partecipazione. Certo, questo significa a volte cadere in un'ambiguità irrisolvibile, in cui più atteggiamenti sono presenti nello stesso messaggio e apparterrebbero a categorie diverse. Per ovviare a questo problema si dovrebbe poter concepire l'assegnazione di più categorie della stessa variabile al medesimo messaggio. Studiando questa possibile soluzione, mi sono resa conto che l'elaborazione dei dati per il giudizio finale si sarebbe complicata terribilmente e anche l'assegnazione delle categorie avrebbe rischiato di diventare poco discriminante: quando si hanno plurime categorie applicabili a disposizione, il rischio è quello di esagerare per eccesso e rendere di conseguenza la valutazione più confusa livellandola verso una media comune piuttosto che permettendole di discriminare. Ho preferito così mantenere un'assegnazione di categorie univoca per ogni dimensione, nonostante si corra il rischio di non poter dare conto in questo modo di tutti gli aspetti presenti nel messaggio e se ne debba necessariamente scegliere uno su tutti. Molti dei problemi nella validazione del modello secondo la metodologia dell'analisi dei contenuti sono sicuramente derivanti da questa scelta, che tuttavia ritengo essere una scelta obbligata per il tipo di uso dello strumento che mi sono prefissata. Infatti, se volessi condurre attraverso il mio modello un'indagine specialistica di valore scientifico, dovrei sicuramente elaborare indicatori più precisi e categorie ben delimitate di analisi. Tuttavia il mio deve essere uno strumento per la valutazione in contesti "ordinari" ed è naturale che per un simile approccio ci siano margini di soggettività più flessibili.

Ho eliminato da subito l'idea di adottare il cosiddetto *constraint-based argumentation scaffolding*: si tratta di quelle categorizzazioni obbligatorie per gli studenti, che prima di scrivere un messaggio da inserire nel forum devono assegnargli una categoria corrispondente fra quelle date. È una modalità di classificazione adottata da numerosi autori (per esempio Cho & Jonassen, 2002; Jeong, 2003) che ragionano anche sui vantaggi cognitivi che ne derivano. Per esempio Oh & Jonassen (2007) hanno dimostrato che nelle sessioni

[12] Cfr. cap. *Obiettivi*

di *problem-solving* utilizzare forum di questo tipo incrementava la risoluzione coerente dei problemi. Gli studenti poi, costretti a ragionare sull'atto della condivisione di idee con gli altri, svilupperebbero quelle abilità metacognitive così difficili da indagare. Inoltre questo tipo di *scaffolding* facilita moltissimo il compito del docente, che non deve categorizzare alcun messaggio. È ovvio però che da questa categorizzazione ne escono solo etichette descrittive e non valutative sull'articolazione e profondità del contenuto. Se ci sono molti sostenitori di questo tipo di forum, esistono altrettanti detrattori: Saba & Shearer (1994) rilevano che la struttura troppo rigida riduce la spontaneità dell'interazione fra gli studenti, Kirschner et al. (2004) trovano che questo approccio può risultare addirittura coercitivo nei confronti dei partecipanti da parte dei docenti, in ambienti online dove fra l'altro normalmente è esaltata proprio la maggiore libertà di espressione rispetto alla didattica in presenza. Inoltre il fatto di non trovare le etichette corrispondenti a certe idee che vorrebbero esprimere, può inibire la capacità degli studenti a manifestare nuove idee, ingabbiare la loro creatività e propositività; poi, la lunghezza del processo di classificazione e l'ambiguità con la quale si scontrano in certi casi sicuramente li disarma rispetto ad un'interazione immediata, diretta e "naturale". Spesso il valore aggiunto di un'interazione di questo tipo sta proprio nell'informalità del modo in cui avviene: se si richiede di riportare alla formalità ogni intervento, si perde buona parte del valore aggiunto dell'interazione online rispetto alla presenza. Il fatto poi che questo modello voglia guardare anche a contesti totalmente informali di applicazione fa di questo approccio uno strumento impossibile ad usarsi, perché applicabile solo a corsi di e-learning fortemente orientati e strutturati. I vantaggi che comporterebbe il suo uso non equilibrano insomma tutti gli svantaggi che vi trovo, dunque l'ipotesi è stata immediatamente scartata: sono i docenti che a posteriori dovranno "formalizzare" in categorie l'interazione che è avvenuta fra gli studenti in maniera spontanea.

La pluridimensionalità della valutazione

Avendo ormai compreso che un sistema di valutazione dell'interazione online per essere completo ha bisogno di tenere in considerazione altre dimensioni oltre a quella più propriamente cognitiva, ho innanzitutto cercato di individuare quali fossero gli aspetti da indagare per poter avere un quadro il più preciso possibile sull'apprendimento del singolo e, allo stesso tempo, una panoramica d'insieme sul gruppo. La prima caratteristica quindi doveva essere la completezza, che si traduce in: più dimensioni indagate. Pensando poi alla necessità di applicazione veloce del modello era chiaro che il numero di queste dimensioni non potesse essere più di cinque e che non ci sarebbero dovute essere sottocategorie, altrimenti sarebbe diventato ingestibile.

Per la prima cernita ho escluso quindi quei modelli troppo dettagliati e complicati, con un numero di sottocategorie ampissimo (per esempio Newman et al.,1995), preferendo fare riferimento a delle categorie più inclusive e diminuendo di conseguenza il numero delle stesse. Mi era chiaro che non avrei potuto entrare nel dettaglio e che addirittura, forse, sarebbe stato meglio evidenziare soltanto gli aspetti positivi dell'interazione tacendo completamente quelli negativi. In questo modo avrei avuto una valutazione finale solo in positivo che avrebbe fatto emergere le eccellenze senza screditare gli altri, che sarebbero

semplicemente entrati nella media. Questa idea è andata modificandosi mano mano, per poi ritornare comunque in parte nell'ultima e definitiva versione del modello di analisi qualitativa qui proposto.
Per gli stessi motivi e questioni di semplificazione ho deciso di non attuare suddivisioni riguardanti la pertinenza, perché i messaggi non pertinenti possono essere semplicemente ignorati e non valutati. Inoltre, si rischierebbe di penalizzare coloro che non hanno dimestichezza con l'ambiente di rete e che inviano messaggi un po' casuali per scrollarsi di dosso la sensazione di smarrimento iniziale.
Ho reputato anche la correttezza ortografica e grammaticale un parametro non indispensabile ai fini della valutazione, tenendo conto anche della modalità informale di comunicazione online, della immediatezza con cui si risponde, e dell'approccio tutto diverso che si ha con la scrittura in contesti digitali rispetto alla tradizionale scrittura su carta. Ho deciso quindi che la qualità della scrittura non sarebbe stata presa in considerazione da questo modello perché quello da cogliere è il contenuto piuttosto che la forma. Del resto una scrittura disastrosa si riflette necessariamente sulla capacità di comunicazione: il contenuto trasmesso rischia di non essere compreso o essere esposto in maniera talmente confusa che la valutazione potrà essere solo negativa a prescindere da qualsiasi indicatore di forma. Sui piccoli errori, invece, possiamo tranquillamente soprassedere (almeno che non ci troviamo in un corso online di lingua, ovviamente, ma a quel punto la forma diventa anche il contenuto e l'argomento didattico).
L'idea di base era quella di creare un modello per l'analisi qualitativa dei messaggi che non avesse bisogno di spiegazioni: le cui etichette fossero auto-esplicative e potesse essere utilizzato da chiunque dopo la prima lettura, senza bisogno di indicazioni, senza stabilire parametri da rispettare. Sapevo che in questo modo non sarebbe stato possibile raggiungere un buon livello di affidabilità nella validazione dello strumento, ma avevo bisogno innanzitutto di comprendere come le categorie da me stabilite sarebbero state interpretate dai singoli codificatori senza che ricevessero altre istruzioni oltre alla griglia di compilazione. In questo modo, in base allo studio delle loro interpretazioni, avrei potuto rendermi conto di quali aspetti possono essere percepiti in maniera più oggettiva da tutti o sono naturalmente reputati significativi dai valutatori ed aggiustare lo strumento verso una convergenza di indicatori discriminanti e salienti, oltre che oggettivamente e univocamente identificabili.

Prima dimensione: la Funzione

La prima dimensione che mi è sembrato importante evidenziare è stata quella della *funzione*. Per il tipo di modello che voglio sviluppare è indispensabile capire se un messaggio ha una funzione didattica, sociale o pratica. Per giungere a questa classificazione mi sono ispirata molto alla distinzione fatta da Lockhorst et al. (2003) sulla natura del contenuto, classificato come attinente (che ho trasformato in *didattico*), procedurale (che ho trasformato in *pratico*), *sociale* e non classificabile. In molti modelli di analisi dei contenuti viene presa in considerazione soltanto l'interazione finalizzata alla didattica oppure si dà per scontato che tutta l'interazione abbia finalità didattiche, ma è un approccio riduttivo che non tiene conto di tantissime variabili sociali e di contesto che aiuterebbero a interpretare l'atteggiamento dello studente nei confronti del gruppo e della materia trattata. Poiché la parte sociale nell'apprendimento online gioca un ruolo motivazionale e coesivo fondamentale ma non potevo sviluppare una dimensione apposita che ne declinasse tutti gli aspetti

(come per esempio in Garrison et al. 2001), ho trovato che si potesse racchiudere in un'unica dimensione, quella della funzione del messaggio, un indicatore di questo aspetto, senza scendere ulteriormente nei dettagli. Ovviamente il confine fra didattico e sociale spesso è molto sottile e sta al valutatore decidere quale voce sia meglio assegnare di caso in caso (perché, come abbiamo detto, la costruzione del sapere online è caratterizzata fortemente da aspetti sociali). Tuttavia, appunto, non mi sembrava legittimo né ignorarla associandola alla didattica, né era talmente rilevante e discriminante ai fini della valutazione da dedicarle una dimensione a se stante.

I messaggi di tipo pratico, invece, volevano intendersi come quelli che corrispondevano a un bisogno di immediata funzionalità rispetto ad una componente didattica più "teorica" che non sempre risolve tutti i bisogni dei partecipanti. Sarà una categoria che metterò fortemente in discussione nella seconda versione del modello.

Seconda dimensione: il Destinatario

Del modello di Howell-Richardson & Mellar (1996) basato sulla teoria degli atti illocutivi mi era piaciuta molto l'introduzione di una categoria per individuare i destinatari dei messaggi. Mi è sembrato un modo veloce, preciso e sufficientemente soddisfacente rispetto alle esigenze del mio modello per stabilire l'orizzontalità o verticalità delle interazioni, nonché individuare un atteggiamento più o meno aperto e disponibile nei confronti del gruppo (senza dover costruire complicate mappe di analisi della rete sociale o analizzare la direzionalità degli interventi stabilendo poi i rispettivi ruoli). Ho ripreso quindi la dimensione *destinatario* direttamente dagli autori rielaborando la suddivisione in: *generico/tutti*, *singolo individuo/gruppo preciso*, *professore/tutor*.

Un altro parametro "di relazione" importante e tenuto in considerazione da questi autori riguarda la referenzialità dei messaggi fra loro. Questa in parte è calcolabile automaticamente dal sistema (semplicemente facendo la divisione fra messaggi d'inizio discussione e messaggi di risposta; è ovvio però che alcune sfumature incluse nel testo si perderanno) e quindi ho giudicato non necessario farla rientrare nell'indagine di tipo qualitativo, per evitare di complicarla.

Terza dimensione: lo Stile

Per l'analisi della dimensione cognitiva ho escluso tutti quei modelli in cui le categorie d'analisi corrispondono a diverse fasi o momenti del processo di apprendimento (per es. Henri, 1992; Gunawardena et al., 1997; Garrison et al., 2001; Tassonomia di Bloom, 1956; ecc.): ritengo difficile, infatti, identificare queste fasi in un'interazione di tipo più libero o totalmente informale. Esse presuppongono l'esistenza di un percorso di acquisizione ed elaborazione del sapere ben definito, lo formalizzano in maniera rigida e a me sembra improbabile riuscire a ritrovare in contesti che non siano di e-learning "mirato" i vari passaggi dalla gestione dell'informazione alla risoluzione di problemi fino, addirittura, all'applicazione degli stessi. I vari sistemi che fanno riferimento al processo di pensiero critico (Bullen, 1997; Perkins e Murphy, 2006; ecc.), invece, per quanto interessanti vanno ad indagare delle sfumature sottilissime nei contenuti. Così la definizione delle singole categorie diventerebbe problematica e la velocità nella valutazione ne risentirebbe

notevolmente (capire cosa è descrizione, cosa spiegazione, cosa deduzione non è immediato), per non parlare della soggettività di valutazione con definizioni di categoria così ambigue e spesso sovrapponibili.
Una possibilità in questo caso, allora, sarebbe stata prendere a modello la tassonomia SOLO (Biggs e Collins, 1982), con la sua differenziazione per livelli più o meno strutturati e referenziali, ma la centralità dell'idea di un "compito" o di un "obiettivo" in essa mi è apparsa inadeguata a dare conto di un'interazione che può essere anche libera, sciolta da qualsiasi direzionalità di movimento. Inoltre l'ultima categoria, quella riguardante la trasferibilità dei saperi, mi è sembrata difficile da analizzarsi e appurarsi in "semplici" messaggi di interazione online (cioè non in prove strutturate di *problem solving* o affini) e utilizzabile con troppa sporadicità in una valutazione le cui voci, invece, dovrebbero avere tutte la stessa identica probabilità di essere riscontrate. Era comunque chiaro che gli indicatori dovessero dare conto di un incremento della conoscenza basato su parametri quali i collegamenti ad altri saperi, la proposta di soluzioni e novità e tutti quegli elementi cavallo di battaglia del costruttivismo. Pensando anche all'importanza data da Henri (1992) al processamento di superficie e di profondità (nel suo caso dicotomico) e pensando anche alla necessità di Chan et al. (2002) di trasformare alcune categorie della tassonomia SOLO distinguendole per tre diversi livelli di profondità, ho deciso allora di riproporre una suddivisione di questo tipo: elaborazione bassa (superficiale), media, alta (profonda). Ho denominato questa dimensione *stile* intendendo riferirmi allo stile di partecipazione e contribuzione e l'ho suddivisa in tre categorie: *essenziale* (veloce, conciso), *accurato* (elaborato, pensato, dà spiegazioni), *costruttivo* (propone, aggiunge del nuovo).

Quarta dimensione: il Contenuto

Ciò che viene identificato normalmente come dimensione cognitiva nella maggior parte dei sistemi ricade nella variabile che ho voluto definire qui di *contenuto* (descritta in seguito), in cui cioè è la descrizione delle categorie di testo che conferma la presenza o l'assenza di determinati processi cognitivi in atto.
Per le prime tre dimensioni sono riuscita a mantenere una categorizzazione di sole tre voci relativamente semplici da applicare. Successivamente però le cose sono andate complicandosi. Dovevo ancora rendere conto di una dimensione più relativa all'interattività dei rapporti fra pari per individuare eventuali dinamiche di costruzione collaborativa che dalle precedenti voci non sarebbero emerse e inoltre, ispirata da tutti i descrittori di contenuto che danno conto del tipo di processo cognitivo e anche metacognitivo in atto, volevo inserire una dimensione che focalizzasse l'attenzione direttamente sul contenuto. Mi aspettavo che essendo entrambe le dimensioni piuttosto descrittive, non ci sarebbero stati problemi nella loro codifica. Invece, risalendo dalla letteratura alle categorie individuate a tali scopi mi sono imbattuta in una miriade di possibili indicatori, spesso paralleli fra loro o difficili da individuare in maniera univoca, dei quali ho quindi dovuto domandarmi l'effettiva utilità ai fini che mi ero riproposta. In questo caso non ho fatto riferimento a un modello particolare, ma ho preso in generale tutti quelli che hanno indagato le dimensioni che volevo prendere in considerazione e proseguendo mano mano per esclusione ed accorpamenti.
La dimensione *contenuto* può riferirsi a tantissimi esempi (Pena-Shaff & Nicholls, 2004; Newman et al., 1995; Dringus & Ellis, 2004; Howell-Richardson & Mellar, 1996; Mowrer, 1996; ecc.) e l'ho pensata così composta da sette categorie:

1. Generico;
2. Richiesta / Perplessità / Dubbio;
3. Dà aiuto / Suggerimento / Consiglio;
4. Riflessione / Analisi critica / Valutazione;
5. Sintesi / Identificazione dei punti salienti;
6. Approfondimento /Citazioni / Link;
7. Dà istruzioni organizzative.

Le etichette sono piuttosto lunghe e raggruppano più categorie nella stessa per i motivi che spiegavo prima: il modello doveva auto-esplicitarsi senza ulteriore spiegazioni di applicazione. Questa suddivisione era da intendersi ovviamente quale scala nominale senza alcun livello di minore o maggiore positività riscontrabile, ma mi sembrava ottimale per l'individuazione tanto di processi cognitivi, che di quelli metacognitivi, che dei contenuti assolutamente "ordinari" o non classificabili riconducibili alla categoria *generico*. C'è da dire che sicuramente in un sistema che si basa solo sulla comunicatività delle proprie etichette senza fornire ulteriori spiegazioni anche la singola parola può influenzare le decisioni dei codificatori. Scoprirò in questo caso che la scelta di privilegiare alcuni termini rispetto ad altri o di averne accorpati alcuni che mi sembravano potessero esprimere lo stesso tipo di processo, non è stata particolarmente felice.

In questo caso mi sono trovata di fronte anche all'ulteriore dubbio: stiamo dando un giudizio alla tipologia del contenuto o anche alla validità dello stesso? Perché ci sono modelli dell'analisi dei contenuti che prendono in considerazione anche questo aspetto. Secondo i principi costruttivisti, però, non è in questa direzione che deve andare la valutazione. Dipende ovviamente dal contesto, perché in un corso di matematica effettivamente ci sono risposte giuste e risposte sbagliate, ma dipende anche dal grado di elaborazione delle stesse, perché se si arriva a una risposta sbagliata avendo fatto lunghi e validi ragionamenti o se vi si arriva con una risposta secca tirata fuori da chissà dove, le due risposte non possono avere lo stesso valore. Nell'ottica costruttivista le convinzioni erronee serve esplicitarle proprio perché possano essere commentate, contestate e anche chi le ha formulate si convinca di altre soluzioni e vi arrivi da solo con l'aiuto dei suoi pari. Perciò ho deciso che la dimensione riguardante il contenuto lo avrebbe analizzato dal punto di vista puramente descrittivo senza entrare ulteriormente nel merito della sua validità.

Purtroppo per le solite ragioni di applicabilità pratica ho dovuto escludere da questa categorizzazione molti aspetti che altri autori mettono in rilievo (come per esempio il fatto di dare conto di esperienze personali, il fatto che i collegamenti siano interni ai materiali del corso o esterni, se si presentano prove ed esempi concreti di quanto affermato, se si attuano strategie, ecc.) qualora non li reputassi fondamentali ai fini valutativi. Alcuni ho cercato di integrarli nelle altre dimensioni, per esempio la "praticità" di un messaggio si trova in *funzione*. Fra l'altro ho trovato utile accorpare in un'unica voce riflessione, analisi critica e valutazione in quanto le sfumature, seppur definibili, erano davvero troppo sottili per essere spiegabili solo attraverso l'etichetta in sé. Fra l'altro, prendendo come unità di misura il messaggio nella sua interezza, i confini rischiavano di cancellarsi definitivamente.

Quinta dimensione: l'Interazione

Con l'ultima dimensione, quella dell'*interazione* (Henri, 1992; Jeong, 2003; ecc.), concludevo l'analisi avendo preso in considerazione quanti più aspetti possibili per un campo di applicazione così pratico. Anche qui non sono riuscita a scendere sotto le sei categorie di classificazione:

1. Generico;
2. Tende a coinvolgere;
3. Accordo;
4. Disaccordo;
5. Toni conflittuali;
6. Difensivo/Giustificativo.

Mi sembrava che evidenziare l'accordo o il disaccordo fosse imprescindibile per comprendere le dinamiche costruttive dell'apprendimento: un accordo costante fra tutti i partecipanti non crea quelle situazioni di perplessità e conflitto da cui scaturisce poi il nuovo sapere e denota piuttosto un'assimilazione passiva di quello proposto, ma anche un disaccordo che si perpetra nel tempo indica l'incapacità del soggetto ad adattarsi e integrarsi al gruppo o del gruppo nel suo insieme di funzionare proficuamente. Situazioni limite come quelle di conflitto e difesa mi è parso utile evidenziarle come indicatori di atteggiamenti particolari soprattutto rispetto alla valutazione del singolo, mentre la tendenza a coinvolgere era un buon modo per ribadire una propositività che influenza positivamente il processo di costruzione collaborativa del sapere.
Era chiaro comunque che, rispetto ad altri sistemi, per la valutazione finale avrei dovuto incrociare queste ultime due variabili con le altre. Altrimenti non c'era modo di stabilire se le domande fossero di tipo verticale o orizzontale (Zhu, 1996; Fahy et al., 2000, 2001), se l'accordo fosse sostenuto da buone spiegazioni oppure cognitivamente insignificante, e tutte quelle altre sfumature del caso che compaiono nei vari sistemi. Per risparmiare sul numero di etichette da assegnare, insomma, il sistema avrebbe dovuto lavorare molto sui collegamenti fra le variabili.

La validazione del primo modello

La prima validazione ha coinvolto dodici codificatori, identificabili in sei esperti, cioè professori e tutor abituati all'interazione su forum in contesti di e-learning, e sei non esperti, cioè persone coinvolte nell'ambito della formazione ma che non si sono mai rapportati in maniera diretta all'interazione online. Ho voluto fare questa suddivisione per verificare se i primi presentassero eventuali capacità di intuizione e di interpretazione dello strumento dovute alla loro maggiore dimestichezza con questo ambiente. Oppure se, al contrario, i secondi riuscissero ad applicarlo in maniera più proficua proprio perché non condizionati da sovra-strutture createsi in anni di frequentazione di quello specifico contesto.
Come ho già detto l'unità di misura è il singolo messaggio e quelli da analizzare in tutto erano 38, per ciascuno dei quali si dovevano specificare 5 variabili, per un totale di 190 codifiche da effettuare. I messaggi erano tratti da contesti reali di interazione online (in particolare corsi di formazione online tenuti dal

Laboratorio di Tecnologie Audiovisive[13] per i master e gli insegnamenti delle facoltà di Scienze della Formazione e quella di Lettere e Filosofia) e sono stati scelti per le loro caratteristiche: di semplicità, di ambiguità, di corrispondenza a tutte le diverse categorie presenti nel modello proposto, affinché ogni variabile potesse essere testata adeguatamente. Purtroppo non mi è stato possibile attuare una sperimentazione con codifiche applicate a contesti reali, per l'enorme lavoro che avrebbe comportato per i codificatori e per il fatto che non avrei avuto la sicurezza di vedere applicabili tutte le variabili del modello. I messaggi proposti sono stati estrapolati dal loro contesto e soltanto il titolo di ogni discussione era fornito. Le istruzioni consegnate erano ridotte al minimo:

> Il sistema è stato pensato per essere applicato senza spiegazioni aggiuntive, cioè le voci di per sé devono essere esplicative.
>
> Ogni messaggio deve essere valutato secondo le 5 variabili che trovate riportate nella tabella immediatamente sotto: funzione, target, stile, contenuto, interazione. Per ciascuna di queste variabili va effettuata UNA SOLA SCELTA mettendo una X nella casella corrispondente. Ogni voce è una etichetta nominale, dunque non prendetele come delle scale, non c'è un "meglio" e un "peggio", sono solo etichette qualitative.
>
> Nel caso di messaggi "ambigui", cioè che vi sembra rientrino in più categorie di una stessa variabile, sta a voi scegliere quella che ritenete più appropriata, magari perché il messaggio è SOPRATTUTTO rientrante in quella categoria, o perché nella valutazione dello stesso ritenete che evidenziare quella categoria sia più o meno positivo per lo studente, o più vicino alle sue intenzioni.
>
> Per favore, notate che ogni messaggio deve essere preso in considerazione di per sé, a prescindere dalla discussione a cui appartiene. Questo significa che se un primo messaggio si rivolge ad un professore per una domanda di tipo "pratico", non è detto che la risposta non possa essere data da uno studente con un incoraggiamento di tipo "sociale". Oppure, ancora, non sempre ad una richiesta su un dubbio segue una risposta di aiuto, perché potrebbe seguire anche una semplice riflessione/valutazione personale. Occhio insomma a non farsi ingannare dagli schemi "mentali" del botta-risposta.

Il modulo fornito per la compilazione riportava per ogni messaggio le cinque variabili con rispettive categorie e lo spazio per segnare ogni categoria con una crocetta. Lo riporto in *Appendice 2* sostituendo agli spazi per le crocette il numero con cui poi la variabile è stata codificata nell'analisi dei dati, per una più semplice identificazione delle corrispondenze fra messaggi e risposte date.

[13] http://LTAonline.uniroma3.it

Risultati della prima validazione

Le problematiche

Come era prospettabile, calcolando l'alfa di Krippendorff per ciascuna delle variabili (*Appendice 3*) il coefficiente oscillava fra 0,29 e 0,50 con il risultato peggiore corrispondente alla dimensione dell'interazione e il migliore a quella del contenuto. La differenza di accordo fra esperti e non esperti non è risultata rilevante. L'accordo sulle singole unità di analisi, invece, variava proporzionalmente alla complessità contenutistica della stessa: per fare un esempio, nelle prime sei il coefficiente variava da 0,35 a 0,59. Eppure, pensando che i codificatori non erano stati istruiti in alcun modo, il fatto che le loro opinioni potessero convergere così consistentemente in alcuni casi mi dava già modo di pensare che la strada intrapresa non fosse poi così peregrina.

Il vero valore aggiunto della sperimentazione, comunque, è stato nell'analisi delle risposte a prescindere da qualsiasi percentuale d'accordo. Su 38 unità le risposte controverse, cioè quelle in cui non c'erano solo casi isolati di disaccordo ma si presentavano tutte le risposte possibili:

- per la variabile *stile* sono state 23. Per una decina di volte c'è stato totale consenso sulla categoria *essenzialità*, quindi lo stile "minimo" era facilmente riconosciuto, ma nel momento di uno stile più complesso non c'era omogeneità nella distribuzione del giudizio;
- per la variabile *interazione* sono state 19;
- per la variabile *contenuto* sono state 11.

Sono le tre variabili che hanno comportato meno omogeneità di risposta e più difficoltà d'interpretazione.

La variabile Contenuto

In particolare per la variabile *contenuto*: spesso si sono sovrapposte le categorie *Riflessione / Analisi critica / Valutazione* con *Sintesi / Identificazione dei punti salienti* e *Approfondimento / Citazioni / Link*. Anche *Dà aiuto / Suggerimento / Consiglio* è una categoria che viene equivocata, in quanto l'etichetta *Suggerimento* non viene intesa come avevo programmato che fosse in risposta a una domanda e richiesta, ma si usa in altri contesti, per esempio pensandola come proposta. Anche con le citazioni e le sintesi si riscontrano dei problemi, perché queste ultime due cose possono essere mezzi per presentare riflessioni o valutazioni di qualcosa, quindi i messaggi in questo senso sarebbero corrispondenti a più categorie. Poiché non si tratta di scale ordinali ma nominali, in caso di dubbio non posso neanche dare delle istruzioni di codifica secondo il valore più alto nella scala. Ci si può solo affidare alla soggettività del codificatore.

La *Riflessione / Analisi critica / Valutazione* è stata intesa talvolta come qualcosa di non relativo alla didattica, che non è un'analisi o una valutazione (basandosi quindi sulla presenza della sola etichetta *Riflessione*), ma una semplice affermazione. Io invece cercavo di far emergere attraverso questa categoria proprio quei processi specifici di apprendimento che hanno luogo attraverso la riflessione e l'analisi e per i messaggi che non presentavano alcuna caratteristica di questo tipo avevo predisposto la categoria *Generico*.

Poiché nella cernita attuata sulle categorie avevo escluso come indicatore l'esperienza personale pur reputandola una parte importante dell'interazione online (la capacità di mettersi in gioco e apprendere dal fare concreto condividendolo con gli altri e attuando collegamenti fra teoria e pratica), ho inserito nel campione di messaggi che sono stati analizzati anche il racconto di un'esperienza: con mia sorpresa è stato considerato come una sintesi, o una citazione e approfondimento. Anche in questo caso secondo i miei piani avrebbe dovuto essere classificata nella categoria *Generico* e se ne sarebbe persa la presenza, sempre perché sintesi e approfondimenti facevano parte in teoria di quei processi cognitivi specifici di cui volevo indagare la presenza.
Per la categoria *Richiesta/Perplessità/Dubbio* c'è stato grande accordo nel momento in cui il messaggio era conciso e diretto, quindi in quei casi l'indicatore è stato facilmente e consensualmente identificato.

La variabile Interazione

Per la variabile *interazione*: è difficile capire nei messaggi dove inizia e finisce il conflitto o se si tratta di una semplice discussione con negoziazione di significati. Il fatto che non fornissi il contesto, fra l'altro, rendeva ancora più difficile la codifica. Forse, comunque, comprendere se c'è un conflitto accesso o un semplice confronto non è poi così importante ai fini della valutazione, perché basta essere coscienti del disaccordo per stabilire che esistano le basi di un confront, e la differenza la fa la profondità dell'elaborazione dei messaggi.
Sono state male interpretate anche le questioni di accordo e coinvolgimento. Nella creazione delle etichette ho scelto la dicitura *Tende a coinvolgere* invece che "coinvolgimento" proprio per trasmettere l'idea di propositività caratteristica di un'interazione aperta e inclusiva nei confronti del gruppo. Avevo fra l'altro scelto di togliere dalla variabile *contenuto* qualsiasi descrittore che riguardasse questo aspetto del messaggio, ritenendo che una proposta potesse anche essere un link, una sintesi, un'istruzione organizzativa. Fatto sta che questo *Tende a coinvolgere* è stato interpretato e assegnato anche a chi scriveva nel messaggio buoni propositi personali o addirittura domandava ai docenti qualcosa: il che è difficilmente conciliabile con l'idea che avevo io di coinvolgimento.
Per quanto riguarda la categoria *Accordo* è stata utilizzata ambiguamente non solo per indicare una condizione di accordo con gli altri partecipanti com'era nelle mie intenzioni, ma anche in relazione al contenuto (per esempio "sono in accordo con quanto dice Umberto Eco") oppure per indicare semplici affermazioni, totalmente neutre, che ovviamente non erano in disaccordo con nessuno, ma neanche supportavano nessuno, intendendo per accordo il tacito consenso nella continuazione del discorso sulla stessa linea. In questo modo però la categoria non diventa esplicativa di quell'interazione che intendevo rilevare. Numerosi sono stati poi i casi in cui lo stesso messaggio è stato codificato sia come *Accordo* che come *Disaccordo*, cioè secondo parametri evidentemente antitetici: significa che l'interpretazione dei messaggi in questo senso è risultata più difficile di quel che pensassi. Il *Disaccordo* invece è stato interpretato anche come "non posso, non è nelle mie possibilità" e questo non faceva parte di miei piani, perché avrebbe dovuto essere utilizzato solo in caso di disapprovazione di un'opinione, magari motivata, oppure come presa di posizione diversa rispetto a una che l'aveva preceduta.

Anche la categoria *Difensivo/Giustificativo* è stata interpretata da più di un codificatore non rispetto a un atteggiamento di tipo interattivo, ma come un "dare spiegazioni per giustificare il contenuto proposto". Ovviamente non era quello l'intento e una simile interpretazione non corrispondeva neanche alla variabile in esame.
C'è stato invece grande consenso sulle categorie *Dà aiuto/Suggerimento/Consiglio* e *Tende a coinvolgere* quando nei messaggi questi aspetti erano manifesti e chiaramente riscontrabili.

Le altre variabili e le conclusioni

Nelle variabili che hanno ricevuto codifiche più omogenee c'è comunque qualcosa da rilevare.

Per la variabile *funzione*, come mi aspettavo, la differenza fra *didattica* e *sociale* è sottile, come spiegato in precedenza i due aspetti sono fortemente interconnessi: il *sociale* comunque dovrebbe includere ringraziamenti, saluti, presentazioni personali, incoraggiamenti, insomma messaggi di sola interazione nei quali non c'è null'altro; tutte le altre unità in cui c'è anche una minima parte di fine didattico dovrebbero rientrare nell'altra apposita categoria.
La differenza fra *didattica* e *pratica* in alcuni casi non può giustamente essere stabilita a priori, ma dipende dal contenuto del corso (e questo dato i codificatori non lo avevano): se si tratta di un laboratorio online, è plausibile che la parte pratica corrisponda con quella didattica. Per questo nel secondo modello ho pensato di modificare l'etichetta da *pratica* in *funzionale*: la didattica infatti può essere sia di tipo pratico che teorico, ed è da intendersi come "l'argomento del corso".

La variabile *destinatario* ha funzionato bene, tuttavia ho rilevato una difficoltà ad interpretare l'etichetta *gruppo preciso*: voleva essere un riferimento a un gruppo di individui nominati singolarmente oppure a un sottogruppo (per esempio di lavoro) specifico. Rendendomi conto di questa difficoltà di interpretazione, ho ritenuto alla fine che il riferirsi a tutti o solo a un sottogruppo non è poi così rilevante ai fini della comprensione delle dinamiche: l'importante è sapere se ci si rivolge sempre e solo alla singola persona o si interagisce con il gruppo in generale (che siano tutti, un sottogruppo deciso dal docente o un sottogruppo costituito da tutti coloro che hanno già fatto una determinata cosa non fa in fondo una grande differenza).

Sulla variabile più controversa, quella dello *stile*, ho deciso di raccogliere delucidazioni attraverso apposite interviste ai codificatori ed effettivamente mi hanno comunicato tutti di avere incontrato difficoltà in tal senso. Ovviamente con questa variabile volevo analizzare il grado di impegno elaborativo e cognitivo nella partecipazione, ma alcuni codificatori hanno inteso per stile quello di scrittura legato alla lunghezza del messaggio, il che non è indicativo: a volte si possono concentrare in poche righe concetti molto importanti, e la quantità non fa mai la qualità. Per non parlare poi di un ambiente come quello online in cui l'azione di copia-incolla è all'ordine del giorno. Lo stile *essenziale* è stato interpretato da alcuni in maniera negativa, come se rivelasse superficialità, da altri come una qualità del saper comunicare in maniera densa di significati ma non prolissa. La differenza fra *accurato* e *costruttivo* non è stata colta perché giustamente

l'idea del *costruttivo* in quanto apportante novità, ragionamento profondo, connessioni fra saperi diversi non era chiara a tutti.
Alla luce delle difficoltà ho deciso di ripensare completamente tutta la variabile con nuove categorie.

In definitiva i risultati della prima sperimentazione sono stati soddisfacenti. Sono riuscita a individuare i punti di forza e quelli di debolezza del modello esattamente com'era mio obiettivo fare. Tenendo conto che i codificatori non avevano ricevuto alcuna istruzione per la valutazione, posso ritenermi soddisfatta dell'accordo che c'è stato e, laddove non si è verificato, le loro esperienze mi hanno aiutata a comprendere cosa e come modificare il modello per farlo funzionare meglio.

Il secondo modello

Prima dimensione: la Funzione

La prima variabile ha funzionato bene ma, come già accennavo in precedenza, ho preferito sostituire l'etichetta *Pratica* con *Funzionale*. Mi rendo perfettamente conto che mettere nella variabile *funzione* una categoria *funzionale* è cacofonico. Tuttavia esprime bene il significato della categoria: quei messaggi con "comunicazioni di servizio", che chiedono o danno soluzione a problemi "funzionali" appunto, avulsi da qualsiasi contesto didattico, da qualsiasi negoziazione di significato perché hanno un risvolto pratico immediato.

Mi sono chiesta a lungo se fosse il caso di mantenere questa voce o fosse consigliabile toglierla completamente, in modo che venissero giudicati solo i messaggi didattici e sociali e il resto, per esclusione, finisse nel non-classificabile (in fondo accanto a questa parte qualitativa il modello ne prevede una quantitativa che dà conto del numero di messaggi scritti in totale, quindi fare un confronto sulla qualità di ciò che si è prodotto risulterebbe semplice). Se ho scelto di tenerla è stato per due motivazioni. La prima, perché in questo modo riesco ad avere le prime tre variabili costituite di tre categorie ciascuna. Se nel primo modello pensavo ad etichette nominali, in questo ho intenzione di costituire delle scale ordinali di valori che diano un punteggio dall'1 al 3. La seconda, è che si tratta di una categoria che identifica quei messaggi a metà fra l'argomento didattico e l'*off-topic*. Se è legittimo e normale che i messaggi *off-topic*, quelli cioè di interazione indipendente e fuori contesto tra gli studenti, non siano classificati e non se ne dia conto ai fini della valutazione (se non, casomai, prendendo in considerazione il solo dato quantitativo), non mi è sembrato giusto che messaggi che hanno un'utilità non indifferente a livello pratico non siano considerati. Sono infatti quei messaggi di contorno alla didattica eppure fondamentali per la stessa: se un problema tecnico non viene risolto, per esempio, lo studente potrebbe non avere accesso a determinate aree della piattaforma. O se non viene risolto un suo dubbio sulla burocrazia, le date, le cose da fare per il corso, potrebbe risentirne la sua stessa partecipazione all'attività didattica. Ancora, è un dato che può fornire informazioni sulle difficoltà tecniche incontrate dagli studenti, che può far pensare a un problema di comunicazione con gli stessi riguardo alla parte organizzativa/burocratica del corso, oppure può evidenziare uno scarso interesse a informarsi autonomamente (l'interpretazione ovviamente dipenderà poi dal resto delle rilevazioni).

Ho notato che nei modelli di analisi dei contenuti è accordata un'importanza totale agli elementi didattici, sociali e interattivi, ma al di fuori di quest'area non sono presi in considerazione altri piccoli segnali, come questo, che invece potrebbero dare conto di altri aspetti ugualmente rilevanti. Probabilmente questo succede perché in quei modelli è tutta la dimensione cognitiva che vuole essere indagata, oppure quella di funzionamento della rete sociale di costruzione del sapere, mentre non c'è interesse a valutare un determinato atteggiamento, maniera di porsi dello studente nei confronti sia dell'argomento trattato, non sia del gruppo, sia del corso online in sé. Poiché credo che la motivazione ma soprattutto la maniera di porsi anche nei messaggi che esulano dalle funzioni propriamente didattiche siano rilevanti poi ai fini della

valutazione del singolo e del corso, ho ritenuto che questa categoria dovesse essere presente e anzi fosse molto indicativa dell'andamento dell'interazione.

Seconda dimensione: il Destinatario

Anche la variabile *Destinatario* ha funzionato tutto sommato bene, tuttavia alla luce delle interviste ho deciso di modificare le etichette con *Tutti*, *Singolo/i individuo/i* e *Professore/Tutor*. L'identificazione di un gruppo o sottogruppo risultava troppo difficile e in fondo era un dato che non serviva più di tanto ai fini della valutazione. Quello che interessa è sapere se ci si sta rivolgendo a tutti, quindi si scrive per il gruppo e per costruire socialmente, a un singolo o dei singoli, quindi si scrive per pochi, o al docente, quindi si instaura una comunicazione di tipo verticale invece che fra pari. Le nuove categorie danno conto di questa suddivisione in maniera più soddisfacente delle precedenti.

Non c'è da stupirsi se nella prima sperimentazione ci sono state discrepanze d'assegnazione. A parte l'ambiguità nella definizione del sottogruppo, è da dirsi che anche questa variabile non è puramente descrittiva, ma va interpretata per essere applicata: ci sono casi in cui viene esplicitato nel testo un destinatario ma in realtà vengono dette cose interessanti per il gruppo intero, e viceversa volte in cui si vuole parlare a tutti ma si dicono cose che interessano solo un paio di persone. Per assegnare le categorie, quindi, non ci si può affidare solo alle evidenze del testo (altrimenti che valutazione qualitativa sarebbe? Basterebbe un programma informatico in grado di ricercare determinate locuzioni, frasi e parole nel testo!) ma bisogna comprendere l'obiettivo del messaggio. Un'analisi non esente, quindi, da possibili disaccordi.

Terza dimensione: l'Elaborazione

Arriviamo dunque alla terza variabile che ho dovuto ripensare interamente da capo e alla quale ho assegnato il nome *Elaborazione*. È il modo di partecipare alla discussione e al gruppo che viene qui analizzato: *Profonda*, *Accurata*, *Ordinaria*. La suddivisione non è concettualmente cambiata dalla precedente versione, ho solo cercato di descrivere meglio ogni categoria in modo che fosse più immediata l'assegnazione.

Ho pensato di non chiamare la categoria corrispondente al livello di elaborazione più basso "superficiale" perché, anche se rende bene l'opposto della profondità, rischia di essere considerata con un'accezione fortemente negativa. Ciò comporterebbe due problemi principali: qualora queste valutazioni volessero essere utilizzate a carte scoperte con i partecipanti, cioè rendendo gli studenti stessi partecipi o addirittura attivi nel processo di valutazione (sono scelte possibili da parte di alcuni docenti e il modello, ricordo, vuole essere il più flessibile possibile), la presenza di un indicatore con valore negativo può creare problemi tanto a chi lo assegna quanto a chi lo riceve; inoltre, si correrebbe il rischio di valutare inadeguato o insufficiente tutto ciò che non corrisponde ai due livelli superiori della scala, mentre non è assolutamente così. Infatti, è naturale che l'interazione online non possa comporsi di soli messaggi pensati, ricercati e fortemente elaborati, soprattutto perché uno degli obiettivi è analizzare contesti di condivisione anche informale. Allora, il livello di partecipazione corrispondente all'elaborazione più bassa nella scala, sarà probabilmente quello che supporta tutto il resto. L'intento del modello deve essere quello di premiare le eccellenze, non di condannare

l'ordinario. Allora, per questa serie di ragionamenti, l'etichetta è diventata *Ordinario* e deve essere applicata ogni qualvolta non si possa applicare una delle altre due categorie.
La categoria *Profonda*, ovviamente, esprime quegli stessi concetti fondamentali per le teorie costruttiviste che avevo cercato di comunicare nella precedente versione.
La frequenza dell'una o dell'altra categoria varierà notevolmente a seconda del contesto, ma attenzione: non è detto che ambienti di e-learning più guidati e strutturati avranno un numero più alto di messaggi appartenenti alla categoria *Profonda*. È probabile, ma non è detto: certo avranno più messaggi di tipo *Didattica*, o forse saranno quasi tutti così, ma potrebbero poi rientrare in quanto a elaborazione nell'*Ordinaria*. Questa variabile, in effetti, è quella che valuta più direttamente la qualità dell'elaborazione degli argomenti. Fra tutte è la variabile più importante ai fini della valutazione del contenuto inteso come indicatore di quanto ci si sta impegnando ad apprendere.
Quando mi sono resa conto dell'effettivo valore di questa variabile mi è stato chiaro che una scala di tre soli valori per valutare poteva essere riduttiva, e che a questo punto la variabile *Contenuto* che descriveva la presenza di riflessioni, approfondimenti, sintesi, domande, rimaneva quasi indifferente ai fini della valutazione. Cioè, se il contenuto era già valutato in questo modo, che fosse profondo con link a siti esterni o con riflessioni personali, cosa importava? Ai fini di un'analisi dei contenuti secondo i modelli della letteratura è sicuramente importante scoprire le sfumature con cui si arriva a un processo di apprendimento più o meno profondo, ma se l'obiettivo è una valutazione finale del proceso, se si dà per scontato che quegli elementi producono apprendimento, allora stare a stabilire le vie per le quali ci si arriva non è poi così fondamentale. Perché se i descrittori di contenuto fossero stati di semplice applicazione, sicuramente sarebbe stato un arricchimento in più nel quadro finale. Ma poiché comportavano non pochi problemi nella codifica, perché complicare ulteriormente qualcosa che già si aveva modo di rilevare almeno all'80% di precisione? È naturale che l'esigenza di semplificare cancelli alcuni dettagli, ma mi sono resa conto che quel 20% non era così rilevante; che le categorie più problematiche, quelle di suddivisione fra analisi critica, identificazione dei punti salienti, collegamenti e approfondimenti, potevano essere tranquillamente sottointese nell'assegnazione della categoria *Profonda* della variabile *Elaborazione*. E le altre categorie potevano essere aggiunte e accorpante alla variabile *Interazione* perché in esse il contenuto non faceva altro che rispecchiare una maniera di porsi nei confronti del gruppo. Risolvevo così la definizione delle due categorie più problematiche.

Quarta dimensione: l'Interazione

Rimane così la quarta variabile, che in questo modello è anche l'ultima: quella dell'*Interazione*. A differenza delle altre tre variabili, qui la scala deve essere per forza nominale, perché ovviamente non si può quantificare un giudizio in base al fatto che per esempio si risponda a una domanda o si faccia una proposta: le due cose hanno un valore equivalente, cambia soltanto la descrizione dell'intenzione e dell'azione, dalla quale si può ricavare poi una diversa interpretazione sull'atteggiamento dello studente, ma sempre senza un giudizio di valore definito in positivo o negativo.

Il primo cambiamento che mi è sembrato indispensabile apportare nel nuovo modello è stato sostituire l'etichetta *Generico* con *Nessuna*. Infatti, mentre pensavo che la prima avrebbe aiutato a classificare in quella categoria tutti i messaggi di tipo appunto generico non identificabili con nessuna delle altre voci, mi è sembrato e ho avuto poi conferma dalle varie interviste che quel *Generico* confondeva i codificatori come se fosse "argomento generale, interazione generale", quindi non specifica. Con *Nessuna* è più chiaro che si tratti di "nessuna classificazione". Anche qui, come per la variabile *Elaborazione*, ho deciso che non avrei messo in evidenza gli elementi negativi, ma soltanto preso in considerazione quelli positivi, quelli particolari, quelli "sopra le righe". L'etichetta *Nessuna* allora diventa quella di *default* della variabile, e le altre categorie devono essere scelte solo se sono presenti delle particolarità che vi corrispondono all'interno del messaggio. Questo è anche un modo per semplificare il lavoro del valutatore: lasciare che questa variabile sia utilizzata e presa in considerazione non sempre e comunque ma solo nei casi in cui si voglia mettere in luce qualcosa di particolare, fa sì che normalmente, nella maggior parte dei casi, il valutatore debba occuparsi solo di tre variabili da tre categorie ciascuna (che già è un gran lavoro, ma ancora fattibile).

Le modalità di interazione che indaga questa variabile sono: *Propone*, *Critica*, *Organizza*, *Chiede*, *Aiuta*. Attraverso queste categorie il modello dà la possibilità di valutare la maniera di porsi nei confronti degli altri mettendo in evidenza anche eventuali movimenti collaborativi.

Ho deciso di eliminare le varie classificazioni per accordo, disaccordo, conflitto, giustificazione e difesa. Ho notato che erano di difficile individuazione nonostante sembrassero così palesi, e il fatto che una discussione sia accesa e scateni un conflitto in cui qualcuno attacca e qualcun altro difende, o che sia una critica ragionata e pacata, in realtà non ci interessa: è la variabile *elaborazione* che ci dà la profondità di questa critica, ed è la variabile *destinatario* che ci può far capire quando è un'accusa diretta o un disaccordo generale. Do per scontato che tutti i messaggi siano di accordo se non viene segnalato nulla (così come succede normalmente nelle discussioni, in cui chi prosegue rispondendo, almeno che non espliciti un disaccordo, dà tacitamente il suo consenso su come si sta trattando l'argomento). Si perdono sfumature come quelle in cui l'accordo è costituito da un incoraggiamento, supporto o dichiarazione esplicita di consenso. Ma questo aspetto fa più parte della dimensione sociale e, come spiegato ampiamente in precedenza, non è il caso in questo modello di stare ad indagare il dettaglio, quindi sono dati non indispensabili per gli obiettivi che mi sono posta, poiché non influenzano la valutazione finale.

Le dinamiche del chiedere e dell'aiutare ritengo invece che siano una parte fondamentale nei processi di interazione, perché evidenziano dinamiche di solidarietà nel gruppo e, per il singolo studente, quanto è disposto a dare e quanto invece spera si ricevere. Le quantità positive o negative di questi due fattori possono dare conto in parte anche dell'atteggiamento cognitivo dominante: se c'è disponibilità a darsi da fare per trovare soluzioni o si è in un clima di ricezione passiva.

La propositività è un fattore importante nei contesti collaborativi, perché è indice di ragionamento personale e di interesse al confronto con gli altri, ma anche di coinvolgimento sociale nel gruppo. Ritengo fondamentale la presenza di un parametro che la identifichi e mi sembra molto giusto collocarla nella variabile riguardante l'interazione, perché in fondo si può proporre con molti tipi di contenuto diversi: una

domanda, una riflessione, un link, ecc. Anche lo stile con cui è formulata la proposta può essere più o meno ragionato e profondo, ma questo non aumenta né diminuisce il valore "sociale" di una proposta: rimane un messaggio che ha il merito di voler coinvolgere gli altri ed è giusto dargli una collocazione a se stante.
Anche la categoria *Organizza* parte dai medesimi presupposti: la capacità di saper organizzare, dare indicazioni ed istruzioni al gruppo denota abilità peculiari e un particolare coinvolgimento nel gruppo, che consente di acquisire posizioni di *leadership* anche se magari temporaneamente. È una caratteristica che può dar conto della coesione del gruppo nel corso e del coinvolgimento del singolo rispetto alle varie attività, dunque è degna di essere rimarcata.

Le descrizioni

Il modello che è risultato da queste modifiche è molto più snello e di veloce applicazione rispetto al precedente. Le categorie sono definite in maniera precisa attraverso un'apposita tabella con descrittori, possibili casi e note alle quali fare attenzione (*Tabella 1*). Le prime tre variabili corrispondono a scale ordinali che possono essere successivamente elaborate quantitativamente con notevole aiuto nell'interpretazione dei dati, la quarta è rimasta una scala descrittiva di tipo nominale.

Tabella 1 – Il modello di valutazione degli studenti

Categorie	Caratteristiche	Indicatori	Note
Funzione			
Didattica	Riguarda tematiche e attività del corso. Include riflessioni di tipo teorico e pratico.	Qualsiasi messaggio con contenuto pertinente al corso.	Se il corso è un laboratorio o prevede attività pratiche, molti messaggi saranno da considerarsi "didattici" (pratici) e non "funzionali".
Sociale	L'interazione con altri è l'unico scopo e contenuto.	Messaggi appartenenti esclusivamente alla sfera socio-affettiva: saluti, ringraziamenti, incoraggiarmenti, scuse, auto-presentazioni, sfoghi, accuse, difese, autodifese, solidarietà, humor, ecc.	I messaggi off-topic (non pertinenti al corso) a scelta del docente possono essere ignorati, oppure valutati con questa categoria (sono da intendersi come mezzi per "fare comunità", quindi con finalità sociale).
Funzionale	Ha un'utilità pratica indipendente dalle tematiche del corso.	Messaggi di tipo tecnico, di risoluzione di problemi, di organizzazione non inerente all'argomento didattico, ma al corso nella sua burocrazia, date, ecc.	Indicazioni organizzative riguardanti lavori di gruppo sono da considerarsi "didattiche".
Destinatario			
Tutti	Rivolto a tutta la comunità.	Argomentazioni di interesse generale. Riflessioni, suggerimenti, proposte utili per tutti. Domande per chiunque voglia rispondere.	Non deve per forza essere esplicito: qualsiasi messaggio pubblicato nel forum è già indirettamente rivolto a tutti.

Categorie	Caratteristiche	Indicatori	Note
Singolo/i individuo/i	Di interesse solo per una o più persone specifiche.	Si rivolge esplicitamente ad alcune persone in particolare. Risponde a una o più persone con argomenti che interessano soltanto loro nello specifico e nessun altro.	Se messaggi diretti esplicitamente a una persona particolare presentano riflessioni interessanti (e utili) per tutti, sono da considerarsi appartenenti a "Tutti".
Professore / Tutor	Di interesse specifico o generale, ma rivolto esclusivamente ai professori/tutor.	Richieste dirette di tipo verticale, senza coinvolgimento dei propri pari.	
Elaborazione			
Profonda	E' una partecipazione attiva e costruttiva.	Il messaggio è argomentato con spiegazioni e giustificazioni delle scelte. Aggiunge del nuovo. Dà interpretazioni supportate da citazioni e approfondimenti. Mette in relazione i saperi. Propone soluzioni. Pone domande con spunti rilevanti per tutti. Presenta riflessioni di tipo metacognitivo.	
Accurata	Denota attenzione, impegno, interesse ad apprendere.	Il messaggio è elaborato, ma senza una manifesta e consapevole criticità. Presenta un punto di vista personale, ma non lo supporta con altri riferimenti. Rielabora riflessioni già esplicitate senza aggiungervi nulla. Propone collegamenti e non li supporta con spiegazioni adeguate. Pone domande proponendo già possibili risposte.	

Categorie	Caratteristiche	Indicatori	Note
Ordinaria	Irrilevante per la costruzione del sapere. È una partecipazione sbrigativa e/o superficiale.	Nella discussione è ininfluente. Ripete cose già dette. Presenta punti di vista banali o erronei. Per scriverlo non è necessaria grande concentrazione. Pone domande in attesa che qualcun altro spieghi, senza cercare da solo possibili risposte.	Possono essere inclusi in questa categoria molti messaggi funzionali o sociali (ma non sempre e non tutti, attenzione!).
Interazione			
Propone	C'è la volontà consapevole di coinvolgere gli altri in un discorso, una riflessione, un'attività o un approfondimento.	Chiede opinioni, pensa attività, cerca la partecipazione attiva degli altri anche con domande, dà suggerimenti.	Se il suggerimento è un consiglio dato in risposta a una certa domanda/richiesta, deve essere classificato come "aiuta".
Critica	E' in disaccordo. C'è un conflitto con gli altri. Può essere sia una critica tranquilla e costruttiva, sia accesa e ostinata.	Non condivide, la pensa diversamente. Si schiera contro una certa posizione. Attacca un'opinione o un punto di vista.	
Organizza	Esercita una funzione di leadership e tenta di dirigere il gruppo.	Dà istruzioni concrete su cosa fare, come proseguire o strutturare un'attività. Suddivide i compiti.	Molte volte i messaggi organizzativi sono anche propositivi. Ignorare quest'ultimo aspetto e metterli in tutti i casi in "organizza".
Chiede	Ha necessità di ricevere una risposta esplicativa e chiarificatrice.	Messaggi che richiedono spiegazioni, vogliono risposte a dubbi e perplessità.	Non tutte le domande appartengono a questa categoria: per esempio possono esserci domande retoriche di critica, oppure domande propositive.

Categorie	Caratteristiche	Indicatori	Note
Aiuta	E' solidale nel rispondere a chi si trova in difficoltà. Interviene con messaggi di aiuto per tutta la comunità.	Risponde a domande. Chiarisce, consiglia, dà spiegazioni ove richiesto. Incoraggia, invita a non arrendersi. Riassume e sintetizza (dietro richiesta o spontaneamente) per facilitare il lavoro degli altri.	Non sempre le risposte a un messaggio "chiede" appartengono alla categoria "aiuta", dipende dal contenuto (per esempio possono essere critiche o proposte, o possono inserirsi meglio in organizza").

La validazione del secondo modello

Una costante di questa ricerca è stata la difficoltà a trovare codificatori che avessero il tempo e l'interesse per dedicarsi alla valutazione con attenzione. Se nel caso della prima sperimentazione il lavoro di codifica era piuttosto "spontaneo" e quindi poco impegnativo perché non esistevano risposte giuste e risposte sbagliate e tutto era lasciato alla libera interpretazione personale, in questo secondo caso c'era uno schema molto rigido da seguire per la codificazione dei messaggi. Questo prevedeva quindi lo studio delle categorie con tutte le loro definizioni e un'attenzione particolare alla collocazione dei messaggi in una rispetto che l'altra secondo le regole date.

Visto l'impegno richiesto e determinato che non ci fosse più bisogno di separare gli esperti della materia dai non esperti (dato uno schema di regole si suppone che tutti siano in grado di seguirlo allo stesso modo, essendo lasciato pochissimo spazio all'interpretazione personale; inoltre avevo già rilevato nella prima sperimentazione che le differenze fra gruppi di esperti e non esperti non erano significative) ho deciso di fare la sperimentazione con cinque codificatori.

A differenze di altre ricerche di analisi del contenuto, non ho formato i cinque soggetti alla codifica, ma li ho lasciati soli nel loro compito con la sola tabella di regole relativa alla definizione delle varie categorie: è di fronte a questa che si troveranno eventuali futuri valutatori, e non avranno nessuno che li formi al suo uso. Quindi, come sperimentazione di un sistema di valutazione che dovrà essere di uso generale, mi è sembrato più giusto percorrere questa strada rispetto a quella "classica" utilizzata per quando l'analisi dei contenuti sta al servizio della ricerca scientifica. Quando discuterò i risultati bisogna tenere presente senz'altro questo aspetto.

Ho ridotto a 30 il numero dei messaggi analizzati, esemplificativi di tutte e quattro le variabili, quindi 120 codifiche in tutto (*Appendice 4*). I messaggi, a parte quelli eliminati, erano gli stessi della prima validazione: questo per agevolare i codificatori velocizzando la lettura con messaggi già letti. Anche i codificatori, infatti, erano cinque fra quelli che già in precedenza avevano fatto l'analisi. Ripeto, infatti, che trovare le persone per questo tipo di sperimentazione e richiedere l'impiego del loro tempo e della loro attenzione è stata cosa non immediata e non semplice.

Le istruzioni questa volta erano le seguenti:

> Ogni messaggio deve essere valutato secondo le 4 variabili che trovate riportate nella tabella immediatamente sotto: funzione, destinatario, elaborazione, interazione. **Per ciascuna di queste variabili va effettuata UNA SOLA SCELTA mettendo una X nella casella corrispondente.**
>
> In caso di dubbi fra più categorie scegliere quella che sembra principale nel messaggio. Se non è possibile, per le variabili "funzione, destinatario, elaborazione" scegliere la categoria più alta nella scala (per es: si è indecisi fra "sociale" e "funzionale", allora si sceglie "sociale" che è al secondo posto, mentre "funzionale" è al terzo).

Per la variabile "interazione" se il messaggio non rientra in nessuna delle categorie, scegliere "nessuna". **Non dovete considerare la categoria "nessuna" come un ripiego, ma come quella di default per tutti i messaggi, da cambiare solo se c'è un'interazione specifica che rientra in una delle altre categorie proposte.** Moltissimi messaggi, anche di riflessione e analisi, apparterranno a "nessuna" perché in essi non c'è un'intenzione interattiva manifesta.
Per ogni discussione (quindi per ogni insieme di messaggi sequenziali) è fornito il contesto in cui si svolgono, per permettere una valutazione pertinente.

Risultati della seconda validazione

Discussione sull'alfa di Krippendorff

Quando sono andata a calcolare il coefficiente di Krippendorff per la seconda sperimentazione mi sono resa conto che due codificatori su cinque avevano dato delle risposte troppo discordanti rispetto all'insieme e, andando ad analizzare il dettaglio, ho notato come reiterassero taluni errori nelle loro valutazioni. Per fare un esempio, un osservatore aveva persistentemente assegnato alla prima variabile la categoria *sociale* anche se fuori luogo, trascurando evidentemente le indicazioni fornite con la tabella di valutazione (*Tabella 1*). Poiché si trattava proprio di errori di valutazione ripetuti più volte e non di pareri discordanti o di mancanza di consenso su determinate unità d'analisi, mi sono vista costretta a ridurre a tre il numero di codificatori da tenere presenti per calcolare l'affidabilità del modello (*Appendice 5*).
Così l'alfa di Krippendorff è risultata: 0,62 per la variabile *funzione*, 0,75 per *destinatario*, 0,51 per *elaborazione* e 0,68 per *interazione*. I primi tre sono stati calcolati su scale ordinate, l'ultimo su scala nominale. Se si tengono presenti le indicazioni generali per stabilire l'indice di affidabilità del sistema, che vogliono il coefficiente compreso fra 0,7 e 1, allora soltanto la variabile *destinatario* ha raggiunto l'obiettivo. Tuttavia è lo stesso Krippendorff che suggerisce di calibrare in base al contesto l'indice di soddisfazione sull'accordo dei codificatori. È ciò di cui vorrei discutere qui.
Il contesto a cui ho applicato questi calcoli per la validazione dei sistemi di analisi dei contenuti è diverso dal solito: non si tratta di classificare testi, ma di valutare persone e discussioni. Non c'è la possibilità di formare i codificatori, il sistema deve funzionare al meglio possibile soltanto con la lettura delle istruzioni date. Ci sono autori nella ricerca che si serve dell'analisi dei contenuti che sviluppano dibattiti e discussioni fra i codificatori dopo aver calcolato l'affidabilità, e risolvono poi comunicando il coefficiente finale raggiunto dopo la negoziazione. È qualcosa che ha molto senso quando i codificatori hanno il compito di categorizzare dei testi in modo che si possano poi analizzare senza rischio di errori, ma che non trovo altrettanto adatta ad un contesto di tipo valutativo. Probabilmente con una formazione iniziale e con una discussione successiva, anche in questo modello si potrebbero rilevare coefficienti più elevati, ma trovo che non avrebbe senso: l'accordo deve esserci utilizzando gli stessi mezzi e ricreando i medesimi contesti nei quali il sistema verrà poi applicato,

perché altrimenti si tradisce il proprio obiettivo. Se anche il modello qui sviluppato risultasse perfetto qualora i codificatori avessero avuto una formazione al suo uso, sarebbe una condizione che non si può ricreare nel momento in cui verrà applicato, e quindi la validazione sarebbe fuorviante rispetto al contesto. Nessuna delle persone che lo useranno avrà il tempo di mettersi a discutere con gli altri valutatori di quale categoria si addice di più al singolo messaggio: in un forum in cui gli studenti si scambiano decine di messaggi al giorno è più verosimile che la codificazione avvenga frettolosamente senza badare troppo ai dettagli: è questo stile di codifica che il calcolo dell'accordo deve rispecchiare.
Tant'è vero che dal calcolo dell'alfa di Krippendorff tra le quattro variabili il valore più basso è quello corrispondente all'*elaborazione*. Questo perché è la variabile più "valutativa" e meno descrittiva, quindi quella che più è influenzata dalla soggettività del codificatore. Certo sarebbe perfetto (e forse utopico) pensare di sviluppare un modello attraverso il quale valutare l'interazione in maniera oggettiva e il più possibile razionale. Se anche ci si riuscisse, nel momento dell'applicazione concreta non potremmo comunque evitare di trovarci di fronte ad altri tipi di potenziali errori, come le valutazioni influenzate dall'attesa che il docente nutre (anche inconsciamente) nei confronti di ogni singolo studente rispetto a quanto già conosce di quel soggetto, oppure il suo coinvolgimento personale rispetto ai contenuti dei messaggi. Probabilmente queste variabili così difficili da controllare nell'ambito di una valutazione didattica sono del tutto ininfluenti o assenti per quei valutatori esterni al contesto che prendono in esame un corpus di testi dato con fini di ricerca, quali si aspetta Krippendorff quando enuncia i suoi sistemi di analisi dei contenuti.
Alla luce di tutto questo, è possibile accettare i coefficienti risultati dal calcolo dell'alfa di Krippendorff come validanti il modello? Mi sembra che per essere un modello di valutazione funzionante senza preparazione né discussione, i risultati siano comunque positivi. Anche il valore più basso si colloca almeno nella metà superiore della scala che porta verso quel valore 1 ritenuto indice dell'accordo completo e totale. Purtroppo essendo questo ambito di valutazione ancora inesplorato, non sono riuscita ad individuare strumenti per la validazione che fossero più conformi al contesto di applicazione, cioè quello della valutazione rispetto a quello dell'analisi. È palese che sto cercando di adattare un certo sistema, pensato per determinati scopi, a un contesto molto particolare, per il quale deve essere ricalibrato. Del resto dal mondo della valutazione, improntato sulla presa in considerazione di altri tipi di variabili che non sono testi scritti con fini interattivi e co-costruttivi, non mi è stato possibile riscontrare l'esistenza di alcun altro tipo di strumento applicabile per determinare l'affidabilità del mio modello.

La formalizzazione della valutazione

C'è un'altra questione di estrema importanza: stiamo valutando qui una materia molto fluida e dinamica, difficilmente riportabile entro la cornice di certi formalismi. Un po' perché ci troviamo in un contesto di rete in cui le classificazioni "classiche" con scale gerarchizzate di raccolte lasciano il

posto a forme ubique di categorizzazione, dove lo stesso elemento si può trovare contemporaneamente sotto l'effigie di più etichette diverse. Quindi stiamo tentando in questa sede, in maniera purtroppo forzata ma indispensabile per il funzionamento di sistemi formali quali quelli valutativi rispetto alle competenze, di riportare il multiforme e la varietà a una forma e a un'unità ragionata. Un po' anche perché la componente sociale, finora tenuta fuori dalla dimensione cognitiva che si pensava coinvolgente unicamente la sfera individuale o al massimo la relazione dicotomica docente-studente, ha apportato un incremento nelle variabili da prendere in considerazione a fini valutativi, arricchendo di nuovi e complessi aspetti la definizione attribuita alla parola *apprendimento*.

In questo senso, volendo rendere il modello semplificato affinché chiunque possa applicarlo, è normale accrescere in parallelo l'ambiguità nell'assegnazione delle etichette di valutazione e la sovrapposizione di alcune di esse, anche a seconda della complessità e lunghezza dei messaggi presi in considerazione. Per una ulteriore conferma la soluzione più plausibile sarebbe stata sottoporre a distanza di tempo gli stessi soggetti al medesimo test. Ma a questo punto è chiaro che non sarebbe possibile aggiungere ulteriori voci chiarificatrici, pena l'usabilità del modello stesso. Per contro, non si può pensare di toglierne alcuna, perché già così il sistema si manifesta in varie occasioni troppo ambiguo. Le voci individuate finora rispecchiano il più possibile quelle dimensioni che possiamo reputare importanti secondo la visione costruttivista dell'apprendimento. Alcune sfumature vanno necessariamente perse, ma i punti saldi ci sono e sono configurabili e confrontabili fra loro in modo da raggiungere l'obiettivo valutativo che mi ero proposta. Ciò che si potrebbe fare adesso, semmai, è agire sulle regole di valutazione cercando di definire meglio o ridefinire in parte le categorie a seconda delle esigenze che emergeranno dall'applicazione pratica del sistema: soltanto una sperimentazione in contesti reali può darci conto dell'efficacia del modello, a prescindere dal calcolo di qualsiasi *interrater reliability*. Anche la tabella che spiega le caratteristiche di ogni categoria potrà così essere ampliata, completata, arricchita con esempi concreti che aiutino a capire le modalità di uso e con definizioni più precise che non lascino spazio a dubbi. Ma queste sono correzioni che si possono apportare in itinere con l'esperienza di applicazione concreta del modello a differenti contesti, e non continuando a confrontare fra di loro i valutatori su estratti esemplificativi di ciò che si può trovare nei forum.

In questa ricerca mi sono riproposta di sviluppare un modello funzionante provando ovviamente ad applicarlo concretamente e verificandone la validità nell'impostazione, ma non ho né il modo né le risorse umane necessarie a verificare sul campo il suo utilizzo calibrandolo fin nei dettagli. Come spiegherò nelle conclusioni, avrò fornito qui un impianto di partenza che, comunque, necessiterà dell'interesse di un gruppo di lavoro composto tanto da informatici quanto da pedagogisti esperti per essere sviluppato concretamente ed essere calibrato con esattezza. L'importante, in questa sede, è fornire un'intelaiatura di base solida, che potrà essere in futuro ridefinita in base a nuove evidenze.

In questo senso dunque, ritengo soddisfacente la validazione finora compiuta e i risultati della stessa. Ciò che diventa essenziale a questo punto, piuttosto, è integrare il modello qualitativo nel sistema di valutazione in modo che i punti di debolezza, cioè il possibile disaccordo sulle variabili, venga affrontato e risolto. Questo è qualcosa che i codificatori che devono catalogare i testi univocamente per analizzarli non possono fare, ma è una soluzione che in ambito valutativo è più che usata: mettere insieme diversi pareri e dare come risultato una media di tutti. A prescindere da qualsiasi validazione, al fine di far funzionare il sistema nel suo insieme in quanto strumento di valutazione, è questo che propongo: ogni messaggio non sarà valutato univocamente perché ogni docente del forum potrà assegnare liberamente l'etichetta che giudica più consona ai messaggi e la media che ne risulterà sarà data prendendo in considerazione tutte le etichette assegnate. Verificato così che il modello è oggettivo in modo soddisfacente anche se non perfetto, il problema della discordanza viene aggirato applicando un accorgimento consono al mondo della valutazione didattica e che è invece estraneo alla precisione richiesta dagli ambiti della ricerca scientifica: ritengo che questa precisione rispetto ai nostri obiettivi, infatti, non sia così indispensabile ma anzi, troppo restrittiva e impoverente.

La parte qualitativa

I pesi

Una volta configurato e convalidato il modello di analisi dei contenuti, bisogna studiare il modo per inserirlo all'interno del sistema affinché le etichette scelte acquistino un senso quando prese in considerazione nella loro totalità, per tutti i messaggi inviati dall'utente. È proprio qui, fra l'altro, che deve risolversi l'ambiguità di classificazioni diverse da parte dei valutatori.

So che questo va contro uno dei principi suggeriti da Jonassen (1999) per la costruzione di rubriche di valutazione, cioè quello di non intentare soluzioni di sintesi dei risultati affinché siano interpretate tutte le singole informazioni con la dovuta attenzione. Tuttavia non vedo possibilità in questo senso nel contesto pratico dell'interazione online: qui non si tratta di valutare un'attività precisa o un andamento globale sulla base di valori ordinati che vengono assegnati una volta sola, o due, tre, al massimo 10, e su cui poi si può condurre un'analisi caso per caso, attività per attività. Si tratta invece di singoli messaggi in cui, volta per volta, con un impegno lavorativo imponente e costante nel tempo, vengono assegnate sempre le stesse identiche etichette. È impensabile quindi che in caso di più valutatori essi si incontrino per assegnare pareri condivisi, ma anche nel caso di un valutatore soltanto è impensabile poter analizzare quell'elemento valutato contestualizzandolo messaggio per messaggio. Insomma, purtroppo nell'associare una linea teorica pensata per un ambiente ideale di apprendimento a una linea pratica applicata ad un contesto specifico, è necessario raggiungere dei compromessi. In questo caso il compromesso è già quello di riassumere in percentuali le valutazioni assegnate per una più chiara visione del tutto, ma essendo comunque complessa l'interpretazione di tre variabili di tre scale ordinate ciascuna, mi vedo praticamente obbligata ad offrire un qualche strumento di sintesi che faciliti l'oneroso compito del valutatore.

Le prime tre variabili di valutazione, cioè *funzione*, *destinatario* ed *elaborazione*, hanno ciascuna tre voci fra le quali scegliere. Le ho pensate ordinate in modo decrescente, in modo che quantitativamente la prima valesse più punti dell'ultima: quindi l'interazione di tipo didattico rivolta a tutti i soggetti e con elaborazione profonda in termini di punteggio deve valere di più di quella funzionale rivolta al professore e con elaborazione ordinaria. Per tutte e tre le variabili prese in considerazione, allora, ho stabilito una scala di 10 punti, in cui l'etichetta più in alto nella scala, che indica un modo di agire costruttivista, vale 10 punti e la più bassa 1 soltanto. Tuttavia mi sono accorta che il peso delle voci di mezzo nelle tre scale varia notevolmente, soprattutto in base alla frequenza con la quale è possibile che si verifichi la presenza di quella specifica dimensione: per esempio è più difficile in termini di frequenza incontrare messaggi sociali rispetto a messaggi accurati. E ancora, mentre nella variabile *destinatario* intercorre una grande differenza fra lo scrivere per tutti (primo posto nella scala) e al singolo individuo (secondo posto nella scala) in quanto ciò cambia proprio la natura e l'intento del testo scritto, non è altrettanta la differenza che nella variabile *elaborazione* esiste fra profonda (primo

posto nella scala) e accurata (secondo posto), perché quella più alta nella scala prevede il medesimo livello di accuratezza più altri elementi arricchenti. Dunque, il peso in termini di punteggio dato alle voci medie non può essere lo stesso per tutte e tre le variabili. La soluzione è stata quella di indagare, rispetto alla potenziale frequenza di una certa voce nei contesti d'interazione e rispetto alla lontananza strutturale di questa dagli elementi superiori e inferiori nella scala, un punteggio che funzionasse.

Così per la variabile *funzione* ho assegnato 5 come punteggio della voce *sociale* ponendola in posizione equidistante dai vertici: tale etichetta infatti include processi di metacognizione sul corso e di messa in gioco di sé e delle proprie esperienze nell'interazione anche con argomenti non inerenti alla didattica, quindi la frequenza non sarà alta quanto quella delle altre due voci della scala che riguardano più propriamente il corso e meno la persona. Per la difficoltà di mettere in relazione i tre gradi della scala a causa della loro eterogeneità e differenza di potenziale frequenza, ho assegnato alla voce *sociale* un valore medio esatto.

Per la variabile *destinatario* invece è evidente la distanza strutturale che intercorre fra la prima voce, che prevede l'interazione con tutti i partecipanti, e le altre due che invece si rivolgono alla singola persona, pari o tutor che sia. Anche in questo caso la potenziale frequenza della voce di mezzo è più bassa rispetto alle altre due. Ho assegnato quindi 4 come punteggio della voce *singolo/i individuo/i* per avvicinarlo a *professore/tutor* e allontanarlo dal valore costruttivista che ha il rivolgersi a *tutti*.

Infine per l'*elaborazione* è evidente come, almeno in un corso che funzioni in maniera minimamente costruttivista, la voce più frequente fra le tre sia proprio quella di mezzo riguardante l'*accuratezza*, mentre è la più bassa, *ordinaria*, per un corso che non stimola la cooperazione e il confronto fra i partecipanti. Dunque l'obiettivo è stato di allontanare dal valore più basso della scala l'*accurata* trattandosi in questo caso di un risultato già decisamente apprezzabile. Tant'è vero che rispetto ad esso il grado più alto che determina un'elaborazione *profonda* è arricchito di ulteriori aspetti ma non si discosta dalla base comune di essere accurato. Fra l'altro, poiché non può esistere un'interazione costantemente legata a interventi di tipo *profondo*, quindi sempre costruttiva, che offra soluzioni e critiche pregnanti, il distacco dell'accuratezza da questa modalità di elaborazione deve essere considerato non come penalizzante ma come naturalmente insito nelle modalità di interazione: quindi se la profondità c'è va premiata, ma se non c'è non si può penalizzare in maniera pesante la sua assenza. Alla luce di questi ragionamenti ho assegnato all'elaborazione *accurata* il punteggio 7. Tutto questi punteggi sono riportati per chiarezza nella *Tabella 2*.

In questo modo rispecchio quelle che sono le prerogative che suppongo importanti nell'e-learning: nella *funzione* la discussione didattica che comporta l'apprendimento, ma in maniera immediatamente successiva l'interazione sociale (come già detto, addirittura, a volte le due cose sono così connesse fra di loro che diventa difficile distinguerle). I messaggi funzionali hanno la loro importanza nel contesto, ma a livello di valutazione appartengono alla scala più bassa perché riguardano una sfera più propriamente informativa che non quella cognitiva. Lo stesso dicasi per la variabile *destinatario*: la

volontà di comunicare e confrontarsi con tutto il gruppo ha un valore più alto rispetto al fatto di chiamare in causa soltanto singoli individui, e sicuramente un'interazione di tipo verticale, con il professore invece che con i pari, da un punto di vista costruttivista vale ancora meno. Infine la variabile *elaborazione*: è evidente che con un'elaborazione particolarmente attenta e curata si attivino processi cognitivi che non possono verificarsi in scambi di tipo ordinario.

Infine sarà possibile assegnare dei pesi da 1 a 3 alle tre variabili *funzione*, *destinatario* ed *elaborazione*. Fermo restando che il valore di *default* sia 1 per tutti, il docente potrà scegliere quale aspetto valorizzare nel calcolo della valutazione finale rispetto agli altri. Per esempio un docente che utilizzi i forum per stimolare la socializzazione fra gli studenti a prescindere dai contenuti veicolati dal messaggio, potrà mettere peso 3 alla variabile *destinatario*. Chi invece fosse interessato in modo particolare alla qualità del contenuto scritto senza che gli importino le modalità di costruzione del sapere o la correlazione agli argomenti didattici, metterà 3 alla variabile *elaborazione*. Ma in questo modo, comunque, sarà possibile anche giocare con le combinazioni, per esempio valutando come decisamente importante ai fini del calcolo della media finale l'*elaborazione* (3), importante la *funzione* (2) e meno importante il *destinatario* (1). Il sistema darà insomma l'opportunità di utilizzare le tre variabili in modo flessibile e commisurato alle esigenze valutative dei diversi contesti e scopi del corso.

Tabella 2 – La valutazione degli studenti, i pesi

Funzione	
Didattica	10
Sociale	5
Funzionale	1
Destinatario	
Tutti	10
Singolo/i individuo/i	4
Professore/Tutor	1
Elaborazione	
Profonda	10
Accurata	7
Ordinaria	1

Il punteggio

Naturalmente prendere in considerazione questi dati attraverso l'assegnazione di punti comporta una semplificazione di ciò che stiamo indagando, perché se dalla qualità possiamo ricavare delle quantità, non è possibile invertire il processo: in questo senso l'assegnazione del punteggio e poi il calcolo delle valutazioni finali non può prescindere da un'analisi comunque valutativa sulle percentuali di messaggi che hanno ricevuto l'una o l'altra etichetta. Così calcolare una semplice media fra i punteggi per dare la valutazione finale è controproducente, soprattutto perché tende ad appiattire verso un livello medio le eccellenze. Per questo motivo si è reso necessario dividere le scale in punteggi da 1 a 10 e stabilire un metodo di calcolo del punteggio finale che passasse attraverso le percentuali e non si rifacesse alla sola media: deve essere tenuto in conto, infatti, il numero di messaggi appartenenti all'uno o l'altro grado della scala, senza il rischio che le quantità vadano ad inficiare la qualità del risultato. Propongo degli esempi: per la variabile *elaborazione*, con il calcolo di una media normale, chi scrivesse 1 messaggio valutato come *profonda* avrebbe la stessa media di chi scrivesse 10 messaggi valutati come *ordinario*. Il fatto che ci sia questo tipo di proporzione 1 a 10 già aiuta molto nel calcolo: è come dire che 10 messaggi di livello inferiore ne costituiscano 1 di livello superiore. Se il punteggio fosse stato da 1 a 3 sarebbe stato molto più penalizzante per le eccellenze. Tuttavia, è anche vero che stiamo cercando di rapportare la valutazione quantitativa a un discorso qualitativo, quindi dire che 10 mele fanno 1 anguria non solo non è esaustivo, ma è anche fondamentalmente errato: è vero che il primo ha partecipato di meno, ma è anche vero che l'ha fatto in maniera più pregnante e interessata di chi ha solo, per esempio, rivolto 10 domande a caso in giro per il forum. Finché i numeri sono piccoli rendono poco l'idea, ma se pensiamo che chi ha scritto 10 messaggi ragionandoli intensamente può avere la stessa media di chi ne ha scritti 100 di una riga e mezzo mettendo frasi a casaccio, è evidente che il sistema non funziona: che informazione ci danno allora queste valutazioni?

Dunque la soluzione è rapportare la media al numero di messaggi valutati per ogni etichetta, riportando il tutto sulla percentuale del massimo potenzialmente raggiungibile, secondo la seguente formula:

$$v = \frac{(n \times p) + (n^1 \times p^1) + (n^2 \times p^2)}{(n + n^1 + n^2) \times 10} \times 100$$

dove v sta per *valutazione*, n, n^1 e n^2 sono il *numero di messaggi* valutati con la prima, seconda e terza etichetta nella scala, p, p^1 e p^2 sono i *punti assegnati* rispettivamente al primo, secondo e terzo grado della scala (cambiano a seconda della variabile come da *Tabella2*) e ovviamente 10 rappresenta il punteggio massimo potenzialmente raggiungibile sulla scala.

Così facendo nelle medesime situazioni prima citate troveremo che: 1 messaggio di tipo *profondo* e 1 di tipo *ordinario* hanno media 55 su 100, invece 1 di tipo *profondo* e 10 di tipo *ordinario* hanno media 18 su 100. In questo modo viene premiata la quantità rispetto alla qualità e nella valutazione quantitativa viene almeno in parte rispecchiata la qualità degli interventi. Ritengo però che, sebbene questa trasposizione al quantitativo sia molto utile per semplificare il compito del valutatore e per avere un'idea approssimativa dell'andamento dello studente o del corso, l'analisi qualitativa sul particolare non possa essere sostituita in alcun modo.

Chi dunque decidesse di usare il modello in forma semplificata riconducendo tutto a medie generali che non entrano nello specifico della descrizione può farlo, ma a mio avviso la parte descrittivo-qualitativa non dev'essere sottovalutata. Fra l'altro quando si ha a che fare con i numeri si tende sempre a stabilire una soglia di sufficienza per l'accettazione dei determinati valori. Invece io sto dando una valutazione all'interazione, è vero, ma non è detto che questo debba penalizzare coloro che hanno partecipato in maniera più superficiale, perché magari in contesti in cui ci sono molti studenti che neanche partecipano, allora partecipare in maniera superficiale è sicuramente più positivo che non partecipare per nulla. Insomma, se fornisco una scala di valutazione, è anche vero che questa scala va calibrata a seconda dei contesti e delle esigenze di utilizzo cercando di non stabilire a priori un livello medio sopra il quale si situano le eccellenze e sotto al quale non ci sia la sufficienza. Con il pericolo, fra l'altro, che tantissimi casi si attestino proprio su posizioni intermedie che siano poi male interpretate. In questo senso ho cercato di equilibrare la presenza di dati quantitativi con appositi commenti descrittivi che costituiscono un'interpretazione più qualitativa di quel numero attraverso apposite tabelle di valutazione[14].

L'analisi valutativa

Ho comunque intenzione di sviluppare qui un sistema di valutazione che dia conto anche delle sfumature e non solo dei dati sommativi, ed è proprio con questo fine che mi sono adoprata ad assegnare etichette specifiche: trasformare il dato qualitativo in quantitativo fa perdere queste differenze. Dunque per ogni variabile sarà presente un grafico con le percentuali di frequenza di ogni voce. La trasformazione in percentuale è fondamentale anche perché i messaggi possono avere valutazioni da più persone e dunque non c'è una corrispondenza diretta fra numero di messaggi scritti e numero di valutazioni ricevute. Tali percentuali vanno ovviamente interpretate con cautela nel caso in cui i messaggi totali dell'utente siano pochissimi, ed è per questo che bisogna fare riferimento sempre anche al numero di messaggi totali valutati per arrivare all'elaborazione del giudizio finale.

La variabile *interazione*, invece, non si può interpretare come una scala ordinata, in quanto le etichette che la compongono hanno valore puramente descrittivo rispetto ai contenuti e sono di tipo nominale:

---

[14] Cfr. § L*a parte interpretativa*

non avrebbe senso ordinarle per valori di punteggio, perché nessuna etichetta è "più costruttivista" di un'altra, ma stanno tutte a descrivere la tipologia di interazione che ha avuto luogo senza assegnarle giudizi di valore. Queste etichette sono interessanti, piuttosto, per calcolare la frequenza con cui uno studente ha assunto determinati tipi di atteggiamento nei confronti degli altri. Anche in questo caso valutatori diversi possono effettuare scelte diverse, e il sistema le conteggerà tutte, anche se sono discordanti rispetto allo stesso messaggio. Per ovvie ragioni in questo caso non si calcola la media, ma la somma delle volte in cui quell'etichetta è stata assegnata ai messaggi. Fra l'altro in tal caso il calcolo delle percentuali non ha senso se non viene rapportato al numero di messaggi totali scritti dall'utente: questa variabile infatti non è utilizzata obbligatoriamente per la classificazione come le tre precedenti, anzi, è impostata di *default* sulla scelta corrispondente a "nessuna". Questo significa che vuole cogliere il particolare, ma i risultati non sono correlabili proporzionalmente fra di loro, ma soltanto relativamente al numero di messaggi scritti: per esempio su un 100% di messaggi posso scoprire che il 5% sono proposte e il 10% richieste mentre gli altri si attestano sullo 0%. Ma non è sufficiente sapere il tipo d'interazione in sé, perché vogliamo conoscerne anche la qualità. Questa è una variabile che vuole aggiungere informazione e dettaglio e perciò deve essere analizzata in base al particolare e alla specificità dei casi. Purtroppo una semplificazione è comunque necessaria, perché se per ogni etichetta andassimo ad indagare quanto di più sociale e rivolto a tutti e accurato c'è, o quanto di più didattico e rivolto a singoli e profondo c'è (e così via), non finiremmo più. L'idea quindi è di sfruttare le valutazioni assegnate tramite punteggio per rendere conto di quanto siano positivamente valutabili i messaggi che presentano quella specifica etichetta della variabile *interazione*. Ne troveremo, ad esempio, che: sul 100% dei messaggi, il 10% sono richieste che hanno una qualità di 73 (funzione), 54 (destinatario) e 42 (elaborazione), con una media di 56 su 100; il 5% di proposte, invece, presentano 26 per la funzione, 38 per il destinatario, 58 per l'elaborazione, con una media di 41 su 100. Ancora una volta questi dati saranno interpretati in automatico con l'aiuto delle tabelle di valutazione, che questa volta saranno applicabili allo specifico contesto dei messaggi di proposta e dei messaggi di richiesta, e non nell'insieme generale.

Un ultimo dato che è interessante segnalare ai fini della valutazione è la percentuale di triplette positive (scelta di tutte le voci più alte nella scala) o negative (scelta delle più basse) che lo studente ha prodotto rispetto al numero di messaggi scritti. È un dato ulteriore che dà conto di come ha lavorato ed è informazione che si può aggiungere a tutte le altre per completare il quadro della situazione: se ha una percentuale consistente sbilanciata sull'uno o sull'altro significa che quello è stato il modo di interagire su cui ha concentrato tutte le sue energie e si può valutare di conseguenza. Se le due percentuali sono equilibrate o entrambe pari a 0, significa che il suo stile di apprendimento ha seguito un comportamento piuttosto standard. Se le ha alte entrambe, significa che la sua partecipazione è stata ampia e variegata su ogni livello possibile di partecipazione, dalla più impegnata e interattiva alla più superficiale e individuale.

Sarà importante dare la possibilità di selezionare i forum che si vogliono analizzare, anche in vista di possibili forum legati ad attività di laboratorio dove necessariamente saranno più presenti messaggi di tipo ordinario e funzionale che potrebbero penalizzare nel calcolo della media gli studenti più partecipativi e che quindi dovrebbero essere analizzati a parte (rispetto alle medie di quegli specifici forum e non in generale su tutto il corso).

Per lo stesso motivo deve essere data la possibilità di eliminare dal calcolo delle percentuali e dalla valutazione generale dello studente i messaggi che sono stati classificati con l'etichetta *aiuta* nella variabile *interazione*: coloro che tendono ad aiutare, infatti, sono spesso gli studenti più attivi che in questi casi si trovano però a scrivere messaggi di tipo funzionale e rivolti a singoli individui. Tale comportamento del tutto lodevole può penalizzarli nel calcolo quantitativo della media. Per questo motivo è giusto che sia preso in considerazione in *interazione* il fatto specifico che tali messaggi siano presenti (può rappresentare una nota di merito), ma vengano esclusi dai calcoli complessivi.

La parte quantitativa

Le procedure

Le elaborazioni più immediate e automatiche che si possano fare per dare una valutazione dell'interazione online sono quelle che si basano sui *log*, cioè sulle tracce che rimangono registrate dei movimenti dell'utente nella piattaforma. Attraverso l'analisi e l'interpretazione di questi dati si possono rilevare molte informazioni utili sulla partecipazione all'interazione.

In questo sistema ho intenzione di utilizzare un'analisi quantitativa semplice, nel senso che andrà a rilevare alcuni dati dai *log* e li proporrà così come sono, senza calcolare coefficienti quali quello della densità attraverso le formule appositamente pensate dell'analisi dei *social network* (Fahy et al., 2000, 2001; Veldhius-Diermanse, 2002). Questa scelta deriva da tre motivazioni: la prima, è che sono convinta che sofisticate analisi di tipo quantitativo uscirebbero dai confini di questo mio lavoro, in quanto coinvolgerebbero variabili troppo distanti dall'intento in primo luogo pratico del modello che sto mettendo a punto. La seconda, è che l'analisi del *social network*, per quanto interessante, appartiene a tutto un altro tipo di approccio all'interazione online, e scriverne qui alcuni dati senza poterla poi sviluppare nella sua interezza, per esempio anche con il calcolo della direzionalità nelle relazioni e con un'analisi qualitativa che ponga al centro dell'interesse la persona prima ancora che il contenuto del messaggio, è riduttivo e poco significativo. La terza, è che questi dati "quantitativi" di base sono rilevabili con poche operazioni su qualsiasi piattaforma, quindi applicabili e implementabili con facilità, mentre un'elaborazione più complicata richiederebbe la programmazione di codice apposito.

Di certo, analisi quantitative di questo tipo possono rivelare molto, ma non tutto. Per alcuni aspetti risultano utili e anche veloci, essendo automatiche, e rispecchiano fedelmente ciò che si vuole sapere. Per altri, ciò che rilevano può essere un dato ipotizzabile ma non sicuro, e sarebbe un errore considerarlo significativo. Per esempio alcuni autori prendono in considerazione fra i dati quantitativi la lunghezza dei messaggi pubblicati dagli studenti nei forum (Howell-Richardson & Mellar, 1996; Lipponen et al., 2003). A mio avviso considerare tale dato a fini valutativi rischia di distorcere la realtà piuttosto che aiutare a comprenderla: in un contesto come quello digitale, infatti, dove l'azione di copia-incolla è all'ordine del giorno, valutare la partecipazione dello studente in base alla quantità di testo prodotto non mi sembra per nulla indicativo di una buona partecipazione. Riguardo ai contenuti, quindi, è meglio affidarsi a un'analisi di tipo qualitativo che, a prescindere dalla lunghezza del testo, dia conto del suo livello di elaborazione e complessità. Chi ha detto, infatti, che un testo sia tanto più completo e riflettuto quanto più è lungo? Esistono persone prolisse che per esprimere un concetto banale impiegano molte parole, e persone concise che in poche righe possono concentrare molte idee di spessore. Più che altro si può considerare la percentuale di messaggi con battute inferiori a una certa soglia, così da rendersi conto quanti di quei messaggi inviati contengono davvero troppo poco testo

per poter esprimere qualsiasi tipo di concetto minimamente elaborato. Resta il fatto di decidere, però, quale sia questa soglia: un paio di righe? Quindi circa 40 parole e 200 caratteri? E cosa succede cambiando lingua, dovrebbero cambiare anche questi canoni, per esempio sapendo che l'Inglese è una lingua più concisa dell'Italiano? La questione mi sembra troppo complicata e troppo legata ai singoli contesti, credo che in tal senso l'analisi qualitativa possa aiutare molto di più nella valutazione del contenuto rispetto alla quantità di caratteri presenti nello stesso. Tale lunghezza, quindi, non sarà un dato che prenderò in considerazione.

Nell'analizzare i dati quantitativi ci sono anche altri rischi di interpretazione, ma poiché risulta "comodo" prendere in considerazione tali dati, sono rischi universalmente accettati e tali pratiche sono piuttosto diffuse nella valutazione della partecipazione a corsi di e-learning. Il primo e più consueto dato quantitativo che si può rilevare, infatti, è il tempo totale di connessione al corso (in generale) e al forum (in particolare). Nonostante questo dato non ci dia la possibilità di sapere in maniera sicura e certificabile che lo studente abbia impiegato quel tempo proprio per leggere e riflettere sui contenuti del corso/forum, ci può comunque suggerire quanto tempo ha trascorso connesso alla piattaforma. Da qui, in teoria, viene dedotto che abbia impiegato quel tempo per fini di apprendimento. Ci sono casi in cui questo tempo di collegamento alla piattaforma è addirittura ritenuto decisivo ai fini della valutazione finale, come lo è la frequenza alle lezioni in un'aula reale. Di fatto, così come c'è chi va alle lezioni in aula per poi perdersi completamente nei propri pensieri, c'è chi si collega alla piattaforma e lascia attiva la connessione mentre sta facendo tutt'altro a pc (chattando con gli amici, navigando, per esempio), o addirittura lontano dal pc (sta gustando ottimi manicaretti per pranzo, ma il suo utente rimane connesso alla piattaforma). Rilevare il tempo di connessione alla piattaforma, dunque, ritengo che sia ancora meno significativo che rilevare la presenza in un'aula con una firma. Se poi gli studenti sono a conoscenza del fatto che tale dato è preso in considerazione a fini valutativi, connettersi a tutte le ore del giorno per poi ciondolare metaforicamente all'interno del corso sarà sicuramente il loro interesse principale durante la giornata.

In alternativa al fattore temporale, esiste la possibilità di sapere se una certa discussione è stata letta o no dallo studente. Da intendersi che letta significa: visualizzata almeno una volta (senza sapere per quanto tempo di preciso). Anche in questo caso la storia è sempre la stessa: se gli studenti sanno di essere valutati in base a questo, apriranno tutte le discussioni possibili anche senza leggerle. Insomma, da queste premesse scaturisce che valutare gli studenti in base a parametri quantitativi sulla presenza non è affidabile, perché purtroppo non abbiamo alcun modo per rilevare che l'utente connesso alla piattaforma stia effettivamente facendo nel periodo di tempo di permanenza sulla stessa ciò che i formatori si augurano egli faccia: leggere, studiare, apprendere.

Alla luce di questo sono portata a voler considerare ai fini della valutazione soprattutto i dati di partecipazione attiva: solo nel momento in cui lo studente partecipa alle discussioni del forum, infatti, ci dà la possibilità di capire che ha letto ed è stato attento ai contenuti. In rete è l'atto volontario della

partecipazione l'unico aspetto che può essere valutato con sicurezza: calcolare il tempo di semplice presenza non è significativo e può essere fuorviante se l'interpretazione del dato non è presa con le dovute cautele. Eppure, può essere comunque utile, con le accortezze del caso: può infatti aiutare ad individuare casi di *lurking* (Beaudoin, 2002). Questo termine inglese indica l'atto dello spiare, in un senso dispregiativo, ed è un aspetto notevolmente sottovalutato finora ai fini della valutazione nell'ambito dell'e-learning. Chi spia i forum li legge senza mai partecipare, quindi viola in un certo senso le regole della comunità online che si dovrebbe basare sul *do ut des*: raccogliere informazioni date dagli altri e portare agli altri la propria esperienza e il proprio sapere affinché tutti vi possano a loro volta attingere. Nel valutare la partecipazione ad un forum bisogna tenere in considerazione quest'aspetto, perché ci sono studenti che non partecipano attivamente in quanto neanche leggono e studenti che invece leggono tutto ma non hanno il coraggio, l'intraprendenza o l'interesse a intervenire dicendo la loro. Certamente chi compie un'azione di *lurking*, pur se inattivo, impara più di chi non compie nulla. Il problema è che il *lurker* fa solo presenza, non partecipa, e i problemi per la valutazione della presenza li abbiamo già indagati. L'unico modo per "scoprire" un *lurker* è quello di monitorare non tanto il tempo in cui è stato connesso, ma il numero di volte che ha aperto le varie discussioni per leggerle. Potendo rilevare questo dato, ci renderemo anche conto della modalità con cui lo studente in generale ha frequentato il forum: se è tornato più volte sugli argomenti per leggerne i nuovi interventi, o se in maniera superficiale ha consultato la discussione una volta sola e, disinteressandosene, mai più.

L'analisi valutativa

Come unici dati di rilevamento della presenza propongo il numero di discussioni visualizzate rispetto al totale e la media delle volte che sono state consultate (calcolata rispetto alle sole discussioni visualizzate, ovviamente, e non al totale). Nel caso in cui siano presenti più forum all'interno del corso, oltre ai totali devono essere evidenziati i risultati particolari per ogni forum (se per esempio ricadono tutte nei forum non didattici, è inutile prendere in considerazione il dato ai fini valutativi) con la possibilità di escludere alcuni forum dal calcolo del totale. Un grafico può aiutare nel calcolo delle percentuali rispetto alla proporzione discussioni lette – discussioni presenti per comprendere in quale dei forum si è proporzionalmente concentrata di più l'attenzione dello studente. È da considerarsi, ovviamente, che tanto più le discussioni sono lunghe, quindi quanti più messaggi le compongono, tante più letture vi corrisponderanno. Questo non intacca i nostri dati: che le discussioni siano più o meno partecipate, che siano più lette quelle più partecipate in maniera del tutto proporzionale e naturale, o se eccezionalmente succedesse che alcune non molto partecipate siano però popolarissime, i dati che rileviamo ci daranno comunque conto di quanto il forum è stato frequentato dal singolo studente, nel particolare, e da tutti gli studenti, in generale. Si può pensare di implementare un livello

di dettaglio supplementare, comunque, in cui si possa esplorare quali discussioni sono state più consultate a livello di studente e di corso.

A questi dati utilissimi per scoprire fenomeni di *lurking*, adesso, bisogna affiancare i dati che rilevano la quantità di partecipazione attiva. Quindi il numero di messaggi inviati rispetto al totale, distinti fra risposte a discussioni esistenti o proposte di discussione, e divisi per forum, con la possibilità di escludere alcuni forum dal calcolo del totale. Anche qui un grafico riporterà le percentuali di partecipazione ai forum rispetto alla proporzione messaggi scritti – messaggi presenti. Confrontando il grafico della frequenza con quello della partecipazione, quindi, emergerà se i due aspetti sono sufficientemente equilibrati, oppure c'è una sproporzione del primo rispetto al secondo, il che indica in maniera sicura un atteggiamento di *lurking*. Ma potrebbe anche esserci una sproporzione del secondo rispetto al primo, e questo dato sarebbe interessante: può darsi che alcuni studenti scrivano perché sanno che la partecipazione è valutata positivamente, ma lo facciano senza interessarsi più di tanto e veramente ai contenuti dei messaggi, quindi solo per "far vedere" che loro ci sono, sono attenti e bravi. Quindi entrano in discussioni in maniera quasi casuale e vi partecipano con messaggi solo per il gusto di mostrare che stanno effettivamente facendo qualcosa. Tuttavia, se la sproporzione del primo caso sarà evidente, nel secondo caso non è così facile interpretarla in maniera sicura. Per questo motivo l'analisi qualitativa dei messaggi diventa fondamentale: è ovvio che chi non legge i contenuti già presenti con attenzione si attesterà su livelli qualitativi piuttosto bassi di intervento sull'argomento, pur partecipandovi con costanza e numerosità di messaggi scritti. Il dato "al contrario" (partecipazione identica o superiore alla frequenza) dovrà quindi essere interpretato con cautela: ci sono persone, ad esempio con problemi a reperire una connessione Internet con costanza o con meno tempo da dedicare al corso, che naturalmente parteciperanno in maniera diversa e più lineare alle discussioni, leggendo tutto e rispondendo in un'unica volta (o poche volte), senza consultare spesso la stessa discussione per leggere i nuovi messaggi. Le modalità di scrittura e consultazione, insomma, possono variare notevolmente in base allo stile d'apprendimento, al tipo di approccio alle tecnologie e alle motivazione personali con cui si sta affrontando l'esperienza di corso online: anche il solo fatto di possedere una connessione per ventiquattro ore su ventiquattro determina un approccio diverso al corso e uno stile diverso di partecipazione rispetto a potersi connettere una volta soltanto al giorno o addirittura poche volte a settimana. È vero che la connettività sta facendo passi da gigante, ma le difficoltà di molte persone con le tecnologie non possono ancora essere sottovalutate, perché questo significherebbe penalizzare le fasce più deboli invece che incoraggiarne la partecipazione.

E' anche per questo che a chiusura della parte quantitativa di valutazione propongo un grafico di continuità[15] che riporti le modalità di frequenza e partecipazione nel tempo, quindi che segnali l'attività dell'utente nel forum rispetto a date precise di giorni, settimane e/o mesi (la scelta dell'unità di misura, ovviamente, dipende anche dalla durata del corso). Attraverso questo grafico si possono compiere diverse deduzioni: scoprire se l'interesse è stato costante nel tempo o ha subito picchi in corrispondenza di eventi particolari e se la cosa è giustificata dalla presenza di questi eventi; se l'interesse si è concentrato tutto all'inizio, alla fine o nella parte centrale del corso, il che denoterebbe rispettivamente un interesse iniziale scemato con il tempo (per cause da indagare, ovviamente), una corsa finale per fare tutto ciò che sino all'ultimo momento si è trascurato, o un atteggiamento positivo in quanto costante e attento alla parte più significativa del corso; se l'interesse è stato incostante, con connessioni saltuarie, con momenti di grande attività e alcuni di attività minima; e così via. Il grafico deve presentare tanto l'andamento della frequenza, quanto quello della partecipazione, quanto il totale di entrambi, anche per scoprire se un atteggiamento inizialmente inattivo ha lasciato posto man mano a una partecipazione più viva o viceversa, o a quali "momenti" del corso corrisponde un determinato tipo di approccio rispetto a un altro.

Tutti e tre i dati di frequenza, partecipazione e continuità devono essere accompagnati dalla media generale o dal totale calcolati su tutte le discussioni e tutti i partecipanti al corso, in modo che il valutatore abbia sempre un punto di riferimento con cui confrontare i dati del singolo studente.

Oltre a questi, ci sono altri dati che possono potenzialmente essere rilevati attraverso l'analisi dei *log* ed essere soggetti ad analisi. Per esempio si può studiare la velocità di risposta in caso di domanda, il tempo che intercorre fra la pubblicazione di un messaggio e quello successivo, la concentrazione di messaggi durante la stessa connessione (Edelstein, 2002; Lipponen et al., 2003; ecc.), ma questi dati tanto dettagliati sarebbero insignificanti ai fini della valutazione finale per i nostri, senza contare che ancora una volta potrebbero discriminare in maniera decisiva quegli studenti che, pur mettendoci impegno, hanno obiettive limitazioni tecniche da affrontare. Nascono infatti più da un'interesse di tipo sociologico e antropologico che pedagogico.

Insieme a questi totali, infine, come preludio all'analisi della parte qualitativa, bisognerà anche calcolare il numero di messaggi che sono stati valutati rispetto al totale e calcolarne la percentuale (si suppone che i messaggi non valutati siano da considerarsi *off-topic* o ininfluenti).

---

[15] Normalmente sono chiamati "grafici delle attività", ma in questo caso non vorrei che il termine attività si confondesse con il concetto di partecipazione attiva e passiva, in quanto il grafico riassume anche le presenze da considerarsi "passive". Quindi ho preferito la dicitura "continuità".

La parte interpretativa

Nella letteratura di riferimento mi sono trovata di fronte a due realtà diverse quando ho voluto affrontare il discorso della valutazione in ambienti di comunicazione asincrona online: da una parte i sistemi di analisi dei contenuti, sviluppati soprattutto per scopi di ricerca, analitici e sistematici; dall'altra rubriche per la valutazione finale degli studenti e dell'andamento del corso, che partono da un presupposto olistico e più informale di valutazione generale della partecipazione[16]. Per i primi nella maggior parte dei casi c'è un solido background teorico di riferimento, per i secondi trovare una connessione fra etichette di giudizio e teorie d'apprendimento è più difficile. Tuttavia i primi hanno bisogno di analisi statistiche e interpretazioni varie per arrivare a conclusioni utili, i secondi invece mancano delle classificazioni precise per giungere ai risultati, ma presentano tabelle descrittive di questi risultati. Insomma, rispetto all'obiettivo che mi sono posta, sembra che agli uni manchi il finale e agli altri la sistematicità dei mezzi per arrivarci. Allora, in questo sistema, ho deciso di mettere insieme le due cose. Lo scopo è quello di creare delle tabelle valutative che funzionino automaticamente facendo comparire nella pagina di riassunto dell'attività dello studente/corso il giudizio corrispondente al tipo di partecipazione che si è prodotta.

Ho attuato comunque questa scelta per tre motivi: primo, perché la scala numerica non venisse male interpretata con giudizi affrettati, magari di sufficienza e insufficienza, o di corrispondenza precisa con le etichette che li hanno generati, da ritenersi erronei in caso di calcolo per media dei punti; secondo, perché una dicitura scritta aiuta il valutatore più inesperto a interpretare i dati e velocizza il processo di valutazione qualora non si voglia entrare nel dettaglio delle elaborazioni statistiche; terzo, perché a completamento di questo percorso valutativo mi sembra giusto che, accanto ai dati analitici da interpretare, si offra la possibilità di un suggerimento di tipo olistico e più generale interpretato in via automatica per direzionare i valutatori sul modo in cui devono accogliere i risultati dell'analisi. In questo modo il sistema che presento mi sembra più completo nella valutazione, e più flessibile nell'applicazione, adattandosi esso a molteplici esigenze di profondità d'analisi e interpretazione dei dati. Tale parte interpretativa, infatti, si potrà a scelta decidere di non far comparire nella scheda finale di valutazione e servirà soltanto all'inizio come orientamento per gli inesperti.

Per la parte di analisi quantitativa non trovo possibile costituire delle rubriche interpretative automatiche: purtroppo il valore della quantità varia notevolmente in base al contesto. Stabilire la comparsa di messaggi automatici rispetto a delle soglie o percentuali o proporzioni, o per esempio sul grafico della continuità, è praticamente impossibile: non posso essere in grado, a priori, di dire "ha partecipato attivamente, molto, poco", perché questo dipende anche dalle esigenze del corso e dei docenti e dalla numerosità dei partecipanti, con delle specifiche che variano caso per caso.

---

[16] Cfr. § *Literature Review*

Per la parte di analisi qualitativa, invece, ho voluto dare alla scala di 100 punti una lettura della profondità suddivisa in quattro livelli (Facione e Facione,1994; Edelstein 2002). Le quattro categorie si possono identificare ciascuna con un colore in un crescendo d'intensità, per aiutare anche l'interpretazione dei dati a colpo d'occhio (*Tabella 3*).

Posso far corrispondere così ad ogni quarto di scala un'interpretazione specifica, ma ricordando sempre che si tratta di indicazioni, perché stabilire dei confini netti vuol dire formalizzare ad ogni costo ciò che, abbiamo già visto e ripetuto più volte, formale non è. Così voler porre dei paletti arbitrari, come quelli che ritengono sufficiente e insufficiente ciò che sta sopra e sotto una certa soglia, potrebbe indurre nell'errore o mettere dei confini troppo rigidi che non si confanno al contesto preso in considerazione. Qui stiamo cercando il modo per individuare e valutare stili cognitivi e interattivi diversi, non per condannare chi non rispetta i canoni teorici auspicabili per un buon apprendimento. Possiamo complimentarci con chi va in quella direzione, ma non penalizzare chi per miliardi di motivi va nella direzione opposta. Se la sua votazione finale fosse bassissima non significherebbe che il suo livello di apprendimento è insufficiente, ma che ha scoperto e usufruito soltanto in parte delle possibilità che il lavoro in rete gli offriva, senza entrare pienamente nelle dinamiche che la caratterizzano.

Sulla base di queste premesse ho sviluppato le tabelle di valutazione delle quattro variabili, *funzione*, *destinatario*, *elaborazione* (*Tabella 4*) e *interazione* (*Tabella 5*). Le prime tre, essendo scale ordinate a cui applico i punteggi, hanno inoltre un giudizio finale complessivo (*Tabella 6*).

Tabella 3 – La valutazione degli studenti, i pesi per la valutazione

1-25
26-50
51-75
76-100

Tabella 4 – La valutazione degli studenti, interpretazione dei punteggi per le prime tre variabili

Livello	Funzione	Destinatario	Elaborazione
1-25	Ha partecipato pochissimo alla discussione didattica.	Ha lavorato prevalentemente solo e le sue interazioni sono state soprattutto di tipo verticale.	Ha partecipato in maniera superficiale e/o sbrigativa senza approfondire gli argomenti.
26-50	Si è interessato agli argomenti didattici tanto quanto era indispensabile.	E' entrato poco nelle dinamiche del gruppo.	Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.
51-75	Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.	E' entrato in modo soddisfacente nelle dinamiche del gruppo.	Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.
76-100	Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.	E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.	Ha partecipato con molta attenzione elaborando i contenuti in maniera attiva, critica e costruttiva.

Tabella 5 – La valutazione degli studenti, interpretazione dei punteggi per la variabile Interazione

Livello	PROPONE		
	Funzione	**Destinatario**	**Elaborazione**
1-25	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.	Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.	Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
26-50	Le proposte hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.	Hanno coinvolto il gruppo almeno un po'.	Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.

51-75	Le proposte sono state piuttosto pertinenti alla didattica.	Hanno coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente.	Sono state piuttosto attente e ragionate.
76-100	Le proposte hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.	Hanno decisamente coinvolto il gruppo.	Sono state molto attente, motivate e costruttive.
Livello	**CRITICA**		
	Funzione	**Destinatario**	**Elaborazione**
1-25	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.	Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.	Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
26-50	Le critiche hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.	Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.	Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.
51-75	Le critiche sono state piuttosto pertinenti alla didattica.	Hanno coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente, stimolando l'interazione fra pari.	Sono state piuttosto attente e ragionate.
76-100	Le critiche hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.	Sono state decisamente connettive per il gruppo e hanno arricchito la collaborazione fra pari.	Sono state molto attente, motivate e costruttive.
Livello	**ORGANIZZA**		
	Funzione	**Destinatario**	**Elaborazione**
1-25	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.	Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.	Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
26-50	L'organizzazione ha riguardato solo in parte argomenti didattici.	Ha coinvolto il gruppo solo in parte.	E' stata elaborata tanto quanto era indispensabile.
51-75	L'organizzazione è stata piuttosto pertinente alla didattica.	Ha coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente, stimolando l'interazione fra pari.	E' stata piuttosto attenta e ragionata.
76-100	L'organizzazione ha riguardato soprattutto argomenti didattici.	E' stata decisamente coesiva per il gruppo e ha arricchito la collaborazione fra pari.	E' stata molto attenta, motivata e costruttiva.

Livello	CHIEDE		
	Funzione	**Destinatario**	**Elaborazione**
1-25	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.	Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.	Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
26-50	Le richieste hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.	Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.	Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.
51-75	Le richieste sono state piuttosto pertinenti alla didattica.	Hanno coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente, stimolando l'interazione fra pari.	Sono state piuttosto attente e ragionate.
76-100	Le richieste hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.	Sono state decisamente connettive per il gruppo e hanno arricchito la collaborazione fra pari.	Sono state molto attente, motivate e costruttive.
Livello	**AIUTA**		
	Funzione	**Destinatario**	**Elaborazione**
1-25	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.	Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.	Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
26-50	Le risposte d'aiuto hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.	Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.	Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.
51-75	Le risposte d'aiuto sono state piuttosto pertinenti alla didattica.	Hanno coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente, stimolando l'interazione fra pari.	Sono state piuttosto attente e ragionate.
76-100	Le risposte d'aiuto hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.	Sono state decisamente connettive per il gruppo e hanno arricchito la collaborazione fra pari.	Sono state molto attente, motivate e costruttive.

Tabella 6 – La valutazione degli studenti, interpretazione dei punteggi finali per le prime tre variabili

FINALE	
Livello	**Valutazione finale studente**
1-25	Il soggetto è rimasto piuttosto lontano dalle dinamiche realmente interessanti dell'interazione online.
26-50	Il soggetto è entrato soltanto in parte nelle dinamiche proficue dell'interazione online.
51-75	Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.
76-100	Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

La sperimentazione

Il contesto

Il modello che ho fin qui esemplificato trova finalmente la sua concretizzazione: l'analisi dei risultati degli studenti che vado ora ad analizzare è servita anche a calibrare meglio lo strumento di rubrica valutativa della loro interazione, affinché essa corrispondesse il più fedelmente possibile ai dati rilevati.

Nelle pagine che seguono presento i risultati definitivi dell'analisi, una parte consistente di quelli che si troverebbe a dover interpretare un qualsiasi docente che abbia utilizzato nel suo corso questo modello di valutazione. Così facendo intendo soddisfare principalmente due intenti:

- l'esemplificazione pratica del funzionamento di questo modello, affinché possa essere applicato senza dubbi sulla sua configurazione;
- le modalità di interpretazione dei dati che se ne ricavano e le possibili inferenze valutative che ne derivano (quelle analizzabili più in profondità di come possa fare qualsiasi rubrica predefinita).

Le descrizioni, i collegamenti fra aree quantitative e qualitative, nonché fra gli studenti del corso, che esemplificherò per ogni corso hanno dunque lo scopo di sintetizzare ed evidenziare le possibilità reali e concrete di valutazione che si possono raggiungere implementando questo modello in un corso online.

Ovviamente non potrò dare conto di tutti i profili scaturiti dall'analisi dei 280 studenti in esame, ma segnalerò soltanto dei casi significativi o interessanti per l'esemplificazione e comprensione del modello.

Ho condotto la sperimentazione sull'interazione di tre corsi e-learning differenti fra loro:

- Multimedialità per l'e-learning, Anno Accademico 2006/2007 (d'ora in poi solo: Master) è un master post-laurea di secondo livello relativo alla facoltà di Scienze della Formazione che si è svolto interamente online con 11 corsisti, 1 tutor, 1 esperto, 1 studente senior, 1 docente. Il periodo di didattica preso in considerazione va dal 1/3/2007 al 28/2/2008.
- Comunicazione di rete per l'apprendimento, Anno Accademico 2007/2008 (d'ora in poi solo: Insegnamento) è un insegnamento universitario per il corso di laurea triennale in Comunicazione nella società della Globalizzazione (facoltà di Lettere e Filosofia) che si è svolto interamente online con 200 studenti, 2 tutor, 1 docente. Il periodo preso in considerazione va dal 1/3/2008 al 30/9/2008 (dove la didattica si è svolta orientativamente fino al 15/6/2008 e in giugno, luglio, settembre ci sono state le sessioni d'esame).
- Laboratorio di scrittura digitale, Anno Accademico 2007/2008 (d'ora in poi solo: Laboratorio) è un laboratorio del corso di laurea triennale in Formazione e sviluppo delle risorse umane

(facoltà di Scienze della Formazione) che si è svolto interamente online (salvo il primo incontro in presenza) con 169 studenti e 1 docente. Il periodo di didattica preso in considerazione va dal 1/3/2008 al 30/9/2008 (dove la didattica si è svolta orientativamente fino al 15/6/2008 e in giugno, luglio, settembre ci sono state le sessioni d'esame).

Tutti e tre i corsi si sono svolti sulla piattaforma Moodle del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive dell'Università Roma Tre[17], ma prevedevano l'esame finale in presenza, previa consegna online di un'esercitazione, compito o progetto. La scelta è ricaduta innanzitutto su corsi la cui didattica fosse stata interamente online, in modo che l'interazione fosse largamente sfruttata e presente, a differenza di altre soluzioni di *blended learning*. Inoltre li ho scelti proprio per la natura dell'interazione in essi presente, che è anche di tipo didattico e finalizzata all'apprendimento, dunque inerente ai contenuti dei corsi stessi. La motivazione per cui ho scelto tre tipologie differenti di corso è stata quella di analizzare con il sistema valutativo sviluppato dei contesti il più possibile differenti fra loro, per testare quanto tale sistema sia flessibile e quanto si possa adattare con la medesima affidabilità a tipologie variegate di corso. Le caratteristiche che determinano le differenze fra i tre corsi sono:

- il Master: presenta pochissimi studenti ma molto attivi e molto seguiti dal docente e dai tutor. È presente uno studente senior che si colloca come elemento "a metà" nelle interazioni. L'interazione riguarda sia argomenti teorici che laboratori pratici specifici.
- l'Insegnamento: gli studenti iscritti sono moltissimi, ma quelli veramente attivi sono un numero ristretto. Il docente e i tutor intervengono e cercano di animare l'interazione su argomenti soprattutto teorici.
- il Laboratorio: gli studenti sono moltissimi e c'è un solo docente a gestirli. L'interazione riguarda soprattutto aspetti pratici, perché la finalità di realizzazione di un prodotto concreto è quella principale di un laboratorio.

Nel momento dell'analisi dei dati terrò conto di queste differenze e confronterò i risultati del sistema valutativo fra loro per scoprire se evidenziano a dovere queste differenze e se sono in grado di portarne alla luce anche altre.

Ho applicato il sistema di valutazione ai messaggi dell'interazione secondo regole precise, in modo da riprodurre nei diversi corsi un tratto comune di giudizio, ad esempio:

- non ho dato valutazione ai messaggi *off topic* rispetto agli argomenti o agli scopi del corso;
- non ho dato valutazione ai messaggi ripetuti per errore e a quelli troppo brevi o consistenti soltanto in smile e risposte veloci (per es. "grazie mille", o "buone feste anche a lei") che fossero finalizzati quindi esclusivamente a fini pratici di interazione;
- ho considerato i messaggi di presentazione di sé alla comunità come appartenenti alla funzione *sociale*.

---

[17] http://LTAonline.learning.uniroma3.it

E' naturale che in altri contesti i valutatori potranno regolarsi a proposito come meglio credono, anche a seconda di ciò che stanno andando a valutare. Comunque rimane importante, nel caso di più valutatori, che ci sia un accordo comune sulle posizioni da assumere rispetto a certi tipi di messaggi.

Il Master

Partendo dall'analisi quantitativa sugli studenti del Master, andiamo ad analizzare i profili dello studente che ha frequentato maggiormente i forum (1613 visualizzazioni) e quello che li ha frequentati meno (163 visualizzazioni).

Il primo S280 (Report MS01QL e MS01QN) ha visualizzato il 95% delle discussioni esistenti, con una media di 29 visualizzazioni per discussione. Ha visualizzato tutti i forum in maniera piuttosto omogenea e coerente con la media generale e lo stesso dicasi per la sua partecipazione, che rappresenta il 12% dell'interazione totale, corrispondente a 53 messaggi. Di questi ne sono stati valutati il 74%, con dei punteggi ottimi rispetto a funzione e destinatario e un punteggio medio-alto rispetto all'elaborazione. È quindi un soggetto molto attento agli argomenti didattici e ben inserito nelle dinamiche comunitarie e ha elaborato i contenuti in maniera profonda ben per il 33%. Considerando inoltre che il 49% degli interventi sono stati accurati e solo il 18% di tipo ordinario, si può dire che la sua partecipazione è stata ottima. Infatti nel voto complessivo raggiunge 84, quindi un valore piuttosto alto di profitto. Nello specifico c'è da segnalare anche che il 21% dei suoi interventi sono stati delle proposte: ciò denota un atteggiamento attivo da parte sua che, visto il valore medio-alto delle variabili funzione e destinatario, tende a coinvolgere i pari, anche se poi i contenuti in questo caso non sono stati abbastanza elaborati. Inoltre presenta anche un 8% di messaggi di organizzazione: anche se è un valore basso, dimostra comunque uno sforzo di collaborazione con il gruppo. Ha seguito il corso con continuità e conformemente all'andamento generale, discostandosene per difetto soltanto nei mesi di maggio, novembre e dicembre. Inoltre appare chiaramente che più della metà delle sue visualizzazioni si è consumata nei primi due mesi di corso, quando evidentemente si è connesso in continuazione preso dalla novità, ma si è poi conformata a standard più naturali nei mesi successivi. Nel complesso la sua valutazione è dunque molto positiva.

Il secondo S285 (Report MS02QL e MS02QN) ha partecipato con soli 10 messaggi, di cui valutati il 70%, quindi solo 7: è poco per pensare di farne un'analisi qualitativa valida, quindi i risultati in questo caso vanno presi con le dovute precauzioni. La sua interazione si è attestata su livelli medio-alti, ma con solo il 42% di messaggi didattici: su 7 messaggi valutati è una percentuale davvero bassa. Guardando proprio al numero di messaggi, 4 sono accurati e 1 con elaborazione profonda. L'unica interazione specifica da segnalare è di richiesta, ma si tratta di un solo messaggio e per giunta con valori bassissimi, quindi probabilmente una domanda di supporto tecnico diretta al docente. Ha partecipato attivamente soltanto a 4 forum, realizzando il 2% dell'interazione complessiva del corso e

in particolare ha concentrato la sua attività sul "forum tecnico", quindi per problemi contingenti estranei alla discussione didattica. Anche nelle visualizzazioni la sua attenzione per il "forum dei risultati della prova di integrazione" (27% delle visualizzazioni, il valore più alto per il singolo forum) è sproporzionata rispetto alla media generale, mentre ha consultato molto di meno rispetto agli altri studenti il "forum generale" dove si trovavano varie argomentazioni relative ai contenuti del corso. Dai grafici sulla continuità appare chiaro che questo studente è stato attivo soltanto i primi 4 mesi di corso per poi perdersi completamente. La sua valutazione finale non può che essere negativa.

Andiamo ora ad analizzare altri casi interessanti di studenti del Master. Lo studente S255 (Report MS03QL e MS03QN) ha all'attivo 279 visualizzazioni, con visualizzazione del 66% delle discussioni e una media di 7 visualizzazioni a discussione. Ha frequentato i forum in maniera omogenea e, se si esclude un picco al ribasso nel mese di aprile, la sua continuità è abbastanza coerente con quella del corso. Tuttavia la sua partecipazione è di soli 19 messaggi, il 4% dell'interazione totale, e questi si trovano in maniera del tutto sproporzionata praticamente solo nel "forum caffè" (84%), quello libero degli studenti e quindi da considerarsi come forum estraneo alla didattica. Ci si aspetterebbe quindi che non abbia praticamente mai interagito con gli altri a livello didattico. Invece, andando sull'analisi qualitativa, scopriamo che il 63% dei suoi messaggi è stato valutato e fra questi raggiunge il valore massimo per la didattica e per il coinvolgimento dei pari. Pecca invece sull'elaborazione, il 75% della quale è ordinaria e il 25% accurata senza neanche un messaggio di elaborazione profonda. La valutazione finale è in automatico 75, quindi un valore medio alto, eppure questo giudizio non convince: può aver parlato di argomenti didattici nel forum libero, ma di certo non è mai entrato nel merito delle discussioni sui contenuti didattici, perché ha latitato dai forum in cui questa avveniva. Anche a guardare il particolare della sua interazione, l'83% dei messaggi inviati risulta di proposta. È una percentuale altissima e forse potrebbe chiarirci cosa è successo: questo studente deve aver interagito poco in risposta agli altri e ricollegandosi ai loro discorsi, cioè è probabile che si sia confrontato poco. È più plausibile che si sia limitato a lanciare al gruppo proposte su argomenti relativi al corso e questo spiega il perché dei valori alti sulla funzione e il destinatario, ma senza un reale approfondimento della materia dato dal confronto. Se una certa percentuale di proposte rispecchia un atteggiamento positivo, socialmente aperto e creativo da parte dello studente, una percentuale di proposte così alta non può che far pensare ad un certo squilibrio nell'interazione dello studente, qualsiasi ne siano le cause. In casi come questi è meglio andare ad analizzare direttamente i messaggi inviati dallo studente prima di giungere a conclusioni affrettate o, comunque, per avvalorare le ipotesi fatte. In questo caso, in effetti, scopriamo che la maggior parte dei suoi interventi si sono limitati a segnalazioni di approfondimenti, link, materiali di integrazione con poche spiegazioni in merito a ciascuno e avulsi dai contesti di discussione in cui sono stati prodotti. In definitiva, non si può prendere per buona la valutazione assegnata dal sistema, ma bisogna pensare per questo profilo un tipo

di valutazione medio-bassa dal momento che ha partecipato poco alle discussioni veramente pregnanti, non si è messo in gioco e non ha mai esplicitato il proprio pensiero per un confronto. La valutazione non è comunque del tutto negativa perché lo studente ha seguito l'andamento dei lavori e ha a suo modo partecipato alla vita del gruppo arricchendo le discussioni con nuovi spunti utili a tutti.

Prendiamo ora in considerazione lo studente S286 (Report MS04QL e MS04QN). Ha partecipato con un numero molto elevato di messaggi, 63, corrispondenti al 14% dell'interazione complessiva, eppure le sue visualizzazioni totali sono 332, vale a dire circa 1/5 di quelle dello studente S280 che pure aveva all'attivo un numero di messaggi leggermente inferiore, ma comunque coprono il 91% delle discussioni presenti. Ha frequentato e partecipato in maniera piuttosto costante nel tempo anche se un po' disomogenea a seconda dei periodi, e deve essere stato particolarmente coinvolto dalle attività nei mesi di maggio e dicembre, dove la partecipazione nel primo caso e la frequenza nel secondo si sono fatte particolarmente imponenti anche rispetto alla media. Tuttavia la qualità di questa interazione non è particolarmente degna di nota dal momento che sul 68% di messaggi valutati, il 58% hanno avuto un'elaborazione minima e il 40% accurata, il destinatario è stato nel 23% dei casi un docente e gli argomenti didattici sono stati affrontati nel 63% dei casi. Questo è giustificato dall'alta percentuale di messaggi di richiesta (35%) anche se se ne possono segnalare il 14% di proposta e il 5% di aiuto, il che è lodevole e dimostra disponibilità e apertura nei confronti dei colleghi. Probabilmente, viste le tante richieste con argomento funzionale, lo studente ha partecipato molto attivamente a qualche attività laboratoriale, e questo corrisponderebbe anche ai picchi di attività rispetto all'analisi quantitativa, o potrebbe avere avuto dei problemi con gli strumenti della piattaforma. In linea di massima, comunque, il giudizio finale è piuttosto positivo, da collocarsi su un valore medio o medio-alto così come indicato anche in automatico dal sistema.

Lo studente S282 (Report MS05QL e MS05QN) ha partecipato attivamente con 33 messaggi, prendendo parte al 7% dell'interazione totale, quindi collocandosi idealmente nella media. Le sue visualizzazioni sono state 431, di cui il 90% delle discussioni. Ha frequentato in particolare il "forum generale" di argomentazione didattica (46%), che è anche quello in cui ha scritto con predilezione (61%), ma ad ogni modo frequenza e partecipazione si conformano abbastanza all'andamento del corso e lo stesso dicasi per la continuità. Dall'analisi quantitativa emerge un profilo assolutamente medio, eppure, andando ad analizzare la parte qualitativa, scopriamo che l'88% dei suoi messaggi sono stati valutati con: l'83% di funzione didattica, il 97% si è rivolto a tutti i suoi colleghi, e ben il 73% hanno avuto un'elaborazione accurata, a cui si aggiunge un 17% di elaborazione profonda. Anche se l'83% della sua interazione non ha descrittori, il 14% è di proposta e c'è anche un messaggio di aiuto, elementi che fanno emergere un'ulteriore positività dalla sua interazione. Per concludere, è una persona che non ha esagerato e forse non si è fatta notare, non ha partecipato con accanimento

eccessivo ma in maniera contenuta e mirata. Il giudizio non può che essere più che positivo (il sistema assegna 85 in modo più che giusto) e ci dimostra come un atteggiamento che appare del tutto ordinario a livello quantitativo può essere ridimensionato notevolmente nel momento in cui si analizza la qualità dell'interazione.

L'Insegnamento

Dato l'elevato numero di studenti del corso e il fatto che la frequenza online non era in questo caso obbligatoria, ci sono moltissimi studenti con un solo messaggio all'attivo o una sola visualizzazione totale, quindi non avrebbe senso analizzare gli estremi come fatto con il Master. Possiamo piuttosto far partire l'analisi dai valori più elevati in assoluto e muoverci poi alla scoperta delle peculiarità dei profili a seconda delle esigenze. Partiamo dunque da S386 che ha il maggior numero di visualizzazioni (1044) e S390 che ha il maggior numero di messaggi inviati (113).

Lo studente S386 (Report IS01QL, IS01QNa e IS01QNb) totalizza 1044 visualizzazioni, di cui però il 46% nel "forum vasca (o piscina)" che è quello libero fra gli studenti, con un'attenzione sproporzionata anche rispetto alla media del corso. La sua partecipazione segue a ruota questo dato (57%). Del resto questo forum totalizza una percentuale di messaggi pari a quasi la metà di quelli inviati complessivamente sulla piattaforma (856 su 1763). Allora, per avere un quadro più preciso della situazione rispetto alla didattica, notando che nel forum in questione nessun messaggio da lui inviato è stato valutato, è preferibile omettere momentaneamente tale forum dall'analisi. Ne risulta che lo studente ha partecipato all'interazione con 40 messaggi, cioè il 4% dell'interazione totale che, su numeri di studenti alti come questi, è una buona percentuale. Ha seguito soprattutto il forum "sulla comunicazione di rete" (37% di visualizzazioni, 47% della partecipazione), anche più della media del corso, e conformemente ad essa invece è al secondo posto per interesse quello "Esercitazione" (alla fine del percorso di apprendimento era prevista la consegna di un'esercitazione obbligatoria e questo è il forum relativo). Ha seguito il corso con costanza fino al mese di giugno, per poi non entrarvi più: poiché coincide con la prima sessione d'esame, è probabile che lo studente abbia sostenuto quindi l'esame e abbia smesso di seguire il corso online. I messaggi valutati sono stati la quasi totalità (98%), con una media piuttosto buona dato che il 64% si occupavano di argomenti didattici, l'82% erano rivolti a tutti e più della metà avevano un'elaborazione accurata (46%) o profonda (8%). Nello specifico dell'interazione dimostra una pluralità di atteggiamenti: proposte, critiche, richieste, organizzazione e aiuto. Nel complesso la valutazione è senza dubbio medio-alta e ad ogni modo bisogna ricordarsi di premiare una partecipazione così attiva, valutandola anche con il massimo (arriva comunque a un punteggio di 70).

Lo studente S390 (Report IS02QL, IS02QNa e IS02QNb) appare anch'egli da subito molto interessato all'attività e alla partecipazione nel forum libero, ma senza esagerazioni (31%). Il totale delle sue

visualizzazioni scende a 408 (invece che 593) escludendo tale forum dall'analisi, ma ha preso visione solo del 65% delle discussioni. I messaggi inviati sono 60, ed è comunque una cifra ragguardevole se si pensa fra l'altro che ha partecipato per il 7% dell'interazione totale. Si è interessato e ha partecipato moltissimo sul forum di discussione didattica "sulla comunicazione di rete" e anche lui, come nel caso precedente, sembra aver dato l'esame dell'insegnamento in prima sessione a giugno perché poi la sua presenza sulla piattaforma si spegne. Anche nel suo caso la quasi totalità dei messaggi è stata valutata, ma la sua partecipazione è stata più ordinaria (66%) che accurata (34%) e con nessuna punta di elaborazione più profonda. I messaggi hanno avuto pertinenza didattica per poco più della metà (57%), tuttavia è stato molto attivo dal punto di vista propositivo (14% di proposte) e di supporto per i colleghi (14% di messaggi d'aiuto). Anche per lui la valutazione finale è piuttosto positiva, medio-alta, e anche in questo caso va premiata sicuramente la costanza della partecipazione.

Aggiungo per entrambi gli studenti queste note sulla partecipazione attiva perché il contesto di questo corso è ben diverso da quello che abbiamo analizzato precedentemente. Mentre sugli 11 studenti del Master ci sono state varie eccellenze e la partecipazione, a parte alcune eccezioni, si attestava tutta su una media comune, qui la situazione è diversa: sui 200 studenti dell'insegnamento nessuno di quelli che ha partecipato di più ha raggiunto il massimo livello di valutazione. Il migliore studente nel rapporto quantità/qualità risulta essere S76 con 33 messaggi inviati e una votazione corrispondente a 75. Ci sono solo altri 5 casi di studenti che hanno raggiunto il grado massimo della scala valutativa, e tutti hanno una partecipazione compresa fra 7 e 14 messaggi inviati. È chiaro allora che, in contesti come questi, deve essere premiata anche la buona volontà da parte degli studenti: se la valutazione qualitativa e complessiva su 60 messaggi inviati fosse stata negativa non si potrebbe prendere in considerazione, ma se è medio-alta, considerando il desiderio partecipativo dello studente, può tranquillamente trasformarsi in una valutazione ottima. Bisogna insomma calibrare il sistema di valutazione anche sulla base del contesto e dei dati generali. Per contro, i casi dei 5 studenti che hanno partecipato meno ma con una buona qualità d'interazione vale la pena prenderli in esame (almeno quelli più significativi) per elaborare un giudizio finale su ciascuno.

Iniziamo dallo studente S76 (Report IS03QL, IS03QN) che, ripeto, all'interno del corso presenta il miglior rapporto qualità/quantità di contributi. Anche lui ha seguito e partecipato molto nel forum libero, quindi anche per lui lo escludiamo dall'analisi per non inficiare i dati che riguardano la didattica. Lo studente ha un totale di 273 visualizzazioni di cui il 39% concentrate nel "forum sulla comunicazione di rete", come gli altri due studenti analizzati. Ha partecipato con una totalità di 33 messaggi, tutti valutati, coprendo così il 4% dell'interazione totale del corso. Per la continuità valgono le stesse descrizioni dei due studenti di cui sopra. La qualità che lo discosta dagli altri è un 43% di messaggi accurati e un 24% di messaggi di elaborazione profonda uniti a ben il 70% di focalizzazione

su argomenti didattici. Anche il destinatario è il gruppo nell'85% dei casi. L'interazione per un 30% è stata varia e diversificata, fra critiche, richieste, organizzazioni e messaggi di aiuto. La valutazione finale è senz'altro più che positiva, la quantità di partecipazione non è stata altissima ma neanche bassa, quindi è questo lo studente che meriterebbe senza dubbio la valutazione migliore.

Vediamo ora gli altri casi: i 14 messaggi valutati dello studente S484 (Report IS04QL, IS04QNa e IS04QNb) sono appena sufficienti per dare un giudizio qualitativo della sua interazione. Il 71% sono inerenti alla didattica, il 93% rivolti a tutti, il 64% accurati e c'è anche un 7% di elaborazione profonda. Le visualizzazioni sono 261 se non si calcola il forum libero, più o meno il doppio se lo si include. Una gran parte della sua attenzione e una buona quota della sua partecipazione si sono concentrate sul "forum esercitazione" (41% della frequenza, 44% dei messaggi scritti), mentre ha lasciato pochissimo spazio al forum "sulla comunicazione di rete" dove si trattavano gli argomenti didattici (16% e 19%). Analizzando la continuità c'è un picco di concentrazione dell'attività a maggio che si riduce tantissimo nei mesi precedenti e successivi. Prendendo poi in considerazione il fatto che ha ben 20 interventi sul forum libero, non si può giustificare la sua poca costanza e partecipazione con problemi di natura "tecnica" o di tempo che hanno impedito la frequenza. Il suo profilo è insomma quello di uno studente che non si è interessato alla didattica più di tanto, ha fatto pochi interventi ben pensati quasi per fare "bella figura" con il docente, si è concentrato tutto sull'attività finale e obbligatoria senza dare particolare importanza al gruppo e alla collaborazione. Se si pensa che questo corso aveva come argomento un meta-argomento, cioè trattava nei contenuti proprio la didattica in rete, non si può dire che lo studente sia entrato nello spirito dell'apprendimento online. Tuttavia, visti gli scarsi risultati degli altri colleghi e il suo impegno almeno per la poca interazione di fare interventi di qualità, non si può penalizzare eccessivamente. Una valutazione medio-alta può funzionare, ma ottima non sarebbe il caso: se non altro per una questione di correttezza nei confronti dei colleghi che si sono impegnati con dedizione.

Lo studente S145 (Report IS05QL, IS05QN) ha seguito una dinamica simile a quella appena esemplificata, ma se vogliamo addirittura peggiore: il 53% delle visualizzazioni ha riguardato il forum libero e lì ha concentrato il 63% della sua partecipazione. Per il resto ha preso in considerazione il forum "sulla comunicazione di rete" (42% di visualizzazioni, 34% di messaggi inviati) ed ha completamente tralasciato gli altri. Fra l'altro è entrato in piattaforma solo il primo mese di corso, anche se con un numero elevato di visualizzazioni tutte concentrate (193). È vero che la qualità della sua interazione sui 10 messaggi valutati è stata elevata (75), ma a questo punto, quanto gli è servita realmente per apprendere?

Lo studente S336 (Report IS06QL, IS06QN) ha solo 9 messaggi valutati, ma con risultati eccellenti: 89% tanto di accuratezza, che di argomento didattico, che di destinatario "tutti". Ha inoltre il 44% di messaggi di proposta ben pensati, coinvolgenti e che hanno riguardato soprattutto argomenti didattici. Il numero di visualizzazioni però, anche non prendendo in considerazione il forum libero, sono piuttosto elevate (345). Anche i messaggi inviati nel forum libero sono stati relativamente pochi (17%) rispetto a quelli inviati nel forum didattico "sulla comunicazione di rete" (58%). Ha preso visione in maniera abbastanza conforme alla media del corso a tutti i forum didattici, visualizzando il 56% delle discussioni. La sua presenza si è concentrata molto all'inizio del corso (283 visualizzazioni), ma poi comunque ha continuato a seguire abbastanza le attività nel tempo. Il profilo di questo studente è insomma quello di una persona timida che ha interagito poco ma ha tenuto costantemente sotto controllo i lavori. Quando ha trovato il coraggio o la voglia di partecipare lo ha fatto su argomenti in cui evidentemente si sentiva sicuro e in una maniera più che appropriata. La valutazione finale può essere medio-alta.

C'è poi un caso particolare che vale la pena segnalare. Lo studente S382 (Report IS07QL, IS07QN) ha avuto una partecipazione e un'interazione molto particolari. Conta soltanto 78 visualizzazioni totali, concentrate soprattutto: per la metà nel forum di discussione didattica "sulla comunicazione di rete", per il 24% sulla bacheca delle news e per il 13% sul forum dell'esercitazione finale. Ha scritto quasi esclusivamente nel forum didattico (94%). Ha partecipato molto il primo mese, un poco il secondo e poi non è più intervenuto anche se nel corso l'interazione andava crescendo, specie nel mese di maggio. La sua frequenza segue un andamento simile, anche se a maggio, coerentemente con la media del corso, ha letto più di frequente qualche discussione (siamo comunque a 18 visualizzazioni). Il 17% dei suoi interventi è stato per aprire delle discussioni (3) e per quanto riguarda tutti gli altri forum non solo non vi ha partecipato, ma non li ha nemmeno guardati. La qualità dei suoi interventi è assolutamente media: solo il 47% sono didattici e solo il 29% accurati. Ha chiesto e ha aiutato per il 12% ciascuno. In pratica è uno studente che, pur essendo partito piuttosto bene, si può dire che sia arrivato fino in fondo facendo solo lo stretto indispensabile. Il suo risultato dovrebbe essere considerato appena più che sufficiente.

Andiamo ora ad analizzare altri casi particolari o interessanti, ma in cui da segnalare c'è soltanto un determinato aspetto: invece di prendere in considerazione lo studente nella globalità delle sue valutazioni, mi concentrerò su quegli aspetti che rendono interessante l'analisi.

Lo studente S346 (Report IS08QL) presenta un congruo numero di messaggi valutati (25) anche se di qualità discreta (68 come valutazione). È interessante notare però come la sua interazione sia molto "direzionata": solo 32% dei messaggi rimangono senza categorizzazioni, gli altri sono soprattutto di

proposta (24%), critica (20%), aiuto (16%). Quest'analisi ci restituisce l'immagine di uno studente piuttosto impegnato nei confronti del gruppo, attivo nella collaborazione, che interviene per dire la propria esponendo le proprie ragioni (critica), per supportare gli altri (aiuto) e anche tentando di coinvolgere (propone, che raggiunge fra l'altro un buon valore in destinatario, quindi sono proposte rivolte in buona parte a tutta la comunità).

Lo studente S345 (Report IS09QNa) frequenta il corso con un certo interesse per tutto l'arco temporale da aprile ad agosto, intervenendo però attivamente soltanto all'inizio e alla fine. Laddove partecipa torna più volte registrando più partecipazioni. Ha però concentrato l'attenzione soprattutto sul forum dell'esercitazione obbligatoria (38%). Come discussione didattica ha seguito il "forum sul web 2.0" dove ha anche partecipato (22% e 57%). Anche lo studente S416 (Report IS10QNa) è abbastanza costante nel seguire i forum, addirittura da marzo a settembre, eppure partecipa poco, e più attivamente soltanto negli ultimi due mesi, esclusivamente nel forum di discussione didattica, che è quello in percentuale anche più visualizzato (34%). Lo studente S348 (Report IS11QNa) è costante anch'egli, ma dimostra più interesse all'inizio, anche nella partecipazione, che non alla fine, mantenendo comunque una certa costanza. È entrato più frequentemente nel forum di discussione didattica (39%) che negli altri. Questi tre profili corrispondono a degli studenti che hanno frequentato con una certa continuità il corso, eppure in maniera profondamente diversa: gli ultimi due si sono orientati molto più sulla didattica rispetto al primo, che ha frequentato di più il forum legato all'esercitazione obbligatoria. I primi due hanno partecipato alla fine del percorso, forse perché costretti da questioni di tipo pratico o per segnalare il loro "esserci stati" prima dell'esame sostenuto presumibilmente nella sessione di settembre, mentre lo studente S348 è stato più interessato al corso all'inizio. Se andiamo ad analizzare i dati con l'aggiunta del forum libero (Report IS09QNb, IS10QNb e IS11QNb) rileviamo che: il primo studente vi ha dedicato attenzione per il 27% e partecipazione per il 36%, il secondo per il 12% e il 29%, il terzo per il 30% e il 38%. In pratica il primo e il terzo studente sono stati i più interessati alla discussione libera. Ne ricaviamo insomma che su tre studenti che pure avevano avuto continuità costante nel seguire i forum del corso, emergono tre profili molto diversi fra di loro anche solo alla luce dell'analisi quantitativa. Pur avendo partecipato attivamente in maniera minima (11 messaggi il primo, 6 il secondo, 8 il terzo) ognuno si può caratterizzare con un certo profilo per il solo fatto di aver rivolto l'interesse a certe discussioni rispetto che ad altre: profilo del minimo indispensabile il primo, dell'interessato ma passivo il secondo, del volenteroso e distratto il terzo.

Allo stesso modo l'analisi quantitativa può svelarci le mosse di quegli studenti che apparentemente non sembrano esserci stati, ma invece sono entrati nel corso e ne hanno seguito tutti i lavori pur senza mai intervenire in prima persona: i cosiddetti *lurker*. Lo studente S444 (Report IS12QN) per esempio

ha 110 visualizzazioni, quindi un numero abbastanza consistente, distribuite sui vari forum, ha visualizzato il 49% delle discussioni eppure non ha partecipato nemmeno con un messaggio. Fra l'altro la sua è stata una presenza costante che si è spalmata fra marzo e luglio, mese della sessione in cui probabilmente ha sostenuto l'esame. Non è mai intervenuto, eppure ha seguito costantemente l'andamento del corso seppur entrando di quando in quando. Lo studente S373 (Report IS13QN) ha fatto lo stesso, seppur con un numero minore di visualizzazioni (73) e prendendo visione solo del 28% delle discussioni; anch'egli ha distribuito l'attività fra i mesi di marzo e luglio, seguendo l'andamento del corso con il suo picco verso l'alto a maggio. Sono studenti che per molti motivi non sono disposti a mettersi in gioco, ma che magari seguono almeno in parte, da dietro le quinte, l'attività didattica.

Ci sono poi degli studenti che si collocano agli antipodi nei confronti di ciò che ha destato il loro interesse: quelli che si sono occupati quasi esclusivamente del forum libero partecipando praticamente solo lì, e quelli che invece hanno visualizzato tutti i forum didattici senza alcuna curiosità per il forum libero. Quelli interessati alle chiacchiere, insomma, e quelli un po' più interessati ad apprendere. Vediamo qualche esempio.
Lo studente S606 (Report IS14QN) che fra l'altro è entrato nel corso soltanto negli ultimi due mesi, invece di concentrarsi sui forum didattici per studiare il lavoro intrapreso fino a quel momento dai suoi colleghi e con il docente, si è fiondato dritto dritto nel forum libero con il 45% delle visualizzazioni e il 67% dei messaggi scritti, e nel forum dell'esercitazione obbligatoria, con un altro 44% di visualizzazioni e 22% di partecipazione. C'è da chiedersi cosa gli abbia dato e lasciato questo corso dal momento che nei forum didattici non ha neanche provato a entrare, riportando 0 visualizzazioni…
Lo studente S392 (Report IS15QN) che almeno ha seguito il corso con continuità addirittura da marzo a settembre, di fatto ha clamorosamente concentrato tutte le sue forze sul forum libero (70% di visualizzazioni, 89% della partecipazione) con una qualche attenzione anche al forum sull'esercitazione (15% di visualizzazioni, 11% di partecipazione). In pratica le sue ragguardevoli 335 visualizzazioni e tutti i suoi accessi alla piattaforma sono stati fatti con lo scopo di chiacchierare con i suoi colleghi e/o di assolvere ai compiti richiesti per obbligo. C'è da dire a sua discolpa che, rispetto all'esempio precedente, nonostante le percentuali siano quello che siano questo studente è entrato almeno qualche volta negli altri forum didattici per dare un'occhiata mentre il primo studente li aveva per la maggior parte completamente snobbati. Ancora: lo studente S399 (Report IS16QN) è fenomenale, perché riesce a concentrare nel forum libero non solo "la maggior parte" dei suoi messaggi, corrispondente al 91%, ma questa percentuale è data da ben 21 messaggi! Gli fa compagnia per platealità lo studente S290 (Report IS17QN)che non solo scrive ben 14 messaggi tutti nel forum libero, cioè il 93% della sua partecipazione (il messaggio mancante, ad ogni modo, è nel solito forum sull'esercitazione), ma in compenso ha anche visualizzazioni che vanno da 0 a un massimo di 5 in tutti i forum didattici (escluso com'è prevedibile per i motivi già detti il forum esercitazione)!

Passiamo ora ai colleghi virtuosi. S413 (Report IS18QN), che ha 134 visualizzazioni, quindi un buon numero, ne ha solo 1 nel forum libero. È anche vero che, comunque, ne ha ben 66 nel forum sull'esercitazione, cioè il 49%. S378 (Report IS19QN) ha solo 53 visualizzazioni, ma nessuna nel forum libero, mentre un buon 32% si concentra nel forum di discussione didattica "sulla comunicazione di rete". Lo studente S265 (Report IS20QN) ha ancora meno visualizzazioni, solo 34, con appena il 13% di discussioni visualizzate, 16 in tutto per una media di 2 visualizzazioni ciascuna. Il forum libero non l'ha mai guardato, ma c'è da dire che anche gli altri forum li ha guardati poco, pur concentrando l'attenzione sul forum di discussione didattica "intorno al libro". Del resto la sua attività nel corso è relativa ai soli ultimi due mesi, quindi avrà fatto una "maratona" di recupero sul forum. È positivo, comunque, che abbia privilegiato i forum didattici: lo studente S606 nella medesima situazione si era comportato all'opposto.

C'è un ultimo caso che voglio prendere in esame prima di chiudere: lo studente S605 (Report IS21QL e IS21QN) in maniera molto simile ai due casi già presi in esame, è diventato attivo sulla piattaforma soltanto da luglio in poi, anzi, partendo a luglio con un po' di indecisione e poi in maniera convinta negli ultimi due mesi. Ha realizzato 220 visualizzazioni totali in due mesi, che non sono poche e che rimangono alte anche escludendo dal conteggio il forum libero (che ne ruba 65). Ha frequentato in maniera piuttosto omogenea tutti i forum didattici e si è anche dato molto da fare per partecipare, collezionando ben 25 messaggi, di cui 23, cioè il 92%, valutati. La qualità non è stata eccelsa, solo il 39% di accurati e il 35% di didattici, però si è rivolto nell'87% dei casi al gruppo nel suo insieme. Inoltre ha aiutato (22%) oltre che richiesto (13%). In pratica, anche se è giunto a giochi finiti, quando la piattaforma stava già languendo e l'attività didattica vera e propria era ormai conclusa da un mese o più, questo studente ha cercato di entrare nelle dinamiche dell'apprendimento online e si è dato da fare quanto poteva. Può darsi che abbia solo cercato di "salvarsi" all'ultimo momento prima di sostenere l'esame, oppure può darsi che sia stato mosso da sincero dispiacere per non essersi accorto prima del modo in cui avrebbe dovuto essere frequentato questo corso online. Comunque, visto che c'è anche chi nello stesso arco di tempo non si è impegnato altrettanto, l'atteggiamento di questo studente è in qualche modo da premiare.

Il Laboratorio

Prendiamo in considerazione per iniziare, anche in questo caso, i valori più alti: due studenti, S529 e S434, hanno entrambi un numero di messaggi inviati pari a 65, di cui rispettivamente 46 e 42 valutati. Il primo (Report LS01QL, LS01QNa e LS01QNb) ha una valutazione qualitativa medio-bassa: anche se per il 63% si è trattato di argomenti didattici, sempre il 63% si è rivolto al singolo individuo e solo per il 33% a tutti, inoltre l'elaborazione è ordinaria per il 94% degli interventi. Nello specifico dell'interazione il 39% di messaggi è stato di richiesta è il 43% di aiuto. Ha letto e partecipato anche sul forum libero degli studenti (qui "forum generale"), ma senza esagerare. Le visualizzazioni totali

sono abbastanza basse, 82 in tutto. Ha contribuito quindi per il 10% dell'interazione didattica prendendo visione del 40% delle discussioni esistenti e risulta particolare anche che per il 22% dei messaggi inviati si tratta di inizi di discussione. Dal grafico di continuità risulta chiaro che non ha seguito in maniera costante il corso, ma ha concentrato praticamente tutta l'attività nel mese di luglio, a ridosso dell'esame. Addirittura assistiamo a un incrocio sul grafico fra partecipazione e frequenza: significa che evidentemente tutta l'attenzione delle visualizzazioni è andata alle discussioni a cui ha partecipato, o addirittura che ha scritto "a raffica" messaggi uno di seguito all'altro senza aspettare di leggere altre risposte. È una partecipazione quanto mai singolare.
Il secondo studente (Report LS02QL, LS02QNa e LS02QNb) presenta un quadro diverso. Si rivolge al singolo individuo per il 40% dei messaggi valutati, al professore per il 12% ma a tutti per il 48%. Inoltre presenta messaggi anche di elaborazione profonda (10%) e accurata (14%), nonostante il 76% rimangano ordinari. Tuttavia si occupa di argomenti didattici solo per il 19% mentre il 55% sono di tipo funzionale. Nel dettaglio delle interazioni si ripete lo stesso: 36% messaggi di aiuto, 33% di richiesta, poi ha anche un 7% di proposte. Più della metà dell'attenzione è assorbita dal forum didattico, in quello libero degli studenti entra e interagisce senza esagerare. Le visualizzazioni sono numerose, 349, e anche escludendo il forum libero ne rimangono 215. Contribuisce all'interazione didattica per il 9% del totale, e il 19% dei suoi messaggi sono di inizio discussione, anche in questo caso una percentuale piuttosto alta. Tuttavia la sua partecipazione e frequenza si distribuisce su un arco temporale più lungo e con una certa continuità anche se non in coerenza con l'andamento generale del corso: da marzo a giugno, data in cui evidentemente ha sostenuto l'esame.
Vista la peculiare configurazione di questo corso-laboratorio, dare una valutazione a questi due profili è piuttosto difficile. Bisogna essere consapevoli che la parte qualitativa fa più difficoltà a dare conto di un'interazione basata molto sulla pratica del fare e meno sul ragionamento per apprendere. Ad una prima occhiata si può sicuramente pensare di premiare il secondo studente più del primo, dal momento che ha seguito il corso con costanza e in maniera anche quantitativamente rilevante.

Tuttavia, prima di giungere a conclusioni, voglio analizzare la situazione generale per avere un'idea, sulla parte qualitativa, di quanti studenti, calcolando un minimo di 8 messaggi inviati sottoponibili a statistiche, hanno raggiunto una buona valutazione. Scopro così che nessuno studente ha raggiunto il livello massimo. Anche se questo potrebbe essere addebitato agli studenti stessi, sono consapevole che è la natura particolare del corso, molto basato su una didattica pratica piuttosto che teorica, che tende a penalizzare le attività degli studenti sul forum. A questo punto mi si offrono due soluzioni: 1) considerare la scala di valutazione senza il grado più alto, quindi considerando come ottimale quello massimo raggiunto dagli studenti; 2) ricalibrare i pesi assegnati alle valutazioni in modo da penalizzare meno i messaggi funzionali e quelli ordinari. Anche se la prima soluzione è sicuramente la più semplice, ho preferito intraprendere la seconda strada per avere una maggiore aderenza dei risultati

al profilo dello studente. Dunque nella scala dei pesi ho sostituito il valore di "funzione – funzionale" e "elaborazione – ordinaria" con 4 invece di 1. Sono considerate sempre come il minor grado sulla scala ordinata, ma lo scarto di punteggio rispetto agli altri livelli è così molto minore. Ho pensato di ricalibrare anche la variabile "destinatario": è più frequente e più legittimo, infatti, in un laboratorio in cui lo scopo finale è comunque la produzione di un elaborato individuale, che lo studente si rivolga ad un singolo collega o al professore per chiedere delucidazioni, invece di mettere in atto costantemente meccanismi collaborativi. Ho così sostituito anche in questo caso i valori 4 per il singolo individuo e 1 per il professore con i valori 5 per il singolo individuo e 4 per il professore: discriminano comunque con un buono scarto chi non si rivolge a "tutti" (10 punti) ma non lo penalizzano esageratamente. Ovviamente tutto questo per avere una valutazione finale automatizzata: se per la nostra valutazione ci basiamo sulle percentuali, la sostanza non cambia.

A questo punto, allora, analizziamo i profili di chi ha avuto le valutazioni più alte (considero 8 messaggi il minimo indispensabile per fare inferenze qualitative che abbiano un senso): S445 e S295.
S445 (Report LS03QL e LS03QN) ha raggiunto una valutazione complessiva di 78/100, che lo pone nella fascia più alta della scala di valutazione, con 14 messaggi valutati, che sono il 34% di quelli che ha scritto. Sono per il 65% messaggi didattici, per l'86% rivolti a tutti, per il 43% accurati e altrettanti di ordinari ma c'è un 14% di elaborazione profonda. In questo caso il 14% di messaggi è di proposta, 14% di messaggi di aiuto, 7% di richieste. Totalizza 421 visualizzazioni, di cui comunque il 53% nel forum didattico, mentre nello stesso forum concentra il 66% della partecipazione che in generale influisce per il 4% sull'interazione totale del corso. È costante nella sua frequenza, ma ha scritto soprattutto all'inizio.
S295 (Report LS04QL, LS04QNa e LS04QNb) è valutato con 79/100, su 12 messaggi che però rappresentano il 75% di quelli inviati. Il 58% sono messaggi di argomento didattico, l'84% è rivolto a tutti, e più della metà sono di elaborazione accurata (42%) o profonda (25%). Qui le percentuali sul dettaglio dell'interazione sono 17% di richiesta e 8% sia di aiuto, che di proposta, che di critica. Le visualizzazioni sono però molte di meno, 109, e se si esclude il forum libero diventano 95. Il 64% delle visualizzazioni e il 75% della partecipazione è nel forum didattico. Visualizza il 36% delle discussioni didattiche e vi partecipa per il 2% dell'interazione totale. La sua attività è abbastanza distribuita nel tempo, fino alla sessione d'esame di giugno.
Questi due profili appaiono abbastanza equilibrati: il primo studente è forse stato più dispersivo nella sua partecipazione, ma ha anche frequentato e scritto di più, nonostante abbia inviato soprattutto messaggi poco elaborati. Il secondo dal punto di vista dell'elaborazione ha dato più soddisfazione, ma ha frequentato e letto molto meno, ed è stato meno propositivo. Se li paragoniamo ai primi due che abbiamo analizzato, S445 e S295 meritano sicuramente una valutazione più alta che non S434, che ha sì partecipato tanto, ma con una qualità ancora più bassa. Tutti e tre, comunque, possono raggiungere

il massimo della votazione, mentre per S529 sarebbe più appropriata una valutazione media, visto l'impegno tutto improvviso e scoordinato.

Analizziamo ora lo studente S436 (Report LS05QL e LS05QN) col numero più elevato di visualizzazioni: 803. Anche se il 53% di visualizzazioni si concentrano sul forum libero degli studenti, è anche vero che il numero è così elevato da totalizzare nel solo forum didattico 253 visualizzazioni (il 31%), numero piuttosto importante di per sé. La partecipazione invece è stata per il 94% nel forum libero. Ha insomma seguito con continuità il corso da marzo a settembre, ha letto tutte le discussioni didattiche, eppure ha partecipato attivamente soltanto nel forum generale. Nei 3 soli messaggi scritti nel forum didattico ha avuto una partecipazione anche profonda e propositiva, ma rimane comunque un numero troppo basso per un giudizio completo. Non possiamo sapere se la sua partecipazione al solo forum didattico è stata causata da una mancanza di interesse negli argomenti didattici (ma sembrerebbe di no, visto che li ha seguiti leggendo) e quanto invece da un'insicurezza personale, una timidezza di fondo che lo hanno frenato dall'intervenire. Per quel poco che ha scritto, comunque, il giudizio è positivo. In definitiva una valutazione medio-alta sarà per lui la più appropriata.

Anche qui come nell'Insegnamento ci sono studenti che si sono interessati solo o principalmente ai forum didattici o ai forum liberi. S482 (Report LS06QN) ha 50 visualizzazioni totali, che non sono molte, ma concentrate all'82% sul forum didattico e un po' sui rimanenti, ma non è mai entrato nel forum generale. Pur avendo frequentato così poco, ha però partecipato con 5 messaggi sul forum didattico e 1 messaggio sul forum tecnico. S319 (Report LS07QN) invece ha 89 visualizzazioni totali, di cui 86 tutte sul forum generale. Nel forum didattico, addirittura, non è mai entrato. Ha all'attivo ben 18 messaggi, ma anche questi tutti nel forum generale. Fra l'altro guardando la sua continuità, l'attività si è prolungata più o meno lungo tutti i mesi di corso, con un incremento significativo al secondo mese. Avrebbe insomma avuto modo di partecipare in maniera più sostanziale alla didattica, ma non ha voluto. Questi due atteggiamenti demarcano in maniera sostanziale gli studenti che si sono interessati alla vita didattica del corso pur con tutti i limiti del caso, da quelli che l'hanno volontariamente snobbata. Per chi ha partecipato molto e magari si è dedicato un pochino di più al forum generale perché più divertente o meno impegnativo, c'è poco da dire, è un suo diritto. Ma i casi di coloro che sono entrati in piattaforma in pratica solo per chiacchierare con i colleghi senza interessarsi a tutta l'attività didattica, non si possono che giudicare in maniera del tutto negativa.

Literature review

Le problematiche

Quello della valutazione dei docenti è un tema piuttosto scottante e difficile da affrontare, eppure quanto mai attuale: oggi come non mai è un tema che salta alla ribalta in quanto il *lifelong learning*, la formazione continua, la necessità di aggiornamento costante delle competenze, hanno determinato il bisogno sempre più impellente di pensare nuovi tipi di valutazione per i professionisti, anche per i docenti, perché ormai nessuno si può ritenere detentore del sapere in modo chiuso e immobilista.

Una valutazione del docente risulta quindi importante per molteplici scopi: non solo per determinare il valore e i meriti del docente in quanto persona che insegna (Scriven, 1973) e prendere quindi decisioni organizzative che lo premino o lo penalizzino (Bridges, 1993), ma anche per dare al docente stesso gli strumenti giusti per migliorare il proprio lavoro, mettendo in discussione il proprio approccio all'insegnamento in base ai risultati ottenuti o ai punti di debolezza e di forza che la valutazione mette in evidenza (Tuckman & Oliver, 1968; Harris, 1986). Vista da quest'ottica, inoltre, la valutazione dei docenti può essere un mezzo per individuare in maniera più generale dei punti fermi o delle linee direttive che possano essere utili per tutti i docenti in riferimento a contesti specifici (Wang et al., 1993).

Nell'ottica dell'e-learning, poi, è esemplificativo ciò che sostiene Mandinach (2005, p. 1826) in questo passo:

> It may be premature to concentrate on student learning processes and outcomes without understanding the pedagogical skills teachers or professors need to bring to e-learning and the various systemic interactions that affect how they carry out their instructional activities. Focusing on how e-learning affects teachers and instruction could stimulate a series of research and development activities. Researchers need to examine what underlies pedagogical effectiveness in e-learning and then conduct comparative studies among various implementations of e-learning and between e-learning and traditional delivery. […]. It is important, in my opinion, to focus evaluation efforts first on the teachers and professors, while continuing a parallel track of research and development activities on individual assessment and student learning, as well as the institutions or schools as learning organizations. The reason for this initial focus on the educators is that they are the key to change and student learning. Without their contributions to e-learning, and instruction more generally, the delivery of education and the students' ability to profit from instructional interactions would be fundamentally and structurally different.

Fatto sta che sono i docenti stessi a dimostrare di non voler essere valutati, perché non pensano di dover migliorare o non credono che questo li possa far migliorare e non vogliono ad ogni modo che questo venga fatto. Un'altra motivazione è che la valutazione viene vissuta dai docenti come un'arma politica nelle mani degli amministratori o di chi li ha scelti e nominati per ridisegnare i giochi di potere, per escluderli o includerli da certe posizioni, per penalizzarli più che per premiarli, o per imporre loro determinate condotte (Peterson, 2000).

I modi di valutazione

Del resto è difficile anche pensare i modi di valutazione di un docente: su che basi giudicare la qualità del suo insegnamento? Quale strumento utilizzare per avere risultati affidabili? Il ruolo docente è infatti quello di colui che sa e che conosce, dunque non è certo possibile valutare la sua conoscenza in sé perché questo significherebbe mettere in discussione gli stessi presupposti per cui esercita il suo ruolo di insegnante. Se quindi gli studenti possono essere valutati in base a quanto hanno appreso rispetto a quanto ci si aspettava che apprendessero, lo stesso non si può dire per i docenti che, si presume, hanno già appreso in passato e per questo ora possono mettere il loro sapere a disposizione degli studenti. Inoltre, chi potrebbe valutare i docenti e prendere decisioni in merito (Bridges & Groves, 1990)? Forse altri specialisti della materia? Ma la verità è che nessuno si azzarda a valutare gli altri pari, per non essere a sua volta valutato e perché si innescherebbero così meccanismi di competizione fra colleghi che risultano del tutto negativi (Peterson & Chenoweth, 1992). Bisognerebbe poi essere appositamente formati relativamente a certe competenze. Allora in base a cosa si può valutare la capacità d'insegnamento di un docente e chi deve farlo?

E' motivo di dibattito, per esempio, il fatto che il docente possa essere valutato sull'efficacia del suo insegnamento, cioè sulla base di quanto apprendono gli studenti (Berk, 1988; Schalock & Schalock, 1993): questo potrebbe infatti dipendere dagli studenti stessi, anche se alcuni studi affermano il contrario, cioè che a prescindere dal contesto è proprio il docente e il suo modo di insegnare che fa la differenza (Wright et al., 1997). Per questo motivo esistono comunque sistemi di valutazione dei docenti sviluppati sulla base dell'apprendimento dei loro studenti (per esempio Stronge & Tucker, 2000), o in generale che tengono conto di più fattori contemporaneamente, fra cui anche i risultati degli studenti (Erffmeyer & Martray 1990; Rakow & McLarty, 1990).

Un altro possibile sistema è quello di affidarsi ai giudizi degli studenti, che vivono in prima persona l'apprendimento e quindi conoscono direttamente il modo di insegnare del docente, affinché diano la loro valutazione attraverso sondaggi, questionari, checklist, ecc. Questo, fra l'altro, sembra essere un metodo che influisce positivamente sul rapporto studente-docente qualora i giudizi degli studenti siano lusinghieri nei confronti del docente (Rotem & Glasman, 1979; Tuckam & Yates, 1980; Peterson & Stevens, 1988).

In generale, utilizzare risorse multiple per valutare i docenti (obiettivi raggiunti, soddisfazione degli studenti, apprendimento degli studenti, contesto, ecc.) vorrebbe assicurare una maggiore affidabilità dei risultati dal momento che si tiene conto nella valutazione di diverse variabili in gioco (McGreal, 1983; Duke & Stiggins, 1986; Peterson, 2000). Questo, fra l'altro, sembra essere di grande importanza proprio per adattare meglio il sistema di valutazione ai diversi docenti: perché non tutti i docenti sono uguali e, oltre al variare dei contesti d'insegnamento, bisogna tenere conto in un sistema di valutazione anche delle differenze di stile fra i docenti stessi.
Fatto sta che da settant'anni vanno avanti le controversie sulla costruzione di un sistema di valutazione dei docenti e non si è giunti a nessuna conclusione, perché nessuna soluzione è realmente soddisfacente e ci sono molti aspetti che non funzionano bene (Peterson, 2000).

Il contesto dell'interazione online

Ad oggi l'unico caso che mi risulti in cui tale problematica sia stata applicata ad ambienti di interazione online ci arriva da Anderson et al. (2001) che parlano infatti di *teaching presence*, presenza del docente. Già questa soluzione è notevolmente incoraggiante. Invece di andare a disquisire su questioni di merito, che tanto spaventano i docenti facendo loro rifiutare qualsiasi giudizio esterno sul proprio operato, Anderson et al. si limitano a voler indicare qualcosa di molto più descrittivo, quindi oggettivo, quindi privo di giudizi di valore: le modalità di presenza del docente rispetto all'interazione. Per sviluppare il mio modello, quindi, partirò proprio dalle basi che loro hanno gettato, perché riguardano una definizione dei ruoli del docente online che è diversa, come diversa è la didattica, da quella del docente tradizionale. La loro attenta analisi, dunque, si muove immediatamente "dal nuovo" senza cercare in alcun momento di trasformare ciò che andava bene per il docente tradizionale in ciò che possa andare bene anche per il nuovo docente online: si costruisce direttamente sulla base della novità, della nuova tipologia di docente e dei requisiti che gli sono richiesti.
Si parte quindi dalle funzioni che alcuni autori accordano al docente online: Berge (1995), Paulsen (1995), Mason (1991) sono orientativamente in accordo a distinguerle in tre categorie, cioè organizzativa, sociale e pedagogica/intellettuale. Anche Rossman (1999), dopo aver applicato empiricamente questi sistemi classificatori, ne conclude che il lavoro del docente online si divide in: requisiti del corso, facilitazione dei discorsi, istruzione diretta. Infine Coppola et al. (2001) definiscono in altra maniera ciò che in realtà è la stessa sostanza: i tre ambiti in cui si sviluppa il lavoro del docente online sono affettivo, cognitivo e manageriale.
Così Anderson et al. (2001) suddividono la *presenza del docente* in tre categorie: *Instructional Design and Organization* (progettazione e organizzazione dell'istruzione), *Facilitating Discourse* (facilitazione del discorso), e *Direct Instruction* (istruzione diretta). Utilizzando sempre la metodologia dell'analisi dei contenuti per ritrovare queste categorie in corsi distinti, con unità tematica corrispondente all'intero messaggio, hanno riscontrato un *interrater reliability* di 0,77 e di 0,84.

E' interessante notare, poiché spiegato molto bene, quali tipi di attività e interventi hanno fatto rientrare in ogni categoria. Nella prima per esempio, quella organizzativa, includono fra gli altri stabilire parametri di tempo e regole di netiquette, ma anche suggerire programmi e metodi di prosecuzione dell'attività. Nella seconda, quella di facilitazione dell'interazione, includono: identificare aree di accordo/disaccordo; mediare per raggiungere il consenso/la comprensione; incoraggiare, avallare o rinforzare i contributi degli studenti; creare un buon clima di apprendimento; coinvolgere i partecipanti e stimolare la discussione; valutare l'efficacia del processo (in maniera condivisa). Infine nella categoria dell'istruzione diretta rientrano: presentare contenuti/domande; focalizzare la discussione su aspetti specifici; fare una sintesi della discussione; avere conferma dell'apprendimento attraverso valutazioni e feedback esplicativi; accorgersi di fraintendimenti; proporre il sapere da diverse fonti (testi, articoli, internet, esperienze personali); rispondere a quesiti di natura tecnica.

E' in particolar modo per quest'ultima categoria che si possono rintracciare molte voci a proposito, ai fini della valutazione: è meglio che il docente sia cognitivamente molto presente, oppure bisogna affidargli un ruolo di assistenza, lasciando che stimoli la collaborazione fra pari affinché gli studenti raggiungano autonomamente un certo sapere, senza intromettersi troppo in questo processo? Ma in tal caso come si potrebbe fissare una soglia da non superare per non compromettere l'efficacia del processo di apprendimento? Collins & Brown (1991), Rogoff's (1995), Vygotsky (1978) e Salmon (2000) hanno affrontato tutti la questione, senza giungere ad una soluzione condivisa. Per il momento si tratta quindi di una questione di sensibilità che sta a ciascuno trovare, a seconda del contesto, dell'età e competenza dei partecipanti, nonché del legame comunitario creatosi fra essi.

In quest'ottica il delicatissimo compito del docente online è qualcosa di indefinibile a priori, secondo regole e canoni prestabiliti, che sta piuttosto alla sensibilità e alla bravura di ciascuno: di conseguenza anche una vera e propria valutazione diventa impraticabile. Come già hanno pensato Anderson et al. (2001), allora, l'unica via percorribile diventa quella "descrittiva" della presenza del docente, che ne riveli gli scopi e le modalità di interazione senza per questo giudicare il suo operato, ma permettendo di analizzare di volta in volta se questo corrisponda alle necessità del corso, al ruolo che il docente è chiamato a coprire, e soprattutto confrontando tale modo d'interagire con la riuscita dell'interazione del corso nel suo insieme fra studenti e fra studenti e docenti. Questi autori, ovviamente, hanno sviluppato questo sistema a scopo di ricerca, quindi è sottointeso il fatto che a valutare i docenti saranno dei ricercatori appositamente formati per quello scopo.

Sviluppo della parte qualitativa

Il modello

Gli obiettivi

Una volta stabilito che nell'interazione online si può pensare a modelli di valutazione del docente che tengano conto della sua maniera di porsi nei confronti del gruppo, del ruolo che riveste come guida o come moderatore, rimane da chiedersi: nel nostro contesto, che non è di analisi "esterna" di un corso ma di valutazione dello stesso utilizzabile dagli attori che vi prendono parte (cioè dai docenti), come sviluppare un sistema di valutazione? Dobbiamo partire dal presupposto che non esista alcuna figura "sopra" il docente, esterna al corso magari, che possa mettersi a valutare i suoi messaggi (com'è nel caso del ricercatore quando analizza i processi di un corso. Non prendiamo in considerazione in questo momento il docente che vuole valutare i suoi tutor, ma soltanto il caso in cui sia egli stesso in prima persona ad effettuare le valutazioni). La valutazione del docente, nel nostro caso, vuole essere un mezzo per raggiungere eminentemente due obiettivi:

1) orientare il docente su quali strategie adottare, su come migliorare il proprio modo di porsi nei confronti degli studenti e della didattica, in modo che possa scoprire punti di debolezza e di forza nel suo stile d'insegnamento: infatti il docente stesso può rendersi conto dell'atteggiamento che gli è appartenuto nell'interazione con gli studenti, quindi mettere in atto processi che lo aiutino a ragionare sul suo stile di insegnamento e migliorarsi come e dove lo reputi auspicabile;
2) rendere conto dell'atteggiamento del docente nel contesto specifico, in modo da definire casi di successo o di insuccesso eventualmente replicabili o analizzabili in cerca di margini di miglioramento affinché possano essere proposti come casi di studio o *best practices*.

Che poi questa valutazione possa essere utilizzata per decisioni organizzative sui docenti o per valutazioni di merito, questo è una caratteristica intrinseca del modello che può tornare utile ad esempio per avere conto dell'operato di un tutor, ma che non è obiettivo precipuo della ricerca.

L'autovalutazione

La prima soluzione possibile a tutti i problemi esemplificati dalla letteratura nel momento in cui si intraprende la costruzione e applicazione di un sistema di valutazione dei docenti, potrebbe essere quella dell'autovalutazione. Necessariamente, però, essa non può essere indicativa di un valore ordinale: se per esempio pensassimo a una scala di valori simile a quella della variabile *elaborazione* nel modello prima esemplificato per gli studenti, autovalutandosi qualsiasi persona quale etichetta tenderebbe ad assegnare se non quella più alta nella scala?

Così, dando per scontato di non poter richiedere l'intervento di un'altra figura, gli unici che possono collaborare al fine di valutare i docenti, sono i protagonisti stessi dell'atto di formazione: i docenti e gli studenti. Però, ovviamente, con modalità particolari e con tutti gli accorgimenti del caso. È impensabile, per esempio, che i docenti possano valutarsi fra loro: si scatenerebbe una guerra all'ultimo sangue, o, al contrario, scatterebbe un meccanismo di incensamento reciproco al fine di aumentare il "voto" della valutazione finale. Quel che è certo è che mancherebbero equità ed oggettività, senza contare l'instaurarsi di situazioni imbarazzanti per tutti. Ad ogni modo: non sempre ci sono più docenti per lo stesso corso, anzi, normalmente si tratta di uno soltanto, o almeno di docenti con competenze in campi differenti, che quindi come potrebbero scambiarsi valutazioni l'uno con l'altro?

La soluzione più pratica e universalmente applicabile è senza dubbio, come detto prima, l'autovalutazione, ma è chiaro che tale valutazione non debba e non possa essere effettivamente un giudizio di valore, ma piuttosto l'assegnazione di un descrittore basato su un criterio il più oggettivo possibile di scelta, che non lasci percepire in alcun modo la giustezza di una valutazione rispetto all'altra. Le etichette per l'autovalutazione del docente, insomma, devono essere necessariamente descrittive e nominali, senza alcun valore di scala o di giudizio arbitrario. Tali etichette, ovviamente, non possono equivalere a un giudizio di merito o demerito nei confronti dell'operato del docente, men che meno possono essere relative alla validità dei contenuti. L'unica possibilità è quella di descrivere l'atteggiamento che il docente ha mantenuto nel corso con gli studenti, al fine di rilevare il modo in cui ha interagito, le finalità per cui è intervenuto e l'effettivo sostegno che ha offerto. Poiché il docente è già caricato dell'onere di valutare attentamente i messaggi degli studenti ed è in quello che è bene che spenda la maggior parte della sua attenzione, per quanto riguarda se stesso dovrà imbattersi in una valutazione estremamente semplice e lineare.

I descrittori

Dopo una prova di applicazione del modello di Anderson et al. (2001), mi è risultato chiaro che tre categorie non sarebbero bastate per i miei intenti. Infatti, pur restituendoci l'immagine della finalità per cui il docente ha prodotto il messaggio, quindi organizzativa, cognitiva o sociale, non ci forniscono alcuna informazione reale sulla tipologia di interazione del docente: ha scritto con fare imperativo o possibilista? I suoi sono stati suggerimenti e consigli oppure ordini? Ha provvisto i partecipanti di spiegazioni già pronte o li ha sollecitati a ragionare? Questi aspetti dal modello in questione non possono emergere. Allora le conclusioni che si possono trarre utilizzando simili indicatori possono riguardare una docenza più orientata alla facilitazione che non all'insegnamento, magari, o all'organizzazione e pianificazione rispetto all'interazione, ma non ci forniscono un'idea del tipo di interazione fra docenti e studenti che si realizza organizzando, facilitando o istruendo: si tratta insomma di una valutazione più quantitativa che qualitativa, basata su indicazioni che attestano la

pratica dei suoi ruoli da docente senza la possibilità di ricavare informazioni sulla qualità di questa pratica.

La valutazione che desidero effettuare io sui docenti è invece più profonda: a prescindere da cosa abbiano organizzato o facilitato o istruito, deve emergere chiaramente quanto si siano messi in gioco nella loro interazione con gli studenti, quanto abbiano conservato il loro ruolo "tradizionale" di docente che spiega e quanto invece abbiano lasciato l'iniziativa ai partecipanti e questo in tutti e tre gli ambiti di cui sopra.

A questo scopo ho deciso di basare l'autovalutazione del docente sui seguenti descrittori del contenuto del messaggio: *spiegazione*, *sollecitazione*, *indagine*, *moderazione*, *analisi*, *critica*, *supporto tecnico* (*Tabella 7*).

Essi sono stati ricavati dall'individuazione delle tre figure che sono oggi diventate punto di riferimento all'interno dei corsi online (talvolta rivestite dalla stessa persona, altre da persone diverse)[18]:

1) il ruolo di *docente* inteso nel senso "tradizionale" con competenza sui contenuti, da elaborare ed esporre agli studenti risolvendo loro eventuali dubbi (*indagine, analisi, critica*);
2) il ruolo di *tutor* inteso come animatore dell'interazione, in grado di accogliere, interpretare e indirizzare, laddove necessario, i bisogni e gli atteggiamenti degli studenti (*spiegazione, moderazione, sollecitazione*);
3) il ruolo di *esperto* informatico che è punto di riferimento per tutti i problemi tecnici relativi al funzionamento della piattaforma (*supporto tecnico*).

Cercare di assegnare una scala di valore alle etichette a seconda del ruolo a cui idealmente appartengono è inutile e assurdo: tutte e tre queste figure all'interno di un corso online hanno lo stesso identico "peso" in fatto di importanza ai fini dell'apprendimento, dunque voler stilare una gerarchia come spesso accade secondo la quale all'apice si trova sempre il docente e nelle retrovie l'esperto tecnico, è assolutamente privo di senso. Senza la sinergia del lavoro dell'uno con l'altro, il corso online non potrebbe mai funzionare. Per non parlare poi delle notevoli ambiguità che ancora oggi sussistono nel dichiarare le competenze del docente rispetto a quelle del tutor: lo stesso descrittore *spiegazione*, per esempio, che per una questione di equilibri ho collocato idealmente come appartenente al concetto di tutoraggio, potrebbe benissimo collocarsi anche in quello di docenza (e nell'applicazione pratica questo succederà spesso). Dunque, sia chiaro fin da subito che a questa distinzione ideale pensata per rintracciare i descrittori utili a delineare l'andamento interattivo del docente all'interno del corso, non si devono far corrispondere dei confini netti che tracciano le competenze di una figura nel corso rispetto all'altra. In un contesto aperto e fluido di interscambio fra i ruoli, semmai, è possibile che tale tipo di valutazione vada ad evidenziare il ruolo più cattedratico-tradizionale o più interattivo-sociale che ha caratterizzato il modo di condurre il corso di un docente

[18] Cfr. ad esempio Maragliano, 2004

rispetto ad un altro. E che qualcuno si sia dimostrato più propenso ad un atteggiamento rispetto ad un altro, non ha proprio nulla di più o meno meritevole ai fini di questo tipo di valutazione.

Tabella 7 – La valutazione del docente, i descrittori

Categorie	Icone	Caratteristiche	Indicatori
Spiegazione		Fornisce informazioni utili a comprendere aspetti organizzativi e gestionali della didattica.	Risposte a domande e chiarimenti di tipo organizzativo (burocratici, sulle attività, ecc.). Messaggi di istruzioni date anche senza richiesta (regole, tempi, programmi, metodi della didattica). Indicazioni, conferme o smentite motivate su questi aspetti.
Sollecitazione		Incoraggia e sprona gli studenti a consultare, fare, ragionare, (e quindi condividere) qualcosa.	Proposte di navigazioni, letture, ragionamento. Domande per mettere alla prova gli studenti incitandoli a ragionare. Stimoli alla discussione per approfondire, chiarire, esplorare. Conferme o aggiustamenti di contributi da proseguire verso altre direzioni.
Analisi		Analizza concetti didattici.	Il ruolo "tradizionale" del docente che presenta i contenuti esponendoli agli studenti e ci ragiona sopra cercando anche di rispondere a eventuali dubbi. Sintesi dei punti affrontati, correzione di errori d'interpretazione, focalizzazione su aspetti specifici dell'argomento, giudizi di valore sui contenuti (vero/falso, pertinente, ecc.).
Moderazione		Mette ordine nell'attività del forum. Media eventuali litigi.	Messaggi di organizzazione tecnica nel forum (per es. "è pertinente a quell'altra discussione", "si invita a non scrivere i link di siti a pagamento", ecc.). Messaggi di ammonizione rispetto ad atteggiamenti sbagliati sul forum (per es. "è vietato scrivere tutto MAIUSCOLO", "state usando toni troppo forti"). Messaggi di tipo sociale per mediare discussioni, per appianare conflitti, per incoraggiare a proseguire, ecc. (cioè sono finalizzati alla sola animazione dell'interazione senza alcun riferimento alla didattica).

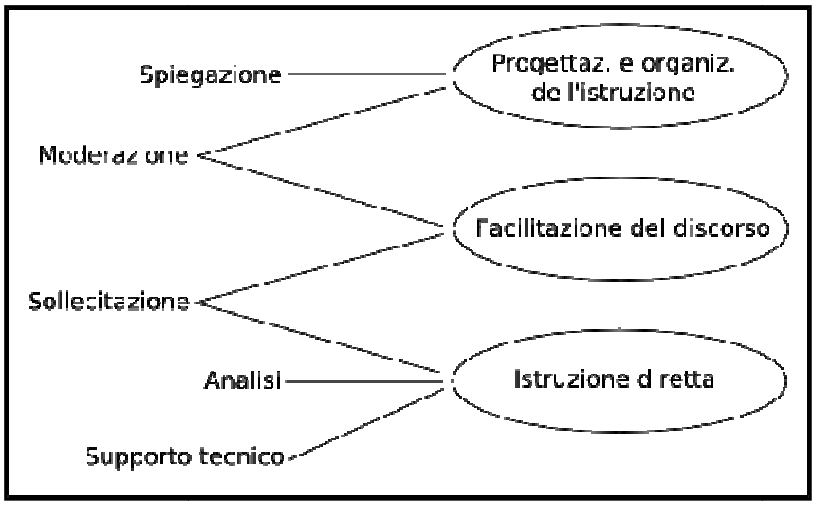
Categorie	Icone	Caratteristiche	Indicatori
Supporto tecnico		Dà comunicazioni o risponde a domande di tipo tecnico sulle funzionalità informatiche della piattaforma su cui il corso si svolge (nessuna inerenza con la didattica).	
Indagine		Cerca di capire le motivazioni, gli interessi, le opinioni degli studenti. Chiede chiarimenti. Anche non strettamente inerenti alla didattica.	Domande agli studenti che hanno lo scopo reale di capire, di scrutare, di farsi spiegare ciò che non si riesce a comprendere. Richieste di chiarimenti o spiegazioni su ciò che il docente non sa e non conosce. Normalmente non c'è una risposta considerabile "giusta o sbagliata" a queste domande, perché qualsiasi risposta è di tipo esplicativo-descrittivo.
Critica		Si pone in una posizione severa e di rimprovero, o almeno di contrarietà nei confronti di uno o più studenti.	Messaggi di disapprovazione e/o rimprovero per studenti che non si sono comportati a modo, o rispetto a opinioni da loro espresse in maniera del tutto immotivata, poco chiara o poco attenta.

Il confronto con la letteratura

Queste categorie ovviamente riprendono in parte le categorie di Anderson et al. (2001) specificandole ulteriormente ove necessario, per un maggior dettaglio. L'*organizzazione* diventa *spiegazione* perché a livello descrittivo è più semplice identificare immediatamente una spiegazione inerente alla didattica (e non ai contenuti di questa), a prescindere dalla natura gestionale che la caratterizza (tempi, programmi, metodi, burocrazia); ma la *spiegazione* è comunque separata dalla *moderazione*, cioè da un'attività specifica di organizzazione e mediazione sulle interazioni degli studenti. L'etichetta *moderazione* si trova infatti a cavallo fra *organizzazione* e *facilitazione del discorso*, in quanto descrive sia interventi di organizzazione dell'attività comunicativa (spostare un messaggio in una discussione più pertinente, avere coerenza nel rispondere a un argomento, ecc.) sia interventi di gestione della stessa (mediare i dissidi soprattutto). Non include però, come invece faceva la categoria di *facilitazione del discorso*, tutti quegli interventi di incoraggiamento rispetto al contributo di uno studente, messa in evidenza per proporre nuove direzioni di discussione, stimoli con nuovi spunti per proseguire i ragionamenti su un certo argomento, che sono tutti aspetti assorbiti dalla categoria *sollecitazione*. Ancora una volta, però, la categoria *sollecitazione* non si limita a riguardare aspetti prettamente sociali com'era per la *facilitazione del discorso*: le sollecitazioni, infatti, è difficile che siano fini a se stesse per funzionare ("forza ragazzi, datevi da fare!") e nel caso del mio modello se così fosse verrebbero considerati come messaggi troppo brevi per essere indagati e assolvere a una reale funzione didattica. Le sollecitazioni devono avvenire comunque sulla base di contenuti didattici, citando un contributo, ponendo domande specifiche su un argomento, proponendo fonti o incoraggiando esplorazioni individuali e di gruppo: in pratica si sovrappongono in parte alla categoria *istruzione diretta*. La parte di questa che rimane "scoperta", cioè la presentazione di contenuti, la sintesi degli argomenti didattici e la focalizzazione su aspetti specifici, viene assunta dalla categoria che ho chiamato *analisi*: "istruzione" rischia innanzitutto di confondersi con "istruzioni" e quindi "spiegazioni" ma inoltre restituisce l'idea di un'azione molto passiva per gli studenti, cioè di prendere ciò che viene loro dato così come viene loro dato. Con "analisi" invece l'idea è quella di un docente che cerca di chiarire dei contenuti o fare certi ragionamenti su cui poi gli studenti costruiranno il loro apprendimento). C'è ancora una sovrapposizione, ed è quella del *supporto tecnico*, già presente in Berge (1995) ma che in Anderson et al. veniva incluso nell'*istruzione diretta*. È forse un ruolo di minore importanza rispetto agli altri, tuttavia non mi sembra il caso di mischiarlo con la didattica o l'organizzazione didattica, perché è davvero un ruolo a se stante, che riguarda le modalità d'uso della tecnologia e non i contenuti della didattica in sé. Sovrapporre questo ruolo a quello dell'istruzione vuol dire quasi sminuire tutto ciò che si cerca di costruire sull'importanza di una pedagogia per l'e-learning facendo coincidere quest'ultimo con il supporto tecnologico che lo rende possibile: non è proprio il caso.

Rispetto alle scelte di questo modello, quindi, con il modello di Anderson et al. si viene a creare una corrispondenza del tipo che esemplifico nella *Figura 2*.

Figura 2 – La valutazione del docente, corrispondenze con il modello di Anderson et al. (2001)



Ho inoltre voluto aggiungere al modello altre due categorie che sicuramente verranno utilizzate meno spesso, ma che ci possono restituire l'idea dell'atteggiamento in generale del docente nei confronti degli studenti: *indagine* è una categoria legata ad un'idea di docente curioso e pronto a mettersi in gioco, disposto anche ad ascoltare oltre che a essere ascoltato, che esplora le motivazioni e le aspettative dei suoi studenti per cercare di corrispondervi con la sua didattica e che è pronto a chiedere loro ciò che non sa, non capisce o non conosce affinché siano loro stessi a spiegarglielo. *Critica* invece è una categoria da utilizzare quando il docente dimostra una certa severità nei confronti degli studenti, quando contesta loro qualcosa o li redarguisce per un atteggiamento che hanno avuto o per qualcosa che hanno scritto: non è una categoria che denota negativamente il docente, ma piuttosto che indica un contesto difficile in cui egli ha dovuto operare, con studenti che evidentemente non sono stati abbastanza ricettivi, attenti e/o aperti all'apprendimento.

Ovviamente con queste specificazioni delle categorie di Anderson et al. si perde in parte (solo in parte, in realtà per una serie di sovrapposizioni comunque ci viene restituita l'idea) di quelle corrispondenze con gli ambiti organizzativo, cognitivo, sociale che indica la letteratura. Eppure, proprio perché ci troviamo in un contesto di e-learning, a mio parere diventa punto di forza il non voler porre nella valutazione dell'operato del docente dei confini precisi fra l'uno e l'altro modo di intervenire, costituendo un modello che vada proprio a cogliere quanti più aspetti possibili dell' "ibridazione" richiesta fra ruolo istituzionale, carattere personale e capacità gestionali in un corso di e-learning. Così come si evidenzierà anche nei risultati[19], è necessario pensare una valutazione più flessibile rispetto a

[19] Cfr § *La sperimentazione*

quelle tradizionali, perché è il nuovo contesto in cui socialità e didattica si mischiano che lo richiede[20]. Il modello che è presento è dunque un tentativo di andare in questa direzione, pur partendo dalle solide basi di ciò che è stato finora.

Un aiuto professionale

Torniamo all'autovalutazione di tipo "oggettivo" sul ruolo rivestito dal docente all'interno del corso: essa non è finalizzata soltanto, appunto, alla valutazione del suo operato. Infatti, oltre a quelli che ho indicato come obiettivi di questo modello, la reputo importante per almeno altre due motivazioni:

1) se si decide di renderla manifesta (per esempio attraverso la modalità intuitiva per icone che propongo nella *Tabella 7*), può costituire una facilitazione nell'interpretazione dei messaggi da parte degli studenti che devono situarli nel contesto della discussione;
2) per il docente stesso funziona così come si suppone funzioni lo *scaffolding* obbligatorio per gli studenti[21]: è cioè costretto a ragionare sulla sua modalità di interazione con gli studenti e sul modo in cui si sta ponendo nei loro confronti. Scegliendo al momento della pubblicazione del messaggio un'etichetta descrittiva del contenuto può mitigare atteggiamenti istintivi di tipo critico o aggressivo, può meditare sul fatto di fornire un'informazione a cui nessuno studente potrebbe rispondere (anticipandolo, magari, e rompendo il clima proficuo di collaborazione fra pari), può fermarsi a riflettere sull'effettiva necessità di fornire direttamente un contenuto di "analisi" rispetto a un messaggio di "sollecitazione".

Su questi obiettivi e motivazioni, a questo punto, mi sembra di fondamentale importanza soffermarmi per un approfondimento. Il ruolo del docente all'interno di un corso online è realmente diverso da quello tradizionale: questo non comporta soltanto la necessità di maggiore "umiltà" nel senso di sapersi mettere in gioco, accettare gli studenti come portatori di esperienze e competenze "diverse" da quelle personali ma comunque altrettanto valide, porsi nei loro confronti con un atteggiamento di apertura e disponibilità. Significa anche avere a che fare con modalità di insegnamento tutte nuove, tutte inesplorate e soprattutto tutte diverse da situazione a situazione. Vale a dire che "la lezione" non può essere replicata identica a se stessa in cento aule, in cento volte, con cento pubblici diversi. In questo caso si ha a che fare innanzitutto con cento pubblici "vivi", che cambiano forma e dimensione di volta in volta, interagiscono, crescono e si insinuano, si ridimensionano e fuggono, a seconda dei casi, del momento, dell'evento, chiedono e rispondono e pensano ogni volta in modo unico, originale, diverso da tutti gli altri. "La lezione" non è più fattibile e, se è fattibile, è un accessorio, un mezzo, un contorno dell'insegnamento, non più il nodo centrale.

---

[20] Cfr. cap. *Obiettivi*

[21] Cfr. per esempio Scardamalia, 2002; Jeong, 2003

È naturale che la perdita dei punti di riferimento per l'insegnante è totale. Si richiede oggi un insegnante diverso, un docente che sia anche tutor magari. Ma come cambia l'insegnamento, come si fa ad insegnare a far apprendere in modo nuovo? Purtroppo, fra l'altro, non è un cambiamento da una cosa fissa chiamata lezione ad un'altra cosa fissa chiamata in un altro modo. Non è forse neanche qualcosa che si possa spiegare perché, fatti saldi i principi di cui abbiamo parlato finora sulla centralità del ruolo del *learner*, non esiste corso che possa spiegare al docente come interagire in tutte le situazioni, come rispondere in qualsiasi caso, come criticare qualunque intervento. Sarebbe come dire "devo insegnarti a comunicare, instaurare relazioni sociali, interagire con le persone". A vivere, insomma, ad essere un essere umano inserito in un contesto sociale. E allora, è cosa che si può davvero tutta spiegare? Dipende da milioni di variabili, non ultime il carattere di una persona, la congiuntura astrale che in quel momento influisce sul suo segno, l'avere avuto una giornata storta. Che sono fattori, fra l'altro, che hanno influito su qualsiasi rapporto docente-studente da sempre, ma che adesso vengono in un certo modo "impresse" attraverso messaggi scritti, in un'interazione "pubblica" e permanente nel tempo, attraverso la quale non si veicolano soltanto simpatie e antipatie con giudizi più o meno lusinghieri, ma si formano gli stessi contenuti della materia. Le modalità di interazione fra docente e studente non fanno più da cornice al processo formativo, ma sono il processo formativo stesso.

Da qui, si spiega quanto sia delicata la questione e quanto difficoltoso sia affrontarla. Non ci sono regole abbastanza ampie, abbastanza elastiche, abbastanza omnicomprensive da racchiudere tutte le possibili sfumature di un'interazione fra persone, una delle quali si suppone debba riuscire a insegnare e l'altra ad apprendere. Eppure la qualità di questa interazione è quella che determina infine la riuscita del processo di costruzione del sapere.

Quindi l'autovalutazione del docente mi sembra la giusta strada affinché egli prenda consapevolezza del proprio ruolo e si incammini in un percorso di continua messa in discussione del suo operato, al fine di maturare un'esperienza che gli renda possibile affrontare al meglio contesti e situazioni ogni volta diversi e in continua evoluzione. Poiché nessun corso è uguale all'altro, il docente, operando su se stesso e facendo attenzione ai punti che gli sono sembrati deboli e a quelli che gli sono sembrati di successo nel proprio modo di interagire con gli studenti, è l'unico che possa auto formarsi ad insegnare nella maniera migliore che gli è possibile. Uno strumento come quello dell'autovalutazione, allora, lo aiuta da una parte a rendersi conto del problema, dall'altra ad avere il mezzo necessario che lo supporti in questa analisi del proprio operato.

Allora, la modalità di *scaffolding* che stimola processi di metacognizione mi è sembrata del tutto inappropriata per gli studenti, che a mio avviso devono apprendere in maniera aperta, libera da condizionamenti e schemi prefissati, interagendo in maniera più "naturale" e immediata affinché la loro creatività e propositività non siano inibite. Ma trovo che sia assolutamente perfetta per il docente: il docente, proprio in quanto tale, ritengo che abbia il dovere di lavorare su di sé

“metacognitivamente” al fine di offrire agli studenti le opportunità di apprendimento migliori possibili. È lui il primo che deve ragionare su ciò che sta facendo e su come lo sta facendo, perché ogni suo intervento può accomodare o alterare l’equilibrio dei processi cognitivi nei gruppi di lavoro. È, insomma, molto più oneroso e impegnativo essere docenti online che studenti online, ed in fondo è giusto così, visto che la docenza è una professionalità specifica acquisita in anni di studi e, ovviamente, soggetta a retribuzione.

Risulta però chiarissimo da questo quadro che le figure normalmente individuate come *tutor*, spesso costituiti da persone “competenti, ma meno esperte dei docenti”, oppure “*studenti senior*”, o così via, collocati quindi nella scala gerarchica un gradino più in basso del docente, siano invece degli elementi chiave del processo di formazione. Per questo motivo spesso non sono figure che si debbano e si possano diversificare dal docente stesso e, ad ogni modo, l’investitura di quel ruolo richiede delle competenze, un impegno, una dedizione che ne definisce un incarico tutt’altro che marginale. Sottovalutare la portata delle loro azioni soltanto perché si tratta di “animare” il forum è quanto di più avventato si possa fare. L’autovalutazione richiesta può fare da monito anche a questi tipi di atteggiamenti: guarda come la riuscita del corso cambia in base al tuo modo di operare, credi ancora che sia così semplice insegnare online? Credi ancora che si possa delegare ogni responsabilità ad un sottoposto qualsiasi perché tanto si tratta soltanto di interagire per semidivertimento senza intaccare la profondità dei contenuti della materia?

Infine l’autovalutazione così concepita ha un altro grande vantaggio: il fatto che è il docente stesso a giostrarsela. È lui solo che ne consulterà i risultati (a meno di controllori, amministratori e quant’altro), dunque sarà una cosa fatta davvero per se stesso innanzitutto, e non dovrà affrontare situazioni di imbarazzo o vergogna nei confronti di altri colleghi. Può sembrare un’inezia, ma io credo che all’interno del panorama odierno della formazione e di altri milioni di contesti lavorativi in generale, sia un elemento di valore non trascurabile: anche chi è intenzionato a cambiare, crescere, migliorare, si trova a volte frenato da una timidezza di fondo o da un’insicurezza dovuta ad atti di prevaricazione subiti in altre occasioni. Chiudendo il circuito valutativo su se stesso potrà crescere autonomamente senza dover rendere conto a nessuno dei suoi errori, condividendo semmai soltanto i suoi successi.

In conclusione, dopo tutte queste meravigliose parole sulle motivazioni per cui un’autovalutazione può essere importante, non escludo che lo stesso modello possa essere utilizzato da un valutatore esterno per esprimere giudizi proprio sull’operato del docente o, se non altro, per farne un’analisi. Dovrebbe essere una possibilità data ai coordinatori, responsabili, o agli stessi docenti nei confronti dei tutor che hanno nominato per essere aiutati nel lavoro di docenza, per avere alla fine un quadro informativo e valutativo dell’interazione che c’è stata. Sarebbe forse addirittura interessante notare le differenze fra il modo di autovalutarsi del docente e le valutazioni che gli sono attribuite dall’esterno, facendo un confronto per rilevarne le differenze, ma è certo cosa che non compete questa sede.

Studenti che valutano docenti

Ritorno ora al primo punto, e mi avvio verso la descrizione della seconda parte di questo modello di valutazione dei docenti. Attraverso la condivisione manifesta dei descrittori, gli studenti possono predisporsi alla lettura del messaggio con un atteggiamento già adatto al contenuto che vi troveranno. Naturalmente si troveranno a leggere con maggiore attenzione un messaggio di *spiegazione* o *analisi*, che non uno di *supporto tecnico* o *moderazione*. Magari non correranno il rischio di interpretare come *critica* un messaggio di *spiegazione* o *moderazione*, o al contrario di leggere come *indagine* un intervento che era di aperta *critica*. Ancora, individueranno con più immediatezza le *sollecitazioni* dalle quali il docente si aspetta di ricevere risposte e sulle quali, quindi, è previsto si debba ragionare con attenzione, senza trascurarne i dettagli e rispondere magari frettolosamente. Capiranno che alcune domande di *indagine* da parte del docente corrispondono ad una sua curiosità o interesse, e non sono una *critica* mossa contro di loro, né vuole metterli alla prova con *sollecitazioni* sconcertanti per le quali c'è la possibilità di rispondere in maniera sbagliata.

Insomma, questo tipo di strutturazione, fermo restando che è comunque da prendere con tutte le sfumature e ambiguità del caso fra le classificazioni, laddove sfumano a volte i confini netti tra l'una e l'altra scelta, può sicuramente aiutare gli studenti nell'interpretazione delle intenzioni del docente. Uno dei punti da tenere in conto in questo tipo di interazione, infatti, è che comunque gli studenti mantengono un certo tipo di riguardo e ossequiosità nei confronti del docente che a volte crea malintesi o porta ad un silenzio dettato dalla mancanza di coraggio del singolo studente ad esporsi (in un ambiente dove fra l'altro tutto è letto da tutti, tutto è registrato per sempre e non si può cancellare). Ed è a questo proposito che la valutazione del docente da parte degli studenti assume un ruolo importante per il corretto funzionamento dell'atto interattivo che porta all'apprendimento.

Gli studenti sono sicuramente i più indicati a valutare i docenti, dal momento che ne vivono in prima persona lo stile di insegnamento. È anche vero che, proprio perché sono studenti, il loro compito non è questo perché essi sono lì per apprendere, non per valutare che il docente sia un buon docente, o per studiarsi tabelle di valutazione al fine di apporre etichette con il valore più appropriato: probabilmente nella maggior parte dei casi non esiste neanche un livello metacognitivo abbastanza profondo da far loro rendere conto di quanto il metodo con loro usato al fine di farli apprendere sia appropriato o meno, e comunque non è detto che siano interessati a impegnarsi in un dispiego di tempo ed energie finalizzato a questo scopo. Ci sarebbe la possibilità di sottoporli a un questionario finale di rilevamento della soddisfazione, ma in che modo questo potrebbe essere utile per il docente? Si potrebbero richiedere feedback sul profilo generale del docente, ma non analizzare il particolare del processo. Fra l'altro, si tratterebbe di un evento completamente slegato dall'atto formativo, sottoposto in itinere o a posteriori, ma pur sempre definito da giudizi di valore esterni al contesto didattico. Questo può essere insomma un elemento del modello che contribuisca a definirne l'insieme, ma non si può considerare a mio avviso un sistema valido di valutazione. Allora, la soluzione è che la

valutazione del docente avvenga da parte proprio *in situ*, proprio nel contesto formativo e *in progress*, così come avviene per la valutazione degli studenti da parte dei docenti.

Ogni messaggio del docente deve essere valutato dagli studenti (quelli che vorranno farlo) in forma anonima (nel senso che risulti il numero di voti ricevuto, ma non ci sia modo per risalire a quali studenti li hanno attribuiti) secondo due categorie: utilità/interesse e chiarezza/comprensibilità. Per ognuna delle due categorie ci sono tre possibilità di valutazione, corrispondenti alla selezione di una, due, o tre stelline in scala di valori: una stellina corrisponde al poco, due stelline al sufficiente, tre stelline al buono. Ogni studente può quindi valutare i messaggi dei docenti dichiarandone l'utilità all'interno della discussione e quanto i contenuti dell'intervento siano chiari. Al "pubblico", cioè il/i docente/i e gli altri studenti, apparirà in automatico per ogni messaggio la media delle stelline ricevute e il numero di votanti. In questo modo il docente può rendersi conto di quanto il suo intervento sia stato apprezzato e ritenuto importante ai fini della discussione, ma anche se è stato compreso e, nonostante nessuno studente abbia il coraggio di chiederglielo, quindi solo guardando la valutazione ricevuta, potrà eventualmente inviarne un altro cercando di spiegarsi meglio.

Dall'altra parte gli studenti hanno la possibilità di "direzionare" gli interventi del docente in base al loro gradimento dell'argomento, hanno uno strumento per segnalare il loro dissenso o i loro dubbi nella comprensione senza esporsi, e anche per misurare il proprio punto di vista rispetto a questi due aspetti con quello degli altri pari con una semplice occhiata e un paio di click del mouse. Essendo la votazione totalmente anonima (e dovendo questo essere dichiarato al fine di farla funzionare a dovere), gli studenti non dovranno avere timore né disagio nel metterla in atto. Inoltre dal punto di vista motivazionale sembrerà loro di essere ancora più partecipativi e avranno la consapevolezza che le loro inclinazioni e necessità sono determinanti per la costruzione dei percorsi di apprendimento.

Di rimando il docente ha uno strumento per tenere costantemente sotto controllo la situazione, perché lo rende consapevole di come il suo agire sia accolto dal "pubblico" con cui si confronta, quindi può ragionare man mano su come aggiustare il tiro o come sia più consigliato proseguire.

La concomitanza dell'autovalutazione e della valutazione da parte degli studenti, nell'insegna dell'importanza di una valutazione "multipla" così come designata dalla letteratura, non consiste quindi in affermazioni di merito sul docente, ma serve soprattutto a formare certi equilibri fra docente e studenti che contribuiscono a rendere l'ambiente di apprendimento più proficuo e fertile di suggestioni per entrambe le parti. Il docente, questo è certo, non può più misurarsi (ed essere valutato) solo rispetto a se stesso, al proprio ruolo e al proprio sapere, ma deve esserlo in un contesto sociale di scambio attivo. Tuttavia questo tipo di valutazione ha un valore aggiunto, quello di essere "formativa" tanto per gli studenti quanto per il docente stesso.

La validazione del modello

Come per il modello di valutazione degli studenti, ho sottoposto anche quest'altro a validazione con il sistema indicato da Krippendorff, e a maggior ragione, perché in questo caso l'autovalutazione dei docenti consiste proprio nell'attribuire dei descrittori ai propri messaggi, più che delle valutazioni. I codificatori sono stati tre, su un corpus di 24 *items* (*Appendice 6*) e il procedimento è stato loro spiegato con queste istruzioni:

> Il modello che presento serve a classificare i messaggi inviati dai docenti. Consultare la tabella del modello con le descrizioni delle categorie prima di valutare i messaggi.
> Sono evidenziati in rosso i messaggi che devono essere valutati: gli altri servono soltanto a fornire il contesto in cui il docente è intervenuto. Comunque, per i messaggi da valutare è presente a seguito una tabella con le differenti voci entro le quali scegliere. **Va effettuata UNA SOLA SCELTA mettendo una X nella casella corrispondente.**
> In caso di dubbi fra più categorie scegliere quella che sembra principale nel messaggio.

I risultati della validazione

Il coefficiente di Krippendorff sulle risposte considerando la scala nominale è risultato essere 0,72 [22] (*Appendice 7*) quindi decisamente accettabile. Il risultato era prevedibile trattandosi di descrittori piuttosto oggettivi, tuttavia i codificatori hanno comunque espresso alcuni dubbi riguardo alla codifica perché per esempio hanno rilevato in alcuni messaggi un modo di scrivere provocatorio e nello stesso tempo stimolante, in cui il professore mentre rispondeva trovava l'occasione per rimproverare, puntualizzare, riprendere, ampliare, ecc. rendendo ambigua l'attribuzione di un descrittore univoco. Nonostante questi dubbi il coefficiente è risultato soddisfacente, il che significa comunque che l'impianto è sufficientemente solido. Del resto in questo caso, dobbiamo pensare, non si tratta di una valutazione in cui c'è bisogno di accordo, perché essa vuole essere soprattutto uno strumento nelle mani del docente per dare una certa "impressione" agli studenti rispetto ai messaggi che scrive e per rendersi conto, a fine corso, di come ha interagito nei forum in generale, senza che si possa ricondurre il suo comportamento a un giudizio valutativo di "giusto o sbagliato".
Nel momento in cui scrive il messaggio è il docente stesso che si rende conto dell'ambiguità della sua comunicazione e gli assegnerà l'etichetta che reputa più opportuna per spiegare lo scopo o il tono con il quale sta intervenendo. Per esempio, deciderà se vuole porre più enfasi sulla critica o sulla spiegazione contenute nel suo messaggio, oppure sulla sollecitazione rispetto all'analisi, e così via. Se da una parte si perde quell'ambiguità di fondo che poteva forse costituire un sottile gioco d'interazione, come evidenziato da uno dei codificatori, è anche vero che una maggiore precisione e

[22] 0,719 per la precisione.

una definizione dell'intento comunicativo potrebbe risultare di più semplice comprensione per gli studenti, contribuendo almeno all'inizio a preservarli da quel senso di spaesamento che coglie spesso chi si avvicina ai forum per apprendere. Sta ai docenti, insomma, calibrare l'uso di questo strumento, decidendo quando sia il caso di utilizzarlo in maniera manifesta e quando no, quanto si voglia formalizzare l'interazione con gli studenti e quanto la si voglia lasciare più libera e informale. Sarebbe interessante, fra l'altro, provare ad effettuare degli studi che mettano in risalto le differenze di comprensione e apprendimento fra forum in cui i messaggi docenti vengono così strutturati e forum in cui questo non avviene. Tutti questi spunti possono essere sviluppati in futuro, per ora l'importante è avere un modello di riferimento che funzioni a prescindere da come si decida poi di utilizzarlo.

Per la seconda parte del modello, invece, trattandosi di una valutazione arbitraria e soggettiva che segue le impressioni di ciascuno, non è evidentemente possibile effettuare la medesima operazione di validazione. Si tratta di un giudizio dato dagli studenti "a sensazione". In questo contesto, essendo il sistema qui soltanto teorizzato e non sviluppato concretamente per l'applicazione in contesti reali, non è possibile fra l'altro verificare sul campo il suo funzionamento. Sarà questo un passo da effettuarsi soltanto successivamente, come spiegherò nelle conclusioni.

La parte qualitativa

Per analizzare l'interazione dei docenti dal punto di vista qualitativo si può adottare il medesimo schema utilizzato per gli studenti, riportando quindi il numero di messaggi corrispondenti ad ogni etichetta e il grafico con le percentuali rispetto al totale. Ovviamente una valutazione in punti e rispettive tabelle di commento non hanno senso in questo caso, perché dall'analisi del grafico dovrebbe risultare evidente a colpo d'occhio quali sono stati i punti di forza e di debolezza di tale interazione. Inoltre, ripeto, non si tratta tanto di valutare dando giudizi, quanto di descrivere un andamento.

Per ogni categoria di messaggi, poi, compaiono i giudizi assegnati dagli studenti calcolati con una semplice media fra tutti quelli ricevuti rispetto a quella determinata etichetta. Infine ci sarà anche la valutazione totale che comprende tutti i voti assegnati da tutti gli studenti al complesso di tutti i messaggi scritti dai docenti.

Per l'analisi del corso invece si farà un confronto dei medesimi dati rispetto alla somma dei messaggi di tutti i docenti e tutor.

Grazie a queste rilevazioni si può avere un *feedback* decisamente ricco rispetto all'agire del docente, ma che deve ricavarsi intuitivamente dai dati descrittivi proposti, senza la possibilità di codificarlo in tabelle standard assegnate a seconda dei punteggi: è una scala nominale troppo varia e troppe sono le variabili possibili. Eppure l'interpretazione in questo caso non risulta poi così difficile essendo le etichette molto auto-esplicative e le valutazioni date degli studenti piuttosto intuitive.

Da una prima analisi superficiale dei risultati, per esempio, si può già capire se il docente è entrato nel merito dei contenuti didattici (*analisi*) o si è limitato ad un'opera di facilitazione e guida per gli studenti (*moderazione*, *spiegazione*, *supporto tecnico*) lasciando completamente scoperto il lato contenutistico, e a quel punto bisogna capire se lo ha fatto perché gli studenti sono stati abbastanza autonomi e bravi da muoversi da soli, o se è perché il corso si è dimostrato davvero povero di interazione d'interesse cognitivo. Se sono preponderanti i messaggi di *sollecitazione*, significa che è sufficientemente entrato nella logica costruttivista secondo la quale sono gli studenti a dover costruire autonomamente il sapere partendo da determinati *input*. Così se *sollecitazione* e *analisi* sono ben bilanciati, è stato un docente che è intervenuto laddove si rendeva necessario per spronare al ragionamento e aiutare direzionando il discorso, ma se l'*analisi* è preponderante potrebbe essere che gli studenti non siano stati abbastanza reattivi e critici aspettando sempre di ricevere l'informazione già pronta, oppure che il docente sia stato troppo invadente non lasciando loro il tempo e lo spazio necessari ad attivare il pensiero autonomo. Una sproporzione nei messaggi di *critica* potrebbe indicare o un corso di studenti molto indisciplinati a cui poco interessa impegnarsi e partecipano svogliatamente senza curare i loro interventi e i contenuti che enunciano, o un docente decisamente puntiglioso che interviene a contrariarli ogni volta che asseriscono qualcosa di sbagliato: quando questo comportamento è esagerato può compromettere la riuscita dell'apprendimento, perché gli

studenti possono provare timore ad intervenire le volte successive esprimendo le proprie idee, oppure perché non hanno il tempo materiale di sviluppare e affinare con il confronto fra pari il loro sapere dal momento che il docente ogni volta li anticipa redarguendoli su come stanno veramente le cose. Se è difficile che l'etichetta *critica* sia utilizzata dal docente per l'autovalutazione (può darsi che non ammetta o non si renda del suo modo di interagire, preferendole per esempio l'etichetta *analisi*), può tornare molto utile nel caso in cui sia un valutatore esterno ad analizzare il suo operato.

Ancora, la presenza di molti messaggi d'*indagine* denota un atteggiamento curioso da parte del docente, disponibile a comprendere le motivazioni, i punti di vista e in generale il "mondo" degli studenti con cui interagisce.

Oltre a tutto ciò, rispetto al corso in generale c'è da tenere presente che numerosi messaggi di *supporto tecnico* possono manifestare una difficoltà degli studenti a orientarsi nella piattaforma, quindi una scarsa usabilità della stessa, oppure la necessità di istruzioni per il suo uso. Lo stesso dicasi per un numero elevato di messaggi di *moderazione*, che potrebbero far pensare alla necessità di un'introduzione alla *netiquette*[23] prima di iniziare l'attività d'interazione. Se ci si trova di fronte a una percentuale spropositata di *spiegazioni*, invece, forse il corso è stato utilizzato soltanto per scambi di natura funzionale e non per fare didattica (ma ovviamente il tutto va sempre confrontato con l'agire degli studenti).

Se questi dati si confrontano poi con i giudizi in termini di utilità/interesse e chiarezza/comprensibilità attribuiti dagli studenti, il quadro della situazione diventa ancora più completo: si potrebbe scoprire che tutti i messaggi di *spiegazione* sono stati insufficientemente chiari, o che quelli di *analisi* sono stati ritenuti poco interessanti. Che le *sollecitazioni* sono state apprezzate più delle *analisi*, che il *supporto tecnico* è servito a poco, e via dicendo.

[23] È il galateo della rete, una sorta di etica condivisa dai frequentatori di forum online.

La parte quantitativa

Per la figura del docente, rispetto a quella dello studente, non sarebbe necessario esplorare *frequenza* e *continuità*, perché si dà per scontato che ci siano entrambe in maniera costante essendo egli responsabile del corso. Al massimo potrebbe essere utile rilevare la *partecipazione*, per constatare dove si sono incentrati i suoi messaggi e quanto, in generale, è stato attivo. Tuttavia, tali dati possono tornare estremamente utili nel momento in cui si voglia valutare il docente dall'esterno, quindi nel caso in cui per esempio il coordinatore del corso voglia valutare i tutor che ha chiamato a collaborare, o ancora nel caso di aziende potrebbe essere volontà dei responsabili di settore valutare che gli insegnanti da loro ingaggiati abbiano effettivamente svolto il loro lavoro e come, dal momento che li hanno assunti appositamente. Insomma, sono aspetti della valutazione che non tornano utili all'insegnante in sé, ma che possono essere ottimi strumenti in mano ad amministratori, responsabili, coordinatori, per avere sempre il polso della situazione.

Fondamentalmente le tabelle di analisi quantitativa rimangono per il docente le stesse adottate per lo studente, con la differenza ovviamente che non ci saranno richiami alla media del corso, perché non avrebbe senso. Invece in un caso specifico sarà interessante confrontare il modo di agire dei docenti con quello degli studenti: riguarda la tabella della *continuità*. È importante in tale tabella confrontare l'attività del docente con l'andamento generale del corso (sia specifico delle due variabili che totale) per comprendere se il suo agire si è mosso conformemente all'agire degli studenti oppure no. Questo confronto può dare spazio a numerose interpretazioni, specie se se ne analizza la *partecipazione*:

1. se studenti e docente si sono "mossi insieme" vuol dire che il docente ha saputo ben cogliere i loro interessi e rispondere alle loro aspettative, intervenendo nel giusto modo e nel momento giusto;
2. se gli studenti sono stati molto attivi quando il docente non interveniva e poco attivi quando lui lo era molto, in maniera difforme insomma, probabilmente la sua presenza ha inibito la loro libertà di espressione e di costruzione collaborativa;
3. se soltanto immediatamente a seguito di un'attività docente c'è stato il rianimarsi dell'attività degli studenti, vuol dire che il docente ha dovuto esercitare una funzione di trascinatore e gli studenti sono stati poco ricettivi nell'ambiente online, tendendo ad adagiarsi sul rapporto tradizionale del "rispondo quando richiesto";
4. se dopo grande attività degli studenti c'è stata immediatamente un'attività docente che ha fatto cadere a picco i valori, probabilmente si è instaurata un'interazione di tipo verticale per la quale a grandi richieste segue una risposta docente che contenta tutti, oppure in alternativa gli interventi del docente sono destabilizzanti o perentori tanto da annichilire i corsisti.

Queste sono soltanto alcune ipotesi, ma a seconda dei casi e delle situazioni se ne possono formulare molte altre. Ci sono molte variabili da tenere presenti quando si effettua questo tipo di analisi, per esempio che a ridosso di determinate scadenze di consegna gli studenti possono diventare ansiosi,

partecipare tantissimo, mentre proprio in quel preciso caso il docente è meglio che intervenga poco e in maniera mirata per non suscitare ulteriori dubbi. Insomma, uno strumento di questo tipo può dare un'idea della situazione e di solito torna utile soprattutto in casi di funzionamento particolare o con contrasti eclatanti, altrimenti è soltanto un buon modo per tenere sotto controllo la situazione, senza ricavarne troppe inferenze.

Alla luce di questi ragionamenti, la scheda quantitativa di rilevazione dell'attività del docente sarà fondamentalmente uguale a quella dello studente, ma:

1. non presenta pulsanti per accedere ai confronti con la media del corso ad eccezione del grafico di *continuità*;
2. presenta il pulsante "totale docenti" per la variabile *partecipazione*.

La sperimentazione

Il contesto

L'applicazione empirica del modello è stata condotta sui medesimi corsi e con le stesse modalità utilizzate per quella della valutazione degli studenti.[24] Non è stato infatti possibile chiedere ai docenti che utilizzassero l'autovalutazione, ma è stata una valutazione a posteriori dei loro interventi sui parametri del modello qui proposto. Anche se questo non ha permesso di testare il sistema di valutazione in quanto tale, è stato però un test del modello in condizioni reali di interazione. I risultati ottenuti, che vengono qui riportati e interpretati, consentono di comprendere meglio la funzione e le finalità di questo tipo di valutazione.

E' da evidenziare che ho escluso la "bacheca delle news" da questa valutazione: in questi forum molto particolari, infatti, scrivevano soltanto i professori e gli studenti non avevano possibilità di replica. Sono insomma bacheche non utilizzate per l'interazione reale, ma solo per elargire informazioni agli studenti. Anche se contenessero messaggi di spiegazione o sollecitazione, questi non sarebbero finalizzati all'interazione vera e propria con gli studenti, ma soltanto a trasmettere informazioni o "dare ordini", quindi ho deciso di non prenderli in considerazione.

Inoltre, per quanto riguarda il caso speciale del corso Laboratorio, ho categorizzato con l'etichetta *analisi* tutti quei messaggi inviati dal professore che riguardavano i contenuti dell'oggetto di laboratorio, anche nel caso in cui si trattasse di elementi molto pratici e poco analitici. Del resto la finalità di un laboratorio è appunto quella di elaborare un prodotto concreto, dunque argomentarne gli aspetti anche pratici ho reputato fosse da considerarsi qualcosa di inerente all'aspetto cognitivo più che organizzativo.

Il Master

Il *docente* (D10, Report MD01QL e MD01QN) del Master ha partecipato all'interazione con 42 messaggi di cui l'86% valutati in: 47% di sollecitazione, 17% di spiegazione, 17% di supporto tecnico, 14% di analisi e 6% di moderazione. Ne emerge il profilo di un docente molto attento all'attività collaborativa, che ha cercato soprattutto di sollecitare la partecipazione degli studenti e ha fornito spiegazioni, analizzato gli argomenti e dato supporto tecnico laddove era necessario, svolgendo dunque bene il proprio ruolo. Ha visualizzato l'81% delle discussioni, per 359 visualizzazioni totali dei forum. Le discussioni non visualizzate potrebbero essere inerenti a forum la cui gestione e supervisione era stata affidata al tutor, o al forum libero per studenti. Ha interagito concretamente nei forum impegnandosi per il 10% della vita partecipativa complessiva del corso, quindi è stato abbastanza presente ma senza essere troppo "incombente". La sua presenza attiva si distanzia dalle

[24] Cfr. cap. *La valutazione degli studenti* § La sperimentazione

medie del corso soprattutto in “forum caffè” e “forum per l’integrazione delle navigazioni”, con una sotto-partecipazione nel primo e una sovra-partecipazione nel secondo: ciò rispecchia naturalmente il fatto che il forum caffè è quello di discussione libera fra studenti in cui i docenti non sono chiamati ad intervenire, quindi è naturale che il professore vi abbia partecipato meno. Nel secondo caso si tratta di soli 8 messaggi, dunque la sovra-partecipazione non è poi così significativa rispetto al tutto e si può anche non approfondire ulteriormente la cosa. Per quanto riguarda la continuità, l’andamento del docente ha seguito orientativamente quello dell’intero corso, registrando complessivamente un calo significativo nei mesi estivi. La valutazione complessiva, insomma, è assolutamente positiva.

Andiamo ora ad analizzare il profilo del *tutor* (D3, Report MD02QL e MD02QN): il numero di messaggi scritti è 21, ma solo il 57% valutato, significa quindi che i restanti messaggi erano off-topic, troppo brevi per essere valutati o comunque irrilevanti ai fini dell’attività didattica. Di questi il 33% sono di spiegazione, il 25% di supporto tecnico, il 25% di sollecitazione, il 17% di analisi. C’è da dire che si tratta comunque di una totalità minore di messaggi, appena 12. Tuttavia quella percentuale alta di messaggi non valutati può ragionevolmente corrispondere a un tentativo di animazione della partecipazione, dell’interazione e del coinvolgimento degli studenti che richiama ad un ruolo più canonico del tutor, come infatti ci conferma il fatto che nel docente tale percentuale sia estremamente più bassa: gli interventi del docente sono evidentemente più mirati e molto più legati alla didattica. Se infatti andiamo a vedere l’analisi quantitativa del tutor, salta subito agli occhi una sproporzione di partecipazione nel forum caffè, quello dedicato agli argomenti off-topic, tutto il contrario rispetto al docente. Questa presenza forte nel forum libero degli studenti è motivata forse dal bisogno di instaurare un clima amichevole nei confronti degli studenti, o forse dal semplice fatto che il tutor è intervenuto di più sul forum che il docente non seguiva e ha preferito rispondere lì, dove magari trovava più argomenti legati alle sue competenze, piuttosto che intervenire sugli altri forum dove già bastava il docente a soddisfare i dubbi. Nel complesso comunque i messaggi di partecipazione del tutor risultano la metà di quelli del docente così come la metà risultano le visualizzazioni dei forum (187). Inoltre mentre il docente era comunque intervenuto un po’ su tutti i forum del corso, il tutor ha preso parte alle discussioni solo di quattro forum, con appunto un’esagerata partecipazione nel forum caffè. Ovviamente anche il grafico di continuità rispecchia questa minore frequenza e partecipazione, legate praticamente tutte ai soli primi quattro mesi di corso (ciò giustifica anche il fatto che alcuni forum potrebbero essere stati attivati successivamente, legati a determinate esercitazioni, e per questo il tutor non ha “fatto in tempo” a prenderne parte). In totale, comunque, la sua partecipazione influisce per il 5% su quella totale del corso, cioè sempre la metà rispetto al docente.
I risultati insomma non rispecchiano i ruoli di docente e tutor così come vengono normalmente pensati, con il docente che spiega/analizza e il tutor che anima e sollecita le discussioni. Anche come numerosità di messaggi ci si aspetterebbe di trovarne una quantità maggiore da parte del tutor rispetto

al docente. Questi sono un po' i paradigmi a cui ci ha abituato una letteratura sull'e-learning che vuole il docente impegnato a seguire molte didattiche e poco flessibile alla continuità dell'online, nonché poco incline per cause generazionali all'uso delle tecnologie, affiancato da uno o più tutor che lo aiutano dal punto di vista nella gestione degli studenti (spesso, c'è da dire, molto più numerosi che in questo caso specifico) e nel coinvolgimento di questi alle discussioni.
In questo caso ci troviamo invece di fronte a un docente molto consapevole del suo ruolo rispetto alla didattica online, e perfettamente proiettato nelle peculiarità di questo tipo di formazione: qui è il docente che tiene in mano le redini della situazione e il tutor gli fa soltanto da spalla traducendo in spiegazioni e ragionamenti i suoi input di tanto in tanto, assolvendo soprattutto al ruolo di gestore per risolvere problemi concreti e interagendo con gli studenti in maniera informale e su argomenti non didattici laddove il docente non vuole o non può arrivare.
Certo, a seconda della riuscita generale del corso[25], si potrebbe anche commentare che una presenza troppo attiva del professore inibisce la libertà d'espressione degli studenti, che si trovano più a proprio agio con un tutor considerato più vicino a loro a livello emotivo e di "scala gerarchica". Nelle strategie di conduzione del corso, infatti, è senz'altro fondamentale attuare una strategia sul tipo di risposte da dare agli studenti in determinate situazioni nevralgiche, e su chi sia l'attore più adatto a fare questi interventi (il professore con polso fermo o il tutor con accomodante comprensione?). Ciò non significa però che proprio la maniera di porsi del professore nei confronti della comunità sia abbastanza flessibile da apparire egli stesso come un tutor, più amico che comandante. Questo è un aspetto fortemente e indissolubilmente legato anche al carattere della persona, a quanto è disposta a mettersi in gioco o a presentarsi in una determinata maniera diversa da quella canonica della didattica in presenza.
E' per questo motivo che ho ribadito, nella presentazione del modello, che le divisioni delle etichette di valutazione rispetto a dei ruoli corrispondenti sono soltanto orientative e non categoriche: casi come questo fanno pensare che forse le definizioni a priori dei compiti di docenti, tutor, facilitatori, ecc. andrebbero analizzate in maniera più approfondita man mano che l'e-learning evolve, o, addirittura, che sia impossibile stabilirle in maniera pedissequa, perché possono variare sensibilmente a seconda dei contesti (in questo caso il fatto di avere pochi studenti tutti abbastanza motivati) e soprattutto delle persone e, ancora di più, degli equilibri che si possono venire a creare fra persone di carattere diverso che lavorano in team.

Nel Master abbiamo un *esperto* (D4, Report MD03QL e MD03QN) che si è occupato soltanto di alcune specifiche attività. Dal suo grafico di continuità risulta chiaro che ha partecipato più intensamente soltanto nel periodo ottobre 2007 -febbraio 2008 con un picco più alto nel mese di novembre. Il forum che ha visualizzato di più, insieme a quello in cui ha partecipato di più è il "forum

---

[25] Cfr. cap. *La valutazione del corso*

DidaIT" (69% delle visualizzazioni, 91% della partecipazione), in maniera infatti del tutto sproporzionata rispetto alle medie del corso, com'è naturale che sia. Analizzando i tipi di interventi da lui fatti, scopriamo che sono 11 e tutti pertinenti alla didattica. Il 55% sono di supporto tecnico, il 27% di spiegazione e il 18% di sollecitazione. Risulta chiaro insomma che deve essergli stata affidata la didattica relativamente a un certo obiettivo specifico, probabilmente un laboratorio, e da qui la preponderanza di messaggi di supporto tecnico.

Inoltre, nel Master abbiamo anche uno *studente senior* (D2, Report MD04QL e MD04QN), ovvero uno studente che si pone al pari degli altri ma al quale sono riconosciute già delle competenze pregresse rispetto agli argomenti trattati e che è d'accordo con gli organizzatori o il docente del corso ad assumere un po' un ruolo di guida per gli altri suoi colleghi. Il suo profilo rivela una partecipazione di 37 messaggi, di cui il 76% valutati, quindi con una percentuale che si colloca grosso modo a metà fra le figure del docente e del tutor di cui sopra. Tuttavia risultano il 54% di messaggi di analisi, quindi più della metà, e il 36% di messaggi di sollecitazione, mentre il 4% di supporto tecnico, critica, spiegazione. Ciò è molto esemplificativo del suo ruolo: essendo comunque studente, ha soprattutto cercato di analizzare, cioè di ragionare sugli argomenti del corso per apprendere, così come è dato da fare agli studenti. Essendo però in parte chiamato ad essere tutor, anche le sollecitazioni che ha cercato di dare sono significative. Per il resto, si è trattato di casi sporadici (1 solo messaggio per ogni voce). Ha seguito un po' tutti i forum per un totale di 327 visualizzazioni (quasi come il docente), e anche la sua partecipazione è stata proporzionata alla media con un'attenzione particolare rivolta al "forum generale" sia nella frequenza (50%) che nella partecipazione (54%). In totale ha contribuito alle discussioni per il 9% dei messaggi totali, cioè anche in questo caso quasi quanto il docente. Si può dire insomma che abbia incarnato benissimo il suo ruolo tanto di studente quanto di "modello" per i suoi colleghi e, osservando anche il grafico di continuità, lo abbia portato avanti in maniera piuttosto costante e conforme all'andamento generale del corso.

L'Insegnamento

Il *docente* (D6) dell'Insegnamento ha partecipato all'interazione con 83 messaggi, di cui il 88% valutati (Report ID01QLa). Il 38% dei messaggi sono stati di spiegazione, il 19% di critica, il 19% di sollecitazione, il 12% di analisi e le altre categorie in percentuali decisamente più basse, ma è curioso notare che risulta anche un 4% di indagine. Si nota immediatamente la numerosità dei messaggi scritti da questo docente rispetto all'esempio precedente, ma è doveroso ricordare la differenza nel numero dei partecipanti che in questo caso erano 200 (di cui attivi, cioè che abbiano inviato almeno un messaggio valutato, sono 84) contro gli 11 del Master. In questo caso, comunque, sono soprattutto le spiegazioni a primeggiare, e questo è anche in parte spiegabile con il fatto che con 200 studenti è più difficile organizzare la didattica e più frequente avere chi pone domande a proposito (questo si

evincerà dall'analisi del corso[26]). Sempre per lo stesso motivo probabilmente compare al secondo posto quel 19% di messaggi di critica che nel Master erano del tutto assenti: evidentemente con questo genere di studenti il docente ha dovuto essere più severo, tanto da riprendere qualcuno quando si è reso necessario. Il fatto è che in questo modo i dati non riescono a darci conto effettivamente dell'operato del docente in sé, ma sembrano rispecchiare piuttosto un andamento del corso trascinato anche dalla maniera di porsi degli studenti. Cerchiamo allora di dividere le due cose: prendiamo in considerazione soltanto i tre forum in cui si è discusso di argomenti didattici (Report ID01QLb), escludendo i forum di informazioni e quelli legati ad esercitazioni specifiche che potrebbero aver richiesto più organizzazione e supporto tecnico. Allora, prendendo in considerazione solo i tre forum più propriamente "didattici", notiamo che il docente ha concentrato qui più della metà dei suoi interventi (50 messaggi). È vero in questo caso che il 27% dei messaggi sono comunque di spiegazione, ma è anche vero che il 29% sono di sollecitazione e il 16% di analisi. Rimane comunque significativamente alto il 18% di critica. Allora il quadro è un po' più definito: il docente ha dovuto comunque ricorrere a interventi di tipo organizzativo, ma in questo contesto ha anche molto sollecitato, fermo restando che per suo carattere o a causa del contesto si è imposto in maniera critica, quindi potremmo dire "col pugno forte" per un buon 18%. Se andiamo invece ad analizzare i dati degli altri forum, quelli che potremo definire come più legati ad una dimensione pragmatica e di gestione del corso (Report ID01QLc), allora sì la sproporzione degli interventi di spiegazione è evidente, con il 57% del totale, seguita fra l'altro ancora una volta dal 21% di critica. L'idea che ci restituisce questa analisi è dunque quella di un docente giustamente impegnato sul fronte pedagogico, che cerca di sollecitare la discussione costruttiva e di organizzare bene la didattica anche conformemente alle richieste di un gruppo di studenti così numeroso, ma ciò significa anche che impiega moltissime energie per questioni organizzative e l'interazione con gli studenti diventa talvolta piuttosto difficile (lo indicano i messaggi di critica) forse a causa di una pazienza che si esaurisce a fronte di così tanti interventi. Da notare, una presenza anche se piccola e nel solo caso dei forum più legati ai contenuti del corso, di messaggi di indagine, che denotano una certa curiosità nel docente e disposizione a capire, scoprire e mettersi in gioco.

Rispetto alla parte quantitativa (Report ID01QNa e ID01QNb), il docente ha seguito l'andamento del corso in maniera piuttosto coerente, con un incremento di partecipazione all'inizio rispetto alla media del corso, probabilmente dovuto al fatto di dover sollecitare gli studenti a partecipare "rompendo il ghiaccio" e dando tutte le istruzioni iniziali del caso. Ha totalizzato 441 visualizzazioni, di cui pochissime nel "forum vasca (o piscina)" (6%) che sarebbe quello libero fra studenti e superiori alla media del corso nei forum "sulla comunicazione di rete" (37%) e "intorno al libro Didattica e comunicazione di rete" (21%) che sono fra l'altro due dei tre forum pertinenti ai contenuti didattici.

---

[26] Cfr. cap. *La valutazione del corso*

Ha influito sulla partecipazione totale del corso per un 5%, che sale a 9% se si esclude dal calcolo il forum libero fra gli studenti. Sempre escludendo tale forum, a cui i docenti non partecipano, ha visualizzato il 94% delle discussioni.

Guardando il profilo del *tutor* (D3, Report ID02QL, ID02QNa e ID02QNb) che emerge dalla valutazione si nota questa volta una presenza didattica molto forte, con 41 messaggi di cui il 93% valutati. In questo caso la suddivisione delle tipologie di messaggi è piuttosto equilibrata: 26% di spiegazione, 26% di analisi, 21% di supporto tecnico, 13% di sollecitazione e 11% di critica. Emerge la figura di un tutor che, piuttosto che animare (la sollecitazione in questo caso risulta inferiore rispetto alle altre categorie di messaggi), tende a fare il punto della situazione: supporta il docente nella gestione del corso e cerca di analizzare, far ragionare e supportare. Anche in questo profilo è presente un congruo numero di messaggi di critica, il che conferma che non è una nota caratteriale del singolo docente quella che spinge a usare toni più forti, ma una necessità data dal contesto e dalle modalità in cui evidentemente l'interazione si realizza. In questo caso il tutor visualizza un po' più del docente le discussioni nel forum libero degli studenti (100 visualizzazioni, 18%), ma comunque, al contrario di quanto accadeva nel Master, non vi partecipa. Si occupa invece in maniera particolare di intervenire nel "forum di discussione per wiki su Web 2.0" (32%), in cui evidentemente ha condotto un'attività. In totale "supervisiona" il corso un po' più del docente, totalizzando 507 visualizzazioni, ma lo scarto non è così significativo. Tale frequenza è costante e conforme all'andamento del corso, tuttavia rispetto al docente la partecipazione è più ricca nella parte centrale e meno all'inizio (ciò se avesse svolto funzioni di animazione sarebbe stato paradossale, perché è molto importante il momento iniziale per sollecitare la partecipazione, ma abbiamo appurato che non è così perché il suo ruolo evidentemente è stato un altro). Escludendo il forum non-didattico, ha contribuito per il 5% dell'interazione e ha visualizzato il 29% delle discussioni.

Il Laboratorio

Il Laboratorio è stato gestito da un solo *docente* (D4, Report LD01QL, LD01QNa e LD01QNb), che ha scritto 46 messaggi di cui il 96% sono stati valutati. In questo caso troviamo soprattutto spiegazioni (34%), analisi (32%) e supporto tecnico (20%). Questi risultati sono giustificati sia dall'alto numero di studenti che il docente gestisce da solo (48 che hanno partecipato con almeno un messaggio valutato), sia dalla natura pratica del laboratorio che richiede un forte supporto tecnico rispetto ad altri corsi online. Tuttavia la sollecitazione raggiunge solo il 9%, che è una percentuale piuttosto bassa: forse non c'è stato modo a causa della natura pragmatica del corso o forse il docente non ha trovato la chiave giusta per animare le discussioni in modo da stimolare la partecipazione degli studenti. O, forse ancora, il corso ha funzionato talmente bene che gli studenti hanno lavorato bene da sé senza bisogno

di sollecitazioni: come già detto è solo dall'analisi del corso che potranno emergere delle risposte[27]. In questo caso il forum didattico è uno soltanto, più un forum di risoluzione dei problemi tecnici e uno generale dedicato esclusivamente all'interazione fra gli studenti. Essendo così pochi emerge in modo chiaro l'andamento dell'interazione: il docente ha dato un'occhiata al forum libero, ma non vi ha mai partecipato. Per contro la media degli studenti del corso restituisce una partecipazione al forum tecnico molto più bassa rispetto a quella del professore (che avrà risposto a tutti i quesiti di diversi studenti) e in generale anche una frequenza meno elevata di questo forum, in cui si va solo per trovare soluzioni tecniche se si riscontrano problemi. Complessivamente il docente ha 482 visualizzazioni e, se si esclude il forum generale che in questo corso presenta un numero spropositato di messaggi (quasi quanto la somma di quelli inerenti ai forum didattici) risulta che il docente ha visualizzato il 96% delle discussioni e ha partecipato per il 9% dell'interazione. Ha seguito il corso con la giusta continuità e, anzi, con picchi positivi di frequenza e partecipazione rispetto all'andamento generale.

[27] Cfr. cap. *La valutazione del corso*

Literature review

La valutazione della tecnologia

Per "valutazione dei corsi e-learning" si intende ancora spesso la valutazione delle loro caratteristiche tecnologiche in quanto ad usabilità, accessibilità, intuitività dei software utilizzati o aspetti strutturali dalle piattaforme che li supportano (per esempio: Graf & List, 2004). Tutto questo è sicuramente da prendere in considerazione perché contribuisce senz'ombra di dubbio alla riuscita di un corso online. È importante però sviluppare altri tipi di strumenti che parallelamente diano conto della qualità del corso online dal punto di vista didattico. In un ambito di azione tecnologico come quello di cui fa parte l'e-learning, infatti, non si può che guardare a entrambe le cose da un punto di vista globale, cercando di comprendere le influenze che la prima ha sulla seconda: il mezzo che veicola la didattica, insomma, in questo contesto è parte integrante della didattica stessa, non un mero accessorio opzionale. Se la didattica deve essere ripensata sfruttando le peculiarità di questa tecnologia, è anche vero che la tecnologia non deve in alcun modo essere di ostacolo alla didattica: da qui ben vengano tutti i sistemi di valutazione sugli aspetti più tecnici dell'e-learning.

Il rischio però, come al solito in questo campo, è quello di minimizzare tutto a questo, come se esistesse una consequenzialità naturale fra il fatto di avere buone tecnologie e quello di avere un buon e-learning. In verità, come abbiamo sostenuto finora, sappiamo che si potrebbe fare un ottimo e-learning con una tecnologia non di qualità, così come un pessimo e-learning con sistemi tecnologici fra i più avanzati. Non è insomma la tecnologia a determinare i risultati dell'apprendimento in tutto e per tutto, ma non si può negare che essa giochi un ruolo fondamentale. Costituisce l'intelaiatura su cui poi si può costruire l'e-learning tirando su quattro mura qualsiasi o impegnandosi per avere un ricco palazzo: in entrambi in casi più l'intelaiatura è solida, più ci sarà sicurezza che la costruzione potrà essere portata a termine senza crolli improvvisi. Allora insieme a quei sistemi di valutazione della tecnologia risulta fondamentale sviluppare dei sistemi che valutino anche tutto il resto, perché se non si riesce ad avere un'idea precisa di come cambi in meglio o in peggio l'attività e i risultati didattici al variare delle tecnologie che la supportano, allora sarà difficile anche trovare le motivazioni e gli obiettivi sulla base dei quali migliorare i software. Sono insomma due tipi di valutazioni diverse, probabilmente afferenti a due ambiti di studio diversi, quello informatico da una parte e quello pedagogico dall'altra, che però dovrebbero iniziare a lavorare in stretta sinergia per ottenere dei risultati concreti e significativi.

La valutazione della didattica

Ovviamente la parte di valutazione di cui mi occuperò qui è esclusivamente quella interessata alla didattica. Ma anche in quest'ambito emergono delle problematiche: fondamentalmente affinché una valutazione sia efficace bisogna individuare innanzitutto quali sono gli elementi da valutare, cosa direttamente connessa alla questione di quali siano gli elementi che rendono di qualità un corso e-learning; poi, bisogna costruire gli strumenti più adatti che permettano di indagare queste dimensioni. Poiché ancora non c'è accordo neanche sulla prima questione, è chiaro che si è ben lungi da trovare una soluzione condivisa.

Ciò che propongo qui, quindi, non vuole essere un modo esaustivo per valutare un corso di e-learning: ci sarebbero troppi elementi da prendere in considerazione totalmente estranei alla mia ricerca, per esempio la flessibilità di adattamento del corso alle esigenze personali degli studenti, l'organizzazione didattica nel suo complesso compresi i materiali di studio e i compiti assegnati, e così via. Tuttavia c'è un elemento specifico di valutazione comune a tutti i modelli valutativi proposti per i corsi e-learning: quello della collaborazione e/o partecipazione attiva dello studente (Reeves & Harmon 1994; Reeves & Reeves, 1997; Tinker, 2001; Graham et al., 2001; McGorry, 2003). Quando parlo dunque di valutazione del corso rispetto al mio sistema, mi riferisco solo ed esclusivamente alla valutazione di questo specifico elemento del corso, che potrà comunque poi entrare in una valutazione includente altri elementi e più appropriata.

Molte volte questo tipo di valutazioni sono condotte quantitativamente (tracciamento della presenza e della partecipazione) o attraverso questionari di soddisfazione sottoposti agli studenti durante il corso o alla fine di tutto il percorso (Horton, 2001; McGorry, 2003; Holcomb et al. 2004). Ciò che io propongo è invece, sulla stessa lunghezza d'onda delle valutazioni dello studente e del docente, una valutazione del processo.

Caratteristiche

Con questo sistema propongo una valutazione globale dell'interazione del corso che presenta le seguenti caratteristiche:

- può essere valutata internamente, quindi dai suoi stessi partecipanti o, volendo, esternamente da terzi che non prendono parte al processo formativo;
- può essere progressiva nel tempo, quindi applicata in maniera graduale lungo tutta la durata del corso, o finale, a posteriori;
- è di tipo sia quantitativo che qualitativo;
- è una valutazione del processo di apprendimento.

Ovviamente i risultati che scaturiranno da questa valutazione potranno poi essere rielaborati e trattati per adattarli alle esigenze di una rubrica complessiva di valutazione del corso e-learning, ma ritengo

che siano una buona base di partenza per avere un riscontro in qualche modo "concreto" dei modi e i tipi di "presenza attiva" e cooperativa degli studenti nel corso.
Contemporaneamente, comunque, in mancanza di questi strumenti o di un team organizzato e professionalmente competente che prenda in esame il complesso della formazione, anche il docente comune potrà avere da questi risultati un'impressione globale dell'andamento dei suoi corsi riscontrandone almeno orientativamente la qualità dell'interazione e agendo di conseguenza.

Il modello

Il modello di base ovviamente riprende in tutto e per tutto quello delle analisi quantitative e qualitative degli studenti e dei docenti[28], e anzi ne è una proposta "cumulativa", ma con delle differenze nell'elaborazione dei dati e con alcune implementazioni d'analisi.

La parte qualitativa

Rispetto agli studenti

Saranno presenti i totali dei messaggi scritti per ciascun forum, sempre con possibilità di escludere dall'analisi alcuni forum a scelta, con relativa somma. A fianco saranno presenti anche i totali dei messaggi valutati nei forum scelti, con relativa somma. Compariranno poi le percentuali sia di come si distribuiscono i messaggi valutati rispetto ai forum presi in considerazione (percentuale verticale), sia di quanti messaggi sono stati valutati proporzionalmente a quelli scritti in quel forum. Queste percentuali saranno esemplificate con un grafico. Saranno inoltre presentate le medie generali per studente come valori assoluti rispetto ai messaggi scritti nei forum e a quanti ne sono stati valutati (quindi quanti messaggi gli studenti hanno scritto mediamente in quel forum e quante valutazioni ne hanno mediamente ricevuto).
Per la qualità della valutazione lo schema da seguire è identico a quello del singolo studente, con la solita differenza che verranno indicati come valori assoluti sia i totali (la somma dei messaggi di tutti gli studenti), sia le medie.
Rispetto al singolo studente, i risultati del corso dovranno anche prevedere di indicare i valori assoluti e anche le percentuali di quanti studenti hanno ricevuto una valutazione (automatica) rispetto alla scala 1-100 sviluppata[29],suddividendoli secondo i 4 gradi costituiti. Dovrà essere indicato il numero e calcolata la percentuale di quanti studenti non hanno alcuna valutazione, che corrisponderanno dunque alla categoria "nessuna valutazione". Per fare un esempio, su 100 studenti un'analisi di questo tipo potrebbe dirci che: 10 studenti raggiungono la valutazione massima, 40 quella medio-alta-, 20 quella

---

[28] Cfr. capp. *La valutazione degli studenti* e *La valutazione dei docenti*

[29] Cfr. cap. *La valutazione degli studenti* § La parte interpretativa

medio-bassa, 10 quella bassa e 20 non sono stati valutati. Questi dati, presentati anche in grafico, restituiscono immediatamente l'idea di come sia andato il corso, fermo restando che poi sarà il particolare dell'analisi qualitativa, con le percentuali distribuite fra le variabili, l'analisi delle categorie d'interazione e così via, che dovrà essere analizzato per comprendere in maniera "sicura" le dinamiche globali dell'interazione.

Ovviamente da questo tipo di analisi complessiva si dovrà poter escludere quegli studenti che hanno partecipato tanto poco da non poter essere valutati, e questo, fermo restando che un minimo di circa 10 messaggi inviati è praticamente indispensabile perché la valutazione presenti una certa validità, sarà comunque un parametro che dovrà essere flessibile e che dovrà essere cambiato manualmente di volta in volta da chi esegue la valutazione, scegliendo la soglia minima in base al contesto del corso o ai suoi personali parametri di giudizio.

Rispetto ai docenti

Analizzare i dati cumulativi dei messaggi prodotti dai docenti dal punto di vista qualitativo può essere un modo per comprendere i modi in cui si è svolta complessivamente la didattica. Avendo infatti i totali dati dalla somma di tutti i diversi descrittori, ci viene restituita la tipologia di interazione complessiva dei docenti in generali nel corso. Saranno valide in questo caso le medesime interpretazioni condotte per il singolo docente, ma si potranno generalizzare i risultati.

La parte quantitativa

Rispetto agli studenti

Anche l'analisi quantitativa riprende ovviamente quella del singolo studente, presentando i totali, la media per studente e le percentuali sia orizzontali che verticali della frequenza, della partecipazione e relativi grafici per forum. Anche qui dovrà essere possibile di condurre l'analisi solo su determinati forum ed escludendo gli studenti che non hanno un certo numero di messaggi scritti o di visualizzazioni all'attivo, o, ancora meglio, stabilendo un *range* anche combinato fra due parametri per come filtro sul totale.

Per la frequenza dovranno inoltre essere presi in considerazione: il totale di discussioni nei forum; la media di visualizzazione delle discussioni e relativa percentuale sul totale delle discussioni; la media di visualizzazioni degli studenti per ogni discussione.

Per la partecipazione invece ci sarà: totale dei messaggi scritti nei forum; il numero totale di repliche con relativa percentuale; il numero totale di discussioni iniziate con relativa percentuale; la media dei messaggi scritti per studente; la media delle discussioni aperte per studente.

Il grafico di continuità riprenderà ovviamente quello del singolo studente ma sarà calcolato sul totale, per frequenza e partecipazione.

In aggiunta, l'analisi quantitativa del corso dovrà prevedere delle tabelle e dei grafici che indichino la distribuzione quantitativa degli studenti rispetto ai forum per frequenza e partecipazione, sia in numeri assoluti che in valori percentuali. Per esempio su un totale di 100 studenti e con tre forum a disposizione quali il forum libero, il forum didattico e il forum tecnico, potremmo rilevare una distribuzione di questo tipo: 30 studenti hanno visualizzato soprattutto il forum libero, 60 quello didattico ecc.

Rispetto ai docenti

Anche se in generale confrontare l'attività del singolo docente con quella degli studenti non è utile, tuttavia ai fini della valutazione del corso è decisivo valutare la *partecipazione* complessiva di tutti i docenti. In questo modo, infatti, ci si può rendere conto di quanto i docenti abbiano preso parte alle discussioni, in che percentuale, comprendendo quindi quanto spazio è effettivamente rimasto agli studenti per la loro cooperatività. È naturale che una presenza docente elevata (ad esempio sopra il 40% dei messaggi scritti nei forum) è sintomo di un e-learning più orientato alla didattica tradizionale che a quella che vuole gli studenti attivi e collaborativi. Allo stesso modo può tornare utilissimo notare in quali forum si è concentrata la presenza dei docenti e con quale percentuale di messaggi rispetto al totale abbiano contribuito agli interventi di ciascun forum.

La parte interpretativa

Le soluzioni per l'interpretazione dei dati sono le medesime enunciate per il modello qualitativo degli studenti[30], ma declinate per il corso (*Tabelle 8 e 9*). Per la variabile Interazione la rubrica è stata pensata per essere identica per il corso e per il singolo studente.

[30] Cfr. cap. *La valutazione degli studenti* § La parte interpretativa

Tabella 8 – La valutazione del corso, l'interpretazione delle prime tre variabili

Livello	Funzione	Destinatario	Elaborazione
1-25	Gli studenti hanno partecipato pochissimo alla discussione didattica.	Il docente è stato troppo presente, o comunque le interazioni sono state soprattutto di tipo verticale, senza spazio per la collaborazione fra pari.	Gli studenti hanno partecipato al forum in maniera superficiale e/o sbrigativa senza approfondire gli argomenti.
26-50	Gli studenti si sono interessati alla didattica tanto quanto era indispensabile.	Non c'è stata grande coesione nel gruppo e hanno faticato a prodursi dinamiche collaborative.	Gli studenti hanno partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.
51-75	Gli studenti si sono interessati agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.	Il gruppo ha funzionato bene e si sono prodotte dinamiche collaborative fra pari.	Gli studenti hanno partecipato con soddisfacente attenzione elaborando i contenuti in maniera ragionata.
76-100	Gli studenti hanno dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.	Il gruppo ha lavorato in maniera proficua, le dinamiche collaborative fra pari sono state al centro del processo di apprendimento.	Gli studenti hanno partecipato con molta attenzione elaborando i contenuti in maniera attiva, critica e costruttiva.

Tabella 9 – La valutazione del corso, l'interpretazione finale delle tre variabili

FINALE	
Livello	**Valutazione finale corso**
1-25	Il corso non ha funzionato bene. Bisogna studiare nuove strategie.
26-50	Il corso ha funzionato soltanto in parte. Bisogna scoprire i punti deboli e migliorarli.
51-75	Il corso ha funzionato in maniera soddisfacente. Alcuni aspetti possono essere ancora migliorati.
76-100	Il corso ha funzionato benissimo. Scoprirne i punti di forza può aiutare a riproporlo con successo in futuro!

La sperimentazione

Il Master

Il 38% dei 310 messaggi del Master (Report MCQL) si concentra nel "forum generale", che in questo caso è un forum di argomento didattico. Subito a seguire con il 27% c'è il "forum caffè", che sarebbe

un forum libero fra gli studenti, tuttavia vi troviamo che il 35% dei suoi messaggi sono stati valutati, quindi evidentemente c'è stato in esso anche qualche tipo di didattica. Il corso ha una buona valutazione qualitativa complessiva se teniamo conto del fatto che il 71% dei messaggi valutati hanno riguardato argomenti didattici e l'85% si è rivolto al gruppo nel suo insieme. È soddisfacente anche la percentuale di messaggi di elaborazione profonda (17%), e insieme a quelli accurati (47%) superano la metà. Ad ogni modo il risultato finale è di 73, quindi una valutazione medio-alta che rasenta quasi il livello massimo. È interessante notare nello specifico dell'interazione che le proposte (19%) sono in percentuale più alte delle richieste (17%). Tuttavia la gran parte degli interventi non hanno ricevuto descrittori (59%) quindi la cosa farebbe pensare che si è partecipato piuttosto bene, con attenzione, c'è stata propositività, ma comunque non sono stati messi in atto quei meccanismi collaborativi (dati dall'organizzare, criticare, aiutare) che ci si aspetterebbe da un gruppo che lavora in maniera coesa. L'impressione è quella di un corso in cui i partecipanti hanno lavorato piuttosto bene e con attenzione, ma siano stati più orientati su se stessi e la propria riuscita che sul gruppo, nonostante abbiano partecipato a un confronto dialettico sicuramente ricco e proficuo (non dimentichiamo che ci sono 167 messaggi di argomento didattico, 39 di elaborazione profonda e 111 accurata). Insomma, sicuramente si è costruito attraverso il confronto e la comunicazione, ma non sembra che ci siano state delle attività di cooperazione vera e propria con obiettivi "tangibili". Se andiamo a guardare la distribuzione degli studenti rispetto ai quattro livelli di valutazione (Report MCVAL), scopriamo che, su quei 7 che hanno all'attivo almeno 10 messaggi, 4 raggiungono una valutazione medio-alta e 3 quella massima, il che è un buonissimo risultato per un corso di 11 studenti. Del resto anche dall'analisi quantitativa (Report MCQN) emergono risultati molto buoni: la media di visualizzazioni per studente è di 426, la partecipazione è di 28 messaggi su un totale di 310 complessivi. Il forum più seguito e partecipato è quello di didattica "forum generale" (37% di visualizzazioni, 38% di partecipazione) seguito subito dal forum libero, in cui abbiamo visto però che si trovano anche messaggi didattici (19% di visualizzazioni, 27% di partecipazione). La totalità degli studenti ha partecipato sia a questi due forum che al "forum sui risultati…" che ha probabilmente a che vedere con la prova finale. Gli altri forum invece sono stati meno partecipati, solo da 5-9 studenti ciascuno. I grafici di continuità ci indicano chiaramente che nei mesi estivi (luglio-settembre) c'è stato un crollo dell'attività sui forum, sia per quanto riguarda la partecipazione attiva che la frequenza, con il mese di agosto in cui i due dati sono pari addirittura allo 0. La frequenza denota senza dubbio un interesse molto vivo all'inizio, una curiosità che ha portato molte visualizzazioni, ma che è andata decisamente scemando tra il 1° e il 4° mese di corso, per attestarsi poi su posizioni medie e più coerenti nei mesi successivi all'estate. La partecipazione invece ha curiosamente trovato un crescendo nei primi tre mesi per poi precipitare nel periodo estivo e riprendere successivamente su posizioni molto più moderate. Se anche il fattore "novità" e la curiosità dei primi mesi può aver spinto i corsisti ad essere più interessati all'attività sui forum, è anche vero che il "grosso" della comunicazione si è prodotto nei primi tre mesi, forse

relativamente a modalità di contenuto più teoriche (coerentemente con i dati che ci restituisce l'analisi qualitativa) mentre quelli i mesi successivi evidentemente gli studenti sono stati presi da altri tipi di attività che richiedevano un'interazione minore, oppure la didattica nel suo insieme così come è stata configurata non richiedeva altrettanto impegno.

L'Insegnamento

Con 1571 messaggi totali del corso, il 51% della partecipazione degli studenti è stata catalizzata dal forum ad argomento libero, dove non si è prodotto fra l'altro alcun messaggio di argomento didattico (nessun messaggio valutato). Per esaminare meglio la didattica, allora, eliminiamo questo forum dall'analisi (Report ICQLa). I messaggi totali diventano 770, di cui il 95% valutato. I fulcri d'interazione sono stati il forum didattico "sulla comunicazione di rete (37% dei messaggi) e quello sull'esercitazione obbligatoria (29% dei messaggi). Dal punto di vista qualitativo i messaggi didattici sono stati 351, molti, ma non abbastanza per raggiungere la metà (48%). Inoltre c'è un'ampia fetta di messaggi di tipo funzionale (32%). Per il 75% il destinatario è stato il gruppo, ma la maggior parte dei messaggi sono stati di tipo ordinario (67%). Con elaborazione profonda ne troviamo solo 44, il 6%, davvero poco. La valutazione finale è infatti assolutamente media. Sullo specifico dell'interazione c'è un 17% di messaggi di richiesta, corrispondente a 125 in numero assoluto, quindi un congruo numero, e l'11% di aiuto (84), il che fa pensare più che altro a situazioni del tipo "domanda e risposta" fra studenti che ne sanno di più e studenti che ne sanno di meno, più che a dei reali confronti. Ci sono però, anche se in parte minore, proposte (39, 5%) e critiche (43, 6%) e ciò indica che, almeno in parte, delle dinamiche collaborative si sono in qualche modo instaurate. Ma è quasi del tutto assente una categoria come organizzazione che fa pensare ad attività mirate di cooperazione. Per riuscire a capire meglio le dinamiche, però, voglio effettuare un'ulteriore analisi, più mirata, come quella che già avevo eseguito per la valutazione del docente: dividere i due forum di argomento più teorico da quelli di argomento più laboratoriale e, inoltre, effettuare una terza scissione prendendo in esame da solo il forum che potremmo considerare "di segreteria" cioè il "forum di orientamento e formazione".

Per i due forum di teoria didattica "sulla comunicazione di rete" e "intorno al libro" la valutazione entra nel livello medio-alto e rasenta quasi il livello massimo (Report ICQLb): si parla di argomenti inerenti alla didattica per il 68%, si ha un buono scambio con tutto il gruppo (92%), e anche l'elaborazione diventa accurata per il 46% e profonda per il 10%. Proposte e critiche salgono in percentuale (8% e 10%) mentre si abbassano i messaggi di richieste e d'aiuto. In definitiva appare una dimensione qualitativamente più interessante, con accenni del formarsi di una rete di confronto.

Sugli altri tre forum didattici la situazione precipita (Report ICQLc): i messaggi funzionali prendono il sopravvento (40%) su quelli didattici (32%), con una buona fetta quindi anche di messaggi di tipo sociale (28%). Quelli di elaborazione ordinaria diventano addirittura l'89% e quelli rivolti al gruppo scendono al 63%. Inoltre anche i messaggi di richiesta e di aiuto riprendono valori alti (26% e 17%) mentre critiche e proposte crollano. La valutazione finale che si realizza su questi forum è quella di

livello più basso. Le interazioni sono state frettolose, evidentemente finalizzate, visto il modello domanda-risposta, a degli scopi precisi con fini molto poco didattici. Nessun confronto proficuo è stato possibile in questi forum.

Infine, il "forum di orientamento e informazione" (Report ICQLd): ha solo 55 messaggi, ma la sua natura guardando i risultati qualitativi è abbastanza chiara. 90% di messaggi funzionali, 44% rivolti al professore, 90% con elaborazione ordinaria, 48% di messaggi di richiesta e 24% di aiuto: cos'altro si può dire? È un forum utilizzato per le "comunicazioni di servizio", senza alcuna pretesa didattica. Utile per mostrarci gli andamenti dell'interazione, l'impegno dei professori, l'interesse reale dei corsisti (o il disinteresse) alla didattica, ma di sicuro che non si può tenere in considerazione per valutare complessivamente la riuscita della didattica di un corso. Risulta allora che chi ha partecipato alla parte più teorico-didattica del corso è stato decisamente interessato, coinvolto, attivo in maniera attenta.

Se andiamo ad analizzare le valutazioni degli studenti su tutti i forum didattici (escludendo quindi quello libero e quello di orientamento), scopriamo che solo 15 studenti hanno all'attivo almeno 10 messaggi (il minimo orientativo per poter prendere per valida la valutazione). Di questi il 74% ha una valutazione medio-alta, il 13% medio-bassa, e un altro 13% (che corrisponde a 2!) la valutazione massima (Report ICVALa). Se scendiamo a 8 messaggi scritti (ma a questo punto il sistema qualitativo non è più così affidabile), gli studenti diventano 23 ma le percentuali rimangono più o meno le stesse: 61% medio-alta, 22% medio-bassa, 17%, cioè 4 studenti, alta (Report ICVALb).

Prendiamo ora in considerazione l'analisi quantitativa (Report ICQNa): per il corso nella sua interezza troviamo ovviamente che, oltre ad aver catalizzato la maggior parte dei messaggi scritti, il forum libero ha coinvolto attivamente ben 88 studenti con una media di 10 messaggi ciascuno, mentre sugli altri forum il numero massimo è il 68 del forum per l'esercitazione obbligatoria con una media però di 3 messaggi. Facciamo la stessa suddivisione di prima e analizziamo cosa succede.

Per i due forum di discussione didattica (Report ICQNb) abbiamo 382 messaggi totali, con una media per studente di 6 messaggi e una media di visualizzazioni di 61. Come continuità ci si propone un picco iniziale molto positivo dell'attività corrispondente al primo mese, ma poi tende a scendere moltissimo già il mese successivo, animandosi un poco solo in corrispondenza di maggio e poi crollando notevolmente per avere un poco di ripresa in corrispondenza di settembre. Sappiamo che l'attività didattica si è svolta nei mesi di marzo-giugno, e che le sessioni d'esame corrispondono a giugno, luglio e settembre, quindi la continuità rispecchia abbastanza questi dati, con il solito picco di curiosità-novità iniziale. Partecipazione e frequenza vanno piuttosto in parallello. Effettivamente, analizzando il solo "forum di orientamento e informazione" (Report ICQNc), troviamo una tendenza diversa: la concentrazione più alta di partecipazione e visualizzazioni, anche qui in maniera abbastanza coerente l'una con l'altra a parte uno scarto nel mese di maggio, si verifica proprio nei mesi relativi alle sessioni d'esame, quando evidentemente c'è stato più bisogno di avere informazioni di tipo

organizzativo. Anche il forum libero ha un andamento proprio (Report ICQNd), con la maggiore concentrazione di attività nel mese di giugno (per la didattica era il mese di maggio), quasi che gli studenti lo usassero per scambiarsi notizie sull'imminente sessione d'esame. I forum rimanenti (Report ICQNe), in cui comunque c'è la presenza del forum per l'esercitazione obbligatoria, ovviamente presentano una sproporzione d'attività nel mese di maggio perché, come per la didattica, era quello conclusivo per consegnare il compito obbligatorio e accedere poi alla sessione d'esami estiva: al contrario degli altri nel primo mese non registrano attività e questo è dato dal fatto che probabilmente sono forum attivati successivamente, per esigenze didattiche contingenti.
Alla luce di quanto analizzato, possiamo dire che il corso ha messo delle belle carte in tavola ma non le ha giocate bene, o meglio, ha giocato con troppo pochi giocatori: su 200 partecipanti avere dei numeri di soggetti partecipanti e, soprattutto, di soggetti partecipanti con un buon livello qualitativo così bassi significa che qualcosa deve essere fatto per motivarli di più. I pochi che hanno fatto didattica l'hanno fatta ad un buon livello, addirittura nei forum teorici ad un livello ottimo, tuttavia rimane comunque il fatto che pochi hanno fatto molto ed evidentemente molti hanno fatto poco (lo dimostrano anche le medie di corso molto basse). Il sistema automatico assegna un valore medio sulla parte qualitativa del corso, 61 e personalmente mi sembra che la valutazione sia più che appropriata.

Il Laboratorio

Degli 878 messaggi del Laboratorio, il 47% si trovano nel forum libero e nessuno di questi è valutato(Report LCQLa). Conduciamo dunque l'analisi sui due forum che rimangono, i cui nomi sono esemplificativi (Report LCQLb): "forum didattico" e "forum tecnico", il primo con l'87% dei messaggi, il secondo con il rimanente 13%. Come descritto per la valutazione degli studenti[31] questo è un corso-laboratorio che ha argomenti didattici eminentemente pratici, dunque ho cambiato i pesi delle categorie per equilibrare un po' le valutazioni finali. Ben il 74% dei messaggi sono di tipo ordinario, cioè più di 300, tuttavia c'è un 11% con elaborazione profonda, corrispondente a 46 messaggi, il che non è per nulla scontato in un contesto laboratoriale. Anche i messaggi rivolti direttamente al professore sono solo il 9%, prevale il gruppo (60%) e il 31% per il singolo individuo: è un fattore positivo, significa che, nonostante si tratti di un laboratorio, gli studenti hanno cercato di aiutarsi a vicenda invece di interpellare sempre il docente. E in effetti guardando il dettaglio dell'interazione scopriamo che, anche se il 37% di messaggi sono di richiesta (160), comunque ce ne sono il 21% di aiuto (91). La parte di argomentazione didattica è il 46%, il 30% sono di tipo funzionale, e ci sorprende anche un 24% di tipo sociale, che è un congruo numero. Essendo un laboratorio il numero alto sul funzionale c'era da aspettarselo, che ci siano tanti messaggi anche di tipo sociale significa che

[31] Cfr. cap. *La valutazione degli studenti* § La sperimentazione

comunque c'è stato uno scambio umano molto ricco. Ci sono anche delle proposte (6%), e delle critiche (3%) ma non particolarmente rilevanti nel complesso a livello quantitativo.
Se guardiamo quanti studenti hanno partecipato a questi due forum con almeno 10 messaggi (Report LCVAL), scopriamo che sono 14, e che le loro valutazioni sono per l'86% sul medio-alto e solo il 14% (cioè 2 studenti) sul livello massimo. Abbassando ad almeno 8 messaggi l'analisi, il totale aumenta di un solo individuo. Se per una curiosità quantitativa (senza poterci basare sui risultati valutativi però) volessimo scoprire quanti studenti hanno partecipato a questi forum con almeno 1 messaggio, ne troviamo 48, con 3 scendono a 32.
Nel forum didattico hanno scritto comunque 66 studenti diversi con una media di 6 messaggi ciascuno, mentre in quello tecnico 29 con una media di 2 (Report LCQNa): è ovvio che questo sia dato dalla differente natura dei forum. Le visualizzazioni medie sono invece 66. Colpisce il fatto che c'è una percentuale abbastanza alta di discussioni aperte rispetto ai messaggi di sola replica (19%), ciò può voler dire che nel discutere non si è andati molto in profondità (la media è di 5 messaggi per discussione). Nonostante le sessioni d'esame e i tempi della didattica siano gli stessi dell'Insegnamento, in questo caso la concentrazione maggiore di attività si ha nei mesi di aprile e luglio. Inoltre, anche se è congenito un calo di attenzione graduale nel tempo, non c'è qui un inizio eclatante pieno di entusiasmo che va poi scemando, anzi, si potrebbe dire che sembra più interessante il secondo mese rispetto al primo e che aprile e luglio almeno in quanto a partecipazione sono equiparabili. Al contrario prendendo in considerazione solo il forum libero fra studenti (Report LCQNb), l'attività ha un andamento più caratteristico, con un inizio entusiastico e un proporzionale abbassamento dell'interesse di mese in mese. Può darsi quindi che nel caso della parte didattica sia successo qualcosa di particolare nel mese di luglio, per esempio essendo a ridosso della seconda sessione d'esame potrebbe essersi formato un gruppetto di persone che hanno molto interagito in vista del colloquio imminente, e questo ha fatto innalzare il numero d'attività sui forum.
Vale qui lo stesso discorso fatto per l'Insegnamento, cioè che la partecipazione è davvero bassa rispetto al numero di studenti iscritti al corso. Tuttavia trattandosi in questo caso di un laboratorio le dinamiche di interazione sembrano molto più coerenti all'impostazione didattica. Il fattore domanda-risposta, anche qui sproporzionato rispetto al resto, risulta ben collocabile all'interno di un'attività di tipo eminentemente pratico. In definitiva il corso avrebbe potuto sicuramente coinvolgere di più, ma l'interazione che c'è stata sembra essere stata abbastanza coerente agli obiettivi e tutto sommato collaborativa anche se in futuro si potrà stimolare ancora di più gli studenti in questo senso. La valutazione finale è dunque medio-alta, coerentemente con quanto sostenuto dal sistema di valutazione automatica ma anche alla luce delle varie considerazioni effettuate sugli altri dati.

Literature review

La valutazione fra pari

L'ultima parte del sistema valutativo dell'interazione online prevede la valutazione fra pari, cioè quell'azione che permette agli studenti di specificare il livello, il valore o la qualità di un prodotto o di una attività degli altri studenti loro pari (Topping, 2003). È una parte decisiva all'interno del discorso sulla collaborazione e sulla costruzione collettiva. Proprio per il fatto che ho deciso di non usare procedure di *scaffolding* per gli studenti al fine di non limitare la loro libertà d'intervento, spontaneità d'interazione e creatività, la dimensione riflessiva e metacognitiva si può comunque recuperare offrendo loro questa possibilità di valutazione.

La valutazione fra pari è un argomento affrontato in maniera ampia nella letteratura (Boyd & Cowan, 1985; Stephenson & Weil, 1992; Boud, 1995, 2000; McConnell, 1999, 2000). Non si tratta solo di valutare nel senso di giudicare, perché questa azione è parte integrante di un sistema ben più ampio, un processo di apprendimento e responsabilizzazione del singolo riguardo al suo stesso apprendere (Miller & Parlett, 1974). Essendo coinvolti nella valutazione e dovendo seguire dei parametri per questa, inoltre, gli studenti riescono a comprendere con più facilità cosa è loro richiesto, in cosa e come si devono impegnare, riuscendo a mettere in atto delle strategie *ad hoc* che massimizzano il profitto del loro apprendimento (Ramsden, 1988; Dominick et al., 1997). Come risultati, la valutazione fra pari sembra migliorare notevolmente la qualità dell'apprendimento (Cutler & Price, 1995; Freeman, 1995; Sluijsmans et al., 2002), incrementa le loro abilità di riflessione e analisi (Birenbaum, 1996; Sambell & McDowell,1998) e quelle metacognitive sul loro apprendere (Kwan & Leung, 1996), incoraggia gli studenti a riflettere di più sulle proprie *performance* (Anderson & Freiberg, 1995; Longhurst & Norton, 1997; Sobral, 1997), a guardare con oggettività il lavoro degli altri (Oldfield & MacAlpine, 1995) e ne stimola il coinvolgimento e la motivazione (Kirschner, 2002). Il fatto di doversi giudicare a vicenda li porta ad aiutarsi e a dare suggerimenti, nonché a rintracciare l'appropriatezza di alcuni compiti o interventi, così come ad accettare i commenti più o meno favorevoli che si ricevono: di conseguenza stimola la collaborazione e influisce positivamente sulle relazioni sociali finalizzate all'apprendimento (McConnell, 2002), tant'è che, più che un sistema di valutazione, spesso la valutazione fra pari è considerata proprio come una forma di apprendimento collaborativo (Prins et al. 2005) e alcuni vi si riferiscono come *peer learning* (Boud et al., 1999). Per queste ragioni la valutazione fra pari può costituire un cavallo di battaglia importantissimo proprio nei contesi di e-learning, in cui la collaborazione e quindi l'interazione giocano dei ruoli fondamentali ai fini dell'apprendimento e costituiscono il valore aggiunto dell'essere in rete. Un tipo di collaborazione stimolato in questo modo, inoltre, comporta la messa a nudo di stili di apprendimento e studio

differenti, che sono messi a confronto dai protagonisti stessi del processo formativo in uno scambio proficuo, ma anche una motivazione e un coinvolgimento maggiori da parte degli studenti, che si sentono in parte fautori e hanno più controllo della loro stessa crescita (McConnell, 2002).

Le procedure

Tuttavia, anche nella letteratura che si è occupata dell'inserimento di queste pratiche in contesti di e-learning, la valutazione fra pari è un processo molto lungo: si ottiene solitamente dopo un periodo di negoziazione (quindi interazione) abbastanza intenso, che avviene a volte seguendo parametri stabiliti e costruiti dagli studenti stessi, altre volte dati dal docente e che riguarda solitamente lo svolgimento di determinati compiti (Davies, 2000; McConnell 2002; Prins et al. 2005). Ci sono autori che tendono addirittura a separare il processo di *peer assessm*ent da quello di *peer feedback*, intendendo con il primo il giudizio attraverso votazione, con il secondo il momento di commento e quindi confronto fra i pari: sarebbe nel secondo che si concentra tutta la positività e il valore aggiunto della valutazione fra pari (Liu & Carless, 2006), ma la cosa migliore rimane senz'altro bilanciare i due aspetti in modo che uno sia il completamento dell'altro (Brown et al. 1997). La tendenza è più che altro a costruire sistemi di valutazione qualitativa, in quanto le scale ordinate di valori non sembrano funzionare altrettanto bene (Kwan & Leung, 1996; Hanrahan & Isaacs, 2001; Prins et al. 2005) perché danno vita a fenomeni di alleanza o parassitismo fra i membri del gruppo che minano l'affidabilità della valutazione e la riuscita del processo di apprendimento nella sua interezza (Pond et al., 1995) e che possono addirittura arrivare a compromettere il fondamento collaborativo stesso (Bound et al. 1999). Alcune persone caratterialmente più timide o sensibili, inoltre, è facile che si sentano a disagio nel momento in cui devono valutare un loro pari negativamente, o anche per il fatto di dover esporre agli altri il loro personale giudizio, quindi possono crearsi situazioni di tensione nel gruppo o di ansia nel singolo individuo (McConnell, 2002). È quindi molto importante spiegare agli studenti come utilizzare i sistemi di valutazione messi a loro disposizione e lo scopo della valutazione fra pari che è loro richiesta affinché comprendano le motivazioni per cui sono chiamati a fare quel tipo di lavoro con i loro colleghi e non lo trovino inutile o noioso (Pond et al. 1995; Boud, 2000; Prins et al. 2005).

Il modello

I vantaggi

Partendo da queste premesse, risulta chiaro che la valutazione fra pari può essere uno strumento preziosissimo al servizio dell'interazione online: valutare i messaggi dei pari, infatti, significa per gli studenti dover riflettere sul contenuto, l'esposizione, la centralità di questi messaggi nella discussione, quindi rendersi conto e confrontarli anche con il proprio modo di interagire. A sua volta ogni studente riceve delle valutazioni al proprio messaggio, dunque è in grado di comprendere se il suo intervento è stato apprezzato, e se non lo è stato è portato a domandarsi il perché e in cosa potrebbe migliorare.

D'altra parte risulta altrettanto chiaro che applicare questo tipo di valutazione all'interazione in sé piuttosto che a compiti da svolgere o obiettivi da raggiungere, è qualcosa di ben diverso e più complicato. Cioè la valutazione fra pari prevede come momento collaborativo decisivo proprio l'interazione, dunque applicarla all'interazione stessa significa mettere in atto un processo metacognitivo. Proprio per questo, tuttavia, la cosa è decisamente interessante. È chiaro però che non si potrà in questo caso far uso di valutazioni qualitative o sperare in "commenti sulla funzione dei commenti": se così fosse il sistema diventerebbe una macchina enorme, ridondante e sicuramente farraginosa e lenta nel suo funzionamento.

Allora una valutazione fra pari sull'interazione deve essere pensata come uno strumento che aiuti gli studenti a capire in quale modo partecipare nella maniera più appropriata, lasciando alla coscienza e responsabilità di ciascuno, invece che a un'imposizione forzata dall'alto, la decisione di impegnarsi più a fondo nell'interazione di gruppo. Insomma, valutandosi gli studenti dovrebbero riuscire (se sono coscienziosi e intenzionati davvero ad apprendere, a lavorare insieme agli altri, a far funzionare il corso) ad individuare le modalità più appropriate e quelle più proficue di interazione con i colleghi, e a sua volta questa interazione positiva potrà portare a buone pratiche di collaborazione. Da quest'ottica, insomma, la valutazione fra pari non è quella che deve stimolare la collaborazione, ma, dato per scontato che questo spirito di collaborazione si venga a creare grazie a una buona impostazione della didattica e-learning, è ciò che ne determinerà una partecipazione di qualità.

Tuttavia, nel nostro caso specifico, la valutazione fra pari non serve soltanto agli studenti: il docente infatti, leggendo le valutazioni date dagli studenti ai messaggi, potrebbe accorgersi che essi giudicano interessanti e importanti degli interventi che lui avrebbe completamente trascurato reputandoli magari banali, o che delle cose assolutamente innovative per lui risultano quasi palesi agli studenti. Insomma, la valutazione fra pari è un mezzo per aiutare anche il docente a rendersi conto di quali siano i reali interessi e le lacune degli studenti e agire di conseguenza, proponendo magari degli approfondimenti che non avrebbe mai ritenuto indispensabili, o portando a morire una discussione su qualcosa che gli sembrava interessantissimo e che invece per quegli studenti non è una novità (sempre ricordando il fatto che oggi il sapere è così variegato che non è improbabile che siano gli studenti a spiegare al docente cose delle quali non è a conoscenza e delle quali magari si entusiasma).

I problemi e le soluzioni

Bisogna anche tenere conto però che le situazioni ideali sono difficili da trovare. È possibile piuttosto che si sviluppino meccanismi per i quali gli studenti tendano a sopravvalutarsi a vicenda, in modo che ognuno valutando bene gli altri si aspetti di rimando di essere ben valutato. Addirittura, conoscendo le strategie degli studenti, è possibile che gruppi di amici stringano delle vere e proprie alleanze decidendo di valutarsi a vicenda qualsiasi messaggio con la votazione massima. È normale che atteggiamenti del genere stravolgano i risultati compromettendo fra l'altro l'utilità dello strumento.

Eppure sono meccanismi che negli studenti scattano in vista del risultato finale: per riuscire ad emergere rispetto agli altri, per mostrarsi diligenti e bravi agli occhi dei professori, per meritarsi delle lodi.

Per questo motivo ritengo che la valutazione tra gli studenti debba essere cosa loro: i docenti devono comunicare che le valutazioni che si sono dati a vicenda non influiranno e non conteranno ai fini della valutazione finale e non saranno prese in considerazione dal docente se non, appunto, per orientare la didattica in itinere. Deve essere chiaro fin dall'inizio, nel momento in cui si propone agli studenti di valutarsi, che la valutazione del docente sui loro messaggi è altra cosa e prescinde completamente da ciò che ne pensano i pari, ma che invece proprio quel giudicarsi fra pari è indispensabile e utile a loro affinché il corso si adatti di più alle loro esigenze e aspirazioni. È uno strumento che viene loro offerto per "lavorare insieme" al docente invece che esserne diretti, quasi uno strumento di potere sulla rotta del corso, ed usarlo male o a caso senza impegnarsi vuol dire perdere la possibilità di cooperare davvero, anche con il docente, per apprendere. Bisogna avvertirli che ciò che faranno lo faranno per loro stessi e per i compagni, e non saranno valutati dal docente su quali voti hanno distribuito e ricevuto, ma piuttosto sul fatto che abbiano preso parte alla cosa o no. Perché assegnare voti ai propri pari sarà facoltativo, ma devono sapere che chi vi si cimenterà ne sarà comunque elogiato e premiato.

In questo modo potrebbero verificarsi meccanismi di autoregolazione, con studenti che redarguiscono i loro pari perché hanno giudicato estremamente buono qualcosa che palesemente non è tale. Anche se questo non può "salvare" da procedimenti scorretti di valutazione, almeno porterà a ragionarvi su, diventando comunque fonte di riflessione. Bisognerà fra l'altro disincentivare un altro probabile meccanismo che si verrebbe a creare, quello che porta all'aggregazione di valutazioni simili su un messaggio dopo che il primo studente ha "dato il via". Cioè è probabile che una volta messo il primo voto, gli altri tenderanno a conformarsi ad esso, o addirittura che chi non abbia voglia di stare a ragionare sulla valutazione inserisca voti casualmente aggiungendoli ai messaggi che già hanno ricevuto votazione, sicuro quindi di non sbagliare, anche senza leggerli. Sia chiaro, non c'è un modo sicuro al 100% per difendersi da queste strategie studentesche (in parte anche inconsapevoli): si deve partire dal presupposto che lo studente è una persona aperta e interessata all'apprendimento e ad accrescere la sua cultura; nel momento in cui ci si confronta con studenti che partecipano solo per dovere al fine di raggiungere buoni risultati nel giudizio finale e completamente disinteressati a ciò che apprendono e a come lo apprendono, qualsiasi bel discorso sul sapere, di qualsiasi tipo, viene naturalmente a decadere.

Si possono mettere in campo tattiche per arginare questo fenomeno, almeno facendo in modo che non sia dannoso per gli altri (cioè gli studenti che vogliono imparare davvero), come potrebbe essere in questo caso una valutazione casuale e insensata che vada a ledere il gruppo nel suo insieme. Si può cercare di stimolarli ad una partecipazione più vera e attiva mettendo in atto certe tecniche purtroppo anche coercitive (l'obbligo di qualcosa, per esempio di frequenza, anche della piattaforma online). Ma

di fatto non c'è alcun metodo sicuro per combattere il loro disinteresse. Si potrebbe stabilire un numero massimo di votazioni ricevibili per ogni messaggio (decisione da prendersi relativamente al numero di partecipanti al corso) oltre il quale altre non siano possibili, ma si tratterebbe di una lama a doppio taglio: se da una parte viene premiata la continuità di consultazione al forum, verrebbero penalizzati coloro che non hanno un accesso a Internet costante durante tutto il giorno, e comunque si promuoverebbe una situazione di competizione nell'assegnazione dei voti che non farebbe bene all'equilibrio del corso. Allora, la metodologia che si può adottare in questo caso è la seguente: rendere un messaggio valutabile dai pari soltanto per i cinque giorni successivi a quando è stato scritto, dopodiché "fermarlo" sul risultato raggiunto. Ciò comporta che chi è interessato a valutare sia costretto a connettersi almeno ogni cinque giorni, perché altrimenti è chiaro che il docente interpreterebbe divertito una serie di valutazioni concentrate tutte in pochi giorni magari a ridosso dell'esame finale. Tuttavia coloro che non hanno accesso costante a Internet non sarebbero penalizzati, perché non viene premiato chi arriva prima a valutare, ma chi valuta almeno entro cinque giorni, fissando questo numero come quello "adatto" a pensare una partecipazione alle attività online abbastanza costante e continuativa. È una soluzione purtroppo coercitiva che cerca però di limitare i danni allo stretto indispensabile, e che comunque all'interno del sistema si dovrà lasciare opzionale, a scelta degli organizzatori del corso. Anche chi tende ad aggregarsi alle valutazioni altrui, così, avrà almeno un limite di tempo per farlo.
Ripeto, se i "trucchi" degli studenti non si possono combattere, se ne può almeno arginare in parte il danno. Sarebbe stato più semplice comunicare che il docente ha la possibilità di vedere chi ha valutato cosa, ma è importante che non sia così per lasciare gli studenti liberi di agire senza condizionamenti, e soprattutto perché potrebbero pensare che un meccanismo simile funzioni anche per la valutazione del docente, e non si sentirebbero più tranquilli di valutarlo in aperta sincerità.

Il tipo di valutazione

Riconosco che per gli studenti giudicare in maniera negativa il messaggio di un proprio pari possa risultare difficile. Potrebbero sentirsene non all'altezza, provare disagio o anche un'empatia tale da rendere impossibile la scelta di un giudizio negativo. Sentirsi "cattivi" o troppo severi nei confronti del loro collega, e in procinto di fare qualcosa che non vorrebbero fosse fatto a loro stessi. Valutare l'intervento di qualcun altro esprimendo parere sfavorevole è insomma una cosa che compete al docente, o che si può fare fra perfetti sconosciuti, ma quando si vuole instaurare un clima di solidarietà di gruppo, è una richiesta troppo onerosa ai fini della solidità dello stesso: lo spirito di supporto e complicità, pur con tutti i dissensi o i soggetti contestatori del caso, non ha spazio per la fermezza e durezza di poter dire "male" di qualcun altro. La severità è sicuramente una dote che si può acquisire, ma non si può richiedere agli studenti di acquisirla in questo contesto e sui loro colleghi, perché in tal caso entrano in gioco troppe componenti caratteriali e si finirebbe o per penalizzare i più "deboli" e

insicuri, o per far funzionare male l'intero sistema di valutazione, che si attesterebbe sempre e solo su posizioni medio-alte senza toccare mai picchi negativi. Inoltre, è diverso chiedere di valutare gli interventi dei docenti da quelli degli studenti: mentre i primi intervengono in maniera mirata e rara, quindi con interventi che dovrebbero essere sempre piuttosto significativi e per questo soggetti a giudizio, i secondi si suppone che siano i veri protagonisti dell'interazione, quindi che vi prendano parte in maniera variegata, anche leggera, e non si potrebbe quindi richiedere di valutare tutti gli interventi postati, né di discernere quali valutare con parere sfavorevole e quali non valutare per nulla.
La soluzione è proporre un sistema valutativo che premi i meritevoli ignorando tutti gli altri messaggi. Ovvero, varia la scala da quella proposta per il docente e si propongono solo 2 opzioni tutte in positivo. Si taglia via la parte negativa e si propongono dei simboli "+" da attribuire soltanto nel caso in cui un messaggio sia degno di nota: un simbolo scelto corrisponde alla semplice segnalazione di un messaggio (punteggio 1), due simboli corrispondono ad un certo entusiasmo nei confronti di quel messaggio (punteggio 2).
Tuttavia, visti i limiti già menzionati e già riscontrati in letteratura sulle scale di punteggi ordinati, è necessario aggiungere un campo descrittivo che spieghi le motivazioni del "+" assegnato, affinché la riflessione ci sia e sia abbastanza profonda. Devono essere poche etichette, estremamente intuitive e di facile scelta, dunque possono idealmente corrispondere alla domanda "perché?" cioè spiegare le motivazioni della segnalazione. I campi possibili da scegliere saranno tre: utilità, novità, argomentazione (*Tabella 10*) a ciascuno dei quali corrisponderà un'icona. Se soggetti diversi daranno descrizioni diverse del messaggio, le icone potranno comparire anche tutte e tre assieme. In tal modo gli altri identificheranno sul singolo messaggio sia il giudizio di valore, sia il perché sia stato trovato importante dai loro pari. Il fatto che tre etichette compaiano tutte assieme potrebbe essere anche motivo di discussione, favorendo quei processi metacognitivi di tipo collaborativo.
Gli studenti devono sapere che con il loro atto di valutazione, più che giudicare il loro compagno, stanno operando per la comunità al fine di segnalare agli altri un messaggio che vale la pena leggere. In questo senso ogni atto di valutazione diventa un mezzo arricchente per l'intero gruppo. Accanto alla media delle valutazioni ricevute, apparirà il numero di persone che hanno votato quel messaggio, quindi ne sarà palese a tutti il gradimento: chi l'ha sottovalutato sarà invogliato a leggerlo, chi avrà poco tempo per seguire il forum potrebbe decidere di leggere tutti i messaggi segnalati positivamente, il che sarebbe meglio di nulla. Per saltare subito agli occhi, messaggi di questo genere possono essere anch'essi segnalati, invece che col solo numero, con apposite icone relativamente al gradimento. Per la comparsa di queste icone, però bisognerà far sì che i docenti calibrino manualmente lo strumento sulla dimensione della comunità partecipante (*Tabella 11*).
Il docente o gli organizzatori possono calibrare la comparsa delle icone sulla quantità di studenti partecipanti e/o attivi già dopo un primo periodo di "rodaggio" del corso. È normale che se gli studenti partecipanti sono solo 10, gli esempi che ho fatto nella Tabella 9 non sono più validi, e le medie

devono essere ricalcolate per esempio con “meno di 3”, “fra 4 e 7”, “più di 8”. Ma se sono 100 diventeranno “meno di 30”, “fra 31 e 79”, “più di 80”. Parlo di “rodaggio” perché non si possono calcolare questi numeri a priori sugli iscritti, ma bisogna cercare di stimare il numero di partecipanti attivi, altrimenti la valutazione perde di senso e non si raggiungerà mai l’ultimo grado della scala segnalato dall’icona con i tre punti esclamativi.

Questa valutazione tutta in positivo che si basa sul gradimento è abbastanza praticata negli attuali ambienti di *social networking* tipici del web 2.0, pur con sfumature di caso in caso diverse. In quei contesti non c’è obbligo di frequenza, lettura, valutazione, ma ogni interazione si basa sulla libera scelta e spontaneità d’interesse, quindi funziona bene proprio grazie a queste caratteristiche. Applicarla all’interno di contesti più formali come quelli dell’apprendimento online potrebbe costituire una novità gradita a quegli studenti che vi si sono già cimentati in altri ambienti, ma potrebbe anche non funzionare altrettanto bene, proprio per il clima “diverso” che si viene ad instaurare nelle comunità costrette di apprendimento rispetto a quelle libere d’interesse.

Purtroppo non è stato possibile sviluppare alcuna sperimentazione a proposito, perché coinvolgere gli studenti, al contrario delle altre validazioni di modelli presenti in questa trattazione, avrebbe significato sviluppare concretamente lo strumento di applicazione del modello in modo da farlo utilizzare all’interno di qualche corso avviato o da avviarsi, e questo non è stato possibile soprattutto in termini di risorse.

Per procedere nella sperimentazione di questa parte, quindi, bisognerà aspettare che il sistema venga preso in considerazione in qualche progetto di ricerca e concretamente sviluppato per essere applicato come software, trovando le risorse necessarie a questo scopo. Per ora mi sono limitata a riportare quanto l’esperienza e la letteratura ci insegnano che accade e può accadere, a cercarvi rimedi e soluzioni che bisogna vedere però concretamente se sono in grado di funzionare e in che modo bisognerà aggiustare il tiro nell’applicazione concreta.

Tabella 10 – Studenti che valutano studenti, le categorie del *peer assessment*

Categorie	Icone	Caratteristiche
Utilità		Dà suggerimenti utili, fornisce informazioni.
Argomentazione		Ragiona, deduce, espone buone idee, fa critiche costruttive.
Novità		Aggiunge del nuovo, offre nuove idee, spunti o segnalazioni.

Tabella 11 – Studenti che valutano studenti, strumento di calibrazione per la comparsa delle icone

	A scelta dei docenti				**Media valutazioni**		
					1-1,5	1,6 - 2,5	2,6-3
Numero votanti	meno di	*10*	(incluso)		!	!	!
	tra	*11*	e	*19*	!!	!!	!!
	più di	*20*	(incluso)		!!!	!!!	!!!

LA VALUTAZIONE DI CHI VALUTA

Abbiamo delineato tutti i modelli facenti parte del sistema e ne abbiamo preso in considerazione tutti i protagonisti. Rimane a questo punto l'ultimo tassello da chiarire: gli studenti che valutano, sia i docenti che i loro pari quindi, possono essere valutati in vista di un giudizio finale proprio per questa loro azione? Abbiamo visto che il docente valuta perché è suo compito, gli è richiesto fra le mansioni di cui il suo ruolo lo investe. Ma gli studenti? Coloro che partecipano a questo "gioco" delle valutazioni, che si mettono quindi in discussione, che più ragionano sui messaggi scritti dai loro colleghi e dai docenti, a prescindere che lo facciano per far funzionare l'insieme, non sono forse degni di nota rispetto a quelli che, semplicemente, ne restano indifferenti?

Allora per concludere aggiungerei alle tabelle quantitative che utilizza il docente per valutare gli studenti, anche la sezione della *valutazione delle valutazioni*.

In una tabella deve essere riportato il numero delle valutazioni date ai docenti e quello delle valutazioni date ai propri pari rispetto al totale dei messaggi pubblicati dagli uni e dagli altri, espressi anche in percentuali. Per quanto riguarda quella fra pari dovrà anche comparire la percentuale di valutazione rispetto alle diverse posizioni di ordinamento: vale a dire per esempio che su 20 partecipanti attivi, aver valutato un messaggio il 20% delle volte fra i 3 primi giudicanti, il 50% fra i 4 e i 10 e il 30% fra gli 11 e i 20 rivela che lo studente potrebbe essersi lasciato soprattutto "trascinare" dai giudizi altrui senza prestare particolare attenzione alla valutazione che stava dando. Viceversa, se il 40% delle volte ha valutato fra i primi 3, il 45% fra la 4° e la 10° posizione, il 15% fra l'11° e la 20°, allora è probabilmente un soggetto che ha letto con attenzione quei messaggi da lui valutati e ha messo in atto processi metacognitivi per effettuare il giudizio. Abbiamo detto che questa gara "a chi arriva primo" potrebbe penalizzare chi ha poche possibilità di collegarsi alla piattaforma di frequente. Tuttavia questo dato si può incrociare con quello dei grafici di *continuità*, in modo che si rilevi l'assiduità di presenza sulla piattaforma e si decida di conseguenza: lo studente non ha potuto valutare fra i primi in maniera frequente, oppure non ha voluto? Come già ho suggerito per la comparsa delle icone nella valutazione fra pari[32], sarà il docente a stabilire le soglie dei tre gruppi rispetto alla popolazione attiva dei partecipanti (per esempio con una partecipazione di 100 studenti, le soglie potrebbero essere: <15, 16-50, >51).

Si rileva così quale sia stata l'attività valutativa dello studente rispetto al complesso di messaggi presenti nel forum. Non deve esserci scritto quali siano state le valutazioni, l'importante è la quantità del lavoro svolto, perché in questo caso è proprio la quantità che determina la qualità o, per lo meno, è l'unico parametro che si può prendere in considerazione al fine di giudicare l'attività.

---

[32] Cfr. cap. *Studenti che valutano studenti* § Literature Review

Deve comparire inoltre un grafico di continuità che attesti quando sono state attribuite queste valutazioni nel tempo e sia comparato allo schema di *frequenza* dello stesso studente. Come per gli altri casi della scheda quantitativa, saranno presenti pulsanti per la comparazione con la media del corso (in questo caso data dal totale di tutti gli studenti che hanno votato almeno una volta, e non da tutti gli studenti in assoluto). In questo modo si potrà subito scoprire se uno studente ha messo voti qua e là senza approfondire troppo la lettura dei messaggi, o votando solo proprio i pochi che ha letto.

Sarà il docente a decidere quanto e come tenere conto di questi dati a seconda dei contesti e delle circostanze. Sicuramente il fatto che uno studente si sia impegnato in questo compito denota una devozione particolare e in base al grafico della continuità si può scoprire anche se ci sia stata una costanza in questo lavoro. Si può presupporre che abbia attivato processi di tipo metacognitivo o, per lo meno, che si sia soffermato a riflettere sulla natura, il contenuto e l'obiettivo dei messaggi letti. Può darsi che il docente attivi questi tipi di valutazione per far funzionare meglio il corso piuttosto che per dare un giudizio finale, o viceversa che sia interessato solo a quest'ultimo. Sono dell'opinione che dei giudizi finali ricavati attraverso l'analisi di questo risultato siano da prendersi un po' con le molle, perché sono comunque dati quantitativi che non possono rassicurarci sulla qualità dell'operazione: i voti, pur prendendo tutte le precauzioni possibili del caso, potrebbero essere stati distribuiti a caso dallo studente, così si rischia sempre di penalizzare lo studente che è stato meno presente ma attento rispetto a quello più presente e furbo.

A mio avviso andrebbero integrati nella tabella di valutazione come dati di semplice orientamento alla valutazione, valorizzandone la componente attiva sul configurarsi delle interazioni nel corso, piuttosto che prendendoli come spunto per l'attribuzione di un giudizio. È proprio in questo il valore aggiunto di questo tipo di strumenti valutativi: nella possibilità che offrono di modificare in itinere l'andamento del corso.

CONCLUSIONI

Sulla valutazione degli studenti

L'applicazione del modello di valutazione agli studenti ha fatto emergere degli aspetti della loro frequenza e partecipazione che altrimenti al docente avrebbero potuto rimanere nascosti. Per esempio l'attività dei *lurker* e la continuità di frequenza degli studenti sono dei dati che rimangono completamente invisibili se non vengono esplicitamente messi in luce dall'analisi. Ma anche il fatto che ci siano studenti che si sono collegati poco ma hanno cercato di partecipare in maniera attenta, così come altri che si sono collegati molto ma hanno evitato del tutto le interazioni su argomenti didattici, sono tutti aspetti che a un docente, per quanto presente, bravo, allenato a interagire online, sarebbero sicuramente sfuggiti.

In particolare, non è soltanto sul sistema di valutazione qualitativa che emergono i dati più interessanti, anzi, dall'analisi dei risultati risulta sempre più evidente che quella valutazione automatica non può essere presa per veritiera così come viene prodotta dal sistema. Le particolarità, infatti, emergono proprio dalla comparazione della parte qualitativa con quella quantitativa, cioè da uno sguardo d'insieme e dalla presa in considerazione di variabili che nessun sistema automatizzato potrà mai restituire. Questo succede, ovviamente, perché le componenti da tenere in considerazione per la riuscita di un percorso di apprendimento si sono moltiplicate, andando ben oltre la semplice scala ordinata di cui gli estremi sono "ha capito – non ha capito" o, peggio "ha imparato – non ha imparato" del modello cognitivista classico. Qui non si tratta di capire o di imparare, qui si tratta di dimostrare volontà, interesse, e poi scoprire, confrontarsi con gli altri, costruire il sapere da soli o insieme: e tutti i fattori in gioco devono essere presi in considerazione per una valutazione.

Inoltre, emerge che anche ai dati quantitativi può essere data una lettura qualitativa: dal momento che non si tratta di dati quantitativi cumulativi ma dettagliati per forum, si possono configurare analisi a seconda delle esigenze del contesto, quindi rilevando quali forum siano più legati alla discussione didattica, quali a laboratori di tipo pratico, quali completamente off-topic e così via. Dalla "qualità" delle discussioni dei forum possiamo ricavare dati per una interpretazione di "qualità" dei dati quantitativi. Dunque prima di procedere nelle valutazioni è sempre importante conoscere almeno a grandi linee il contesto dei forum, le modalità di gestione didattica utilizzate (la durata del corso, le tappe obbligatorie, ecc.) per aiutarsi anche nell'interpretazioni dei dati e farne deduzioni ben precise. Se per esempio nell'Insegnamento non avessi saputo che l'esercitazione era un compito obbligatorio per sostenere l'esame, non avrei potuto spiegarmi perché molti studenti avevano alte percentuali di visualizzazione e partecipazione in questo forum e non negli altri. Così come sarebbe stato più difficile interpretare i grafici di continuità senza essere a conoscenza delle tre sessioni d'esame che cadevano in giugno, luglio e settembre.

E' chiaro pure, però, che questo sistema di analisi quantitativa può funzionare soltanto nel momento in cui gli studenti non sanno di essere tracciati, o almeno non conoscono il tipo di tracciamento. Ci vorrebbe poco a far saltare l'affidabilità dei dati se si collegassero ed aprissero discussioni a caso solo per accumulare punti. Anche se si cercasse di calcolare il tempo di permanenza sulla piattaforma e sui forum, se ciò fosse scoperto ancora una volta sarebbe troppo semplice da parte degli studenti collegarsi e poi lasciare connesso il proprio utente mentre si sbrigano altre faccende. In questo caso è stato quindi possibile condurre un'analisi del genere su studenti ignari della cosa, ma ciò non si potrà verificare sempre. A quel punto basarsi soprattutto sulla partecipazione e la qualità della stessa diventerebbe fondamentale. Rimango convinta però che per il futuro si dovranno intraprendere nuove strade sul versante quanti-qualitativo in modo che l'analisi di ciascun aspetto sia affidabile e a prova di imbroglio: bisognerà guardare alla partecipazione dello studente con un approccio sempre più globale e coinvolgente tutti i vari tipi di attività in cui si è impegnato o è chiamato a impegnarsi. Del resto, anche nella didattica tradizionale, raramente si è affidata una valutazione finale solo all'una o all'altra cosa: si può valutare uno studente positivamente solo perché è stato sempre presente alle lezioni (anche se magari il suo pensiero e la sua attenzione stavano da tutt'altra parte)? No, bisogna verificare che abbia appreso. Allora si può valutare uno studente positivamente solo perché, pur non essendo quasi mai presente alle lezioni, ha sempre superato in maniera brillante tutti i test? Forse nella didattica tradizionale sì, ma qui stiamo partendo dal presupposto che è proprio il confronto con gli altri, la componente sociale, che rende l'apprendimento più ricco e profondo, quindi se lo studente non è mai stato presente, in che modo può aver appreso secondo i processi che riteniamo fondamentali? Per una valutazione affidabile, insomma, una comparazione fra le due componenti quantità – qualità è sempre decisamente importante.

Infine, si è potuto notare come il modello, grazie al sistema dei pesi dati a ciascuna etichetta valutativa, sia molto flessibile ed adattabile ai diversi contesti e alle diverse esigenze. Fra l'altro abbiamo qui usato per comodità lo stesso identico peso per tutte e tre le variabili, ma oltre al particolare dei gradi di valutazione, si può intervenire anche sul peso globale di ciascuna variabile rispetto alla valutazione finale[33]: se per esempio giudichiamo che l'elaborazione sia il fattore più importante e le altre due variabili solo degli elementi accessori non fondamentali, basta decidere di aumentare lo scarto fra questa e quelli per ottenere un tipo di valutazione automatica più conforme a quella che sarebbe la nostra personale interpretazione dei dati. Il docente, insomma, può adattare le scale di valutazione non solo ai diversi contesti didattici, ma anche basandosi sulle proprie credenze e inclinazioni pedagogiche personali.

Se ne può concludere che lo strumento in esame può essere sicuramente calibrato meglio con molta sperimentazione in contesti reali anche diversi fra loro, ma che grazie alla sua flessibilità offre ampi

---

[33] Vedi cap. *La valutazione degli studenti* § La parte interpretativa – I pesi

margini di personalizzazione, pur senza tradire l'impianto centrale che l'ha generato, fondato sui principi costruttivisti e su una teoria pedagogica che pone al centro della formazione il soggetto che apprende, il suo confronto con i pari e la costruzione personale e ragionata di nuove idee o soluzioni.

Sulla valutazione dei docenti

Il modello valutativo ha permesso di analizzare il comportamento dei soggetti chiamati a fare formazione nella loro interazione con gli studenti del corso e-learning. Senza dare giudizi di valore, ha però restituito una panoramica dell'atteggiamento da essi sostenuto nei confronti degli studenti (indagine, critica, sollecitazione), dei compiti che il formatore è stato chiamato a sostenere (spiegazione, analisi, supporto tecnico, moderazione) e della sua presenza più o meno attiva, costante e impegnata nei confronti della didattica (frequenza e partecipazione). L'applicazione del modello è stata in grado di descrivere le aree fisiche (i forum) e tematiche (le categorie del modello) in cui i formatori sono stati più impegnati, determinando profili diversi per ciascuno. Questa diversità può essere determinata:

- dal contesto, dunque ulteriori studi andranno condotti in questo senso (per esempio: quanto influisce la numerosità degli studenti e la loro motivazione ad apprendere sul modo di interagire del docente nei loro confronti?);
- da note caratteriali e inclinazioni personali del docente;
- dagli obiettivi didattici, dai contenuti del corso online (come sembrerebbe nel caso del Laboratorio) e dal ruolo che è stato espressamente richiesto al formatore di ricoprire (come nel caso degli esperti chiamati per seguire attività specifiche);
- ovviamente da una sinergia di queste variabili, anche se con pesi diversi.

E' solo un accenno e uno spunto che qui voglio tentare, perché di certo non è questa la sede per parlarne, tuttavia visti i risultati emersi dall'analisi dell'interazione dei formatori mi sembra giusto lanciare qualche spunto: è forse giunto il momento di chiedersi, in questa fase dell'e-learning, quanto sia importante conoscere le inclinazioni relazionali dell'individuo che fa il tutor o il docente rispetto alla didattica. Ovvero: ci troviamo in un contesto didattico in cui agli studenti si chiede un sempre maggior coinvolgimento individuale ed emotivo, proprio perché si basa molto del processo di apprendimento sull'interazione, dunque su aspetti estranei alla didattica tradizionale. Parallelamente anche i docenti sono chiamati ad affrontare la didattica con un atteggiamento diverso, corrispondente a questo nuovo stile di apprendimento interattivo, quindi a mettersi in gioco più in prima persona e a mettere a disposizione della didattica non soltanto il loro sapere professionale, ma anche quegli aspetti personali che permettono l'interazione. Per lo stesso motivo risulta molto più difficile rispetto al passato prendere dei "sottoposti", tutor o esperti, da "addestrare" al compito di aiutare e sostenere i docenti nella didattica: anche loro, infatti, avranno a loro volta delle inclinazioni relazionali personali

che dovranno essere tenute in considerazione qualora si voglia loro affidare un certo ruolo all'interno del contesto formativo.

Rispetto ai contesti d'apprendimento, ovviamente, ma anche alle caratteristiche personali dei formatori, allora vi saranno probabilmente gruppi di docenti e tutor che possono funzionare meglio ed altri che funzionano peggio o non funzionano per nulla. Poiché c'è già stato chi ha indicato il portfolio come un passo fondamentale nel processo di valutazione del docente (Bird 1990; Tucker et al., 2003), perché allora non pensare ad un portfolio dei formatori che non raggruppi soltanto le loro conoscenze professionali, ma anche le loro "modalità preferite d'interazione" e le loro competenze e inclinazioni relazionali? Più che uno strumento per dare giudizi di valore dovrebbe fungere da mezzo importante per aggregare gruppi di formatori in base alla complementarietà dei loro profili e all'idoneità rispetto ai contesti in cui dovrebbero operare per la formazione. È chiaro infatti come con l'e-learning anche la formazione diventi un lavoro da svolgere sempre più in *team* (basti pensare alle diverse figure professionali coinvolte nella realizzazione di un corso: l'autore dei contenuti, lo sviluppatore dei contenuti in chiave tecnologica, il gestore del corso che a volte non corrisponde neanche con il docente, ecc.) e come diventi sempre più importante avere gruppi di lavoro solidi e coordinati fra di loro, formatisi insieme con l'esperienza, per rispondere alle richieste di una formazione qualitativamente elevata. Insomma, è auspicabile allontanarsi sempre di più da quell'idea di e-learning funzionante con un docente sprovvisto di qualsiasi informazione sui modi nuovi della didattica e con dei tutor presi a caso magari fra gli studenti più meritevoli, che cambiano di anno in anno e non sono abituati al tipo di lavoro che devono svolgere (tanto, per molti un tutor deve solo "animare"). Affinché questo accada, però, bisogna tentare di tracciare delle nuove rotte e consolidarle, in modo che un cambiamento radicale di questo punto di vista si realizzi in maniera diffusa.

Spero che il modello che ho qui presentato possa essere una base di partenza per muoversi in questa direzione. È da tenere in considerazione che esso non porta con sé giudizi di valore intrinseci, ma è dall'interpretazione dei dati rispetto a determinate ottiche pedagogiche, al legame con certi contesti e in generale agli obiettivi e alla riuscita del corso, che se ne possono dedurre elementi di positività o negatività. Nell'interpretazione dei risultati è sicuramente presente e intuibile una cornice comune che indichi i minimi requisiti qualitativi richiesti, ma per il resto ci deve essere un ampio margine di flessibilità e adattamento alla situazione specifica. Dubito che ricerche future possano quindi portare alla costruzione di una rubrica interpretativa sui dati dell'interazione del docente, tuttavia dopo opportuni studi sarà forse possibile tracciare delle linee guida che determinino delle condotte particolarmente virtuose rispetto a determinati contesti.

Sulla valutazione del corso

Il modello ha restituito in maniera coerente le differenze fra i diversi corsi: il Master è più orientato a una didattica di tipo teorico, il Laboratorio di tipo pratico, l'Insegnamento si colloca a metà. Quel che emerge in maniera evidente è per tutti e tre, in diversa misura, la necessità di:

- motivare di più gli studenti a partecipare attivamente affinché il corso online sia realmente proficuo (questo dipende però dal contesto in cui il corso si va ad inserire: non si può obbligarli o pretendere l'impossibile, semmai si può invogliarli a partecipare): soprattutto per Insegnamento e Laboratorio;
- stimolare di più la collaborazione attraverso la messa in pratica di attività di tipo cooperativo, secondo l'ottica costruttivista del *learning by doing*, affinché il confronto non sia soltanto sulla teoria, ma anche sulle riflessioni che scaturiscono dalla sperimentazione concreta e che si attivano con meccanismi di coesione nel gruppo;
- tenere costante nel tempo la soglia di attenzione sulla didattica, proponendo attività o discussioni stimolanti con una cadenza ben programmata in modo da evitare il formarsi di picchi d'interesse e a favore di una distribuzione equa delle energie degli studenti per tutta la durata del corso;
- monitorare in itinere, ove possibile, la frequenza degli studenti al fine di contattare o in qualche modo cercare di coinvolgere soprattutto i *lurker* affinché partecipino attivamente.

L'analisi è insomma riuscita a dare conto dei punti di debolezza generali nei corsi e su quali strategie puntare per migliorarli, in maniera aderente agli obiettivi che avevo prefissato. Ma l'analisi evidenzia anche altro, che può costituire motivo di riflessione per la ricerca e per la valutazione non riguardante la contingenza dei corsi ma i processi di e-learning in generale.
Un aspetto che è emerso in maniera decisiva da quest'analisi, infatti, è il ruolo tutt'altro che trascurabile giocato in questi ambienti di apprendimento online dal forum di discussione libera fra gli studenti: frequentatissimo, con una partecipazione altissima, è quello che suscita interesse e coinvolge molto più (a quanto pare) della didattica. È un dato molto particolare: gli studenti non è che partecipino poco perché non hanno dimestichezza con la tecnologia-forum o perché non hanno tempo o mezzi per collegarsi alla piattaforma, perché invece nel forum libero si dimostrano molto attivi e reattivi. È chiaro che se non scrivono nei forum didattici i motivi, a questo punto, sono altri. Provo a ipotizzarne almeno due:

- perché nei forum didattici si sentono "sotto esame", quindi avvertono una rigidità formale che non permette loro di esprimersi liberamente e come risulta loro più semplice, diretto e leggero: devono curare la forma, esprimersi in un certo modo che non è quello del "chiacchiericcio" informale abituale;

- perché nei forum didattici non sono abbastanza coinvolti dai contenuti, che risultano loro noiosi o poco interessanti, mentre nel forum libero, parlando di temi per loro "scottanti" sono molto più invogliati a partecipare.

Il forum libero viene creato spesso dai docenti nella speranza che costituisca un elemento di aggregazione per il gruppo dei partecipanti, in modo che poi anche nella didattica ci sia più coesione. Un altro motivo per cui viene creato è semplicemente per dare agli studenti uno spazio in cui parlare anche d'altro, per non correre il rischio che affollino di discorsi *off topic* i forum didattici. Infine, a volte il forum libero viene creato su espressa richiesta degli studenti stessi, che desiderano avere uno spazio loro in cui interagire in maniera, appunto, del tutto informale e non valutata. Tutti questi principi sarebbero giusti e sacrosanti se nel forum libero partecipasse lo stesso numero di studenti che partecipa alla didattica, eppure abbiamo appurato che per gli insegnamenti universitari non è così.
Allora, viene da concludere, questa sproporzione potrebbe prodursi per il fatto che gli studenti non hanno altri spazi di questo tipo per scambiarsi informazioni e chiacchiere e approfittano di questo ambiente proprio a questo scopo: la piattaforma di e-learning non è più la piattaforma del corso, ma la piattaforma in cui si può interagire online su qualsiasi argomento (e tutto il resto, cioè la didattica, molte volte non interessa). A prescindere però dalle motivazioni intrinseche che spingono gli studenti a fare ciò e che effettivamente non ci riguardano, come influisce tutto ciò sulla didattica? Forse se non fosse stato presente il forum libero, gli studenti avrebbero accordato più attenzione a quelli didattici. O, forse ancora, non sarebbe cambiato nulla, quindi semplicemente non avrebbero partecipato mai. In pratica è legittimo domandarsi se questo forum li distrae dalla didattica, perché se hanno una porzione di tempo al giorno la dedicano a quello invece che ai forum didattici, o se invece è un modo per attirarli (almeno) nell'ambiente didattico (anche se lo sfiorano appena). Ancora, c'è da chiedersi se tale forum può risultare utile poi nel momento della valutazione per capire le differenze fra chi non si è davvero collegato quasi mai e chi invece ha avuto tutti i mezzi per farlo e in maniera volontaria non ha partecipato alla didattica. La questione, ovviamente, rimane aperta e necessiterà di ulteriori verifiche e sperimentazioni.

Criticità e soluzioni

Anche se in linea di massima i modelli hanno funzionato, ho riscontrato attraverso la sperimentazione degli aspetti che si potrebbero ancora migliorare. Il primo, nella valutazione sugli studenti, è che il sistema non dà effettivamente conto di quanto lo studente abbia seguito ragionamenti propri o di quanto si sia agganciato a quelli altrui per riprenderli, approfondirli, contestarli. La suddivisione fra messaggi inviati in replica e messaggi di inizio discussione, non è sufficiente. L'elemento "critica" nella scala nominale della variabile "interazione", che pure serviva in parte a questo scopo, non ha dato i risultati sperati: forse non è stato utilizzato a dovere perché descritto in maniera poco chiara, o ancora può darsi che questi contesti non abbiano effettivamente generato tipi di discussioni in cui ci si

è agganciati gli uni ai discorsi degli altri. Tuttavia mi pare che cercare di scoprire la correlazione fra i messaggi soltanto con quella categoria significhi tagliare fuori tutta una serie di questi che sono inviati in risposta ad altri specifici messaggi di altri autori, ma che non presentano le caratteristiche di "critica": ci si può "agganciare" a un altro messaggio anche senza criticarlo, o contestarlo, o non essere d'accordo, e anche queste direzionalità d'interazione vanno analizzate per capire quanto sia coeso il gruppo, perché questo aspetto dal mio sistema sembra essere riuscito ad emergere solo in parte e in maniera non del tutto trasparente. Auspicherei allora una revisione della variabile di valutazione "destinatario" in questo senso. Invece di specificare il destinatario dell'interazione si possono riprendere i modelli già sviluppati dalla letteratura (Howell-Richardson & Mellar, 1996) e pensare una scala non più "destinatario" ma "interconnessione" di tipo: referenziale (si riferisce a uno studente o gruppo di studenti che ha sostenuto un argomento), generico (rivolto a tutti), professore (sempre per verificare la direzione verticale dell'interazione).

Inoltre non c'è stato alcun modo di verificare il coinvolgimento personale dello studente nell'interazione in quanto a messa in gioco di esperienze proprie, o della propria identità, dunque si potrebbe a questo scopo porre una semplice casella di *check* da spuntare nel momento in cui una simile condizione si verifichi (descrivendo ovviamente in maniera idonea i modi per riconoscerne l'effettiva presenza).

Nella valutazione del docente, invece, la verifica è stata molto positiva, restituendo i dati esattamente nella maniera sperata. Tuttavia nell'applicazione del modello alcuni messaggi dei docenti sono rimasti non valutati in quanto non classificabili in nessuna delle categorie date. Non erano messaggi riconducibili a uno scopo specifico, si trattava soprattutto di messaggi di semplice interazione, interventi fini a se stessi e che pure sembravano significativi all'interno dell'insieme per determinare un certo equilibrio, un certo segnale di attenzione da parte del docente, che sembrava voler intervenire senza però rompere il clima instauratosi fra gli studenti. Insomma, è forse giusto che messaggi di questo tipo, se pure presenti in numero minore, non si confondano con i messaggi off-topic o non valutabili. Si può pensare alla creazione di una categoria apposita per il futuro, ma il rischio è che poi siano troppo numerose da gestire. Bisognerà approfondire ulteriormente questo aspetto del modello.

Sviluppi futuri

Il sistema di valutazione dell'interazione asincrona online qui pensato, così come i primi *report* del software appositamente sviluppato per l'elaborazione dei dati, sono soltanto la forma embrionale di un progetto che richiede sicuramente la messa in campo di molte più risorse umane ed economiche.

Innanzitutto bisognerà procedere allo sviluppo di applicazioni che consentano la messa in opera del sistema in contesti reali e in forma progressiva invece che a posteriori. Questo permetterà di rifare il calcolo dell'*interrater reliabiliy* in maniera più consona alle procedure metodologiche indicate da Krippendorff, su contesti reali, diversificati e ad opera di più individui più o meno istruiti al compito.

Contemporaneamente si potrà così ricalibrare il sistema sulla base delle problematiche che emergono dalla sua messa in opera.
Per esempio, alla luce delle sperimentazioni effettuate, sono emersi alcuni elementi di criticità che, come avevo del resto previsto, si configureranno come basi di partenza per uno sviluppo più specifico delle categorie e delle loro descrizioni di applicazione.
Inoltre, un'applicazione in contesti reali con una struttura software in grado di supportare il sistema in tutti i suoi aspetti, permetterebbe di procedere alla verifica di quelle valutazioni fra studenti e degli studenti sui docenti che qui non ha avuto modo di essere sperimentata. Si potrebbe così testare il sistema nella sua interezza invece che per parti scollegate fra loro. Anche lo sviluppo del software di analisi dovrebbe procedere nella stessa direzione, visto che qui è stata presentata la parte preponderante dei risultati, ma molte piccole implementazioni, rettifiche e analisi più specifiche potrebbero arricchire notevolmente i dati per l'interpretazione.
Lo strumento potrebbe essere utilizzato così in ambienti di e-learning in maniera semplice e funzionale: ogni docente, nello scrivere il proprio messaggio, sceglierebbe l'etichetta corrispondente collocata in un menù a tendina apposito. Allo stesso modo per ogni messaggio inviato dagli studenti il docente avrebbe quattro menù a tendina collocati nella parte inferiore e relativi alle quattro diverse variabili di attribuzione. Dal lato degli studenti, invece, essi potrebbero valutare i messaggi dei professori e dei loro pari tramite una modalità più amichevole rispetto al menù a tendina, come per esempio l'attribuzione figurativa dei valori per quantità (segni di +, stelline, ecc.). Dal punto di vista dell'interfaccia utente, insomma, l'implementazione non richiederà una quantità di risorse esagerata.
Sarà più difficile, invece, sviluppare la parte di elaborazione di questi dati, perché piuttosto complessa in tutte le operazioni di calcolo e restituzione grafica dei risultati. Bisognerà in questo caso discutere la possibilità di acquisire i dati tramite operazioni di importazione ed esportazione per elaborarli in separata sede. Oppure, se integrati nell'ambiente didattico, bisognerà studiare le soluzioni ottimali affinché tale sistema di analisi sia usabile e sufficientemente "leggero" alla navigazione.
I risultati finali conseguibili attraverso l'applicazione del sistema nella sua interezza sono:

- una valutazione sullo studente rispetto a come ha interagito, rilevando in maniera diretta la quantità della partecipazione, l'interesse per determinate aree del corso rispetto ad altre, il grado di coinvolgimento rispetto agli argomenti prettamente didattici, la qualità nell'elaborazione dei contenuti, le modalità di collaborazione o al contrario una comunicazione di tipo verticale senza confronto fra pari; in maniera indiretta l'attenzione accordata al corso e la volontà di parteciparvi mettendosi in gioco e lasciandosi coinvolgere;
- una valutazione delle modalità d'interazione e dell'identità professionale del docente rilevando le funzioni che ha principalmente svolto rispetto ai diversi ruoli del gestire, sollecitare, analizzare, ecc.;

- una valutazione dell'andamento del corso rispetto alla parte interattiva, che restituisce un quadro complessivo dell'interesse negli argomenti didattici, della profondità dell'impegno degli studenti, della direzionalità della comunicazione, della frequenza e partecipazione collettiva, delle modalità d'intervento dei docenti;
- un'auto-riflessione del docente sulle proprie modalità d'interagire e dunque di condurre la didattica, che contribuisce a una maggiore consapevolezza personale e pedagogica, nonché a una crescita professionale e formativa della gestione dell'apprendimento in ambienti e-learning;
- un supporto alla didattica attraverso etichette generate dagli stessi partecipanti al processo formativo che facilitino l'individuazione dei messaggi-chiave e l'interpretazione degli interventi dei docenti. In questo modo si incanala l'interazione affinché possa essere più facilmente fruita, senza però limitare o ingabbiare la libertà d'espressione e la spontaneità d'intervento.

Risulterà ormai chiaro, a questo punto, che il sistema di valutazione costruito qui è insieme uno strumento che può aiutare a "certificare" in maniera formale l'apprendimento nei corsi e-learning, e uno strumento che può servire a valutare gli stessi corsi di e-learning affinché se ne possano nel tempo migliorare le strategie, affinare i ruoli di chi vi partecipa e trovare le lacune per le quali pensare e implementare nuove soluzioni. È un sistema di valutazione che, mi auguro, possa avere un risvolto e un riscontro materialmente visibile, la capacità di concretizzare flussi altrimenti astratti ed inafferrabili traducendoli in azioni, così come auspicavano Bass & Eynon (2009) nell'estratto che ho citato[34]. Unendomi al coro delle voci di cui ho dato conto finora, vorrei sostenere anche io qui, con questa ricerca, quel tipo di valutazione di cui necessitano oggi i contesti di apprendimento sempre più interattivi e sempre più informali: una valutazione che non sia *sui* saperi e *dei* saperi, ma *nei* saperi, *dentro* ad essi, in modo che nel momento in cui li valuta, anche nel solo atto, già li sta modificando. È un concetto perfettamente aderente alle dinamiche della rete, in cui anche semplicemente navigare per visualizzare qualcosa significa già essere parte attiva che modifica l'insieme delle connessioni fra i nodi.

Valutare in contesti di e-learning diventa allora un'operazione di *traduzione*, non di assegnazione di valori. Traduzione da un linguaggio ad un altro linguaggio: da quello pluridimensionale, personale e sempre più informale dell'apprendimento, a quello formale, standard e categorizzante richiesto dai contesti formativi e dai sistemi di riconoscimento professionale e sociale. Le sfide più impegnative della pedagogia contemporanea sono tutte nei modi e nelle soluzioni che verranno ricercate per realizzare e sistematizzare questa traduzione: per farla funzionare in maniera condivisa ed efficiente.

---

[34] Cfr. cap. *Obiettivi* § Le problematiche della valutazione

Probabilmente in futuro, grazie alle tante ricerche a proposito, si riuscirà ad intuire il legame fra le caratteristiche del docente (da qui il portfolio), quelle delle strategie didattiche messe in atto e quelle contestuali di tipo soprattutto sociale. Sarà a quel punto che se ne riuscirà a prevedere il successo rispetto alla presenza e assenza di certe variabili e nel momento in cui sarà garantita una certa sistematicità di aspettativa rispetto all'incrocio di variabili definite, si riuscirà forse, finalmente, a gettare le basi per costruire una metodologia dell'e-learning di qualità.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson, J. B., & Freiberg, H. J. (1995). Using self assessment as a reflective tool to enhance the student teaching experience. *Teacher Education Quarterly , 22*, 77-91.
- Anderson, T., Archer, W., & Rourke, L. (2001). Assessing Teaching Presence In A Computer Conferencing Context. *Journal of Asynchronous Learning Networks , 5* (2).
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words.* Oxford: University Press.
- Bass, R., & Eynon, B. (2009, Gennaio 7). *Capturing the Visible Evidence of Invisible Learning.* Tratto il giorno Feb. 5, 2010 da Academic Commons: http://www.academiccommons.org/commons/essay/capturing-visible-evidence-invisible-learning
- Beaudoin, M. F. (2002). Learning or lurking? Tracking the "invisible" online student. *The Internet and Higher Education , 5* (2), 147-155.
- Becker, H. J., & Riel, M. M. (1998). *TLC 12 Report Series.* Tratto il giorno Feb. 5, 2010 da Teaching, Learning, and Computing: 1998. A National Survey of School and Teachers: http://www.crito.uci.edu/tlc/html/findings.html
- Bednar, A. K., Cunningham, D., Duffy, T. M., & Perry, J. D. (1992). Theory into practice: How do we Link? In T. M. Duffy, & D. H. Jonassen (A cura di), *Constructivism and the technology of instruction: A conversation.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ben-Ari, M. (1998). Constructivism in computer science education. *Proceedings of the Twenty-ninth SIGCSE Technical Symposium on Computer Sciene Education.* Atlanta, Georgia: ACM Press.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology , 15* (1), 22-30.
- Berk, R. (1988). Fifty reasons why student achievement gains does not mean teacher effectiveness. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 1* (4), 345-364.
- Biggs, J., & Collins, K. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO taxonomy.* New York: Academic Press.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum, & F. Dochy (A cura di), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (p. 3–29). Boston, MA: Kluwer Academic Press.
- Blanchette, J., & Kanuka, H. (1999). Applying constructivist learning principles in the virtual classroom. *Proceedings of Ed-Media/Ed-Telecom 99 World Conference, June 1999.* Seattle, WA.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives.* NY: David McKay.

- Bolter, J. D., & Grusin, R. (2003). *Remediation. Competizione e integrazione tra media vecchi e nuovi.* Milano: Guerini e Associati.
- Booth, S., & Hultén, M. (2003). Opening dimensions of variation: An empirical study of learning in a Web-based discussion. *Instructional Science , 31* (1-2), 65-86.
- Boud, D. (1995). *Enhancing learning through self assessment.* London: Kogan Page.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education , 22* (2), 151-167.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (1999). Peer Learning and Assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education , 24* (4), 413-426.
- Boyd, H., & Cowan, J. (1985). A case for self-assessment based on recent studies of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education , 10* (3), 225-235.
- Bridges, E. M. (1993). The Incompetent Teacher: Managerial Responses. *NASSP Bulletin , 77* (552), 105-106.
- Brown, G., Bull, J., & Pendlebury, M. (1997). *Assessing Student Learning in Higher Education.* NY: Routledge.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullen, M. (1997). *A Case Study of Participation and Critical Thinking in a University-Level Course Delivered by Computer Conferencing.* University of British Columbia, Vancouver, Canada: Unpublished doctoral dissertation.
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of Distance Education , 13* (2), 1-32.
- Chan, C. C., Hong, J. H., Tsui, M. S., & Chan, M. Y. (2002). Applying the Structure of the Observed Learning Outcomes (SOLO) Taxonomy on Student's Learning Outcomes: an empirical study. *Assessment & Evaluation in Higher Education , 27* (6), 511-527.
- Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: students perceptions before and after a peer assessment exercise. *Studies in HigherEducation , 22* (2), 233-239.
- Chi, M. T. (1997). Quantifying qualitative analyses of verbal data: A practical guide. *The Journal of the Learning Sciences , 6* (3), 271–315.
- Cho, K. L., & Jonassen, D. H. (2002). The Effects of Argumentation Scaffolds on Argumentation and Problem Solving. *ETR&D , 50* (3), 5–22.
- Collins, A., & Brown, J. S. (1991). Cognitive apprenticeship: Making things visible. *American Educator , 15* (3), 38-46.
- Coppola, N., Hiltz, S. R., & Rotter, N. (2001). Becoming a virtual professor: Pedagogical roles and ALN. *Proceedings of the 34th Hawaii International Conference on Systems Sciences, January 3-6.* Los Alamitos, CA: IEEE Computer Society Press,.

- Cunningham, D. J. (1991). Assessing constructions and constructing assessments: A dialogue. *Educational technology , 31* (5), 13-17.
- Cutler, H., & Price, J. (1995). The development of skills through peer assessment. In A. Edwards, & P. Knight (A cura di), *Assessing competence in higher education* (p. 150–159). Birmingham: Staff and Educational Development Series.
- Davies, P. (2000). Computerized Peer Assessment. *Innovations in Education and Training Internationa l , 37* (4), 346-355.
- De Laat, M., & Lally, V. (2004). It's not so easy: Researching the complexity of emergent participant roles and awareness in asynchronous networked learning discussions. *Journal of Computer Assisted Learning , 20*, 165–171.
- De Wever, B., Schellens, T., Valcke, M., & Van Keer, H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education , 46* (1), 6-28.
- Dewey, J. (1993). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: D. C. Heath.
- Dominick, P. G., Reilly, R. R., & McGourty, J. (1997). The effects of peer feedback on team member behavior. *Group and Organization Management , 22*, 508-520.
- Dringus, L. P., & Ellis, T. J. (2004). Building the SCAFFOLD for Evaluating Threaded Discussion Forum Activity: Describing and Categorizing Contributions. *34th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, October 20 – 23.* Savannah, GA.
- Driscoll, M. P. (1994). *Psychology of Learning for Instruction.* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Duffy, T. M., & Jonassen, D. H. (A cura di). (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duffy, T. M., Lowych, J., Jonassen, D. H., & Welsh, T. M. (1993). *Designing environments for constructive learning.* NY: NATO Scientific Affairs Division.
- Duke, D. L., & Stiggins, R. J. (1986). *Teacher Evaluation: Five Keys to Growth.* CT: NEA Publications Order Department.
- Edelstein, S., & Edwards, J. (2002). If You Build It, They Will Come: Building Learning Communities Through Threaded Discussions. *Online Journal of Distance Learning Administration .*
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (A cura di), *Teaching thinking skills: theory and practice* (p. 9–26). NY: W.H. Freeman.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher , 18* (3), 4-10.

- Erffmeyer, E. S., & Martray, C. R. (1990). A quantified approach to the evaluation of teacher professional growth and development and professional leadership through a goal-setting process. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 3* (3), 275-300.
- Facione, P. A., & Facione, N. C. (1994). *Holistic critical thinking scoring*. Tratto il giorno Feb. 5, 2010 da California Academic Press: http://www.insightassessment.com/9HCTSR.html
- Fahy, P. J. (2005). Two Methods for Assessing Critical Thinking in Computer-Mediated Communications (CMC) Transcripts. *International Journal of Instructional Techonology and Distance Learning , 2* (3), 13-28.
- Fahy, P. J., Crawford, G., & Ally, M. (2001). Patterns of Interaction in a Computer Conference Transcript. *International Review of Research in Open and Distance Learning , 2* (1).
- Fahy, P. J., Crawford, G., Ally, M., Cookson, P., Keller, V., & Prosser, F. (2000). The development and testing of a tool for analysis of computer mediated conferencing transcripts. *Alberta Journal of Educational Research , 46* (1), 85-88.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking-developing peer assessment. *Innovation s in Education and Training International , 32*, 175–187.
- Forman, G., & Pufall, P. B. (A cura di). (1988). *Constructivism in the computer age.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freeman, M. (1995). Peer assessment by groups of group work. *Assessment and Evaluation in Higher Education , 20* (3), 289-300.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education , 2* (2-3), 87-105.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education , 15* (1), 7-23.
- Goldfinch, J. (1994). Further developments in peer assessment of groups. *Assessment and Evaluation in Higher Education , 19* (1), 29–35.
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American Educational Research Journal , 31*, 104–137.
- Graf, S., & List, B. (2005). An Evaluation of Open Source E-Learning Platforms Stressing Adaptation Issues. *Proceedings of the 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'05)* (p. 163-165). Taiwan: IEEE Press.
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B. R., Craner, J., & Duffy, T. M. (2001). Seven Principles of Effective Teaching: A Practical Lens for Evaluating Online Courses. *The Technology Source* .

- Gulati, S. (2003). *Constructivism and emerging online learning pedagogy: a discussion for formal to acknowledge and promote the informal*. Tratto il giorno Febbraio 5, 2010 da British Education Index: http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00003562.htm
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research* (17), 397–431.
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1998). Transcript Analysis of Computer-Mediated Conferences as a Tool for Testing Constructivist and Social-Constructivist Learning Theories. *Distance Learning '98. Proceedings of the Annual Conference on Distance Teaching & Learning, August 5-7.* WI: Madison.
- Hamid, A. A. (2002). e-Learning. Is it the "e" or the learning that matters? *The Internet and Higher Education , 4*, 311-316.
- Hanrahan, S., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer assessment: the students' views. *Hogher Education Research and Development , 20*, 53–70.
- Hara, N. (2002). Analysis of computer-mediated communication: using formal concept analysis ad a visualizing methodology. *Journal of Educational Computing Research , 26* (1), 25-49.
- Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology. *Instructional Science , 28* (2), 115-152.
- Harasim, L. (1993). Collaborating in Cyberspace: Using Computer Conferences as a Group Learning Environment. *Interactive Learning Environments , 3* (2), 119-130.
- Harasim, L. (2000). Shift happens: online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education , 3* (1-2), 41-61.
- Harasim, L. (1987). Teaching and Learning On-Line: Issues in Computer-Mediated Graduate Courses. *Canadian Journal od Educational Communication , 16* (2), 117-135.
- Harasim, L., Hiltz, S. R., Teles, L., & Turoff, M. (1995). *Learning Networks. A Field Guide to Teaching and Learning Online.* Cambridge: The MIT Press.
- Harris, B. M. (1986). *Developmental Teacher Evaluation.* Sales, Allyn and Bacon: Newton, MA.
- Harris, K. R., & Graham, S. (1994). Constructivism: Principles, Paradigms, and Integration. *The Journal of Special Education , 28* (3), 233-247.
- Hatano, C., & Inagaki, K. (1991). Sharing cognition through collective comprehension activity. In L. Resnick, J. Levin, & S. D. Teasley (A cura di), *Perspectives on socially shared cognition* (p. 331-349). Washington, DC: American Psychology Association.

- Havelock, E. (1986). *The Muse Learns to Write: Reflections on Orality and Literacy from Antiquity to the Present.* New Haven: Yale University Press.
- Hayes, A. F. (2005). *An SPSS procedure for computing Krippendorff's alpha [Computer software].* Tratto il giorno Febbraio 5, 2010 da http://www.comm.ohio-state.edu/ahayes/macros.htm
- Hazari, S. (2004). Strategy for Assessment of Online Course Discussions. *Journal of Information Systems Education , 15* (4), 349-356.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysing. In A. R. Kaye (A cura di), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing: The Najaden Papers* (p. 117-136). Berlin: Springer-Verlag.
- Hillman, D. (1999). A new method for analyzing patterns of interaction. *The American Journal of Distance Education , 13* (2), 37-47.
- Hiltz, S. R. (1986). The "Virtual Classroom": Using Computer-Mediated Communication for University Teaching. *Journal of Communication , 36* (2), 95-104.
- Hoadley, C. M., & Pea, R. D. (2002). Finding the ties that bind: Tools in support of a knowledge-building community. In K. A. Renninger, & W. Shumar (A cura di), *Building virtual communities: Learning and change in cyberspace.* NY: Cambridge University Press.
- Holcomb, L. B., King, F. B., & Brown, S. W. (2004). Student Traits and Attributes Contributing to Success in Online Courses: Evaluation of University Online Courses. *Success in Online Courses: Evaluation of University Online Courses , 2* (3).
- Horton, W. (2001). *Evaluating e-Learning.* Alexandria, VA: American Sociery for Training & Development.
- Howell-Richardson, C., & Mellar, H. (1996). A methodology for the analysis of patterns of participation within computer mediated communication courses. *Instructional Science , 69*, 24-47.
- Hsi, S., & Hoadley, C. M. (1997). Productive Discussion in Science: Gender Equity Through Electronic Discourse. *Journal of Science Education and Technology , 6* (1), 23-36.
- Illich, I. (1994). *Nella vigna del testo.* (A. Serra, & D. Barbone, Trad.) Milano: Raffaello Cortina.
- Jarvela, S., & Hakkinen, P. (2002). Web-based cases in teaching and learning: The quality of discussions and a stage of perspective taking in asynchronous communication. *Interactive Learning Environments , 10*, 1-22.
- Jeong, A. (2003). Sequential analysis of group interaction and critical thinking in threaded discussions. *The American Journal of Distance Education , 17* (4), 397–431.
- Jonassen, D. H. (1996). *The handbook of research for educational communications and technology.* NY: Simon & Schuster Macmillan.

- Jonassen, D. H. (1990). Thinking technology: Toward a constructivist view of instructional design. *Educational Technology , 30* (9), 32-34.
- Jonassen, D. H., & Kwon, H. (2001). Communication patterns in computer mediated versus face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research and Development , 49* (1), 35-51.
- Jonassen, D. H., Peck, K. L., & Brent, G. W. (1999). *Learning With Tecnhology. A Constructivist Perspective.* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kafai, Y., & Resnick, M. (A cura di). (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1998). Online Social Interchange, Discord, and Knowledge Construction. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance , 13* (1), 57-74.
- Kanuka, H., & Anderson, T. (1999). Using Constructivism in Technology-Mediated Learning: Constructing Order out of the Chaos in the Literature. *Radical Pedagogy* .
- Kirschner, P. A. (2002). Can we support CSCL? Educational, social and technological affordances for learning. In P. A. Kirschner (A cura di), *Three worlds of CSCL: can we support CSCL* (p. 7–47). Heerlen: Open University of the Netherlands.
- Kirschner, P., Strijbos, J. W., Kreijns, K., & Beers, P. J. (2004). Designing electronic collaborative learning environments. *Educational Technology Research and Development , 52* (3), 47-66.
- Kolbe, R. H., & Burnett, M. S. (1991). Content-Analysis Research: An Examination of Applications with Directives for Improving Research Reliability and Objectivity. *Journal of Consumer Research Inc. , 18*, 243-250.
- Koper, R. (2000). *From change to renewal: educational technology foundations of electronic learning environments.* Heerlen: Open University of the Netherlands.
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kwan, K., & Leung, R. (1996). Tutor versus peer group assessment of student performance in a simulation training exercise. *Assessment and Evaluation in Higher Education , 21*, 205-214.
- Landis, M., Swain, K. D., Friehe, M. J., & Coufal, K. L. (2007). Evaluating Critical Thinking in Class and Online: Comparison of the Newman Method and the Facione Rubric. *Communication Disorders Quarterly , 28* (3).
- Lipponen, L., Rahikaninen, M., Lallimo, J., & Hakkarainen, K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction , 13*, 487–509.

- Liu, N. G., & Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education , 11* (3), 279-290.
- Lockhorst, D., Admiraal, W., Pilot, A., & Veen, W. (2003). Analysis of electronic communication using 5 different perspectives. *Paper presented at ORD 2003.* Heerlen.
- Longhurst, N., & Norton, L. S. (1997). Self-assessment in coursework essays. *Studies In Educational Evaluation , 23* (4), 319-330.
- Mandinach, E. B. (2005). The Development of Effective Evaluation Methods for E-Learning: A Concept Paper and Action Plan. *The Teachers College Record , 107* (8), 1814–1835.
- Maragliano, R. (A cura di). (2004). *Pedagogie dell'e-learning.* Bari: Laterza.
- Maragliano, R., Margapoti, I., & Pireddu, M. (2009). Come la comunità Moodle discute di educazione. In T. Leo, R. Maragliano, F. Falcinelli, & P. Ghislandi (A cura di), *Digital collaboration: some issues about teachers' functions* (p. 185-255). Napoli: ScriptaWeb.
- Marra, R. M. (2006). A review of research methods for assessing content of computer-mediated discussion forums. *Journal of Interactive Learning Research , 17* (3), 243-267.
- Marra, R. M. (2007). Focusing eLearning assessment on meaningful outcomes: content analysis protocols for online discussion foums. In P. Ghislandi, & (Ed.), *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria.* Editrice università degli studi di Trento.
- Marra, R. M., Moore, J. L., & Klimczak, A. (2004). A comparative analysis of content analysis protocols for online discussion forums. *Educational Technology Research and Development , 52* (2), 23–40.
- Mason, R. (1992). Evaluation methodologies for computer conferencing applications. In A. R. Kaye (A cura di), *Collaborative Learning Through Computer Conferencing* (p. 105-116). Berlin: Springer-Verlag.
- Mason, R. (1991). Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS , 1* (19).
- McConnell, D. (2006). *E-learning Groups and communities.* Berkshire: Open University Press.
- McConnell, D. (1999). Examining a collaborative assessment process in networked lifelong learning. *Journal of Computer Assisted Learning , 15*, 232-243.
- McConnell, D. (2000). *Implementing computer supported cooperative learning.* London: Kogan Page.
- McConnell, D. (2002). The Experience of Collaborative Assessment in e-Learning. *Studies in Continuing Education , 24* (1), 73-92.
- McGorry, S. Y. (2006). Measuring quality in online programs. *Internet and Higher Education , 6*, 159–177.
- McGreal, T. L. (1983). *Successful Teacher Evaluation.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- McGreal, T. L. (1990). The use of rating scales in teacher evaluation: Concerns and recommendations. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 4* (1), 41-58.
- McKenzie, W., & Murphy, D. (2000). "I hope this goes somewhere": Evaluation of an online discussion group. *Australian Journal of Educational Technology , 16* (3), 239-257.
- McLink, T., Harmon, S. W., Evans, W., & Jones, M. G. (2002). *Cognitive presence in web-based learning: A content analysis of students' online discussions*. Tratto il giorno Feb. 5, 2010 da ITForum Paper: http://it.coe.uga.edu/itforum/paper60/paper60.htm
- McLuhan, M. (1964). *Understanding media: The extensions of man.* NY: McGraw-Hill.
- Meyer, K. A. (2008). Do rewards shape online discussions? *Journal of Interactive Online Learnng , 7* (2), 126-138.
- Meyer, K. A. (2004). Evaluating online discussions: four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks , 8* (2), 101-114.
- Meyer, K. A. (2007). The Ebb and Flow of Online Discussions: What Bloom Can Tell Us. *Journal of Asynchronous Learning Networks , 9* (1), 53-63.
- Meyer, K. A. (2006). The Method (and Madness) of Evaluating Online Discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks , 10* (4), 83-97.
- Meyers, R. A., Brashers, D. E., & Haner, J. (2000). Majority-minority influence: identifying argumentative patterns and predicting argument-outcome links. *Journal of Communication , 50*, 3–30.
- Miller, C. M., & Parlett, M. (1974). *Up to the mark: A study of the examination game.* London: Society for Research into Higher Education.
- Moore, J. L., & Marra, R. M. (2005). A Comparative Analysis of Online Discussion Participation Protocols. *Journal of Research on Technology in Education , 38* (2).
- Mowrer, D. E. (1996). A content analysis of student/instructor communication via computer conferencing. *Journal of Higher Education , 32* (2).
- Neuendorf, K. A. (2002). *The Content Analysis Guidebook.* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Newman, D. R., Johnson, C., Webb, B., & Cochrane, C. (1997). Evaluating the quality of learning in computer supported co-operative learning. *Journal of the American Society for Information Science , 48* (6), 484-495.
- Newman, D. R., Webb, B., & Cochrane, C. (1995). A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology , 3* (2), 56-77.
- Oh, S., & Jonassen, D. H. (2007). Scaffolding online argumentation during problem solving. *Journal of Computer Assisted Learning , 23* (2), 95-110.
- Oldfield, K. A., & MacAlpine, J. M. (1995). Peer and Self-Assessment at the Tertiary Level--An Experiential Report. *Assessment & Evaluation in Higher Education , 20* (1), 125-32.

- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy. The Technologizing of the Word.* London-New York: Methuen.
- Papert, S., & Harel, I. (A cura di). (1991). *Constructionism.* Norwood, NJ: Ablex.
- Paulsen, M. P. (1995). Moderating educational computer conferences. In Z. L. Berge, & M. P. Collins (A cura di), *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education.* Cresskill, NJ: Hampton Press, 1995.
- Pena-Shaff, J. B., & Nicholls, C. (2004). Analyzing student interactions and meaning construction in computer bulletin board discussions. *Computers & Education , 42* (3), 243-265.
- Pena-Shaff, J., Martin, W., & Gay, G. (2001). An epistemological framework for analyzing student interactions in computer-mediated communication environments. *Journal of Interactive Learning Research , 68*, 12-41.
- Perkins, C., & Murphy, E. (2006). Identifying and measuring individual engagement in critical thinking in online discussions: An exploratory case study. *Educational Technology & Society , 9* (1), 298-307.
- Perkins, D. N. (1991). Technology meets constructivism: Do they make a marriage? *Educational technology , 31* (5), 18-23.
- Perkins, D. N. (1991). What constructivism demands of the learner. *Educational technology , 31* (10), 19-21.
- Peterson, K. D. (2000). *Teacher Evaluation. A Comprehensive Guide to New Directions and Practices* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Peterson, K. D., & Kauchak, D. (1982). *Teacher Evaluation: Perspectives, Practices, and Promises.* Tratto il giorno Feb. 5, 2010 da ERIC - Education Resources Information Center: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED233996
- Peterson, K. D., & Stevens, D. (1988). Student reports for school teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 2* (1), 19-31.
- Peterson, K. D., Wahlquist, C., Brown, J. E., & Mukhopadhyay, S. (2003). Parent Surveys for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 17* (4), 317-330.
- Piaget, J. (1961). *Les mecanismes perceptifs.* Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1970). *The science of education and the psychology of the child.* NY: Grossman.
- Pond, K., Ul-Haq, R., & Wade, W. (1995). Peer review: a precursor to peer assessment. *Innovations in Education & Training International , 32* (4), 314-323.
- Popham, W. J. (2002). *Classroom Assessment: What teachers need to know* (3rd ed.). Massachusetts: Allyn & Bacon.

- Popping, R. (1988). On agreement indices for nominal data. In W. E. Saris, & I. N. Gallhofer (A cura di), *Sociometric research: Volume 1, data collection and scaling* (p. 90-105). NY: St. Martin's Press.
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M., Kirschner, P. A., & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: a case study. *Assessment & Evaluation in Higher Education , 30* (4), 417-444.
- Rakow, E. A., & McLarty, J. R. (1990). Equating a multiple-data-source evaluation system. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 3* (3), 261-274.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy: Situational influences on learning. In R. R. Schmeck (A cura di), *Learning strategies and learning styles.* NY: Plenum Press.
- Reeves, R. C., & Reeves, P. M. (1997). Effective dimensions of interactive learning on the world wide web. In H. K. Badrul (A cura di), *Web-Based Instruction.* Englewood Cliffs, NY: Educational Technology Publications.
- Reeves, T. C., & Harmon, S. W. (1994). Systematic Evaluation Procedures for Interactive Multimedia for Education and Training. In S. Reisman (A cura di), *Multimedia Computing. Preparing for the 21st Century* (p. 472-505). Harrisburg, PA: Idea Group Publishing.
- Roblyer, M. D., & Wiencke, W. R. (2003). Design and Use of a Rubric to Assess and Encourage Interactive Qualities In Distance Courses. *The American Journal of Distance Education , 17* (2), 77–97.
- Rogoff, B. (1995). *Apprenticeship in thinking.* NY: Cambridge University Press.
- Romiszowski, A., & Mason, R. (2004). Computer-mediated communication. In D. H. Jonassen (A cura di), *Handbook for research in educational communications and technology* (2nd ed., p. 397–432). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rossman, M. (1999). Successful online teaching using an asynchronous learner discussion Forum. *Journal of Asynchronous Learning Networks , 3* (2).
- Rotem, A., & Glasman, N. S. (1979). On the Effectiveness of Students' Evaluative Feedback to University Instructors. *Review of Educational Research , 49* (3), 497-511.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (1999). Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing. *The Journal of Distance Education / Revue de l'Éducation à Distance , 14* (2), 50-71.
- Saba, F., & Shearer, R. L. (1994). Verifying Key Theoretical Concepts in a Dynamic Model of Distance Education. *American Journal of Distance Education , 8* (1), 36-59.
- Salmon, G. (2001). *E-moderating: The key to teaching and learning online.* London: Kogan Page.

- Sambell, K., & McDowell, L. (1998). The construction of the hidden curriculum: messages and meanings in the assessment of student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education , 23*, 391–402.
- Scardamalia, M. (2002). CSILE/Knowledge Forum®. In *Education and Technology: An Encyclopedia* (p. 183–192). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Schalock, H. A., & Schalock, M. D. (1993). Student learning in teacher evaluation and school improvement: An introduction. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 7* (2), 103-104.
- Schellens, T., & Valcke, M. (2005). Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior , 21*, 957–975.
- Schrire, S. (2003). A Model for Evaluating the Process of Learning in Asynchronous Computer Conferencing. *Journal of Instruction Delivery Systems , 17* (1), 6-12.
- Schrire, S. (2006). Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis. *Computers & Education , 46* (1), 49-70.
- Scriven, M. Goal free evaluation. In E. R. House (A cura di), *School evaluation.* Berkeley, CA: McCutchan.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language.* Cambridge: University Press.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* NY: Academic Press.
- Shaw, E. (2005). Assessing and Scaffolding Collaborative Learning in Online Discussions. *Proceeding of the 2005 conference on Artificial Intelligence in Education: Supporting Learning through Intelligent and Socially Informed Technology* (p. 587-594). Amsterdam: IOS Press.
- Sluijsmans, D., Brand-Gruwel, S., & Van Merrienbor, J. (2002). Peer assessment training in teacher education: effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education , 27* (5), 443-454.
- Sobral, D. T. (1997). Improving learning skills: a self-help group approach. *Higher Education, 33* (1), 39-50.
- Spitzberg, B. H. (2006). Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence. *Journal of Computer-Mediated Communication , 11*, 629–666.
- Stephenson, J., & Weil, S. (A cura di). (1992). *Quality in learning: A capability approach to higher education.* London: Kogan Page.
- Strommen, E. F., & Lincoln, B. (1992). Constructivism, technology, and the future of classroom learning. *Education and Urban Society , 24* (4), 466-476.

- Stronge, J. H., & Tucker, D. P. (2003). *Handbook on teacher evaluation: assessing and improving performance.* NY: Eye On Education.
- Stronge, J. H., & Tucker, P. D. (2000). *Teacher Evaluation and Student Achievement. Student Assessment Series.* Colorado, Texas: NEA Professional Library.
- The Cognition and Technology Group at Vanderbilt, (1991). Some thoughts about constructivism and instructional design. *Educational technology , 31* (10), 16-18.
- Thomas, M. J. (2002). Learning within incoherent structures: the space of online discussion forums. *Journal of Computer Assisted Learning , 18*, 351–366.
- Tinker, R. (2001). E-Learning Quality: The Concord Model for Learning from a Distance. *NASSP Bulletin , 85* (628), 36-46.
- Tinsley, H. E., & Weiss, D. J. (2000). Interrater reliabiliy and agreement. In H. E. Tinsley, & D. Brown (A cura di), *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling* (p. 95-124). San Diego, CA: Academic Press.
- Tinsley, H. E., & Weiss, D. J. (1975). Interrater reliabiliy and agreement of subjective judgements. *Journal of Counseling Psychology , 22*, 358-376.
- Topping, K. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. *Review of Educational Research , 68* (3), 249-276.
- Topping, K. (2003). Self and peer assessment in school and university: reliability, validity and utility. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (A cura di), *Optimizing new modes of assessment: in search of qualities and standards* (p. 55-87). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Toulmin, S. E., Rieke, R. D., & Janik, A. (1984). *An introduction to reasoning* (2nd ed.). NY: Macmillan.
- Trena, M. P., & Phipps, G. (2008). Assessing and Scaffolding Collaborative Learning in Online Discussions. *Journal of Computer-Mediated Communication , 13*, 459–484.
- Tucker, D., Stronge, J. D., Gareis, C. R., & Beers, C. S. (2003). The Efficacy of Portfolios for Teacher Evaluation and Professional Development: Do They Make a Difference? *Educational Administration Quarterly , 39* (5), 572-602.
- Tuckman, B. W., & Oliver, W. F. (1968). Effectiveness of feedback to teachers as a function of source. *Journal of Educational Psychology , 59* (4), 297-301.
- Tuckman, B. W., & Yates, D. (1980). Evaluating the Student Feedback Strategy for Changing Teacher Style. *Journal of Educational Research , 74.*
- Veerman, A., & Veldhuis-Diermanse, E. (2001). Collaborative learning through computer-mediated communication in academic education. In *Euro CSCL 2001* (p. 625–632). Maastricht: McLuhan institute.

- Veldhuis-Diermanse, A. E. (2004). *CSCLearning? Participation, learning activities and knowledge construction in computer-supported collaborative learning in higher education.* Nederland: Unpublished doctoral dissertation.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, M. C., Haertel, G., & Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research , 73* (3), 249-294.
- Weinberger, A., & Fischer, F. (2005). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computersupported. *Computers & Education , 46* (1), 71-95.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity.* Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and Classroom Context Effects on Student Achievement: Implications for Teacher Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education , 11*, 57-67.
- Zhu, E. (1996). Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course. *Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 national convention of the association for educational communications and technology.* Indeanapolis: Available from ERIC documents.

SITOGRAFIA

- Laboratorio di Tecnologie Audiovisive (LTAonline): http://www.ltaonline.uniroma3.it
- Moodle: http://www.moodle.org
- Moodle del Laboratorio di Tecnologie Audiovisive: http://www.ltaonline.learning.uniroma3.it
- SPSS: http://www.spss.com

APPENDICI

Appendice 1 – La valutazione degli studenti, literature review

Autore	Anno	Unità di analisi	Interrater reliability	Background teorico	Variabili investigate	Tipo di ricerca	Metodologia	Giudizio finale
Anderson et al.	2001	Messaggio (più indicatori possibili)	Kappa di Cohen	Comunità di inchiesta	Docenza	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Booth e Hulten	2003	Messaggio	-	-	Partecipativa, cognitiva, sociale	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Bullen	1997	Messaggio (più indicatori possibili)	Percentuale di accordo	Pensiero critico	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Cho e Jonassen	2002	Messaggio	Kappa di Cohen	Costruttivismo	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Dringus & Ellis	2004	Messaggio	-	Costruttivismo	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No

Autore	Anno	Unità di analisi	Interrater reliability	Background teorico	Variabili investigate	Tipo di ricerca	Metodologia	Giudizio finale
Edelstein	2002	Messaggio	-	-	Partecipativa, cognitiva, interattiva	Descrittiva	Qualitativa	Si
Facione e Facione	1994	-	-	Pensiero critico	Cognitiva	Descrittiva	Qualitativa	Si
Fahy et al.	2001	Frase	Percentuale di accordo,* Kappa di Cohen*	Costruttivismo	Partecipativa, interattiva	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Garrison et al.	2001	Messaggio	Coefficiente di Holsti	Comunità di inchiesta, pensiero critico	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Gunawardena et al.	1997	Messaggio	Percentuale di accordo*, alfa di Krippendorff*	Costruttivismo	Cognitiva, costruttiva	Descrittiva	Qualitativa	No
Hazari	2004	Discussione settimanale	-	-	Partecipativa, cognitiva, interattiva	Descrittiva	Qualitativa	Si

Autore	Anno	Unità di analisi	Interrater reliability	Background teorico	Variabili investigate	Tipo di ricerca	Metodologia	Giudizio finale
Henri	1992	Tematica	Percentuale di accordo*	Pensiero critico	Partecipativa, cognitiva, metacognitiva, interattiva, sociale**	Descrittiva	Quantitativa, qualitativa	No
Howell Richardson e Mellay	1996	Messaggio	-	Atti illocutivi	Partecipativa, interattiva	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Järvelä e Häkkinen	2002	Messaggio, discussione	Percentuale di accordo	Costruttivismo	-	Descrittiva	Qualitativa	No
Jeong	2003	Tematica	Percentuale di accordo, Kappa di Cohen	Pensiero critico	Cognitiva, interattiva	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Lipponen et al.	2003	Messaggio	Percentuale di accordo	-	Partecipativa, Interattiva, cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Lockhorst et al.	2003	Tematica	Kappa di Cohen	Pensiero critico	Partecipativa, cognitiva, metacognitiva, interattiva, sociale**	Descrittiva	Quantitativa, qualitativa	No

Autore	Anno	Unità di analisi	Interrater reliability	Background teorico	Variabili investigate	Tipo di ricerca	Metodologia	Giudizio finale
Mowrer	1996	Messaggio	Percentuale di accordo	-	-	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Newman at al.	1995	Tematica	-	Pensiero critico, costruttivismo	Cognitiva	Descrittiva	Qualitativa con elaborazione quantitativa	No
Oh e Jonassen	2007	Messaggio	Kappa di Cohen	Costruttivismo	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Pena-Shaff e Nicholls	2004	Frase, paragrafo	-	Costruttivismo	Partecipativa, cognitiva,metacognitiva	Descrittiva Sperimentale	Quantitativa, qualitativa	No
Perkins e Murphy	2006	Tematica	-	Pensiero critico	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Roblyer e Wiencke	2003	-	-	-	Partecipativa, Interattiva	Descrittiva	Qualitativa	Si

Autore	Anno	Unità di analisi	Interrater reliability	Background teorico	Variabili investigate	Tipo di ricerca	Metodologia	Giudizio finale
Rourke et al.	1999	Tematica	Coefficiente di Holsti	Comunità di inchiesta	Sociale	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Tassonomia di Bloom	1956	-	-	Pensiero critico	Cognitiva	Descrittiva	Qualitativa	No
Tassonomia SOLO	1982	-	-	Pensiero critico	Cognitiva	Descrittiva	Qualitativa	No
Veerman and Veldhuis-Diermanse	2001	Messaggio	Percentuale di accordo, Kappa di Cohen	Costruttivismo	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	No
Veldhius-Diermanse	2002	Tematica, messaggio	Kappa di Cohen	Costruttivismo	Cognitiva, sociale, metacognitiva, partecipativa	Descrittiva	Quantitativa, qualitativa	Sì
Weinberger e Fischer	2005	Parti di frase	Kappa di Cohen	Costruttivismo	Partecipativa, sociale, processo cognitivo.	Descrittiva	Quantitativa, qualitativa	No
Zhu	1996	Messaggio	-	Costruttivismo, pensiero riflessivo	Cognitiva	Descrittiva Sperimentale	Qualitativa	Parziale

Non so come continuare il lavoro

Antonietta

Gentile Prof. ho appena scelto l'argomento il Cinema e volevo dei chiarimenti in merito visto che l'argomento è vasto. Potrei sviluppare il lavoro attraverso l'analisi di un testo filmico? Magari potrei fare una breve introduzione sul cinema e poi parlare nello specifico di un film che mi è particolarmente piaciuto...aspetto una sua risposta così dopo potrò iniziare ad impostare il lavoro. Grazie.

1 Funzione

1	Didattica
2	Sociale
3	Pratica

2 Target

1	Generico/Tutti
2	Singolo individuo/Gruppo preciso
3	Professore/Tutor

3 Stile

1	Essenziale (veloce, conciso)
2	Accurato (elaborato, pensato, dà spiegazioni)
3	Costruttivo (propone, aggiunge del nuovo)

4 Contenuto

1	Generico
2	Richiesta/Perplessità/Dubbio
3	Dà aiuto/Suggerimento/Consiglio
4	Riflessione/Analisi critica/Valutazione
5	Sintesi/Identificazione dei punti salienti
6	Approfondimento/Citazioni/Link
7	Dà istruzioni organizzative

5 Interazione

1	Generico
2	Tende a coinvolgere
3	Accordo
4	Disaccordo
5	Toni conflittuali
6	Difensivo/Giustificativo

Maurizio

Salve a tutti,

Professore, ma come si fa a linkare una parola che punti direttamente ad un sito web? Mi spiego meglio: quando evidenzio una parola o una stringa e clicco sul pulsante di concatenamento, non posso far altro che linkare il testo selezionato ad una pagina htm, precedentemente creata, ma non a un indirizzo web diretto.

Spero di essere stato chiaro e di non aver fatto confusione.

Grazie

Maurizio

6 Funzione

7 Target

8 Stile

9 Contenuto

10 Interazione

Ilenia

ciao maurizio, quando clicchi sul pulsante collegamento si apre una finestra, in alto a destra c'è l'opzione collegamento al web...se clicchi li dovrebbe darti la possibilità di inserire un indirizzo web..

baci

11 Funzione

12 Target

13 Stile

14 Contenuto

15 Interazione

Interno VS esterno: quanto un'immagine può turbare

Caterina

Questa immagine è uscita circa due settimane fa sul *Corriere della Sera* e la trovo disarmante. La vorrei commentare con voi partendo da una frase chiave presente nel libro: *Interno vs esterno. Dentro e fuori*

l'individuo (pag. 63).

Alla visione di questa scena quanto l'immagine esterna turba l'immaginario percettivo interno? A questo proposito vi schierate tra gli *apocalittici* o tra gli *integrati*?

16 Funzione

17 Target

18 Stile

19 Contenuto

20 Interazione

Simona

cerchiamo di non aprire troppi topic simili. su questo argomento ce ne sta già uno qui *(segue link)*.... baci

21 Funzione

22 Target

23 Stile

24 Contenuto

25 Interazione

Caterina

Rispetto la tua scelta, ma credo che il mio intervento si basi su una considerazione e su un esempio un po più concreto, che si rifà ad una realtà estremamente attuale e imbarazzante. Spesso la ripetitività è solo apparente. Sarebbe bello che a questo proposito tu continuassi ad esprimere una tua idea, in base a immagini concrete come questa, con la quale sto tentando di contestualizzare gli argomenti, dopo una prima lettura completa del libro. Ciao!

26 Funzione

27 Target

28 Stile

29 Contenuto

30 Interazione

Simona

si, avrei commentato l immagine piu in là....era solo per non creare confusione con troppi forum! Tutto qui! Spero tu nn ti sia offesa.... se fosse così perdonami...

31 Funzione

32 Target

33 Stile

34 Contenuto

35 Interazione

Caterina

Ma scherzi!!!!Anzi, attendo volentieri un tuo commento, appena vorrai. Buono studio e buona domenica! Cate

36 Funzione

37 Target

38 Stile

39 Contenuto

40 Interazione

Alessandra

Ciao Caterina,

a questo proposito cito pag 94, una frase dell'attraversamento: Julio Cabrera:

"…l'elemento pratico dell'immagine apre uno spazio di senso, ci obbliga a considerare ciò che abbiamo tralasciato; ci obbliga per esempio a sentire cosa vuol dire essere in guerra […] o cosa significhi essere aiutati dagli altri"

Credo non ci si possa schierare da nessuna delle due parti!! Purtroppo un'immagine del genere turba proprio in virtù della possibilità che è propria ad ogni soggetto di evocare…evocare sensazioni e immagini interne elaborate per conto nostro, private e individuali! Come del resto, in virtù di questa stessa possibilità, può non turbare, può generare indifferenza..credo che queste dicotomie, questi poli denotino proprio la necessità di considerare la possibiltà propria ad ognuno di crearsi immagini interne uguali..ma allo stesso tempo (purtroppo e per fortuna) alle volta anche tanto e troppo diverse fra loro…

Alessandra

41 Funzione

42 Target

43 Stile

44 Contenuto

45 Interazione

Davide

condivido l'opinione di Alessandra.

in effetti un'immagine di quel tipo (il tema dell'infanzia turbata è uno di quelli che, forse, stanno più a cuore agli apocalittici) risulta essere veramente destabilizzante. ma dovremmo chiederci come un bambino la possa decodificare. di certo, noi "adulti", guardandola, proviamo delle emozioni forti!

quindi non intendo schierarmi da nessuna delle due parti, e preferisco citare proprio U. Eco:

<È profondamente ingiusto sussumere degli atteggiamenti umani – in tutta la loro varietà, in tutte le loro sfumature – sotto due concetti generici e polemici come quelli di "apocalittico" e "integrato".>

46 Funzione

47 Target

48 Stile

49 Contenuto

50 Interazione

Simona

per una volta concordo con te Davide(😎).....non ci si può schierare da nessuna delle due parti....ed Eco ci sta, è azzeccato(del resto ci ha scritto un libro!)....Bye!

51 Funzione

52 Target

53 Stile

54 Contenuto

55 Interazione

Caterina

Ciao Alessandra, mi fa molto piacere il tuo interessamento. A questo proposito, credo che è nella diversità che si sviluppa la continua lotta per tendere a un miglioramento delle posizioni precedenti. Vedi, quando ho deciso di inoltrare questa immagine, ho scelto appositamente di non dare una risposta personale, perchè questa avrebbe potuto sviluppare un dibattito non più neutro, mentre il tuo intervento chiarifica lo scopo iniziale: le definizioni possono aiutare a comprendere la molteplicità degli eventi, ma sta ai soggetti cercare una propria linea di pensiero che sappia spaziare intelligentemente tra dicotomie diverse. Quando siamo davanti a simili immagini è quasi obbligatorio non schierarsi, ma nel tuo intimo non credi che *sentire cosa vuol dire essere in guerra* (Julio Cabrera) dovrebbe essere una sensazione che in quanto tale farebbe meglio a restare *interna?* A presto

56 Funzione

57 Target

58 Stile

59 Contenuto

60 Interazione

Questo penso della rete e voi?

Danilo

Il mio giudizio sul flusso continuo di bit è assai poco lusinghiero: perché ha distrutto la figura del giornalista tradizionalmente intesa, mi ha reso cittadino del globo sebbene ignorante del mio stesso pianerottolo e da ultimo perché, per dirla con Groucho Marx, non vorrei mai far parte di un club che accetti tra i suoi membri un tipo come me. Ma la rivoluzione delle idee ha più argomenti delle genti in armi; così sono disposto alla resa qualora opportunamente sconfitto.

61 Funzione

62 Target

63 Stile

64 Contenuto

65 Interazione

Sara

il concetto per dirla tutta non è molto chiaro...però per quello che è evidente condivido in parte la tua opinione. Diciamo che forse la rete c'ha cambiato la vita, a volte ce l'ha semplificata e altre volte ci ha completamente abituato a rapporti freddi e più distaccati...però non è detto che questo dopotutto sia un male perchè è bello avere tutto a portata di click!!!

66 Funzione

67 Target

68 Stile

69 Contenuto

70 Interazione

Alessandro

oddio sui rapporti freddi e distaccati avrei qualcosa da dire...

da quando sto in rete ho conosciuto almeno tante persone quante quelle che ho conosciuto nella mia vita, con la maggior parte ci siamo anche beccati e a volte ci vediamo, che sia per ballare, per lavoro, per passioni varie, ecc. inoltre in rete sei tutto e nessuno quindi sei più sfacciato, spregiudicato ma anche spontaneo e sincero, questo non è proprio sintomo di freddezza...

quindi alla fine la freddezza sta in quel che uno vuole dalla rete, la rete non sta li per sostituire i rapporti sociali tantomeno per sostituire i mezzi di comunicazione, è solo un ulteriore mezzo di comunicazione, probabilmente quello del futuro.

certo è che la rete ha i suoi lati "non positivi"...

71 Funzione

72 Target

73 Stile

74 Contenuto

75 Interazione

Barbara

eh già , l'estendersi sempre più incalzante della rete lascia molta gente perplessa e schiva..

Danilo quando parli di distruzione della figura di giornalista tradizionale intendi dire che ormai grazie a internet chiunque può scrivere quel che vuole senza per forza essere giornalista di professione?

76 Funzione

77 Target

78 Stile

79 Contenuto

80 Interazione

Danilo

Intendo dire che la nostra società, sempre più strutturata come Internet, è fatta di citazioni e di cultura enciclopedica; la professionalità e la competenza non fanno parte del pacchetto. Il mondo stesso si sta modellando a immagine e somiglianza della rete con gravi schizofrenie.

81 Funzione

82 Target

83 Stile

84 Contenuto

85 Interazione

Franca

Scusa Danilo, ma da dove ti viene tutta questa certezza sulla distruttività del mondo da parte di Internet? Quale profonda conoscenza della Rete hai per poter sostenere questa sbrigativa tesi?

Pensa soltanto a quello che tu e noi tutti stiamo facendo qui: insieme e faticosamente stiamo attivando una esperienza formativa, umana e gentile, parlando gli uni agli altri, cercando di com-prendersi. Allora, non potremmo parlare genericamente di schizofrenie, a proposito di Internet, non ti pare?

86 Funzione

87 Target

88 Stile

89 Contenuto

90 Interazione

Fabio

Io sono assolutamente in disaccordo con la tesi sostenuta da Danilo.

Da aspirante giornalista (un pò sognatore...) ritengo che la Rete abbia una importanza fondamentale per l'Informazione. Oltre alla possibilità di fruire di notizie e apprendere fatti praticamente in tempo reale da tutto il mondo, Internet è diventato in questo momento uno strumento, l'unico strumento (almeno per adesso), di resistenza contro la massificazione dell'informazione e il controllo dei mezzi di comunicazione più tradizionali, giornali e televisioni, da parte dei poteri forti. La Rete è purtroppo l'unico mezzo che si possa definire "democratico". Non a caso uno dei temi più caldi che riguardano l'Informazione e la Comunicazione è il problema del "digital divide". Ritengo quindi che solo dalla Rete si possa ripartire e dare la speranza di una informazione libera ed indipendente, in particolare nel nostro Paese.

91 Funzione

92 Target

93 Stile

94 Contenuto

95 Interazione

Stefano

Argomento interessantissimo e pieno di aspetti differenti.

Provate a dare una sbirciata a quello che si diceva in questo blog, moderato da A.Savarese in merito alla democrazia su internet. I pareri sono tutti di persone addette ai lavori, quindi piuttosto omogeneo, ma potrebbe essere interessante scorrere le risposte (non molte, non vi preoccupate!) per avere una serie di spunti di discussione.

Potrei quotare le più importanti ma fate prima a scorrere la pagina web)

http://www.antoniosavarese.it/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=9

96 Funzione

97 Target

98 Stile

99 Contenuto

100 Interazione

Federico

Vorrei provare a considerare oltre agli enormi vantaggi che, in termini di velocità e contatti, indiscutibilmente regala la rete, anche le insidie che la stessa nasconde.

Credo che un valore in costante pericolo sia la verità ! La molteplicità delle fonti e l'elevata qualità tecnologica può dare il via ad una sorta di disinformazione. Mi spiego meglio: oggi è possibile manipolare

con un'elevato standard di qualità qualsiasi fotografia oppure far passare attendibile e vera qualsiasi informazione per diversi fini (creare consensi, dissensi o vantaggi economici).
Ritengo molto utile questo strumento ma l'avere tutto alla portata di un click non deve "impigrirci", non può bastare !

101 Funzione

102 Target

103 Stile

104 Contenuto

105 Interazione

Chiusura del lavoro di scrittura collettiva

Martina

Ragazzi...in vista della conclusione di questa esperienza diamoci da fare!!!
Ho visto che assieme alle pagine ripetitive,o prolisse o con toni non abbastanza impersonali,sono andate perdute anche pagine ben strutturate e pertinenti al lavoro....allora io propongo di portare il numero delle regole a sei/sette, non eliminando di sana pianta alcune parti, ma rendendole link interattivi di una delle 6 o 7 pagine principali....non cancellando semplicemente ma riscrivendo e accorpando....possiamo salvare tutto il materiale con un pizzico di impegno...

106 Funzione

107 Target

108 Stile

109 Contenuto

110 Interazione

Laura

Scusate un attimo la mia ignoranza, FINO ADESSO MI SONO TENUTA A DISTANZA NEL SENSO CHE HO OSSERVATO, ho avuto un po paura a agire e quindi fno tanto che non me la sento preferisco osservare.. ma vorrei un attimo capire : i punt quindi ora si sono ridotti a 7 da 14 che eravamo/ate arrivati? perchè ?nel senso ...va bene quindi anche assemblare in caso di ripetizioni??
Ancora scuse
Laura

111 Funzione

112 Target

113 Stile

114 Contenuto

115 Interazione

Federico

Credo che tutto si possa riassumere così:

siamo partiti con l'intenzione di cogliere i punti più importanti per "wiki" ed ognuno ha detto la sua. In seguito ci siamo accorti che i punti essenziali erano troppi, così siamo andati ad analizzare i contenuti di ognuno per verificare eventuali ripetizioni o deviazioni troppo lontane dal tema. Si è, in sostanza, svolto un lavoro di sintesi che ha permesso di "tagliare", sintetizzare ed ottimizzare dove necessitava. È questo il motivo per cui i punti sono diventati 7: è un concetrato di tutti i concetti esposti a partire dall'iniziale "brain-storming".

Spero ti sia chiaro

116 Funzione

117 Target

118 Stile

119 Contenuto

120 Interazione

Seminario lunedì 3 aprile

Michela

Salve ! volevo sapere se ci sarete all'incontro - seminario lunedì 3 aprile? Io credo sia un momento interessante e sarebbe l'occasione per ritrovarci...Che ne pensate? Tra le altre cose io sto preparando la tesi di laurea con il prof. S. il quale mi ha già dato alcune anticipazioni relative a quella giornata...Aspetto notizie

Michela

121 Funzione

122 Target

123 Stile

124 Contenuto

125 Interazione

Paola

....sicuramente....ci sarò....e sono molto d'accordo con te per il ritrovarci...magari anche per un caffè.

Ciao Paola :)

126 Funzione

127 Target

128 Stile

129 Contenuto

130 Interazione

Emanuela

Purtroppo io ho un altro seminario:(non ci sarò ma spero che le colleghe ci illustrino quello che verrà detto....

un saluto

131 Funzione

132 Target

133 Stile

134 Contenuto

135 Interazione

Daniela

Anch'io ci sarò e mi piace l'idea di ritrovarci!:)

136 Funzione

137 Target

138 Stile

139 Contenuto

140 Interazione

Michela

l'incontro di ieri è stato molto interessante relativamente ai temi che anche noi trattiamo. Alcune considerazioni emerse:

1) La valorizzazione attraverso la rete dei saperi locali che si sarebbero persi altrimenti,i quali divengono patrimonio comune, globale,conoscenze collettive.

2)Il prof. S. ha tenuto anche a precisare che da qualunque " ignorante" è possibile apprendere qualcosa...ed ha ricordato l'episodio di quando rimase chiuso alle 2 di notte nel metrò parigino con alcuni colleghi e fu aiutato da un clochard, un abitante della notte che si esprimeva anche in un cattivo francese,a ritrovare in

pochi minuti la via d'uscita dal labirinto metropolitano...Il sapere in azione , la conoscenza del senza tetto, ha portato ad un esito felice l'avventura.

3) Il superamento del concetto di capitale umano espressione più calzante nell'ambito aziendale, per parlare di conoscenze collettive con un valore aggiunto, che crescono si trasformano attraverso la rete.

141 Funzione

142 Target

143 Stile

144 Contenuto

145 Interazione

Angela

l' idea di fondo era di convertire l'area in un area di "turismo culturale"(poco sviluppato in Italia e molto in Europa) che si differenziava dal turismo d' élite della costa smeralda, inaccessibile al popolo sardo.Doveva essere nazionale, internazionale, ma integrato nella cultura locale vista come intelligenza collettiva e non come folklore di facile consumo. Si proponevano di trasformare: i saperi taciti in saperi espliciti e dinamici mettendoli in comunicazione tra loro e in circolazione nazionale e internazionale grazie alla rete. I saperi che circolano in rete sono sia locali che globali!!!!

146 Funzione

147 Target

148 Stile

149 Contenuto

150 Interazione

Cecilia

Ringrazio tantissimo tutte le persone che oltre a trasmettere preziose e puntuali informazioni circa il seminario, hanno trasferito tutto il loro interesse ed entusiasmo nell'accogliere e condividere i temi di riflessione proposti. Un caro saluto a tutti, Cecilia.

151 Funzione

152 Target

153 Stile

154 Contenuto

155 Interazione

Filippo

Purtroppo appena arrivato all'edificio del convegno sono dovuto tornare indietro per una emergenza :(quindi non ho potuto partecipare al seminario con il prof. S. ma noto con piacere come voi ne stiate dando conto in modo tanto coinvolto e coinvolgente:)

156 Funzione

157 Target

158 Stile

159 Contenuto

160 Interazione

Franca

Perché invece di tenere gli interventi sul seminario sparsi per il forum, non prepariamo insieme un documento da mettere poi a disposizione di tutti nel corso? Io mi posso occupare dell'impaginazione, Michela e Angela possono riorganizzare i contenuti così come li hanno presentati qui, magari più dettagliatamente ancora, in modo che siano accessibili a tutti, anche a chi non riesce a seguire costantemente il forum. Che ne dite? Qualcun altro vuole partecipare?

161 Funzione

162 Target

163 Stile

164 Contenuto

165 Interazione

Fabio

Senti, io non capisco perche vuoi fare del lavoro in più. È assurdo preparare un documento apposta, chi vuole saperne qualcosa verrà a leggersi il forum! Risparmi lavoro te e soprattutto non costringi le povere Angela e Michela a risponderti di sì per forza, perche a quel punto non possono fare brutta figura dicendoti no davanti ai prof.

166 Funzione

167 Target

168 Stile

169 Contenuto

170 Interazione

Franca

Fabio, visto che non ti ho chiamato direttamente in causa, se non ti piace la mia proposta perché non la ignori e basta? Angela e Michela saranno in grado di rispondere e difendersi da sole, che dici? Io ho solo proposto di fare una cosa che con un piccolo sforzo può essere utile per tutti, se tu non sei d'accordo non partecipare e basta.

171 Funzione

172 Target

173 Stile

174 Contenuto

175 Interazione

Angela

Rispondo per me: io non mi sento costretta a fare nulla, anzi, secondo me è una buona proposta. Comunque ho scoperto che a questo indirizzo *(segue link)* il prof. ha pubblicato già alcuni materiali riguardanti il seminario, in cui si trovano anche le cose che ci siamo già detti qui.

176 Funzione

177 Target

178 Stile

179 Contenuto

180 Interazione

Franca

Grazie angela, sia chiaro che non volevo costringere nessuno a niente. Ognuno è libero di contribuire come vuole e SE vuole.

181 Funzione

182 Target

183 Stile

184 Contenuto

185 Interazione

Michela

Io pure non avrei problemi a fare insieme questo documento. Però ho guardato il link e in effetti è una miniera d'informazioni! A questo punto, piuttosto, consiglio a tutti gli interessati di andare a leggersi questi materiali, che di sicuro sono scritti meglio di come avremmo saputo fare noi!

186 Funzione

187 Target

188 Stile

189 Contenuto

190 Interazione

Appendice 3 – La valutazione degli studenti, risultati della validazione del primo modello

	Esperti						Non Esperti					
Variabile	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**NE1**	**NE2**	**NE3**	**NE4**	**NE5**	**NE6**
1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	2	2	1	1	3	1	1	3	1	1	2	1
4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5	6	2	1	1	2	1	3	3	1	1	1	2
6	3	1	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
7	3	3	3	3	2	3	3	1	3	3	3	3
8	3	1	1	1	2	1	2	1	2	1	2	2
9	2	2	2	2	2	2	2	6	2	2	2	2
10	6	2	1	1	1	1	1	6	2	1	2	2
11	1	3	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3
12	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2
13	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1
14	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
15	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2
16	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	1	1
17	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
18	3	2	2	3	3	1	3	3	3	3	1	3
19	6	4	4	4	6	4	4	4	4	4	4	4
20	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
21	3	3	3	3	3	3	3	2	1	3	3	3
22	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1
23	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
24	3	3	7	3	7	3	3	6	5	6	7	3
25	2	2	1	1	6	1	3	1	4	1	1	4
26	2	2	1	2	1	1	1	2	-	1	1	2
27	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
28	2	3	2	3	3	1	3	3	1	2	2	3
29	3	4	5	4	4	3	7	4	3	4	4	4
30	4	4	5	4	4	4	3	4	2	5	4	4
31	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
32	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2

	Esperti						Non Esperti					
Variabile	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**NE1**	**NE2**	**NE3**	**NE4**	**NE5**	**NE6**
33	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
34	4	2	1	1	1	1	1	2	1	3	1	2
35	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
36	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
37	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
38	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
39	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3
40	3	3	2	3	3	1	6	3	3	2	3	2
41	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
42	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2
43	2	2	2	2	3	1	3	2	2	3	3	3
44	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	4
45	2	2	2	2	2	1	2	2	4	2	2	4
46	2	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
47	1	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1
48	3	3	2	3	2	1	3	3	2	2	2	3
49	6	6	5	4	4	6	5	4	5	4	6	4
50	3	2	1	2	2	3	3	2	3	3	3	4
51	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2
52	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
53	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
54	3	1	1	1	1	1	5	1	1	1	4	4
55	6	3	2	1	3	3	3	3	1	3	3	3
56	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	1
57	1	2	2	1	1	1	2	1	2	2	3	2
58	3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2
59	3	4	6	4	4	4	4	5	4	4	4	5
60	2	2	2	2	2	1	2	4	2	2	1	2
61	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2
62	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
63	2	3	2	1	2	1	2	1	2	2	2	3
64	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4
65	6	2	6	1	6	1	2	2	5	2	4	5
66	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	1

	Esperti						Non Esperti					
Variabile	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**NE1**	**NE2**	**NE3**	**NE4**	**NE5**	**NE6**
67	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	2
68	3	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
69	4	1	4	1	4	4	2	4	1	1	4	2
70	1	3	3	1	2	1	6	4	1	1	4	3
71	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1
72	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
73	2	2	2	2	2	1	3	3	2	3	2	3
74	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4	4	4
75	1	2	2	4	4	4	6	4	1	4	4	4
76	3	1	1	2	1	1	2	2	2	2	1	3
77	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
78	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
79	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2
80	5	2	3	2	1	1	1	4	1	1	2	2
81	1	1	1	2	2	1	2	2	2	2	1	1
82	1	1	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1
83	3	2	1	1	2	1	3	1	1	1	2	2
84	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	5	4
85	6	2	5	1	1	1	6	2	1	1	1	6
86	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
87	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
88	3	3	2	2	2	1	3	1	3	2	3	2
89	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
90	2	2	4	4	2	4	4	4	4	4	5	5
91	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
92	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
93	2	3	3	3	2	1	3	3	2	3	2	2
94	5	4	4	4	4	4	6	6	4	4	4	4
95	6	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5
96	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1
97	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
98	2	3	1	1	3	3	3	1	3	1	3	3
99	3	6	6	6	6	6	6	6	6	3	6	6
100	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2

	Esperti						Non Esperti					
Variabile	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**NE1**	**NE2**	**NE3**	**NE4**	**NE5**	**NE6**
101	3	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
102	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
103	1	2	1	2	2	1	3	1	1	3	3	3
104	4	2	2	4	3	4	4	4	1	4	4	4
105	2	1	1	1	2	1	2	4	1	2	1	4
106	1	3	3	1	3	3	1	3	1	3	3	3
107	2	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
108	2	3	2	2	3	1	3	3	3	1	2	1
109	7	3	7	3	3	7	3	3	7	7	7	7
110	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
111	3	3	3	2	3	3	3	2	1	3	3	2
112	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1
113	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
114	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
115	6	1	6	6	6	1	6	1	6	4	6	5
116	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	3	1
117	2	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1
118	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
119	5	5	3	3	5	5	5	7	3	5	5	4
120	2	2	2	1	1	1	3	2	3	1	1	6
121	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
122	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
123	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
124	7	2	1	1	1	2	3	2	7	1	2	2
125	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
126	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
127	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2
128	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
129	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
130	3	1	3	3	3	1	1	1	2	3	2	3
131	3	2	2	2	3	2	3	2	2	2	2	2
132	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1
133	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
134	7	1	1	1	1	1	7	1	1	1	1	2

	Esperti						Non Esperti					
Variabile	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**NE1**	**NE2**	**NE3**	**NE4**	**NE5**	**NE6**
135	6	1	6	1	6	1	3	4	1	6	6	6
136	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
137	2	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1
138	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
139	7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
140	2	1	3	3	2	1	1	3	1	3	1	3
141	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
142	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
143	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2
144	6	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5
145	1	1	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1
146	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1
147	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
148	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2
149	6	5	5	5	5	1	5	4	5	5	5	5
150	3	1	2	1	1	1	1	2	3	1	1	1
151	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
152	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
153	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
154	4	1	1	1	1	1	1	1	1	4	1	1
155	2	3	3	3	2	1	1	1	1	3	1	2
156	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
157	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	2
158	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
159	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
160	3	3	6	1	6	1	1	1	1	2	6	6
161	3	3	1	3	3	3	1	3	1	1	3	3
162	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
163	3	2	1	3	3	1	3	3	3	1	2	3
164	7	3	3	7	7	7	7	6	7	7	7	7
165	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
166	3	3	2	3	2	2	3	2	1	3	3	2
167	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
168	2	1	1	1	2	1	3	1	1	1	1	2

	Esperti						Non Esperti					
Variabile	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**	**E5**	**E6**	**NE1**	**NE2**	**NE3**	**NE4**	**NE5**	**NE6**
169	3	2	2	1	4	1	2	2	2	4	2	3
170	2	4	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5
171	3	2	2	2	2	2	2	2	2	1	3	2
172	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
173	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
174	3	2	1	7	2	1	1	1	7	1	1	6
175	5	4	5	4	5	6	5	5	5	5	5	6
176	3	1	1	3	2	1	3	3	1	1	3	3
177	1	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	1
178	2	3	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3
179	5	6	3	6	3	6	6	6	6	6	6	6
180	3	6	3	1	3	1	2	2	2	2	3	3
181	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2
182	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2
183	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
184	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	4
185	5	6	6	1	6	1	6	1	6	6	6	6
186	2	2	1	3	3	2	1	2	1	3	3	3
187	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	1
188	3	1	1	1	2	1	1	1	3	1	1	1
189	3	3	6	3	1	1	3	1	3	7	3	3
190	2	1	1	1	1	1	3	2	1	1	3	4

DISCUSSIONE 1

CONTESTO

Laboratorio online sulla scrittura in rete. L'obiettivo del corso è la realizzazione di un ipertesto.

TITOLO DISCUSSIONE

Non so come continuare il lavoro

Antonietta

Gentile Prof. ho appena scelto l'argomento il Cinema e volevo dei chiarimenti in merito visto che l'argomento è vasto. Potrei sviluppare il lavoro attraverso l'analisi di un testo filmico? Magari potrei fare una breve introduzione sul cinema e poi parlare nello specifico di un film che mi è particolarmente piaciuto...aspetto una sua risposta così dopo potrò iniziare ad impostare il lavoro. Grazie.

1 Funzione

1	Didattica
2	Sociale
3	Funzionale

2 Destinatario

1	Tutti
2	Singolo/i individuo/i
3	Professore/Tutor

3 Elaborazione

1	Profonda
2	Accurata
3	Ordinaria

4 Interazione

0	Nessuna
1	Propone
2	Critica
3	Organizza
4	Chiede
5	Aiuta

Maurizio

Salve a tutti,

Professore, ma come si fa a linkare una parola che punti direttamente ad un sito web? Mi spiego meglio: quando evidenzio una parola o una stringa e clicco sul pulsante di concatenamento, non posso far altro che linkare il testo selezionato ad una pagina htm, precedentemente creata, ma non a un indirizzo web diretto.

Spero di essere stato chiaro e di non aver fatto confusione.

Grazie

5 Funzione

6 Destinatario

7 Elaborazione

8 Interazione

Ilenia

ciao maurizio, quando clicchi sul pulsante collegamento si apre una finestra, in alto a destra c'è l'opzione collegamento al web...se clicchi li dovrebbe darti la possibilità di inserire un indirizzo web..

baci

9 Funzione

10 Destinatario

11 Elaborazione

12 Interazione

DISCUSSIONE 2

CONTESTO

Corso online sui linguaggi dei media e sulla multimedialità, con lettura di libri sull'argomento.

TITOLO DISCUSSIONE

Interno VS esterno: quanto un'immagine può turbare

Caterina

Questa immagine è uscita circa due settimane fa sul *Corriere della Sera* e la trovo disarmante. La vorrei commentare con voi partendo da una frase chiave presente nel libro: *Interno vs esterno. Dentro e fuori l'individuo* (pag. 63).

Alla visione di questa scena quanto l'immagine esterna turba l'immaginario percettivo interno? A questo proposito vi schierate tra gli *apocalittici* o tra gli *integrati*?

13 Funzione

14 Destinatario

15 Elaborazione

16 Interazione

Simona

cerchiamo di non aprire troppi topic simili. su questo argomento ce ne sta già uno qui....*(segue link)*. baci

17 Funzione

18 Destinatario

19 Elaborazione

20 Interazione

Caterina

Rispetto la tua scelta, ma credo che il mio intervento si basi su una considerazione e su un esempio un po più concreto, che si rifà ad una realtà estremamente attuale e imbarazzante. Spesso la ripetitività è solo apparente. Sarebbe bello che a questo proposito tu continuassi ad esprimere una tua idea, in base a immagini concrete come questa, con la quale sto tentando di contestualizzare gli argomenti, dopo una prima lettura completa del libro.

Ciao!

21 Funzione

22 Destinatario

23 Elaborazione

24 Interazione

Simona

si, avrei commentato l immagine piu in là....era solo per non creare confusione con troppi forum! Tutto qui! Spero tu nn ti sia offesa.... se fosse così perdonami...

25 Funzione

26 Destinatario

27 Elaborazione

28 Interazione

Alessandra

Ciao Caterina,

a questo proposito cito pag 94, una frase dell'attraversamento: Julio Cabrera:

"…l'elemento pratico dell'immagine apre uno spazio di senso, ci obbliga a considerare ciò che abbiamo tralasciato; ci obbliga per esempio a sentire cosa vuol dire essere in guerra […] o cosa significhi essere aiutati dagli altri"

Credo non ci si possa schierare da nessuna delle due parti!! Purtroppo un'immagine del genere turba proprio in virtù della possibilità che è propria ad ogni soggetto di evocare…evocare sensazioni e immagini interne elaborate per conto nostro, private e individuali! Come del resto, in virtù di questa stessa possibilità, può non turbare, può generare indifferenza..credo che queste dicotomie, questi poli denotino proprio la necessità di considerare la possibiltà propria ad ognuno di crearsi immagini interne uguali..ma allo stesso tempo (purtroppo e per fortuna) alle volta anche tanto e troppo diverse fra loro…

Alessandra

29 Funzione

30 Destinatario

31 Elaborazione

32 Interazione

Caterina

Ciao Alessandra,

mi fa molto piacere il tuo interessamento. A questo proposito, credo che è nella diversità che si sviluppa la continua lotta per tendere a un miglioramento delle posizioni precedenti. Vedi, quando ho deciso di inoltrare questa immagine, ho scelto appositamente di non dare una risposta personale, perchè questa avrebbe potuto sviluppare un dibattito non più neutro, mentre il tuo intervento chiarifica lo scopo iniziale: le definizioni possono aiutare a comprendere la molteplicità degli eventi, ma sta ai soggetti cercare una propria linea di pensiero che sappia spaziare intelligentemente tra dicotomie diverse. Quando siamo davanti a simili immagini è quasi obbligatorio non schierarsi, ma nel tuo intimo non credi che *sentire cosa vuol dire essere in guerra* (Julio Cabrera) dovrebbe essere una sensazione che in quanto tale farebbe meglio a restare *interna?*

A presto

33 Funzione

34 Destinatario

35 Elaborazione

36 Interazione

DISCUSSIONE 3

CONTESTO

Corso online sui linguaggi dei media e sulla multimedialità, con lettura di libri sull'argomento.

TITOLO DISCUSSIONE

Questo penso della rete e voi?

Danilo

Il mio giudizio sul flusso continuo di bit è assai poco lusinghiero: perché ha distrutto la figura del giornalista tradizionalmente intesa, mi ha reso cittadino del globo sebbene ignorante del mio stesso pianerottolo e da ultimo perché, per dirla con Groucho Marx, non vorrei mai far parte di un club che accetti tra i suoi membri un tipo come me. Ma la rivoluzione delle idee ha più argomenti delle genti in armi; così sono disposto alla resa qualora opportunamente sconfitto.

37 Funzione

38 Destinatario

39 Elaborazione

40 Interazione

Sara

il concetto per dirla tutta non è molto chiaro...però per quello che è evidente condivido in parte la tua opinione. Diciamo che forse la rete c'ha cambiato la vita, a volte ce l'ha semplificata e altre volte ci ha completamente abituato a rapporti freddi e più distaccati...però non è detto che questo dopotutto sia un male perchè è bello avere tutto a portata di click!!!

41 Funzione

42 Destinatario

43 Elaborazione

44 Interazione

Alessandro

oddio sui rapporti freddi e distaccati avrei qualcosa da dire...

da quando sto in rete ho conosciuto almeno tante persone quante quelle che ho conosciuto nella mia vita, con la maggior parte ci siamo anche beccati e a volte ci vediamo, che sia per ballare, per lavoro, per passioni varie, ecc. inoltre in rete sei tutto e nessuno quindi sei più sfacciato, spregiudicato ma anche spontaneo e sincero, questo non è proprio sintomo di freddezza...

quindi alla fine la freddezza sta in quel che uno vuole dalla rete, la rete non sta li per sostituire i rapporti sociali tantomeno per sostituire i mezzi di comunicazione, è solo un ulteriore mezzo di comunicazione, probabilmente quello del futuro.

certo è che la rete ha i suoi lati "non positivi"...

45 Funzione

46 Destinatario

47 Elaborazione

48 Interazione

Barbara

eh già , l'estendersi sempre più incalzante della rete lascia molta gente perplessa e schiva..

Danilo quando parli di distruzione della figura di giornalista tradizionale intendi dire che ormai grazie a internet chiunque può scrivere quel che vuole senza per forza essere giornalista di professione?

49 Funzione

50 Destinatario

51 Elaborazione

52 Interazione

Danilo

Intendo dire che la nostra società, sempre più strutturata come Internet, è fatta di citazioni e di cultura enciclopedica; la professionalità e la competenza non fanno parte del pacchetto. Il mondo stesso si sta modellando a immagine e somiglianza della rete con gravi schizofrenie.

53 Funzione

54 Destinatario

55 Elaborazione

56 Interazione

Franca

Scusa Danilo, ma da dove ti viene tutta questa certezza sulla distruttività del mondo da parte di Internet? Quale profonda conoscenza della Rete hai per poter sostenere questa sbrigativa tesi?

Pensa soltanto a quello che tu e noi tutti stiamo facendo qui: insieme e faticosamente stiamo attivando una esperienza formativa, umana e gentile, parlando gli uni agli altri, cercando di com-prendersi. Allora, non potremmo parlare genericamente di schizofrenie, a proposito di Internet, non ti pare?

57 Funzione

58 Destinatario

59 Elaborazione

60 Interazione

Fabio

Io sono assolutamente in disaccordo con la tesi sostenuta da Danilo. Da aspirante giornalista (un pò sognatore...) ritengo che la Rete abbia una importanza fondamentale per l'Informazione. Oltre alla possibilità di fruire di notizie e apprendere fatti praticamente in tempo reale da tutto il mondo, Internet è diventato in questo momento uno strumento, l'unico strumento (almeno per adesso), di resistenza contro la massificazione dell'informazione e il controllo dei mezzi di comunicazione più tradizionali, giornali e televisioni, da parte dei poteri forti. La Rete è purtroppo l'unico mezzo che si possa definire "democratico". Non a caso uno dei temi più caldi che riguardano l'Informazione e la Comunicazione è il problema del "digital divide". Ritengo

quindi che solo dalla Rete si possa ripartire e dare la speranza di una informazione libera ed indipendente, in particolare nel nostro Paese.

61 Funzione

62 Destinatario

63 Elaborazione

64 Interazione

Stefano

Argomento interessantissimo e pieno di aspetti differenti.

Provate a dare una sbirciata a quello che si diceva in questo blog, moderato da A.Savarese in merito alla democrazia su internet. I pareri sono tutti di persone addette ai lavori, quindi piuttosto omogeneo, ma potrebbe essere interessante scorrere le risposte (non molte, non vi preoccupate!) per avere una serie di spunti di discussione.

Potrei quotare le più importanti ma fate prima a scorrere la pagina web 8una)

http://www.antoniosavarese.it/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=9

65 Funzione

66 Destinatario

67 Elaborazione

68 Interazione

Federico

Vorrei provare a considerare oltre agli enormi vantaggi che, in termini di velocità e contatti, indiscutibilmente regala la rete, anche le insidie che la stessa nasconde.

Credo che un valore in costante pericolo sia la verità ! La molteplicità delle fonti e l'elevata qualità tecnologica può dare il via ad una sorta di disinformazione. Mi spiego meglio: oggi è possibile manipolare con un'elevato standard di qualità qualsiasi fotografia oppure far passare attendibile e vera qualsiasi informazione per diversi fini (creare consensi, dissensi o vantaggi economici).

Ritengo molto utile questo strumento ma l'avere tutto alla portata di un click non deve "impigrirci", non può bastare !

69 Funzione

70 Destinatario

71 Elaborazione

72 Interazione

DISCUSSIONE 4

CONTESTO

Laboratorio di scrittura in rete. L'obiettivo è la produzione di un ipertesto scritto in maniera collaborativa.

TITOLO DISCUSSIONE

Chiusura del lavoro di scrittura collettiva

Martina

Ragazzi...in vista della conclusione di questa esperienza diamoci da fare!!!

Ho visto che assieme alle pagine ripetitive,o prolisse o con toni non abbastanza impersonali,sono andate perdute anche pagine ben strutturate e pertinenti al lavoro....allora io propongo di portare il numero delle regole a sei/sette, non eliminando di sana pianta alcune parti, ma rendendole link interattivi di una delle 6 o 7 pagine principali....non cancellando semplicemente ma riscrivendo e accorpando....possiamo salvare tutto il materiale con un pizzico di impegno...

73 Funzione

74 Destinatario

75 Elaborazione

76 Interazione

Laura

Scusate un attimo la mia ignoranza, FINO ADESSO MI SONO TENUTA A DISTANZA NEL SENSO CHE HO OSSERVATO, ho avuto un po paura a agire e quindi fno tanto che non me la sento preferisco osservare.. ma vorrei un attimo capire : i punt quindi ora si sono ridotti a 7 da 14 che eravamo/ate arrivati? perchè ?nel senso ...va bene quindi anche assemblare in caso di ripetizioni??

Ancora scuse

Laura

77 Funzione

78 Destinatario

79 Elaborazione

80 Interazione

Federico

Credo che tutto si possa riassumere così:

siamo partiti con l'intenzione di cogliere i punti più importanti per "wiki" ed ognuno ha detto la sua. In seguito ci siamo accorti che i punti essenziali erano troppi, così siamo andati ad analizzare i contenuti di ognuno per verificare eventuali ripetizioni o deviazioni troppo lontane dal tema. Si è, in sostanza, svolto un lavoro di sintesi che ha permesso di "tagliare", sintetizzare ed ottimizzare dove necessitava. È questo il

motivo per cui i punti sono diventati 7: è un concetrato di tutti i concetti esposti a partire dall'iniziale "brain-storming".

Spero ti sia chiaro

81 Funzione

82 Destinatario

83 Elaborazione

84 Interazione

DISCUSSIONE 5

CONTESTO

Corso online sulla comunicazione di rete per l'apprendimento.

TITOLO DISCUSSIONE

Seminario lunedì 3 aprile

Michela

Salve ! volevo sapere se ci sarete all'incontro - seminario lunedì 3 aprile "Competenza, competenza collettiva, intelligenza collettiva: apprendere collaborando in rete"? Io credo sia un momento interessante e sarebbe l'occasione per ritrovarci...Che ne pensate? Tra le altre cose io sto preparando la tesi di laurea con il prof. S. il quale mi ha già dato alcune anticipazioni relative a quella giornata...Aspetto notizie

Michela

85 Funzione

86 Destinatario

87 Elaborazione

88 Interazione

Paola

....sicuramente....ci sarò....e sono molto d'accordo con te per il ritrovarci...magari anche per un caffè.

Ciao Paola :)

89 Funzione

90 Destinatario

91 Elaborazione

92 Interazione

Emanuela

Purtroppo io ho un altro seminario:(non ci sarò ma spero che le colleghe ci illustrino quello che verrà detto....

un saluto

93 Funzione

94 Destinatario

95 Elaborazione

96 Interazione

Michela

l'incontro di ieri è stato molto interessante relativamente ai temi che anche noi trattiamo. Alcune considerazioni emerse:

1) La valorizzazione attraverso la rete dei saperi locali che si sarebbero persi altrimenti,i quali divengono patrimonio comune, globale,conoscenze collettive.

2)Il prof. S. ha tenuto anche a precisare che da qualunque " ignorante" è possibile apprendere qualcosa...ed ha ricordato l'episodio di quando rimase chiuso alle 2 di notte nel metrò parigino con alcuni colleghi e fu aiutato da un clochard, un abitante della notte che si esprimeva anche in un cattivo francese,a ritrovare in pochi minuti la via d'uscita dal labirinto metropolitano...Il sapere in azione , la conoscenza del senza tetto, ha portato ad un esito felice l'avventura.

3) Il superamento del concetto di capitale umano espressione più calzante nell'ambito aziendale, per parlare di conoscenze collettive con un valore aggiunto, che crescono si trasformano attraverso la rete.

97 Funzione

98 Destinatario

99 Elaborazione

100 Interazione

Cecilia

Ringrazio tantissimo Michela che oltre a trasmettere preziose e puntuali informazioni circa il seminario, ha trasferito tutto il suo interesse ed entusiasmo nell'accogliere e condividere i temi di riflessione proposti. Un caro saluto a tutti, Cecilia.

101 Funzione

102 Destinatario

103 Elaborazione

104 Interazione

Franca

Perché invece di tenere gli interventi sul seminario sparsi per il forum, non prepariamo insieme un documento da mettere poi a disposizione di tutti nel corso? Io mi posso occupare dell'impaginazione, Michela e gli altri che ci sono andati possono riorganizzare i contenuti così come li hanno presentati qui, magari più dettagliatamente ancora, in modo che siano accessibili a tutti, anche a chi non riesce a seguire costantemente il forum. Che ne dite? Qualcun altro vuole partecipare?

105 Funzione

106 Destinatario

107 Elaborazione

108 Interazione

Fabio

Senti, io non capisco perche vuoi fare del lavoro in più. È assurdo preparare un documento apposta, chi vuole saperne qualcosa verrà a leggersi il forum! Risparmi lavoro te e soprattutto non costringi la povera Michela a risponderti di sì per forza, perche a quel punto non puo fare brutta figura dicendoti no davanti ai prof.

109 Funzione

110 Destinatario

111 Elaborazione

112 Interazione

Franca

Fabio, visto che non ti ho chiamato direttamente in causa, se non ti piace la mia proposta perché non la ignori e basta? Michela sarà in grado di rispondere e difendersi da sole, che dici? Io ho solo proposto di fare una cosa che con un piccolo sforzo può essere utile per tutti, se tu non sei d'accordo tu non partecipare e basta.

113 Funzione

114 Destinatario

115 Elaborazione

116 Interazione

Michela

Rispondo per me: io non mi sento costretta a fare nulla, anzi, secondo me è una buona proposta. Comunque ho scoperto che a questo indirizzo *(segue link)* il prof. ha pubblicato già alcuni materiali riguardanti il seminario, in cui si trovano anche le cose che ci siamo già detti qui.

117 Funzione

118 Destinatario

119 Elaborazione

120 Interazione

Appendice 5 – La valutazione degli studenti, risultati della validazione del secondo modello

Funzione			
Variabile	**C1**	**C2**	**C3**
P1	1	1	1
P5	3	3	1
P9	3	3	1
P13	1	1	1
P17	3	3	3
P21	1	1	1
P25	2	2	2
P29	1	1	1
P33	1	1	1
P37	1	1	1
P41	1	1	1
P45	1	1	1
P49	1	1	1
P53	1	1	1
P57	1	1	1
P61	1	1	1
P65	1	1	1
P69	1	1	1
P73	1	1	1
P77	1	1	2
P81	1	1	1
P85	2	2	2
P89	2	2	2
P93	2	2	2
P97	1	1	1
P101	2	2	2
P105	1	3	1
P109	1	3	2
P113	2	2	2
P117	1	3	1

Destinatario			
Variabile	**C1**	**C2**	**C3**
P2	3	3	3
P6	1	3	3
P10	1	2	2
P14	1	1	1
P18	1	1	1
P22	2	2	2
P26	2	2	2
P30	1	2	2
P34	2	2	2
P38	1	1	1
P42	1	1	1
P46	1	1	1
P50	2	2	2
P54	1	1	1
P58	2	2	2
P62	1	1	1
P66	1	1	1
P70	1	1	1
P74	1	1	1
P78	1	1	1
P82	1	2	2
P86	1	1	1
P90	1	1	1
P94	1	1	1
P98	1	1	1
P102	1	1	2
P106	1	1	1
P110	2	2	2
P114	2	2	2
P118	1	1	1

Elaborazione			
Variabile	**C1**	**C2**	**C3**
P3	3	2	1
P7	2	3	3
P11	2	2	2
P15	1	1	2
P19	2	2	3
P23	2	2	3
P27	3	2	3
P31	1	1	2
P35	1	1	2
P39	3	1	3
P43	3	2	3
P47	3	2	2
P51	3	3	3
P55	3	2	2
P59	2	1	2
P63	1	2	2
P67	2	1	2
P71	3	2	3
P75	2	1	1
P79	3	3	3
P83	2	1	1
P87	2	2	2
P91	3	3	3
P95	3	3	3
P100	5	5	5
P104	0	1	0
P108	1	3	3
P112	2	2	2
P116	2	2	2
P119	2	2	2

Interazione			
Variabile	**C1**	**C2**	**C3**
P4	4	4	4
P8	4	4	4
P12	5	5	5
P16	1	1	1
P20	5	3	3
P24	5	1	1
P28	0	1	0
P32	1	1	1
P36	1	1	1
P40	1	1	1
P44	0	1	1
P48	2	2	1
P52	4	4	4
P56	1	1	1
P60	2	2	2
P64	2	2	2
P68	1	1	1
P72	1	2	1
P76	3	3	3
P80	4	4	4
P84	5	5	5
P88	1	1	4
P92	1	0	0
P96	0	1	1
P100	5	5	1
P104	0	0	0
P108	1	1	1
P112	2	2	2
P116	2	2	2
P120	1	3	1

cosa è questo spazio

(1) di O. M. (Prof.) - lunedì, 10 marzo 2008, 15:28

qualcuno lo chiama blog, qualcuno forum, qualcuno non lo so.

Tecnicamente siamo in un cosiddetto DLS, Distance Learning System, in italiano altrimenti detto piattaforma E-learning. Per quanto semplice, infatti, questo è uno spazio di rete integrato nel quale si può interagire (per posta privata, forum, blog e chat), ricevere e dare informazioni, effettuare compiti, esercitazioni, questionari e test, studiare unità didattiche, consultare il calendario, e così via. Delle tante funzioni possibili noi ne utilizzeremo soltanto alcune. Ciò non toglie che sempre di piattaforma, per quanto leggera come un vascellino, si tratti. Vi può essere utile saperlo, per iniziare?

1	Spiegazione
2	Sollecitazione
3	Indagine
4	Moderazione
5	Analisi
6	Critica
7	Supporto tecnico

modifica immagine

di Maria Rosa - mercoledì, 29 marzo 2006, 11:33

ciao a tutti. chi mi aiuta a risolvere un problema? Ho inserito una immagine personale nel mio profilo che successivamente ho modificato. Il problema è che non mi accetta la modifica, quindi se cancello mi ritorna la faccina se inserisco la nuova immagine mi ritorna quella vecchia. grazie per l'aiuto

marisa

(2) di Ilaria (esperto) - mercoledì, 29 marzo 2006, 12:00

Quando si inserisce una nuova immagine nel profilo (purché rientri nelle caratteristiche di dimensione richieste dal sistema), succede che il nostro software di navigazione mantiene in archivio quella vecchia e continua a visualizzarci quella, anche se l'abbiamo cambiata!

Ecco allora il "trucco" per risolvere il problema: dopo aver inserito la nuova immagine nel profilo, aggiornate la pagina!

Per aggiornare la pagina c'è un'apposito pulsantino in alto nel browser, solitamente identificabile come due freccette che si "inseguono". Oppure, potete premere il tasto F5 direttamente sulla vostra tastiera.
Spero che questa fosse la risposta giusta al quesito

Contatto

(3) di O. M. (Prof.) - lunedì, 13 marzo 2006, 19:27

Salve a tutte e a tutti coloro che entrano in piattaforma.
A brevissimo pubblicheremo il programma del corso, con tutte le indicazioni sulle attività, i materiali, le modalità dell'esercitazione, e così via.
Tranquille/i, dunque, al più presto sarete messe/i in condizione di muovervi più tranquillamente qui dentro.

(4) di O. M. (Prof.) - lunedì, 13 marzo 2006, 19:27

Mi parlo e mi rispondo...che dite, faccio buon esercizio di comunicazione globale?
Mentre passo un pezzetto di notte a trascrivere il programma del corso, penso che forse ci sarà qualcuno che passerà di qua e avrà voglia e/o curiosità di dire qualcosa, così, tanto per rompere il ghiaccio, per vedere se c'è qualcun altro che ha voglia di dire qualcosa...su se stesso, per esempio, e lo stare in rete...su questo corso...
Buonanotte

di Stefano - venerdì, 17 marzo 2006, 01:06

Salve a tutti signori/e.
Mi chiamo Stefano e sono al "secondo anno", (almeno sulla carta visto la sessione invernale disastrosa) del corso di comunicazione.triste Mentre scrivo, sono alle prese con una bottiglia di pantelleria (il miglior vino da dessert che io abbia mai bevuto) e spero di non scolarla visto il suo costo. Ecco... una delle mie più grandi passioni, è il vino, in ordine dopo la musica in particolare il jazz e il magico mondo del cinema, dove vorrei entrare al più presto. Il web in generale per me è una droga, non posso stare senza per più di un giorno. Ultimamente, insieme ad un mio amico abbiamo fondato, un blog. Se qualcuno fosse curioso questo è il link il trio gazole ; accettiamo qualsiasi critica o commento, partendo dal fatto che qualsiasi convinzione è un opinione. Sono fiducioso e impaziente per quanto riguarda questo corso. A presto. Notte.

(5) di O. M. (Prof.) - venerdì, 17 marzo 2006, 23:23

Beh, non sapevo che i Quintorigo si sono sfasciati, mi dispiace: ma tu sai perché? Perché un gruppo così si rompe?
Sul blog al momento una cosa mi sorprende: che non ci sono commenti. Strano, non vi pare?

Quasi quasi mi vado a fare un altro goccetto di rhum vero di Cuba del commercio equo e solidale, mi hai fatto venire voglia.
Buonanotte

di Daniele - sabato, 18 marzo 2006, 00:27

Rhum...Cuba...che nostalgia!!!Nella foto sono proprio a L'Habana immerso in una meravigliosa cornice mentre sorseggio un ottimo mojito!!!
E poco fa stavo giusto fantasticando sulla possibilità di mollare tutto per andare a "svernare" in uno di questi paradisi.....
Buonanotte a tutti!
P.S. ma il corso è iniziato o siamo ancora in una fase di stand-by???
Daniele

di Stefano - sabato, 1 aprile 2006, 00:24

Per quanto riguarda i Quintorigo non sò perchè si siano separati ma la logica mi porta a pensare che un' artista carismatico e poliedrico come John de Leo abbia voglia ogni tanto di cambiare aria e tuffarsi in nuovi progetti. Per quanto riguarda il blog ... si mi sorprende al quanto che nessuno inserisca commenti. Penso che dipenda dal fatto che, o gli argomenti trattati non interessano o sono troppo specifici e di nicchia o e forse la più sensata è che non interessa a nessuno inserire (perdere tempo) un commento in blog. Aspetto magari il suo se ne avrà voglia. A presto. Buonanotte.

di cristiana - sabato, 18 marzo 2006, 20:53

sera a tutti..mi presento! sono cristiana, "terzo anno" (ebbene si', anche io virgolettato) del corso di comunicazione.. bel blog stefano, ho dato una rapida occhiata e sembra ben fatto..approfondiro' presto sorridente ! ottime premesse anche per questo corso..speriamo bene! ho letto il programma, dunque il famoso libro rosso del professor Maragliano non c'e' piu', dico bene professoressa M.? mmmm.. che voglia di un po' del suo rum..hihihi sembra un forum d'alcolizzati! rhum, pantelleriaaa! che bonta'! magari prima o poi organizziamo una buona "degustazione" in compagnia!nel frattempo..vediamo cosa mi riservera' questo freddo sabato sera ! a presto forummino sorridente smuack smuack cristiana!

(6) di O. M. (Prof.) - lunedì, 20 marzo 2006, 15:26

Sto ascoltando Viva Radio 2 e penso ai vostri interventi qui... qualcuno sembra perplesso: il corso è cominciato? O questo è un posto per sbevazzatori, sballati, nottambuli, ecc.? Qualcun altro si sorprende che in un ambiente così si possa parlare di sé e delle proprie passioni personali, non soltanto di materiali e contenuti.
Voi che ne dite?

Intrecci Tipi-libro

(7) di O. M. (Prof.) - martedì, 11 aprile 2006, 18:14

Mi è già capitato più volte, rispondendo a varie vostre sollecitazioni, d'invitarvi a prendere in mano il libro Pedagogia virtuale. Adulti ed educazione informale in Rete, prima dei fatidici 15 giorni dall'esame (15 sono troppi? Boh...), e di cominciare a leggerlo.

Fino a questo momento la mia proposta si è limitata alla lettura del primo capitolo, "Il virtuale e le sue alternative", perché mi pareva potesse rispondere ad alcune delle riflessioni, critiche, osservazioni dubbiose, emerse da vostre reazioni alla lettura/navigazione dei materiali proposti e, più in generale, al rapporto che esiste tra quei contenuti e la forma che caratterizza questa nostra esperienza (sperimentale, non dimentichiamolo) di insegnamento universitario on line.

Da qui in avanti, mi riprometto di sollecitarvi ad esplicitare tali intrecci. Mi aiutate?

A presto

2 indicazioni per chi sceglie la dimensione narrativa

(8) di O. M. (Prof.) - sabato, 22 aprile 2006, 00:28

La bella prova di Flavio (anche parecchio inquietante, almeno per come l'ho letta io) mi sollecita a sottolineare due elementi utili a tutti:

- al momento non ci sono vincoli di dimensioni del testo, ma nell'esercitazione vera e propria saremo costretti ad inserirli, quindi propongo a Flavio, e a chi sta sulla sua lunghezza ammiccante d'onda, di pensare di intervenire sul suo racconto (se vuole può revisionare quello e farlo diventare l'esercitazione vera e propria) per renderlo più corto, ovvero più denso, cercando di assorbire le descrizioni psicologiche' nel tessuto narrativo (se Flavio o altri vogliono discutere di questo aspetto possono farlo poi);
- anche quando si sceglie di interpretare la consegna dell'esercitazione in modo molto divergente dal modello, però è importante che si prendano comunque in considerazione gli elementi che lo compongono, per interpretarli anche in modo assolutamente personale, ci mancherebbe, usandoli cioè come una sorta di componenti di base su cui lavorare. Ad esempio, il rimando esplicito ad almeno un 'luogo' di rete deve esserci: il modo in cui presentarlo lo decidete voi.

(9) di O. M. (Prof.) - sabato, 22 aprile 2006, 00:28

A proposito del discorso sui vincoli, qualcuno di voi ha mai incontrato sulla sua strada Paul Valéry, il suo Monsieur Teste e le riflessioni sulla necessità per la poesia di misurarsi con il limite, l'ostacolo, il vincolo?

esercitazione scritta avviata

di Daniele - giovedì, 18 maggio 2006, 03:04

Ho mandato il compito, spero sia giusto. Ho notato che c'è stata molta insistenza sulla modalità di denominazione del file e mi chiedevo: deve essere per forza nominato COGNOME_NOME_DATA oppure NOME_COGNOME_DATA può essere accettato ugualmente senza che venga considerato errore????
Grazie
Daniele

(10) di O. M. (Prof.) - lunedì, 22 maggio 2006, 16:32

Ma scusi, non è che noi siamo fissati o ci prendiamo gusto a ripetere cento volte le stesse cose, ma ci vuole spiegare in quale altro modo possiamo sapere come si chiama se non ci dice nome e cognome? Abbiamo chiesto Cognome e Nome perché, come può intuire, è più agevole e meno dispersivo cercare, tra più di 150 nomi e cognomi in lista alfabetica, il cognome come identificativo prima del nome, che dice?

di Caterina - giovedì, 11 maggio 2006, 20:40

partendo dal presupposto che da quanto si legge, ciò che si afferra è la realtà come un insieme di sottogeneri che lo studio filosofico affronta, vorrei maggiori chiarimenti, per aprire una discussione, sulla collocazione ultima che la scrittrice offre al concetto di "virtuale".E' un altro modello di realtà (discendente da essa), o lo devo considerare parallelo a questa?
PS:ad ogni modo si capisce che nessuna esclude l'altra, bensì tendono a completare, a vicenda, le proprie mancanze.
Caterina.

(11) di O. M. (Prof.) - martedì, 16 maggio 2006, 15:45

Maggiori chiarimenti...E' una parola! Se scorrete le nostre discussioni vi rendete conto dell'impossibilità di chiarire in modo univoco il rapporto tra realtà fisica e realtà virtuale: troppe sono le visioni, le articolazioni teoriche, le tendenze filosofiche, psicologiche, educative, per poter prendere posizione chiariamente. Cioè, questo non fanno le due autrici perché sono combattute. Alla fine, se ci pensate resta una sorta di molteplicità di livelli, di discorsi, di confronti tra posizioni. Lo stesso titolo del primo capitolo, tutto sommato, è ambiguo: Il reale e le sue alternative. Che ne dite?
Per quanto riguarda il nostro gruppo, invece, le cose stanno in altro modo. Ho, abbiamo tentato in tutti i modi di riproporre la questione sulla realtà della virtualità. Tenteremo ancora, ma non dobbiamo convincervi. Cerchiamo solo di discutere appassionatamente con rispetto reciproco.

CHIARIMENTO SULL'ESAME DA SVOLGERE IL 14 LUGLIO

di andrea - mercoledì, 2 luglio 2008, 22:01

SALVE A TUTTI,HO BISOGNO DI UN PICCOLO CHIARIMENTO PER QUANTO RIGUARDA L'ESAME DEL 14.

HO LETTO NELLA PAGINA CON LE SPIEGAZIONI DELL' ESERCITAZIONE CHE È PRESENTE UNA SCADENZA(6 LUGLIO),MA NON HO CAPITO SE QUESTA È LA DATA ULTIMA PER INVIARLA?
SE DOVESSE ESSERE COSI' COME POSSO FARE PER SOSTENERE L'ESAME IL 14,VISTO CHE ANCORA NON HO FINITO IL LAVORO DA INVIARE?
SPERO IN UNA RISPOSTA CELERE....IL TEMPO STRINGE
GRAZIE

(12) di O. M. (Prof.) - giovedì, 3 luglio 2008, 10:20
entro la scadenza indicata lei deve inviare la sua esercitazione. Questa verrà valutata; a valutazione positiva lei può sostenere l'esame il 14. Esatto: il tempo stringe, ma basta concentrarsi.

Realtà o finzione?

di Barbara - lunedì, 10 marzo 2008, 20:06
Mi chiedevo:
capita anche a voi di avere una certa diffidenza nell' esporvi troppo con le persone che incontrate all'interno della rete?
Ho sempre la sensazione di non essere "al sicuro" a rivelare troppo di me a persone con cui più che parole scritte non scambio niente,perché c'è troppa vaghezza in una conoscenza di chat.. non si sa mai se quel che ci si dice è vero..
Non vedere le persone fisicamente è come una sorta di barriera di diffidenza..Che ne pensate?

di Valentina - lunedì, 10 marzo 2008, 21:18
hai esposto un problema che secondo me è comune a molte persone. io sono d'accordissimo con te, anche io sulle chat ho sempre molta diffidenza a comunicare con le altre persone, perchè non sai mai con chi stai comunicancando e che intenzioni hanno ed è per questo che molte volte non ci si sente al sicuro. sinceramente preferisco più il contatto diretto che quello virtuale, secondo me non c'è proprio paragone tra i due!!!

di Alessandro - martedì, 11 marzo 2008, 00:12
io provo esattamente il contrario invece.
io non so chi c'è realmente dall'altra parte del pc ma nemmeno chi sta dall'altra parte del pc sa chi sono io.
per esemplificare: se ho un problema molto riservato di cui potrebbe suscitare imbarazzo parlarne o comunque disagio, parlarne in rete con qualcuno, che probabilmente il giorno dopo si sarà dimenticato della

mia storia ma magari anche della mia esistenza, e sapere di mantenere garantito l'anonimato è una buona valvola di sfogo. insomma, per intenderci, non ho nulla da perdere, nemmeno la faccia...
senza dubbio è di gran lunga più gratificante parlare a contatto diretto, magari sorseggiando un caffè o fumando una sigaretta, che so....

di Stefano - martedì, 11 marzo 2008, 10:33

Forse la rete, la comunicazione e tutto il suo mondo, andrebbero solo più pragmaticamente "usati". È chiaro che con questo strumento l'effetto più evidente è la perdita del feedback immediato e quindi della possibilità di rimodulare subito il discorso di modo che alla fine si realizzi la comunicazione stessa. Da qui le remore all'aprirsi; ma la rete non è solo chat.
Estremizzo provocatoriamente dicendo: e il frigorifero? Qualcuno è diffidente di questo strumento brontoloso che conserva al freddo i cibi, in casa, anziché permetterci in contatto diretto con la natura ….? smile Ma quale immenso beneficio dall'uso dello stesso!
Occorre abituarsi al mezzo e ai suoi registri.
ciao
Stefano

di Alessandro - martedì, 11 marzo 2008, 13:57

ripeto il concetto, la rete non è il mezzo di comunicazione, ma solo un'altro nuovo mezzo di comunicazione, innovativo e maggiormente efficace rispetto agli altri. la rete non ha il compito di sostiruire i vecchi mezzi di comunicazione, non è che da quando abbiamo l'e-mail non riceviamo più la posta (le bollette continuano ad arrivare purtroppo) o da quando abbiamo skype non telefoniamo più (anche quella del telefono arriva)...

di fabiana - martedì, 11 marzo 2008, 17:01

io personalmente penso che la rete sia sì un nuovo mezzo di comunicazione ma non sicuramente più efficace rispetto ad altri!Magari è più comodo e veloce(si può tranquillamente comunicare con tantissime persone nello stesso istante standosene seduti comodamente a casa propria,mentre si guarda la tv o si ascolta musica!), però la comunicazione faccia a faccia rimane sempre il simbolo vero e proprio dell'interazione tra persone.....anche se personalmente uso moltissimo i nuovi media!approvo

di Alessandro - venerdì, 14 marzo 2008, 14:57

da questo argomento mi sorge una riflessione: da sempre l'uomo ha mostrato il maggior tasso di genialità tra le forme viventi con il progresso e la tecnologia mostrando però poi di non essere in grado di gestirla adeguatamente, di non saperla controllare, di divenirne schiavo o succube (la massima espressione sono le armi). questo per dire cosa: a mio avviso non sarà mai lo strumento a garantire il progresso o la sopravvivenza, ma il giusto utilizzo dello stesso che l'essere umano riesce a fare.

(13) di O. M. (Prof.) - mercoledì, 12 marzo 2008, 16:58

Attenzione a pensare ai media soltanto come strumenti, della serie: dipende dall'uso che se ne fa. La proposta teorica sottesa al nostro modo di proporvi ora la comunicazione di rete e, più in generale, la comunicazione dentro i molti media, si basa sull'idea che le tecnologie siano matrici di esperienza e di conoscenza, che contribuiscono a modificare la realtà. Le tecnologie, gli strumenti, tutti, sono agenti di cultura.

Faccio spesso, sperando di essere compresa, l'esempio dell'invenzione adozione e uso del cucchiaio: all'inizio aveva una forma larga, poco adatta alla bocca di donne cortesi, le prime (lo stesso è avvenuto con la forchetta) ad adottarne l'uso. Poi, la forma del cucchiaio si è ristretta e allungata, adattandosi alla bocca e al gesto del portare alla bocca per ingerire senza spalancare la bocca e senza far rumore e sbrodolarsi. Insomma, il cucchiaio come tecnologia delle buone maniere, chi l'avrebbe mai detto? Se volete saperne di più il riferimento obbligatorio è Norbert Elias, La civiltà delle buone maniere, Il Mulino, Bologna

Diffidenza verso la comunicazione via rete

di claudia - giovedì, 27 marzo 2008, 19:33

Nn vi spavente per niente questo nuovo modo di comunicare via internet che ormai da un po' di anni va per la larga??A me sinceramente si...

Le chat,i blog,i forum (mi fermo qui perchè nn conosco altri canali di comunicazione "diretta" attraverso la rete) trovo che siano freddi,impersonali.Preferisco avere il mio interlocutore davanti e strillare quello che penso!!Certo è solo un'opinione,un "ostacolo" che riesco a gestire e quando è necessario ad evitare...vedi questi esami!Ma è un mondo che nn mi rappresenta,forse con l'esperienza cambierò idea (un sano atteggiamento dinamico e nn stagnante del mio cervello è sempre auspicato) ;ora però sono ancora legata,nn per nostalgia,ad un dialogo che garantisca l'aspetto fisico della comunicazione che per me rimane l'spetto più bello!

Parere forse un po' contrastante dalla maggior parte dei vostri...però io ci provo e dico la mia!Che ne pensate??

(14) di Mario - venerdì, 28 marzo 2008, 18:32

claudia, una discussione simile si è sviluppata nel topic "Realtà o finzione", qui.

forse è meglio se interveniamo tutti lì, altrimenti rischiamo di ripeterci

valutazione esercitazione

di laura - mercoledì, 21 maggio 2008, 15:15

salve professoressa, io ho appena inviato il mio lavoro, ora mi sorge una domanda, dove posso vedere la vostra valutazione? non ho lasciato il mio indirizzo di posta, dove dovrò cercarla per sapere da quanto parto?

grazie, Laura Nunzi

(15) di O. M. (Prof.) - giovedì, 22 maggio 2008, 14:11

Ciascuno di voi vedrà il punteggio ottenuto, con eventuali commenti, nello stesso spazio dove ha postato l'esercitazione. Al momento, però, non c'è ancora alcuna valutazione.

di laura - giovedì, 22 maggio 2008, 14:53

grazie professoressa per aver risolto il mio dubbio, quindi dopo il 28 maggio troverò il punteggio nella parte intitolata esercitazione web crossing?? giusto??. ancora grazie e cordiali saluti.

di melissa - venerdì, 30 maggio 2008, 22:02

Buonasera professoressa. Devo porle un problema: aprendo il documento word sul materiale da leggere se clicco I Barbari di Baricco si apre il collegamento ma alla pagina di Repubblica della rubrica "Bussole" di Ilvo Diamanti.

Dipende dal mio pc?

di vittoria - domenica, 1 giugno 2008, 19:56

cara melissa anche io ho lo stesso problema!

come si fa?

(16) di Mario - lunedì, 2 giugno 2008, 16:41

Melissa, il tuo pc è a posto... credo dipenda dal sito di Repubblica:

se per esempio apriamo il cap. 5 dei Barbari di Baricco, a questo indirizzo, alla fine della pagina il link "L'indice della rubrica" ci porta alla rubrica Bussole di Ilvo Diamanti

Adesso vediamo come risolvere il problema…

di melissa - lunedì, 2 giugno 2008, 20:31

Personalmente ormai ho trovato la soluzione acquistandolo e devo dire che sono rimasta piacevolmente sorpresa dal prezzo del libro...intorno ai 6 euro...abituata ai prezzi che aumentano senza fine!

Forse Baricco ha scoperto che tutti noi del corso non avremmo comprato il suo libro ma ne avremmo usufruito via web ed ha sabotato il sito di RepubblicaEh?!

(17) di O. M. (Prof.) - martedì, 3 giugno 2008, 14:47

Scusate, ma perché parlate QUI del libro di Baricco? Che c'entra? Questa discussione è dedicata alle valutazioni dell'esercitazione. Considerando che stiamo facendo un lavoro di rete in rete sulla comunicazione di rete, forse è il caso di trovare uno spazio più adatto, che dite? La continuiamo in un altro forum?

di Emanuela - martedì, 3 giugno 2008, 15:58

Scusi professoressa sono andata a vedere or ora su valutazioni e ho trovato nello spazio che prevedeva il voto solo 2 trattini sorpreso e sulla pagina esercitazione su Web Crossing 2.0, dove infondo c'è la mia esercitazione non ho trovato nulla(dico così perchè la valutazione dell'esercitazione che ho fatto per il corso specialistico era anche lì!) che vuol dire pensieroso?

Aspetto chiarimenti.

di Enzo - martedì, 3 giugno 2008, 16:31

Scusi professoressa ma come si fa a leggere la valutazione?? Vicino al file inviato non compare nulla.

Grazie

di Valentina - martedì, 3 giugno 2008, 20:08

Enzo la mia è apparsa ora, si vede che prima ancora non era stata corretta. Pazienta un pò, vedrai che la vedi.

di Ina - martedì, 3 giugno 2008, 20:55

Scusa Valentina ma il tuo voto dove l'hai vista? Sul file word che gli abbiamo mandato al prof, o solamente se clichiamo nella voce Valutazioni e là esce subito, o mi sbaglio?!

Grazie INA

di Danilo - martedì, 3 giugno 2008, 20:59

Caro Enzo e cara Ina, io ho trovato sia la valutazione del mio elaborato sia un commento allo stesso, nello spazio dove ognuno di noi ha inoltrato l'esercitazione (come scritto dalla prof.). Potete accedervi nella tendina in alto a sinistra nello spazio Esercitazione alla voce Esercitazione WebCrossing 2.0 o tramite le e-mail che dovreste aver ricevuto nella vostra casella di posta elettronica.

di Fabio - martedì, 3 giugno 2008, 21:16

Io personalmente ho trovato una valutazione nello spazio "Valutazioni" che si trova alla sinistra della home page, mentre nello spazio dedicato all'esercitazione non ho notato niente di nuovo. Ho avuto una valutazione senza commento? Non so, forse i prof non hanno ancora completato l'inserimento dei vari commenti. Speriamo, sono curioso!

di Pietro - martedì, 3 giugno 2008, 22:13

Non so se voglia dire qualcosa, ma anche io non vedo commento alcuno, ma solo la valutazione.

Mi sa che bisogna mettersi sulla riva del fiume ed aspettare...! ;)

(18) di O. M. (Prof.) - mercoledì, 4 giugno 2008, 11:00

Certo che siete incredibili! E il bello è che volete quasi tutti fare i giornalisti della carta stampata! State tutti lì in "piazza" a ciacolare come comari su voci che corrono come bugie! Straordinario fenomeno di oralità di ritorno, anche inquietante, se ci pensate, perché siete così abituati a dovere interpretare la comunicazione oscura ed arbitraria dei vostri interlocutori docenti, per trarne auspici e informazioni per sopravvivere, che non vi passa neanche per l'anticamera del cervello di pensare che le cose possono essere sfumate e differenziate. Noi però qui le cose ce le diciamo e non ci facciamo problemi.

(19) di O. M. (Prof.) - mercoledì, 4 giugno 2008, 11:00

Allora, questione valutazione: le esercitazioni erano 103. Io e Mario abbiamo lavorato fino a tarda notte e finito questa mattina. Quindi le vedevate man mano che il lavoro nostro proseguiva.

Questione commento: dove sta scritto che ognuno avrebbe ricevuto un commento? Non è condizione necessaria perché la lettura della valutazione sia chiara; lo abbiamo fatto in tutti i casi in cui ci sembrava utile. Nulla vieta, però, che chiunque di voi possa richiedere un chiarimento.

Quello che facciamo per tutti è dare le chiavi che noi abbiamo adottato per valutare. Vado a farlo. Nel frattempo vi saluto con grande simpatia.

L'efficacia della comunicazione elettronica

di Flavio - giovedì, 20 aprile 2006, 10:09

Oggi Repubblica porta in prima pagina l'argomento:

http://www.repubblica.it/2006/04/sezioni/scienza_e_tecnologia/malintesi-email/malintesi-email/malintesi-email.html

Scrive tra l'altro l'autore: "...proprio la velocità della posta elettronica ha ulteriormente impoverito il già povero (rispetto alla comunicazione a voce) linguaggio scritto."

Che il linguaggio scritto sia povero dal punto di vista paralinguistico è un'ovvietà, mentre (secondo me) l'impoverimento rispetto alla lettera tradizionale è direttamente legato alla "durevolezza" del messaggio. Chi lo scrive tende, probabilmente senza rendersene conto, a prestare meno attenzione a ciò che scrive e al modo in cui lo scrive proprio per la rapidità e intensità d'uso dello strumento.

Inoltre bisogna considerare che lo scrivere in modo efficace non è mai stato facile e che molti possono spiegare una cosa a voce e in presenza ma sono in grande difficoltà a farlo per iscritto.

Insomma, è un po' la scoperta dell'acqua calda, forse. Voi che ne pensate?

Ciao, Flavio

di Marco - giovedì, 20 aprile 2006, 13:36

Pienamente in accordo con te, Flavio.

Quella che apri è una discussione interessantissima e che, in parte, si riallaccia anche a quanto abbiamo già detto, io te e pochi altri, in altre discussioni.

Purtoppo il lavoro, trovato al ritorno dalle ferie pasquali, mi impedisce di mettere anche un poco di quell'attenzione/riflessione che il tuo spunto richiede.
In verità, caro Flavio, è che vorrei avere il piacere di vedere aumentato il numero di quei pochi altri che di solito partecipano. Marisa, Martina, Marta, Francesca, Ilaria (Staff), O. (Prof.) e veramente pochi altri!
Spererei, inoltre, di veder diminuire la media dell'età di chi partecipa e propone argomenti nuovi (credo che solo Michela e Aneta abbiano tentato negli ultimi tempi).
Forza ragazzi non fateci sentire soli, siamo più di 160!
Marco

(20) di O. M. (Prof.) - mercoledì, 26 aprile 2006, 21:03

Dell'indagine di cui Flavio ci ha fornito il link ho trovato traccia anche in un articolo pubblicato sull'inserto del lunedì de La Repubblica "Affari e Finanza" del 24 aprile. Mi permetto soltanto di far notare, dato che ci occupiamo anche di aspetti delle molteplici forme di comunicazione dentro i molti media, che quell'indagine e questi articoli si riferiscono all'uso della posta elettronica in ambito aziendale, quindi per comunicare in contesti professionali specifici, e non della comunicazione scritta per e-mail in termini generali.
Forse, questo contesto specifico significherà qualcosa di particolare? o no?

(21) di O. M. (Prof.) - giovedì, 27 aprile 2006, 14:38

Nell'articolo segnalato da Flavio si cita l'adagio "scripta manent, verba volant". Mi ha fatto venire in mente una lettura che rovescia del tutto il significato che tendiamo ad attribuire a quelle parole, e sul quale poggiano la discussione che nell'articolo si fa sui dati che emergono da quella indagine (pensieroso) e, mi pare, anche alcune delle riflessioni vostre.
Guardate un po' se tale rovesciamento di prospettiva vi sollecita qualche ripensamento o ulteriore considerazione, pensando alla comunicazione scritta telematica non come svilita forma di scrittura veloce ma, al contrario, come investimento nella scrittura dello spirito della parola parlata.
"Le parole scritte, fin dai tempi delle prime tavolette sumere, erano intese per essere pronunciate ad alta voce, perché quei segni recavano implicita una sorta di anima, che era il loro suono. La frase clasica scripta manent, verba volant - che ai giorni nostri è passato a significare 'ciò che è scritto rimane, ciò che è detto svanisce nell'aria' - esprimeva l'esatto opposto; fu coniata in lode della parola pronunciata ad alta voce, che ha le ali e può volare, rispetto alla parola muta scritta sulla pagina, che è immobile, morta. Di fronte a un testo scritto, il lettore aveva il compito di dar voce alle lettere mute, scripta, e di farle diventare, nella delicata distinzione biblica, verba, parole dette, spirito. Le lingue originarie dela Bibbia - ebraico e aramaico - non facevano differenza tra l'azione i leggere e l'azione di parlare; definivano entrambe con la stessa parola".
da Alberto Manguel, Una storia della lettura, Mondadori, Milano, 1997, p. 55

di Marco - giovedì, 27 aprile 2006, 18:36

Ciao O..

L'aria si concede al suono, quello che rimane, cantato o parlato, è il pensiero.
La carta si concede al segno, quello che rimane, scritto o disegnato, è il pensiero.
Potremmo proseguire il giochino con qualsiasi tipo di supporto, quello che alla fine resta è il bisogno di trasmettere e comunicare.
Per quanto mi riguarda, quello che più mi interessa è cercare di capire come interagiscono tra loro i pensieri e i supporti. Come vengono ad influenzarsi reciprocamente, nel tempo e col tempo.
Quanto sono cambiato io, con l'so della rete?. Questi ultimi 15 anni, senza di essa, mi avrebbero comunque portato ad essere quello che sono ora? La rete è fatta anche, ma soprattutto, di sentimenti.
Nel testo di studio leggo che le "persone che fanno uso del mezzo telematico, non riescono a vedere l'enorme catena conseguenziale che mettono in moto con il semplice uso di un tasto, di come tutto il resto venga fatto dalle macchine automaticamente". Ma le macchine lo fanno perché noi lo abbiamo voluto (non ci sono ancora sfuggite dal controllo. Almeno spero!), anche se ammetto che la loro influenza è enorme. In ambito di interscabio tra persone (learning, affetti, interessi, arte ecc) dobbiamo prendere in considerazione che l'nfuenza non è solo uomo/macchina ma anche uomo/uomo con l'nserimento del terzo incomodo "macchina" (Ho usato l'aggettivo uomo, cara O., ma solo in senso universale. Giuro!). La mia visione può sembrare portata ad un eccessivo 'umanesimo cybernetico', ma garantisco che, per trascorsi ed esperienze, tutto sono tranne che un ecclesiata della rete.
Per i soliti motivi di tempo/lavoro mi ritrovo a fare opera di sincretismo sul testo, com molta insoddisfazione da parte mia.
Ciao.

O mondo invisibile, noi ti vediamo,
O mondo intangibile, noi ti tocchiamo,
O mondo inconoscibile, noi ti conosciamo,
Inafferrabile, noi ti stringiamo!
Francis Thompson

(22) di O. M. (Prof.) - martedì, 2 maggio 2006, 14:12

Tra le tante suggestioni che l'intervento di Marco mi propone colgo quella relativa all'idea che la rete sia fatta anche e soprattutto di sentimenti, per collegarla con uno dei temi che emergono da questa discussione sull'efficacia della comunicazione elettronica in ambito aziendale.
Lo faccio per andare volutamente fuori tema, parlando di scrittura tramite la rete, in particolare di una delle infinite opportunità di scrittura che la rete veicola, che la rete inventa, che la rete diffonde. Qui ve ne segnalo una della prima categoria (ma anche terza), l'ultima in ordine di tempo a cui ho voluto partecipare (con intensa emozione): si chiama "L'Italia per Posta. Rassegna di racconti postali" e nasce dalla collaborazione tra il programma radiofonico Caterpillar (qualcuno di voi lo segue?) e Poste italiane. Tutte le istruzioni per partecipare le trovate in entrambi i siti,

http://www.radio.rai.it/radio2/caterueb2005/zoom_evento.cfm?Q_EV_ID=173828 e http://www.poste.it/azienda/rassegna_poesia/2006/index.shtml, se vi va di lasciare un'altra traccia dei vostri sentimenti, in una delle infinite forme in cui lo si può fare.

(23) di O. M. (Prof.) - lunedì, 8 maggio 2006, 16:31

Sto rileggendo Variazioni sulla scrittura di Roland Barthes, nell'edizione Einaudi 1999 che lo mette insieme a Il piacere del testo, a cura di Carlo Ossola. Per il momento lo leggo a caso, perché ogni frammento mi procura più piacere, una sorta di prolungamento intenso e rinnovato del piacere di leggere. Così, a pagina 56, al frammento intitolato "Corsività", ho trovato questa cosa, che mi pare ci stia molto bene nella nostra riflessione:

"Noi tendiamo volentieri a credere che lo stato normale della lettera sia la minuscola: la maiuscola si presenterebbe come la forma d'eccezione, enfatica, cerimoniale. Storicamente è tutto il contrario: si scrisse dapprima (parlo dei Greci e dei Latini) a gran lettere maiuscole e poi, a forza d'accelerare la rapidità della scrizione, si legarono le lettere, si accettò di lasciarle scorrere irregolari, di fornirle di aste e di gambe, tracce del trascorrere della mano, e si arrivò alla minuscola. La minuscola è dunque un prodotto di quel fenomeno, così importante per la scrittura: la corsività. Corra dunque la scrittura! Inseguendo il tempo, la parola, il pensiero, il denaro. Scorra la mano, rapida come la lingua e gli occhi: sogno antico di demiurgia, da Quintiliano ai Surrealisti".

Libro?

di clarissa - venerdì, 17 marzo 2006, 14:26

io ed altre persone ci siamo presi un "impegno" con una libreria, possiamo sapere al più presto qual è il titolo del libro per questo corso di comunicazione? Grazie

(24) di O. M. (Prof.) - venerdì, 17 marzo 2006, 23:24

Non c'è di che, sto per pubblicare il programma. Ma che vuol dire che vi siete presi un "impegno"?

di Debora - sabato, 18 marzo 2006, 10:41

"impegno" suonava molto meglio di "anticipo"

siamo state costrette a disdire all'ultimo secondo la prenotazione di un altro libro di testo e vista la disponibilità dei commessi della libreria abbiamo pensato di lasciare l'anticipo impegnadoci a comunicare al più presto il titolo del libro in sostituzione.

Appendice 7 – La valutazione dei docenti, risultati della validazione del modello

Variabile	C1	C2	C3
P1	1	1	1
P2	7	7	7
P3	1	1	1
P4	2	2	2
P5	3	3	3
P6	2	3	2
P7	2	2	2
P8	5	1	1
P9	2	3	3
P10	6	6	6
P11	5	5	5
P12	1	1	1
P13	5	5	5
P14	4	1	7
P15	1	1	7
P16	7	7	7
P17	4	4	6
P18	6	6	6
P19	1	1	1
P20	3	3	2
P21	5	5	5
P22	2	2	2
P23	5	5	5
P24	1	3	3

REPORT

Analisi degli Studenti del Master

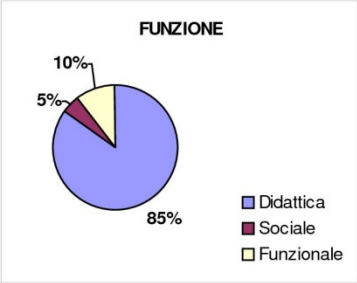
MS01QL

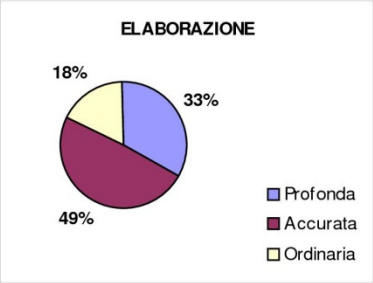
Studente: **S280**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum generale	**24**	**23**	*96%*
Forum tecnico	**1**	**1**	*100%*
Forum caffè	**15**	**4**	*27%*
Forum del wiki sulla netiquette	**3**	**3**	*100%*
Forum per l'integrazione delle navigazioni	**5**	**4**	*80%*
Forum dei risultati della prova di integrazione	**5**	**4**	*80%*
	53	**39**	***74%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
33	Didattica	85	**88**								
2	Sociale	5									
4	Funzionale	10									
				37	Tutti	95	**95**				
				2	Professore/Tutor	5					
								13	Profonda	33	**69**
								19	Accurata	49	
								7	Ordinaria	18	





Commento Funzione Val.: **88**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **95**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **69**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **84**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
8	21%	Propone	62	62	16	**47**	Le proposte sono state piuttosto pertinenti alla didattica.Hanno coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
3	8%	Organizza	8	23	16	**16**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
4	10%	Chiede	9	9	9	**8,5**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
24	62%	Nessuna sc	57	100	42	**66**	

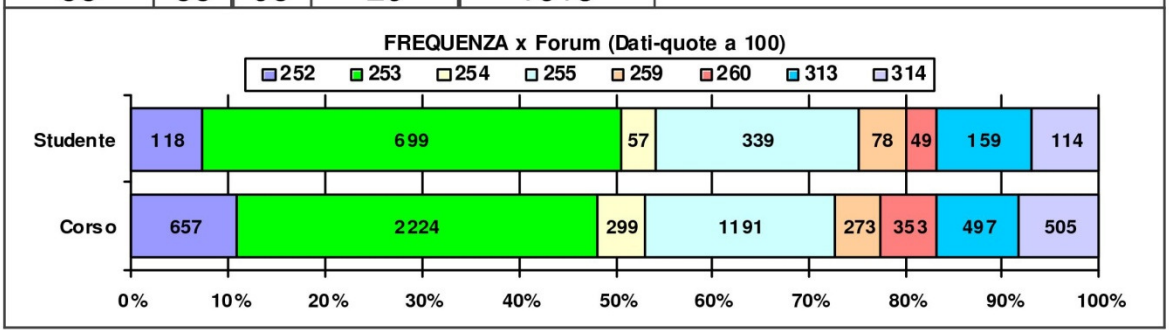
Studente **S280**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
252	**Bacheca delle news**	657	118	*18,0%*	*7,3%*	21	0		
253	**Forum generale**	2224	699	*31,4%*	*43,3%*	160	24	*15,0%*	*45,3%*
254	**Forum tecnico**	299	57	*19,1%*	*3,5%*	26	1	*3,8%*	*1,9%*
255	**Forum caffè**	1191	339	*28,5%*	*21,0%*	118	15	*12,7%*	*28,3%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	78	*28,6%*	*4,8%*	15	3	*20,0%*	*5,7%*
260	**Forum su DidalT**	353	49	*13,9%*	*3,0%*	42	0		
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	159	*32,0%*	*9,9%*	33	5	*15,2%*	*9,4%*
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	114	*22,6%*	*7,1%*	33	5	*15,2%*	*9,4%*
		5999	**1613**	*26,9%*	*100,0%*	**448**	**53**	*11,8%*	*100,0%*

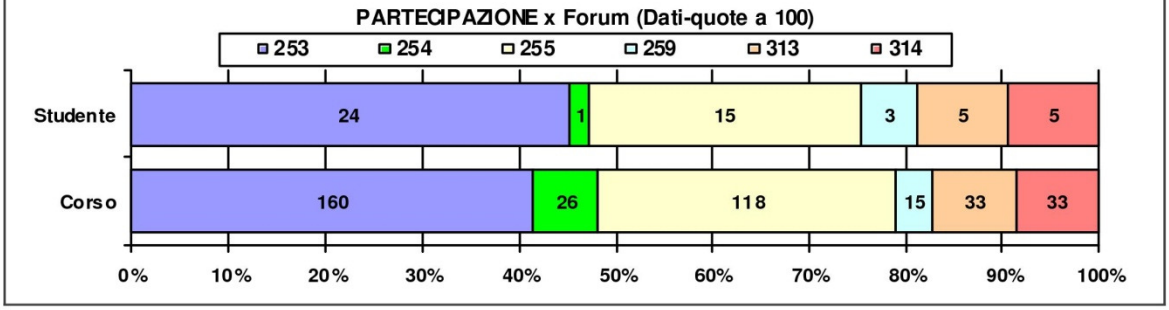
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
58	55	95	29	1613



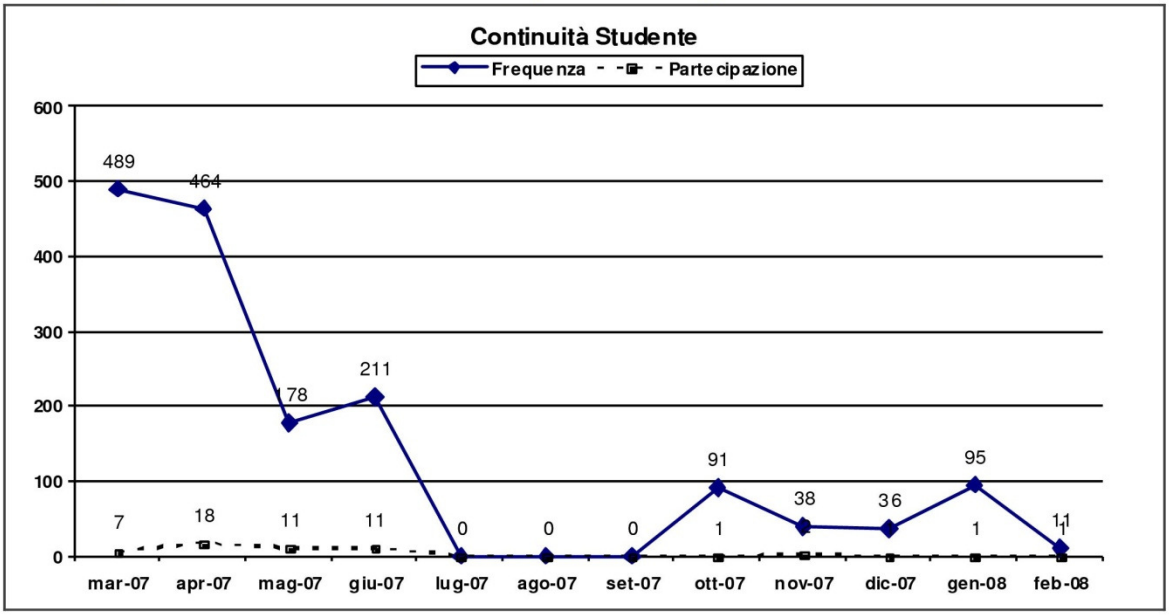
PARTECIPAZIONE

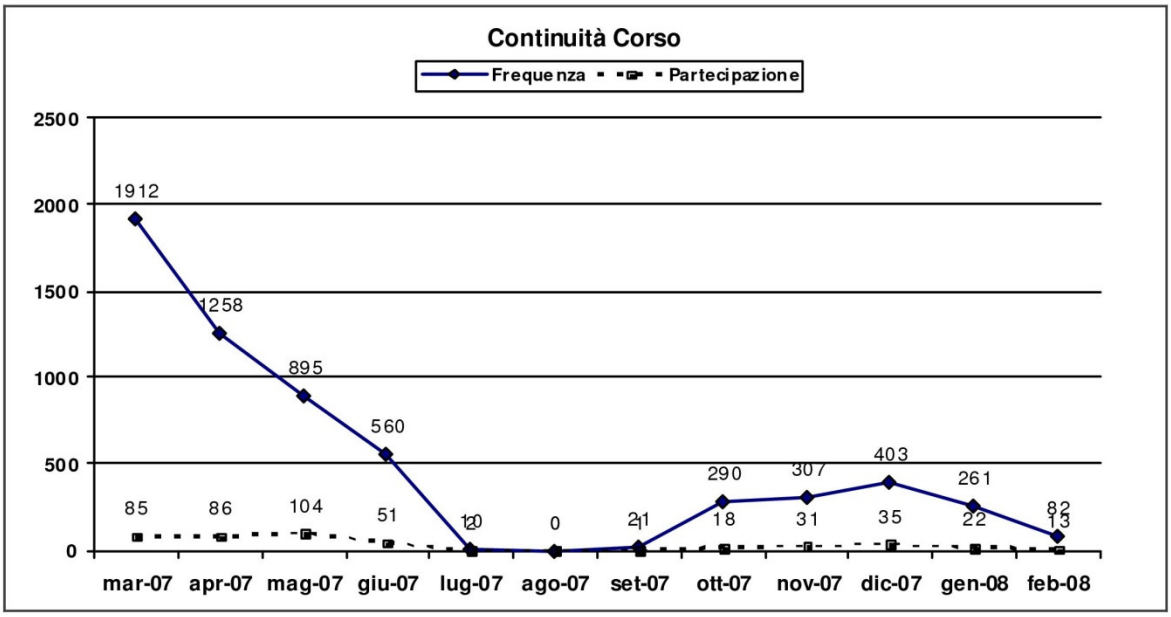
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
448	53	12	49	92	4	8



Studente **S280**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





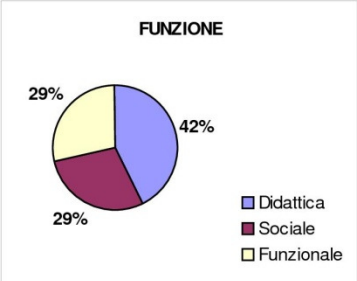
MS02QL

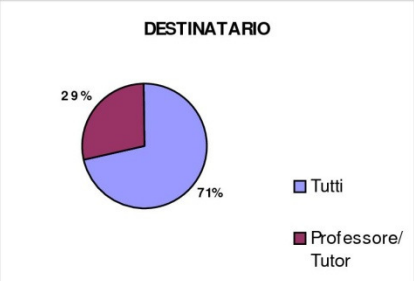
Studente: **S285**

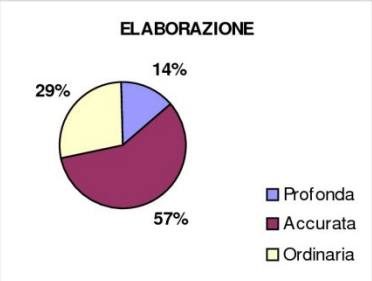
Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum generale	**2**	**2**	*100%*
Forum tecnico	**4**	**2**	*50%*
Forum caffè	**1**	**0**	*0%*
Forum dei risultati della prova di integrazione	**3**	**3**	*100%*
	10	**7**	***70%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
3	Didattica	43	**60**								
2	Sociale	29									
2	Funzionale	29									
				5	Tutti	71	**74**				
				2	Professore/Tutor	29					
								1	Profonda	14	**57**
								4	Accurata	57	
								2	Ordinaria	29	







Commento Funzione Val.: **60**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **74**

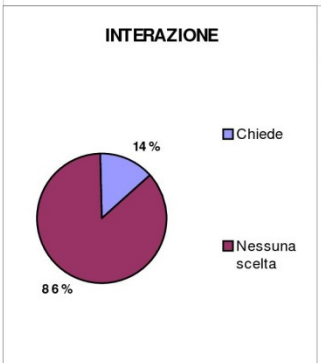
E' entrato in modo soddisfacente nelle dinamiche del gruppo.

Commento Elaborazione Val.: **57**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **64**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.



Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
1	14%	Chiede	4	4	4	**4**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
6	86%	Nessuna sc	59	100	56	**71**	

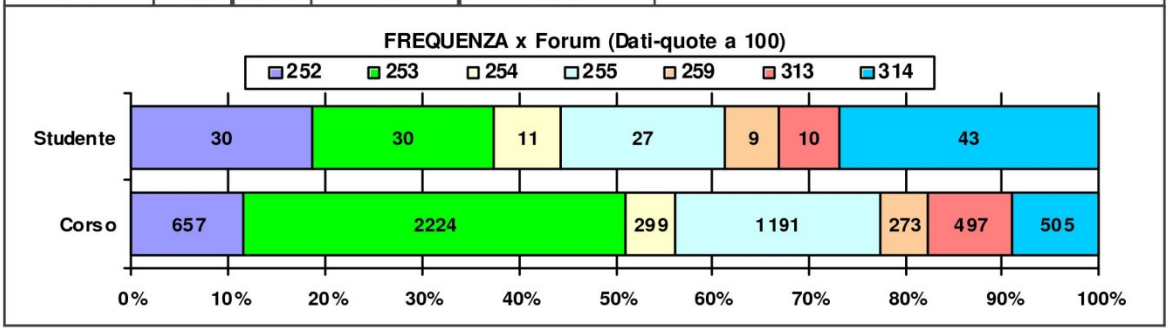
Studente **S285**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
252	**Bacheca delle news**	657	30	*4,6%*	*18,8%*	21	0		
253	**Forum generale**	2224	30	*1,3%*	*18,8%*	160	2	*1,3%*	*20,0%*
254	**Forum tecnico**	299	11	*3,7%*	*6,9%*	26	4	*15,4%*	*40,0%*
255	**Forum caffè**	1191	27	*2,3%*	*16,9%*	118	1	*0,8%*	*10,0%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	9	*3,3%*	*5,6%*	15	0		
260	**Forum su DidalT**	353	0			42	0		
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	10	*2,0%*	*6,3%*	33	0		
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	43	*8,5%*	*26,9%*	33	3	*9,1%*	*30,0%*
		5999	**160**	*2,7%*	*100,0%*	**448**	**10**	*2,2%*	*100,0%*

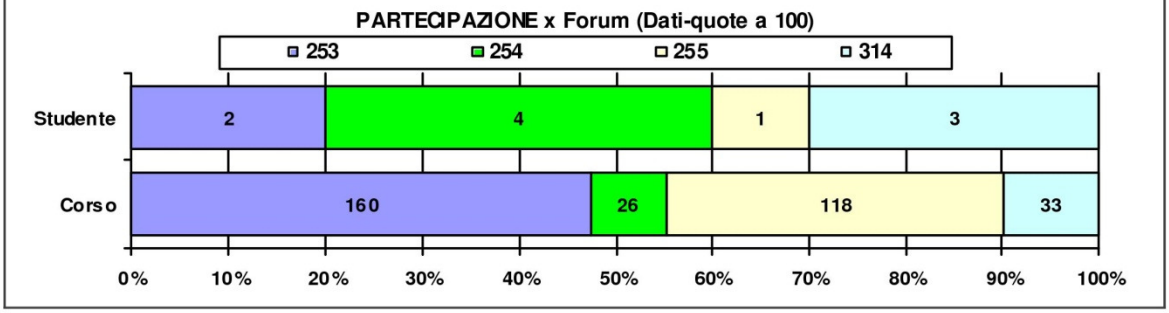
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
58	36	62	4	160



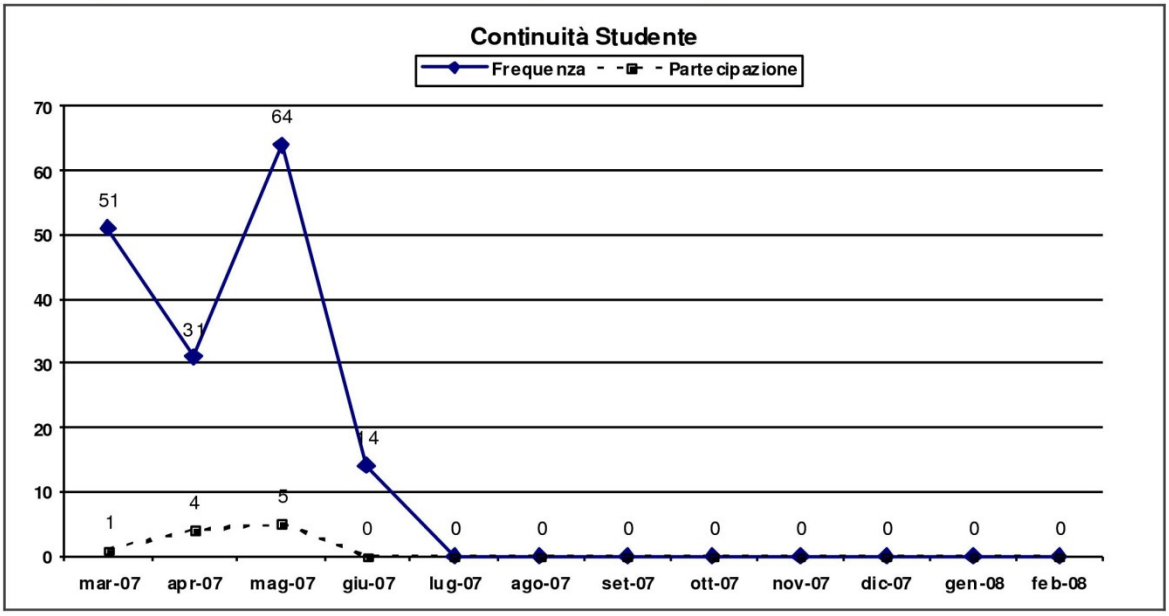
PARTECIPAZIONE

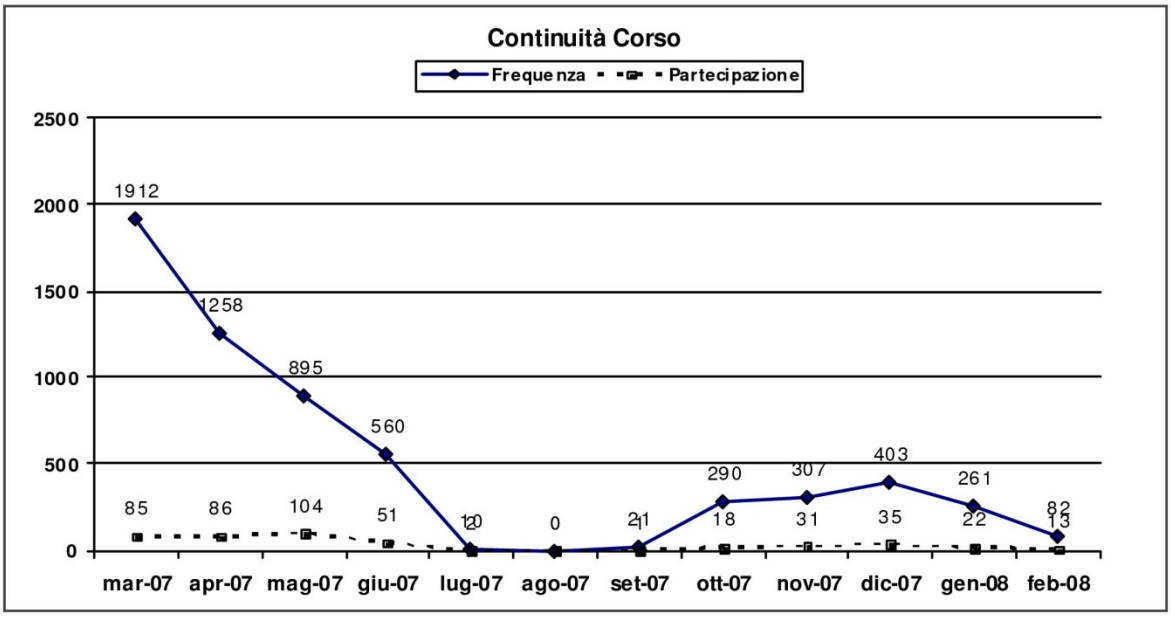
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
448	10	2	7	70	3	30



Studente **S285**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**



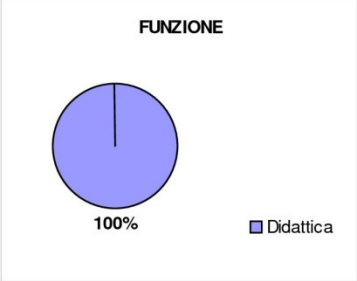


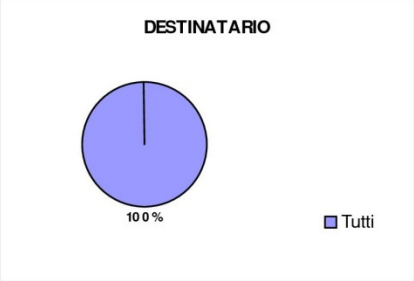
Studente: **S255**

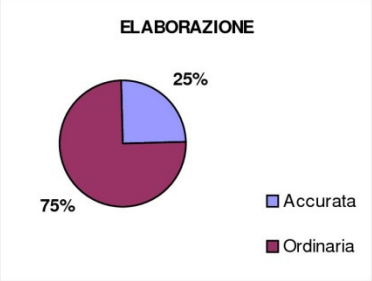
Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum generale	**1**	**1**	*100%*
Forum caffè	**16**	**9**	*56%*
Forum per l'integrazione delle navigazioni	**1**	**1**	*100%*
Forum dei risultati della prova di integrazione	**1**	**1**	*100%*
	19	**12**	***63%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
12	Didattica	100	**100**								
				12	Tutti	100	**100**				
								3	Accurata	25	**25**
								9	Ordinaria	75	







Commento Funzione Val.: **100**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **100**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **25**

Ha partecipato in maniera superficiale e/o sbrigativa senza approfondire gli argomenti.

Commento Finale Valutazione Finale: **75**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
10	83%	Propone	100	100	20	**73**	Le proposte hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.Hanno decisamente coinvolto il gruppo.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	8%	Organizza	25	25	18	**23**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
1	8%	Nessuna sc	25	25	18	**23**	

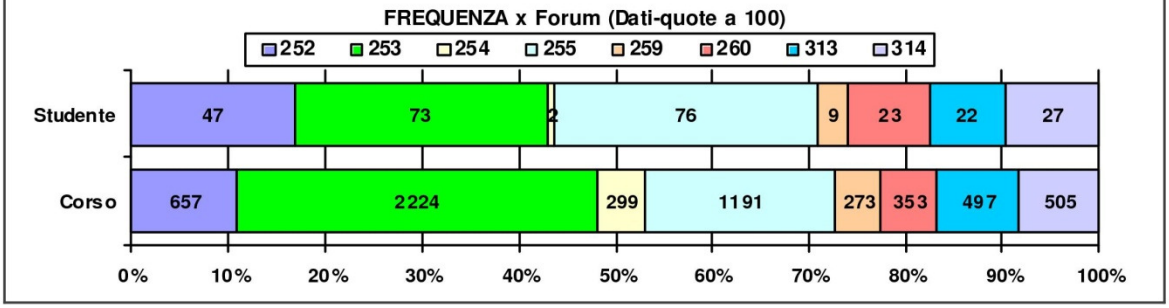
Studente **S255**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
252	**Bacheca delle news**	657	47	*7,2%*	*16,8%*	21	0		
253	**Forum generale**	2224	73	*3,3%*	*26,2%*	160	1	*0,6%*	*5,3%*
254	**Forum tecnico**	299	2	*0,7%*	*0,7%*	26	0		
255	**Forum caffè**	1191	76	*6,4%*	*27,2%*	118	16	*13,6%*	*84,2%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	9	*3,3%*	*3,2%*	15	0		
260	**Forum su DidalT**	353	23	*6,5%*	*8,2%*	42	0		
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	22	*4,4%*	*7,9%*	33	1	*3,0%*	*5,3%*
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	27	*5,3%*	*9,7%*	33	1	*3,0%*	*5,3%*
		5999	**279**	*4,7%*	*100,0%*	**448**	**19**	*4,2%*	*100,0%*

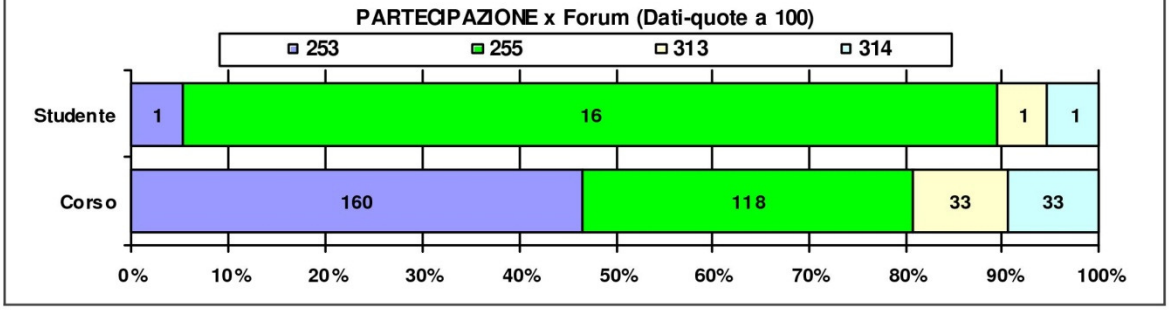
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
58	38	66	7	279



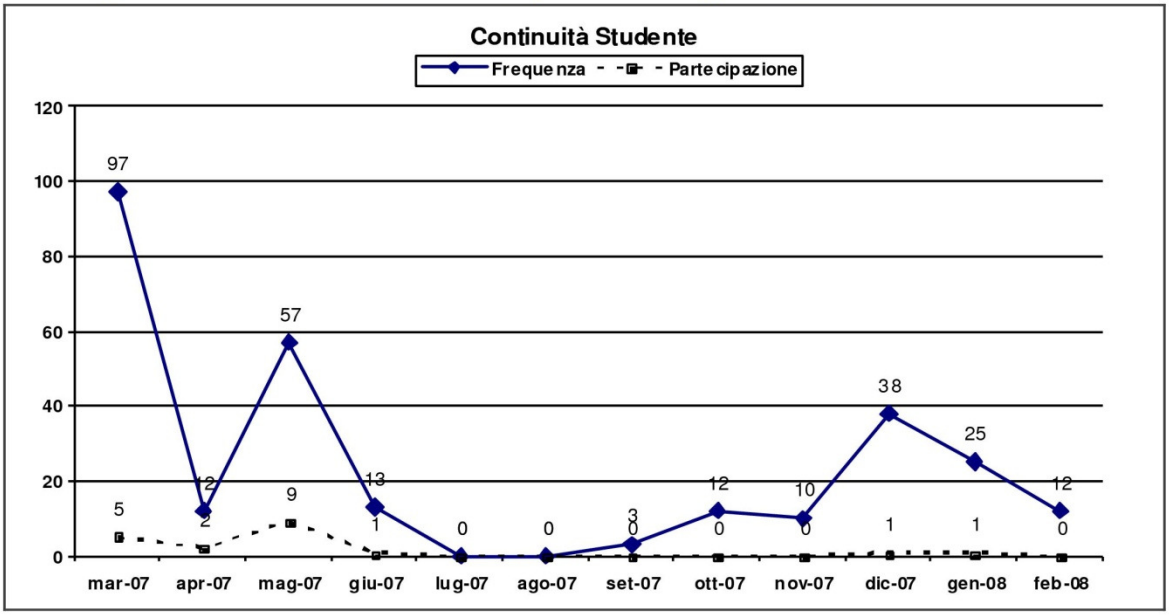
PARTECIPAZIONE

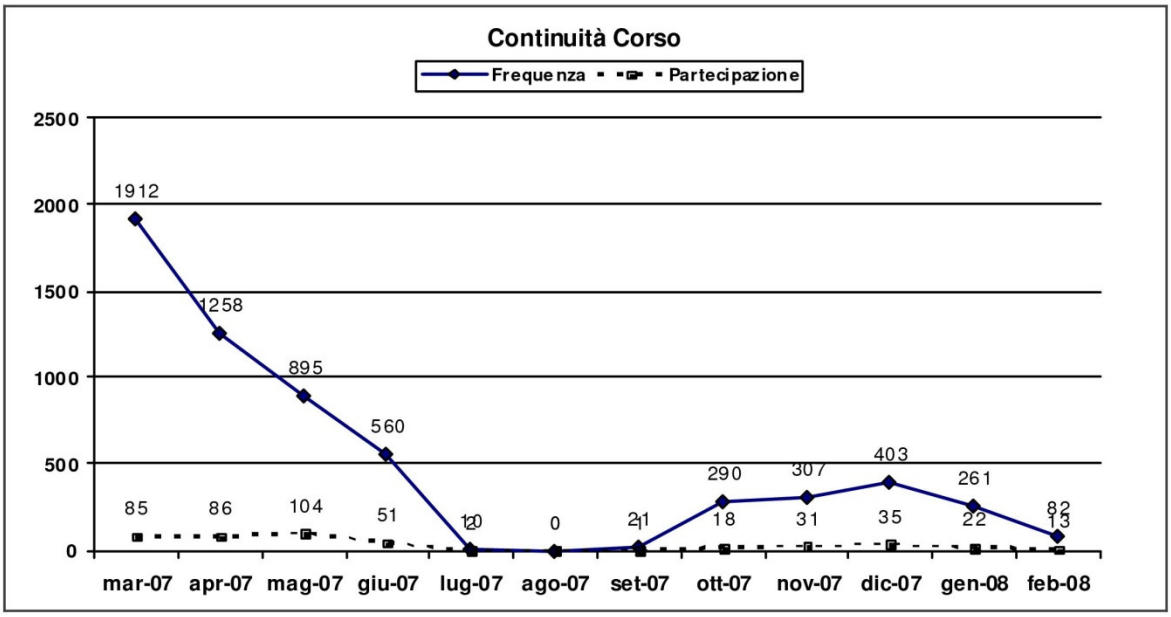
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
448	19	4	17	89	2	11



Studente **S255**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**



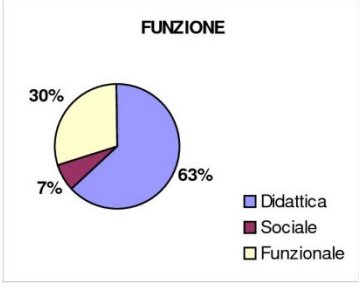


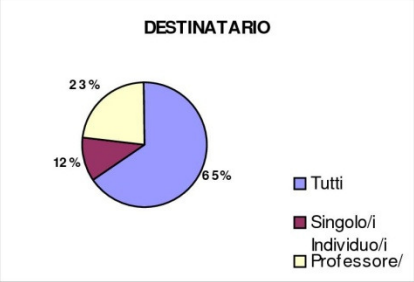
Studente: **S286**

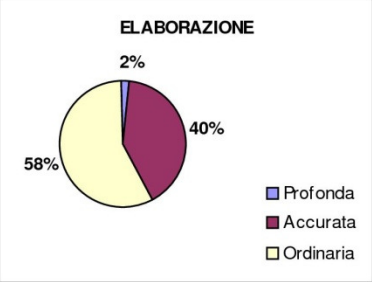
Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum generale	**20**	**17**	*85%*
Forum tecnico	**6**	**5**	*83%*
Forum caffè	**18**	**5**	*28%*
Forum su DidaIT	**12**	**9**	*75%*
Forum per l'integrazione delle navigazioni	**5**	**5**	*100%*
Forum dei risultati della prova di integrazione	**2**	**2**	*100%*
	63	**43**	***68%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
27	Didattica	63	**69**								
3	Sociale	7									
13	Funzionale	30									
				28	Tutti	65	**72**				
				5	Singolo/i Individuo/i	12					
				10	Professore/Tutor	23					
								1	Profonda	2	**36**
								17	Accurata	40	
								25	Ordinaria	58	







Commento Funzione Val.: **69**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **72**

E' entrato in modo soddisfacente nelle dinamiche del gruppo.

Commento Elaborazione Val.: **36**

Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **59**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
6	14%	Propone	42	19	7	**23**	Le proposte hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
15	35%	Chiede	13	13	10	**12**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	5%	Aiuta	1	6	1	**2,7**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
19	44%	Nessuna sc	40	65	26	**44**	

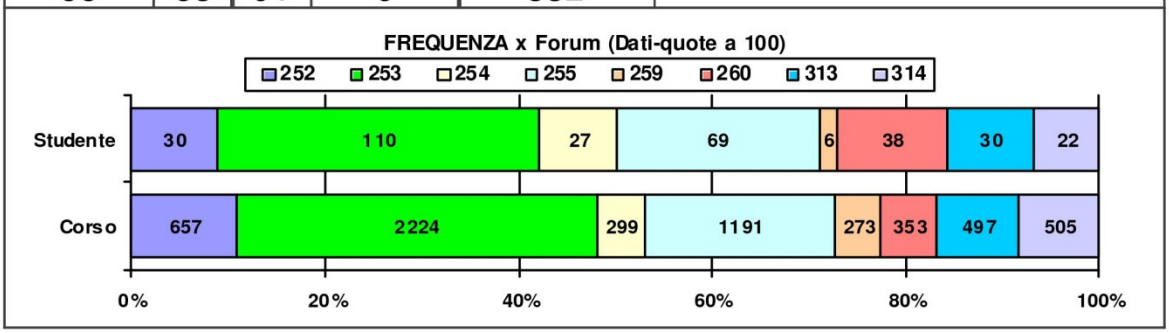
Studente **S286**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
252	**Bacheca delle news**	657	30	*4,6%*	*9,0%*	21	0		
253	**Forum generale**	2224	110	*4,9%*	*33,1%*	160	20	*12,5%*	*31,7%*
254	**Forum tecnico**	299	27	*9,0%*	*8,1%*	26	6	*23,1%*	*9,5%*
255	**Forum caffè**	1191	69	*5,8%*	*20,8%*	118	18	*15,3%*	*28,6%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	6	*2,2%*	*1,8%*	15	0		
260	**Forum su DidalT**	353	38	*10,8%*	*11,4%*	42	12	*28,6%*	*19,0%*
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	30	*6,0%*	*9,0%*	33	5	*15,2%*	*7,9%*
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	22	*4,4%*	*6,6%*	33	2	*6,1%*	*3,2%*
		5999	**332**	*5,5%*	*100,0%*	**448**	**63**	*14,1%*	*100,0%*

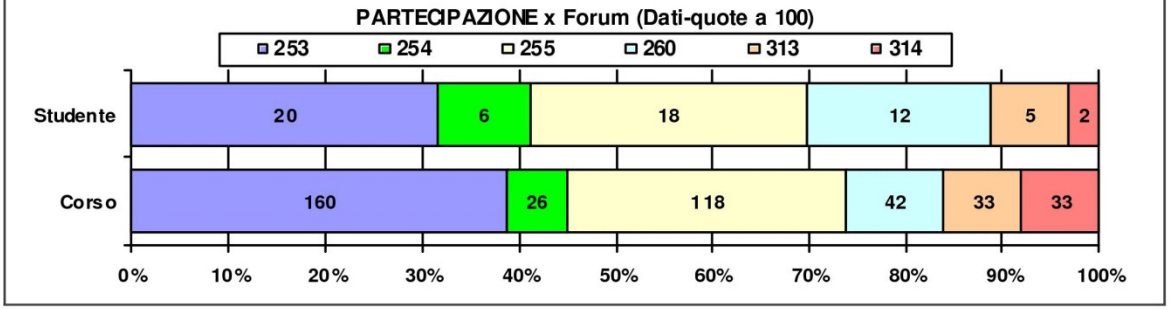
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
58	53	91	6	332



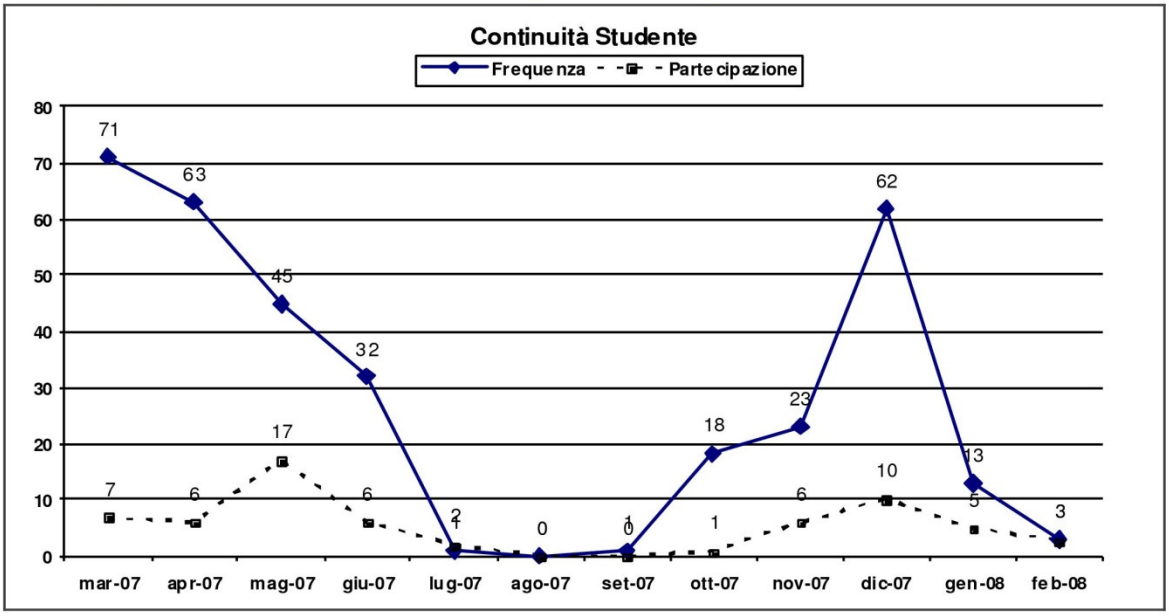
PARTECIPAZIONE

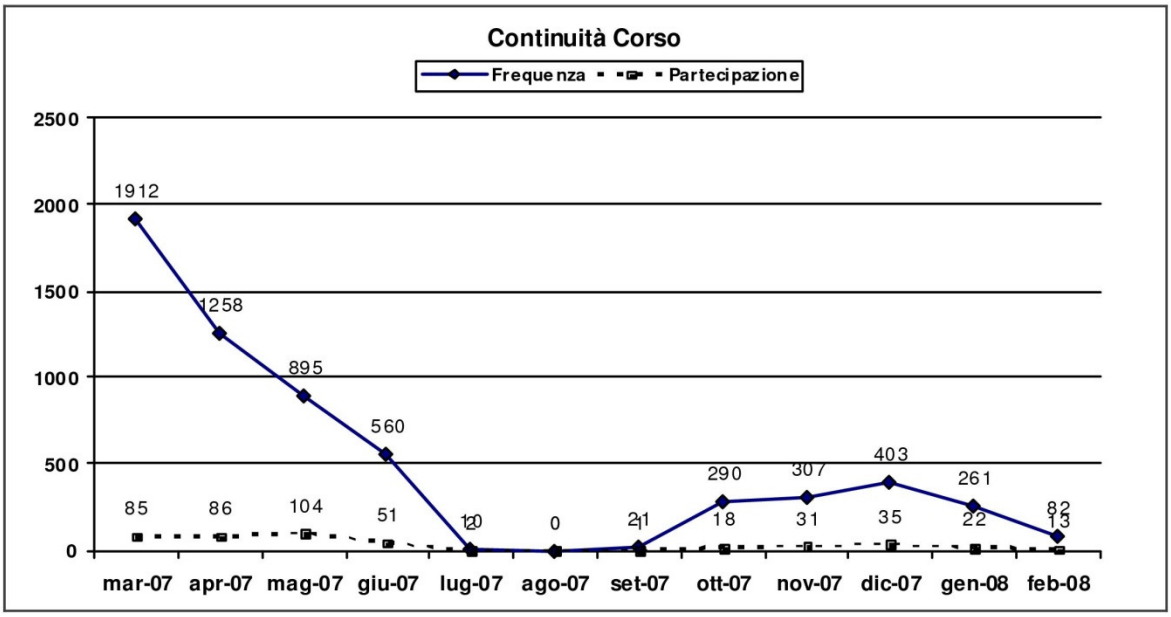
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
448	63	14	58	92	5	8



Studente **S286**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





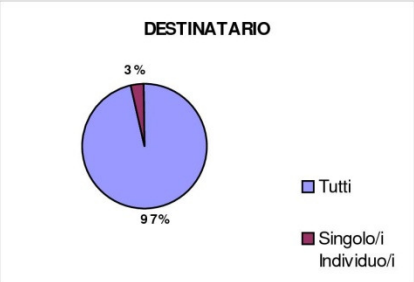
MS05QL

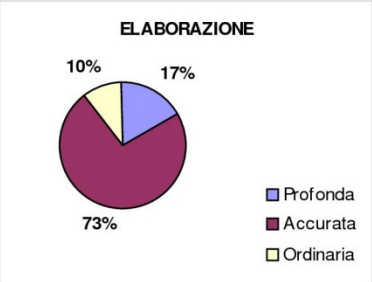
Studente: **S282**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum generale	**20**	**20**	*100%*
Forum caffè	**6**	**2**	*33%*
Forum su DidaIT	**2**	**2**	*100%*
Forum per l'integrazione delle navigazioni	**4**	**4**	*100%*
Forum dei risultati della prova di integrazione	**1**	**1**	*100%*
	33	**29**	***88%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
24	Didattica	83	**89**								
3	Sociale	10									
2	Funzionale	7									
				28	Tutti	97	**98**				
				1	Singolo/i Individuo/i	3					
								5	Profonda	17	**69**
								21	Accurata	72	
								3	Ordinaria	10	





Commento Funzione Val.: **89**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **98**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **69**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **85**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
4	14%	Propone	41	41	8	**30**	Le proposte hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo almeno un po'.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	3%	Aiuta	1	4	7	**4**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
24	83%	Nessuna sc	75	100	58	**77**	

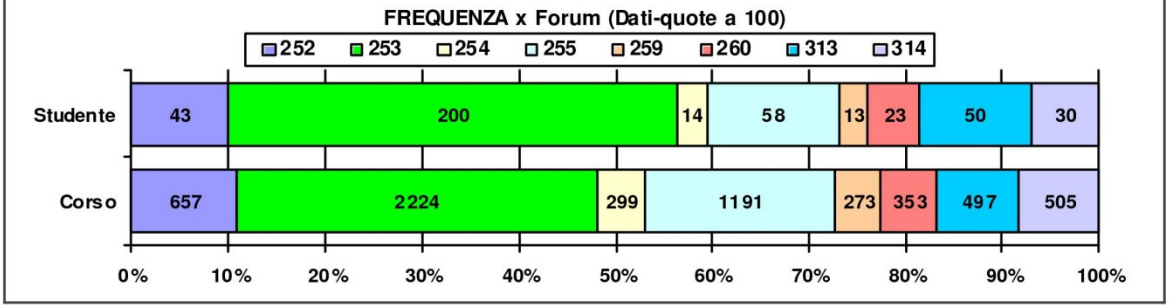
Studente **S282**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
252	**Bacheca delle news**	657	43	*6,5%*	*10,0%*	21	0		
253	**Forum generale**	2224	200	*9,0%*	*46,4%*	160	20	*12,5%*	*60,6%*
254	**Forum tecnico**	299	14	*4,7%*	*3,2%*	26	0		
255	**Forum caffè**	1191	58	*4,9%*	*13,5%*	118	6	*5,1%*	*18,2%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	13	*4,8%*	*3,0%*	15	0		
260	**Forum su DidalT**	353	23	*6,5%*	*5,3%*	42	2	*4,8%*	*6,1%*
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	50	*10,1%*	*11,6%*	33	4	*12,1%*	*12,1%*
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	30	*5,9%*	*7,0%*	33	1	*3,0%*	*3,0%*
		5999	**431**	*7,2%*	*100,0%*	**448**	**33**	*7,4%*	*100,0%*

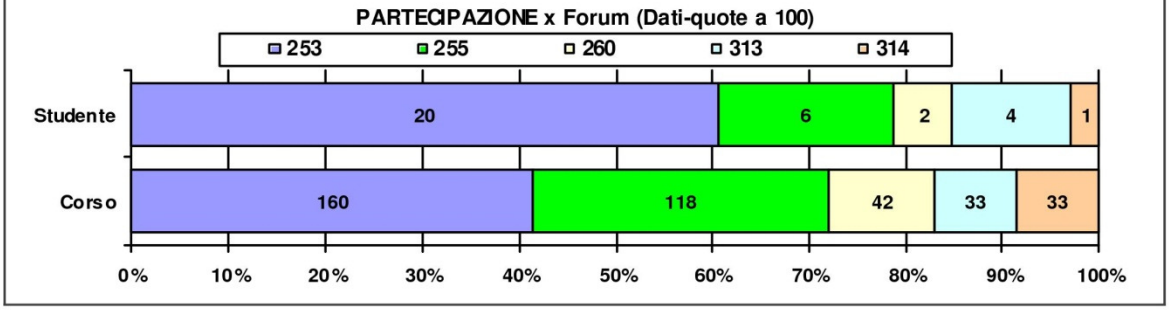
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
58	52	90	8	431



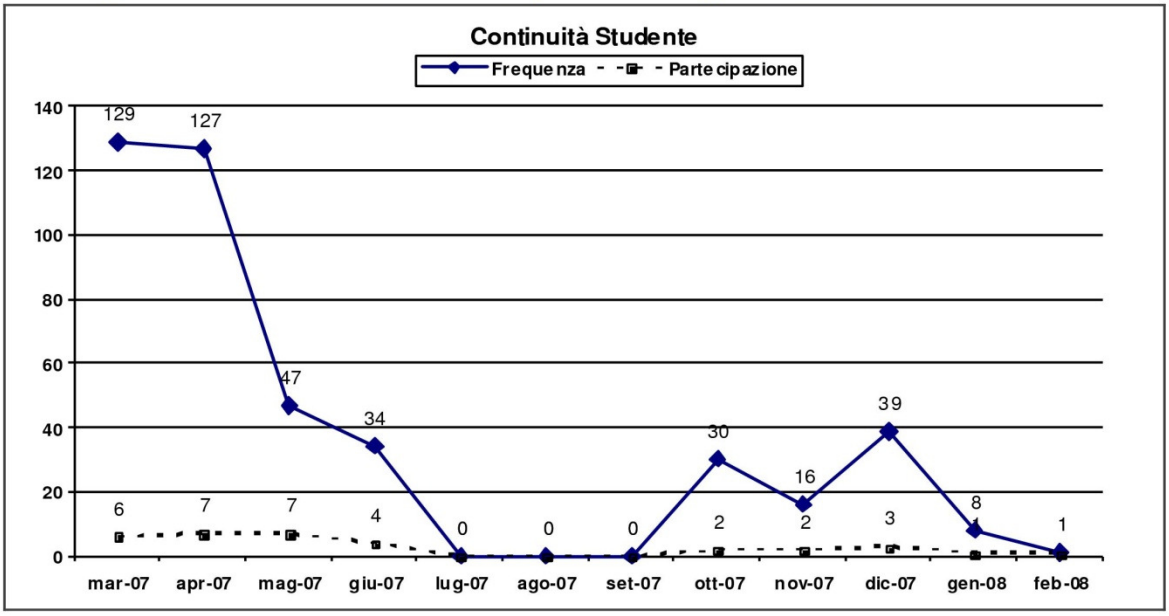
PARTECIPAZIONE

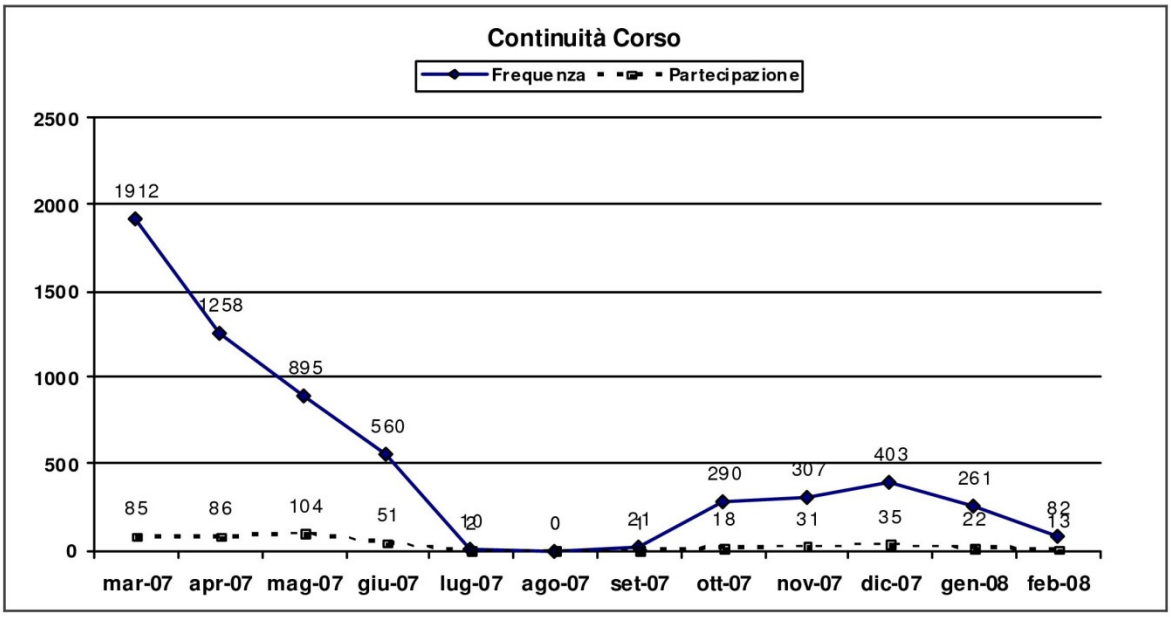
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
448	33	7	31	94	2	6



Studente **S282**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





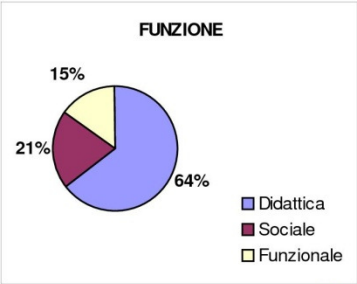
Analisi degli Studenti dell'Insegnamento

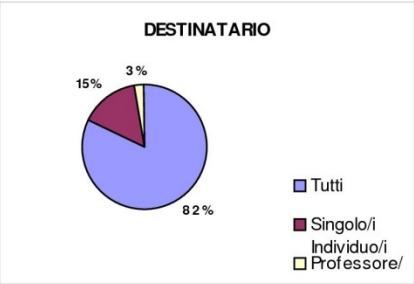
Studente: **S386**

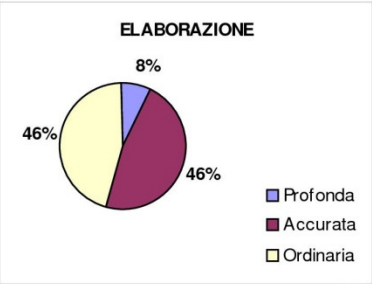
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum di orientamento e informazione	**1**	**1**	*100%*
Sulla comunicazione di rete	**19**	**18**	*95%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**6**	**6**	*100%*
Forum sul Web 2.0	**1**	**1**	*100%*
Forum di discussione per wiki su Web 2.0	**5**	**5**	*100%*
Forum Esercitazione	**8**	**8**	*100%*
	40	**39**	***98%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
25	Didattica	64	**76**								
8	Sociale	21									
6	Funzionale	15									
				32	Tutti	82	**88**				
				6	Singolo/i Individuo/i	15					
				1	Professore/Tutor	3					
								3	Profonda	8	**45**
								18	Accurata	46	
								18	Ordinaria	46	







Commento Funzione Val.: **76**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **88**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **45**

Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **70**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
2	5%	Propone	15	15	3	**11**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	3%	Critica	8	3	1	**4**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	3%	Organizza	8	8	5	**7**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
5	13%	Chiede	7	9	7	**7,5**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
4	10%	Aiuta	3	11	4	**5,7**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
26	67%	Nessuna sc	57	96	34	**62**	

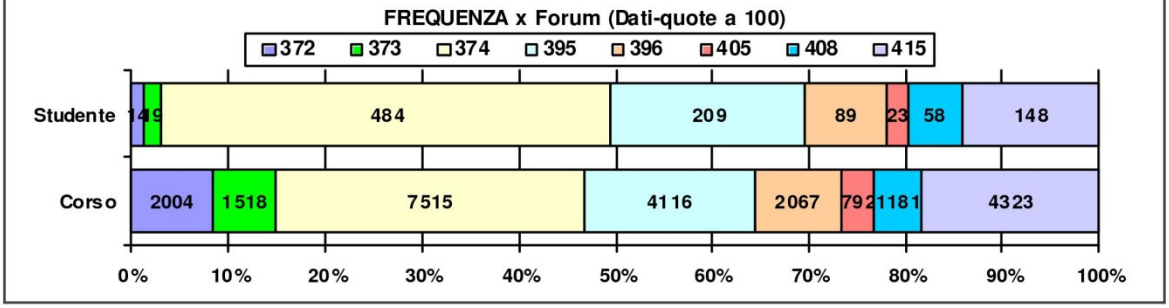
Studente **S386**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	14	*0,7%*	*1,3%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	19	*1,3%*	*1,8%*	73	1	*1,4%*	*1,1%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	484	*6,4%*	*46,4%*	856	54	*6,3%*	*57,4%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	209	*5,1%*	*20,0%*	325	19	*5,8%*	*20,2%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	89	*4,3%*	*8,5%*	129	6	*4,7%*	*6,4%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	23	*2,9%*	*2,2%*	48	1	*2,1%*	*1,1%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	58	*4,9%*	*5,6%*	72	5	*6,9%*	*5,3%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	148	*3,4%*	*14,2%*	250	8	*3,2%*	*8,5%*
		23516	**1044**	*4,4%*	*100,0%*	**1763**	**94**	*5,3%*	*100,0%*

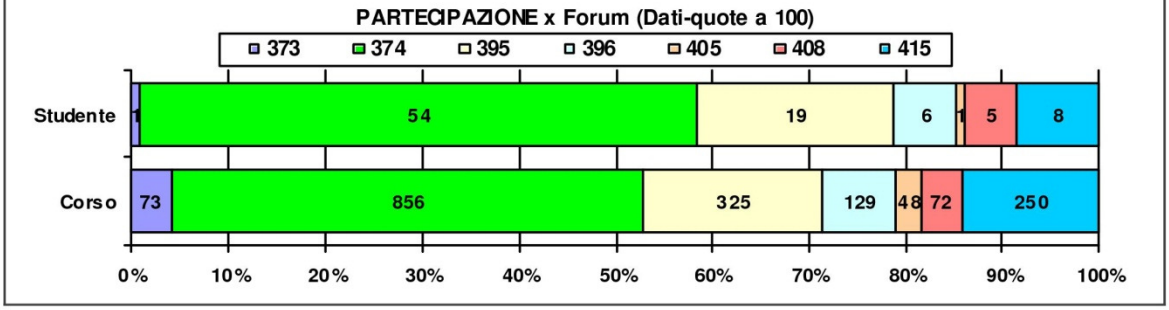
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	97	77	11	1044



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	94	5	92	98	2	2



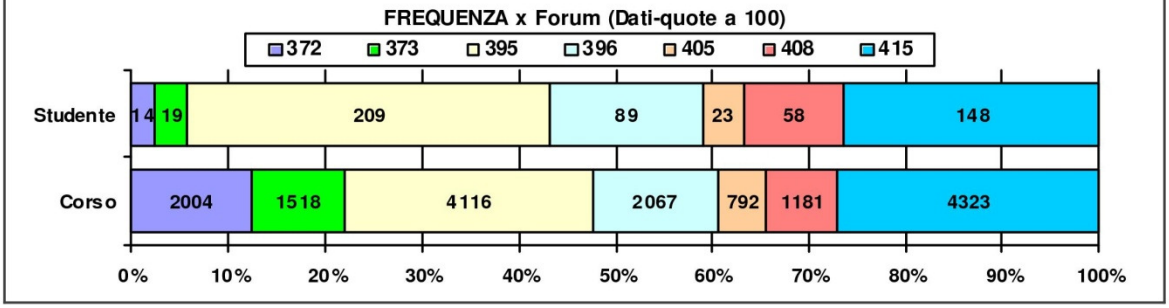
Studente **S386**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	14	*0,7%*	*2,5%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	19	*1,3%*	*3,4%*	73	1	*1,4%*	*2,5%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	209	*5,1%*	*37,3%*	325	19	*5,8%*	*47,5%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	89	*4,3%*	*15,9%*	129	6	*4,7%*	*15,0%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	23	*2,9%*	*4,1%*	48	1	*2,1%*	*2,5%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	58	*4,9%*	*10,4%*	72	5	*6,9%*	*12,5%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	148	*3,4%*	*26,4%*	250	8	*3,2%*	*20,0%*
		16001	**560**	*3,5%*	*100,0%*	**907**	**40**	*4,4%*	*100,0%*

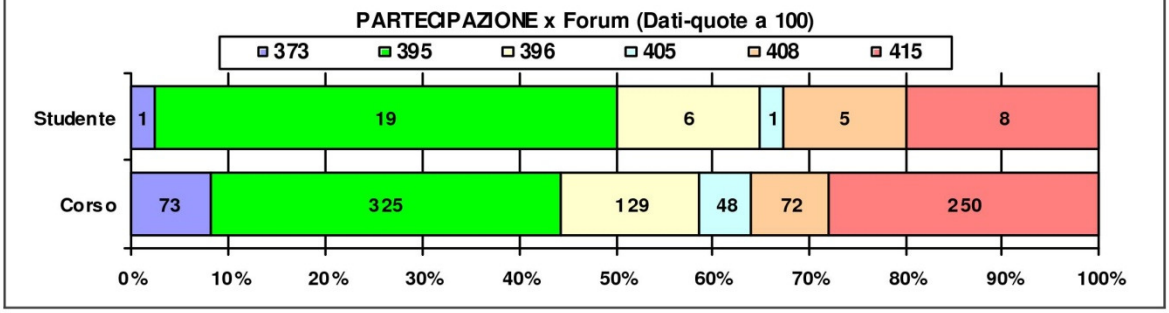
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	54	72	10	560



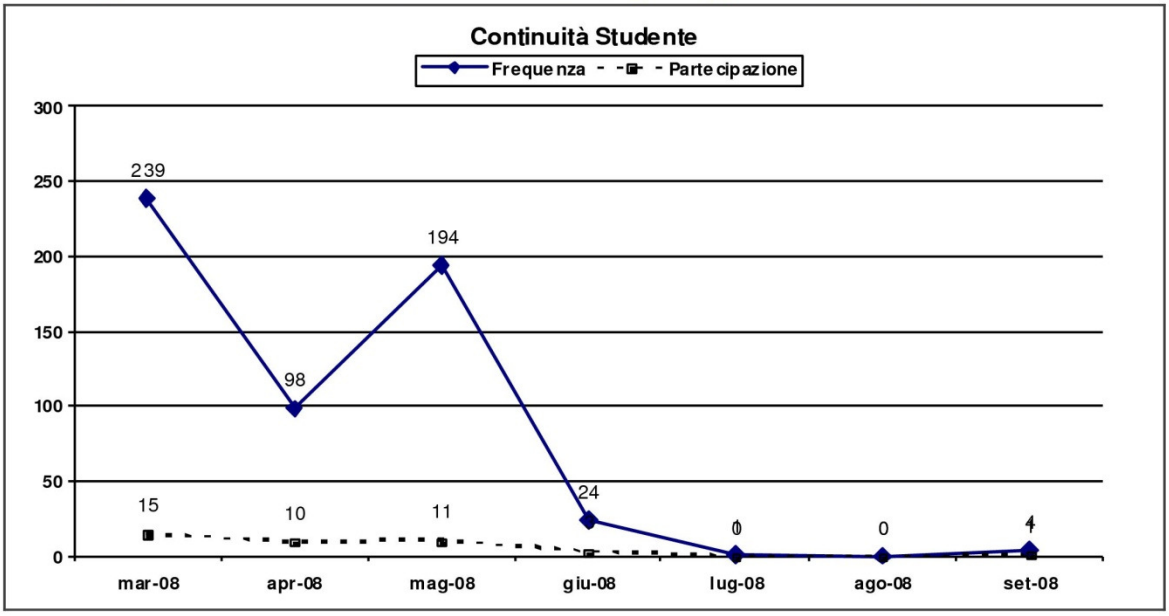
PARTECIPAZIONE

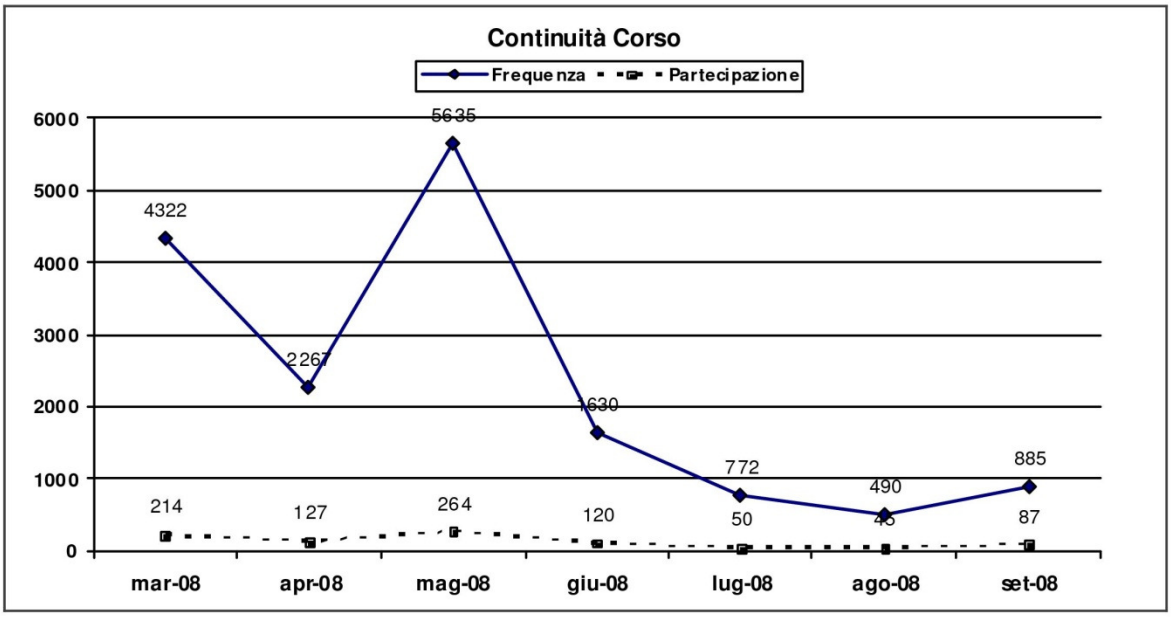
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	40	4	39	98	1	2



Studente **S386**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



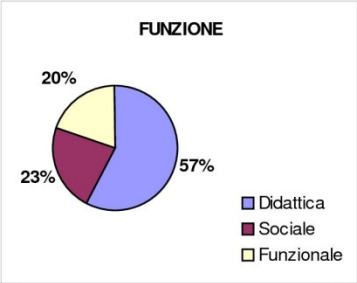


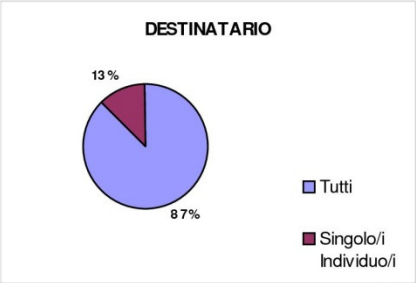
Studente: **S390**

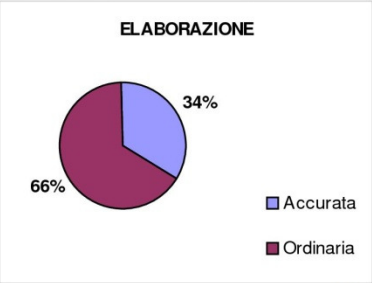
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Sulla comunicazione di rete	**33**	**32**	*97%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**11**	**10**	*91%*
Forum sul Web 2.0	**1**	**1**	*100%*
Forum di discussione per wiki su Web 2.0	**5**	**4**	*80%*
Forum Esercitazione	**10**	**9**	*90%*
	60	**56**	***93%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
32	Didattica	57	**71**								
13	Sociale	23									
11	Funzionale	20									
				49	Tutti	88	**92**				
				7	Singolo/i Individuo/i	12					
								19	Accurata	34	**30**
								37	Ordinaria	66	







Commento Funzione Val.: **71**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **92**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **30**

Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **64**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
9	16%	Propone	20	48	14	**27**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo almeno un po'.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	4%	Critica	11	11	8	**10**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	4%	Chiede	3	11	1	**5**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
8	14%	Aiuta	12	15	4	**10**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
35	62%	Nessuna sc	44	89	26	**53**	

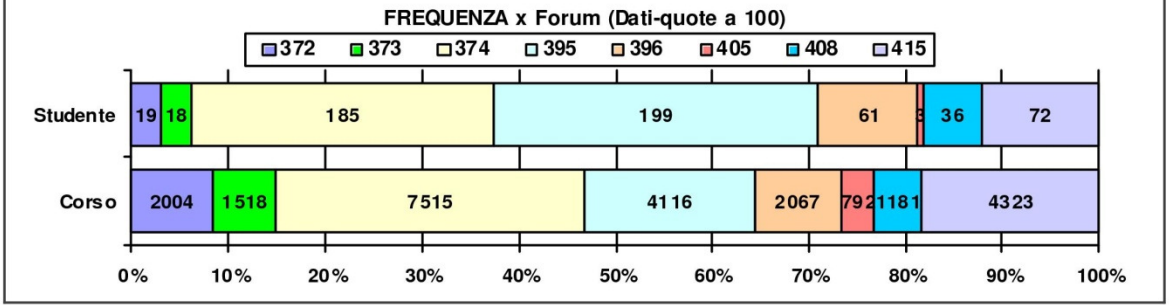
Studente **S390**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	19	*0,9%*	*3,2%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	18	*1,2%*	*3,0%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	185	*2,5%*	*31,2%*	856	53	*6,2%*	*46,9%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	199	*4,8%*	*33,6%*	325	33	*10,2%*	*29,2%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	61	*3,0%*	*10,3%*	129	11	*8,5%*	*9,7%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	3	*0,4%*	*0,5%*	48	1	*2,1%*	*0,9%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	36	*3,0%*	*6,1%*	72	5	*6,9%*	*4,4%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	72	*1,7%*	*12,1%*	250	10	*4,0%*	*8,8%*
		23516	**593**	*2,5%*	*100,0%*	**1763**	**113**	*6,4%*	*100,0%*

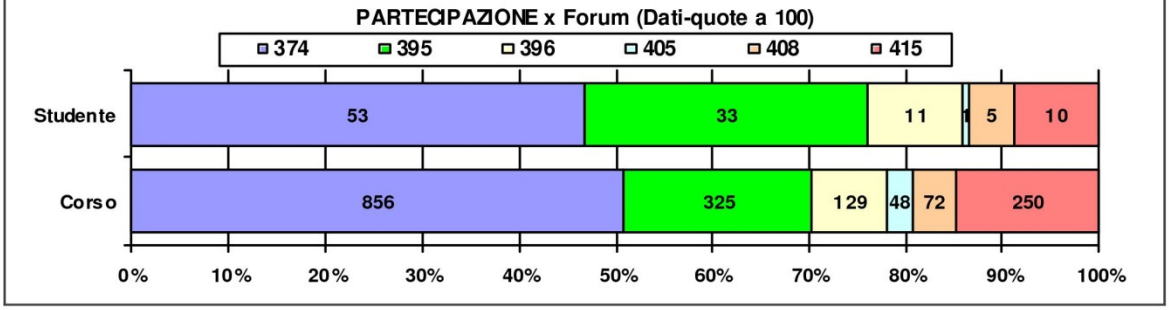
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	76	60	8	593



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	113	6	101	89	12	11



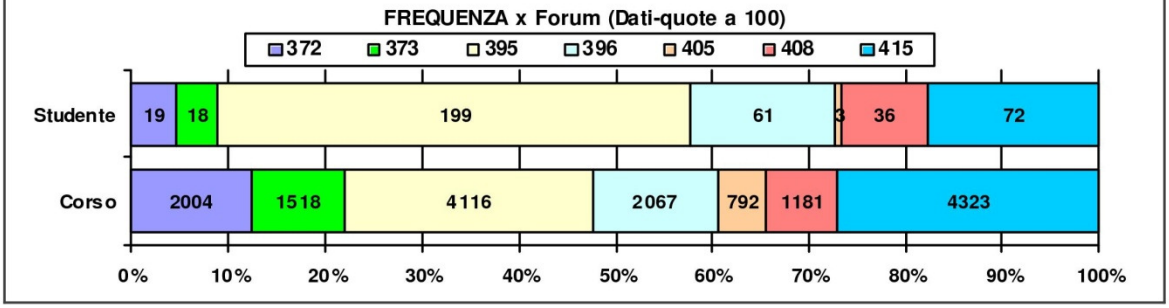
Studente **S390**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	19	*0,9%*	*4,7%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	18	*1,2%*	*4,4%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	199	*4,8%*	*48,8%*	325	33	*10,2%*	*55,0%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	61	*3,0%*	*15,0%*	129	11	*8,5%*	*18,3%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	3	*0,4%*	*0,7%*	48	1	*2,1%*	*1,7%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	36	*3,0%*	*8,8%*	72	5	*6,9%*	*8,3%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	72	*1,7%*	*17,6%*	250	10	*4,0%*	*16,7%*
		16001	**408**	*2,5%*	*100,0%*	**907**	**60**	*6,6%*	*100,0%*

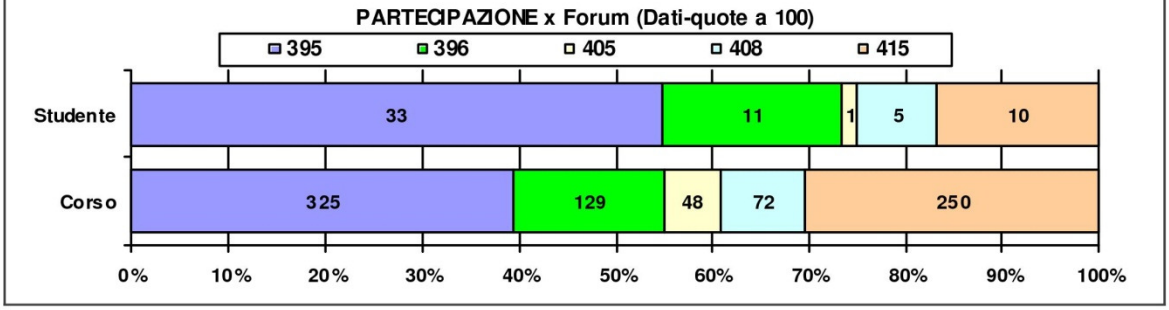
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	49	65	8	408



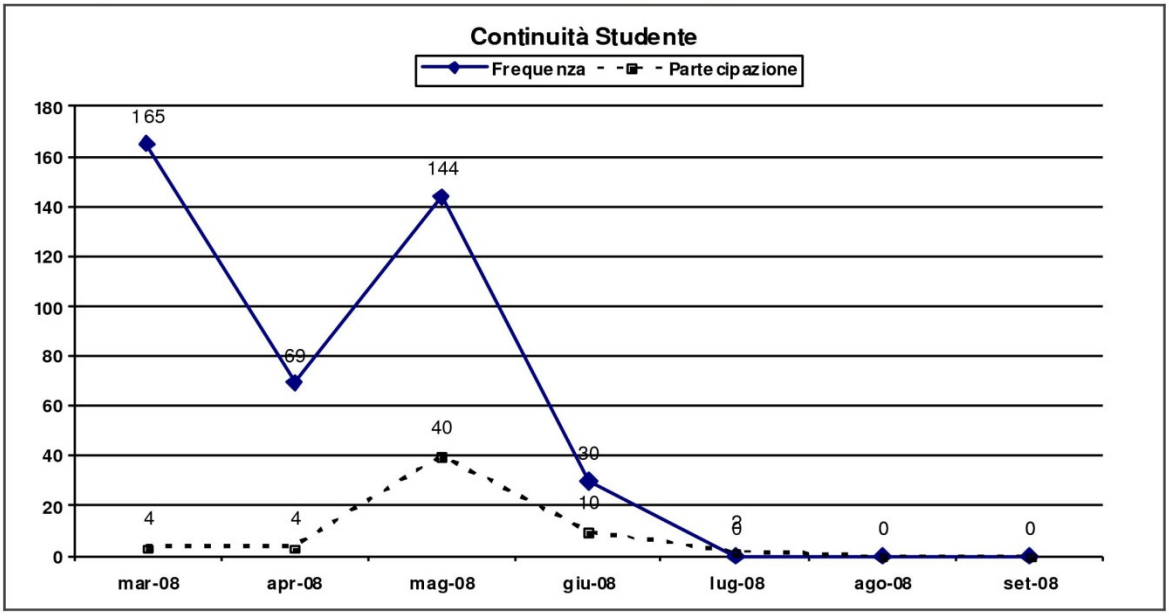
PARTECIPAZIONE

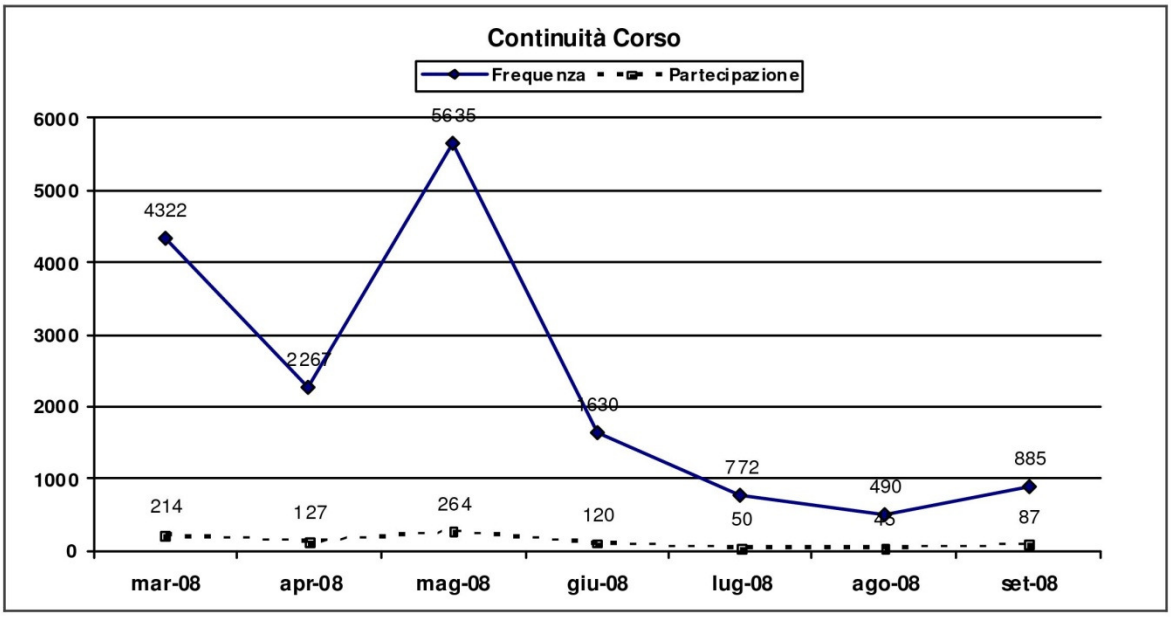
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	60	7	53	88	7	12



Studente **S390**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



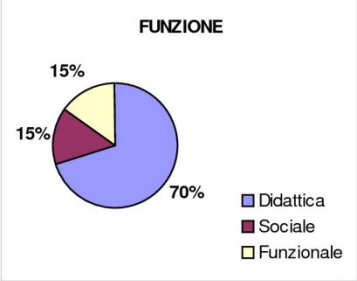


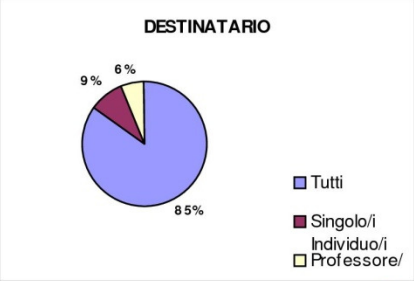
Studente: **S76**

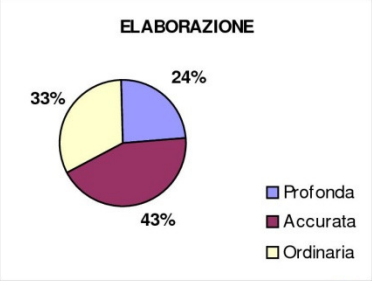
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum di orientamento e informazione	**1**	**1**	*100%*
Sulla comunicazione di rete	**14**	**14**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**3**	**3**	*100%*
Forum sul Web 2.0	**3**	**3**	*100%*
Forum di discussione per wiki su Web 2.0	**5**	**5**	*100%*
Forum Esercitazione	**7**	**7**	*100%*
	33	**33**	***100%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
23	Didattica	70	**79**								
5	Sociale	15									
5	Funzionale	15									
				28	Tutti	85	**89**				
				3	Singolo/i Individuo/i	9					
				2	Professore/Tutor	6					
								8	Profonda	24	**57**
								14	Accurata	42	
								11	Ordinaria	33	







Commento Funzione Val.: **79**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **89**

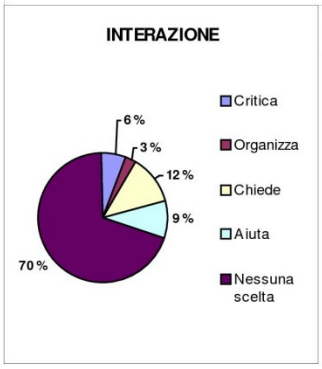
E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **57**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **75**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.



Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
2	6%	Critica	18	7	8	**11**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	3%	Organizza	9	9	6	**8**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
4	12%	Chiede	6	14	5	**8,2**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
3	9%	Aiuta	6	8	4	**5,8**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
23	70%	Nessuna sc	94	100	44	**79**	

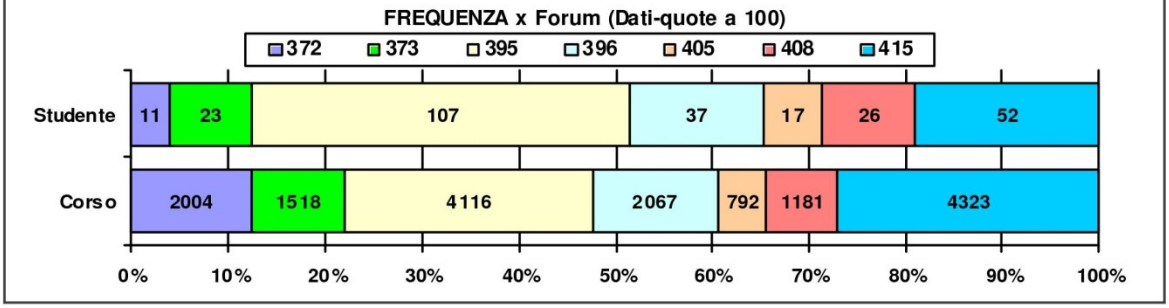
Studente **S76**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	11	*0,5%*	*4,0%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	23	*1,5%*	*8,4%*	73	1	*1,4%*	*3,0%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	107	*2,6%*	*39,2%*	325	14	*4,3%*	*42,4%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	37	*1,8%*	*13,6%*	129	3	*2,3%*	*9,1%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	17	*2,1%*	*6,2%*	48	3	*6,3%*	*9,1%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	26	*2,2%*	*9,5%*	72	5	*6,9%*	*15,2%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	52	*1,2%*	*19,0%*	250	7	*2,8%*	*21,2%*
		16001	**273**	*1,7%*	*100,0%*	**907**	**33**	*3,6%*	*100,0%*

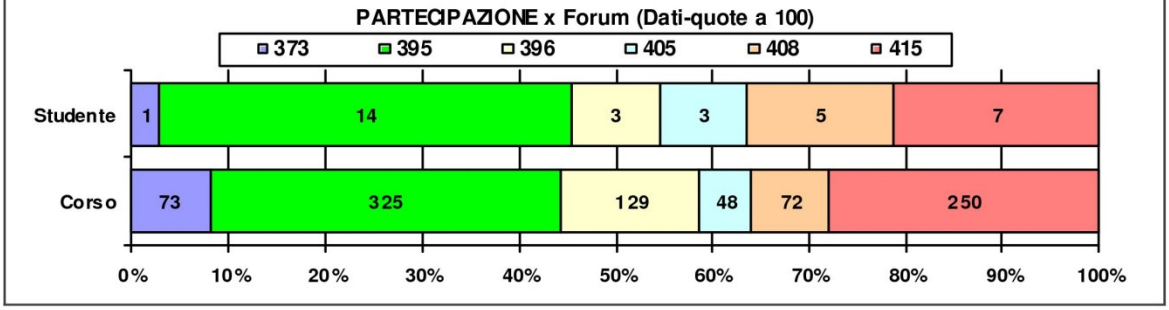
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	51	68	5	273



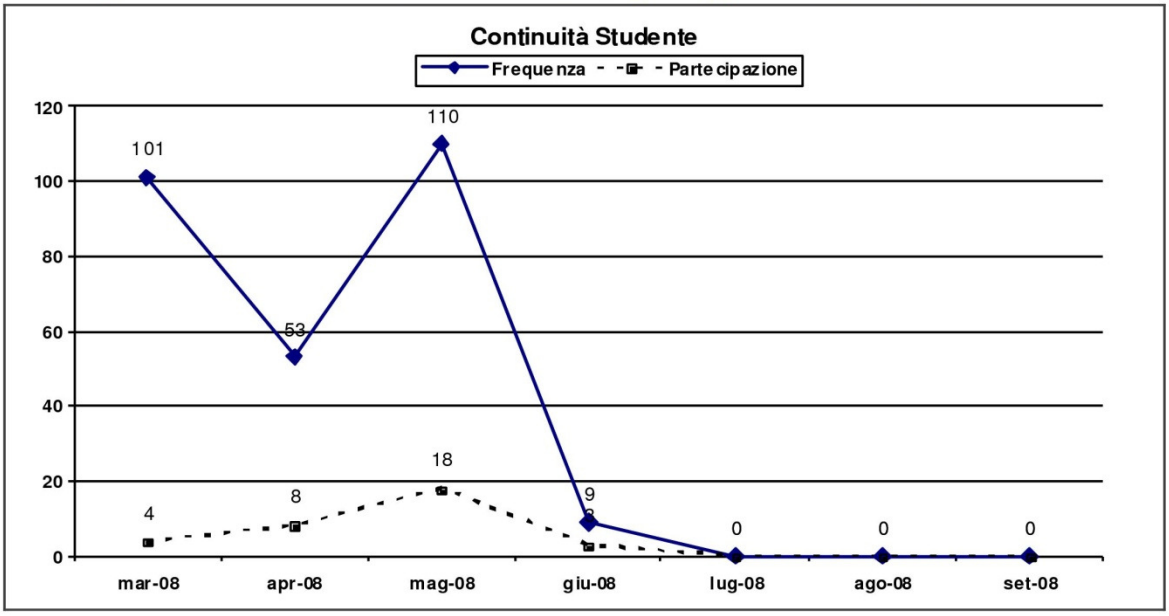
PARTECIPAZIONE

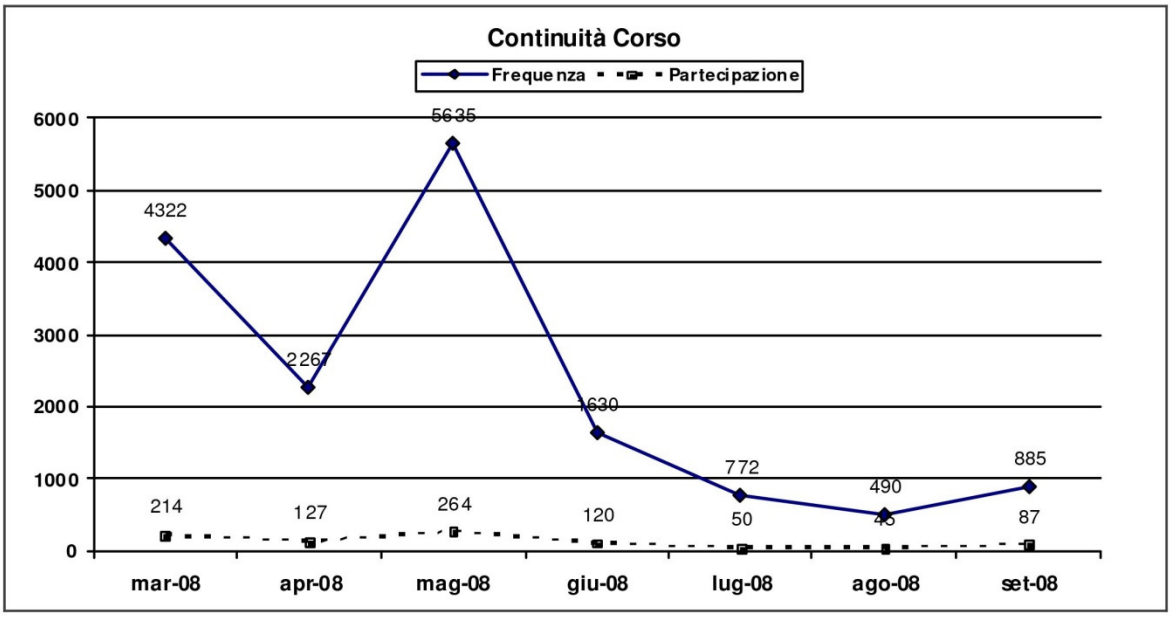
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	33	4	32	97	1	3



Studente **S76**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



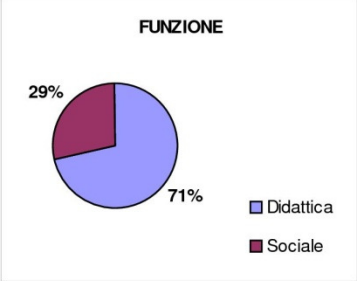


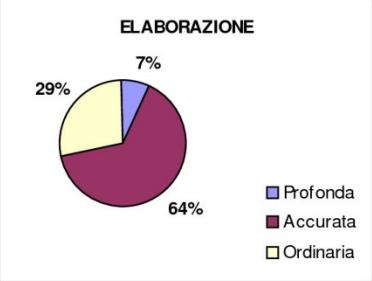
Studente: **S484**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Sulla comunicazione di rete	**3**	**3**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**6**	**5**	*83%*
Forum Esercitazione	**7**	**6**	*86%*
	16	**14**	***88%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
10	Didattica	71	**86**								
4	Sociale	29									
				13	Tutti	93	**96**				
				1	Singolo/i Individuo/i	7					
								1	Profonda	7	**55**
								9	Accurata	64	
								4	Ordinaria	29	





Commento Funzione Val.: **86**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **96**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **55**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **79**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
1	7%	Critica	21	21	15	**19**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
13	93%	Nessuna sc	100	100	50	**83**	

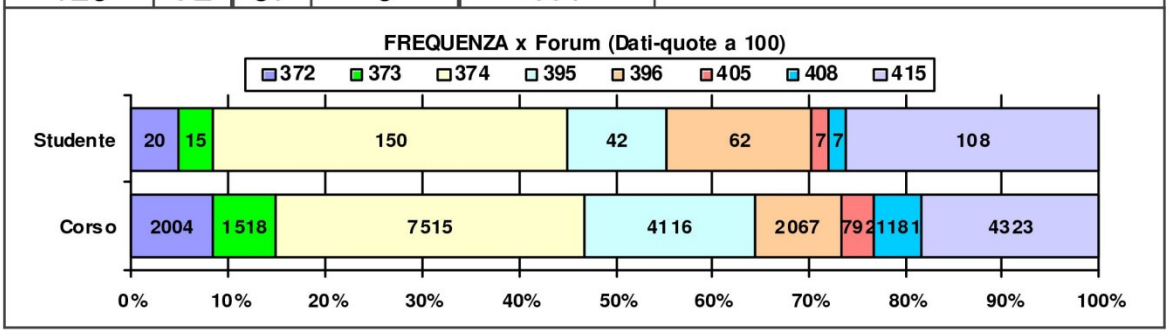
Studente **S484**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	20	*1,0%*	*4,9%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	15	*1,0%*	*3,6%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	150	*2,0%*	*36,5%*	856	20	*2,3%*	*55,6%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	42	*1,0%*	*10,2%*	325	3	*0,9%*	*8,3%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	62	*3,0%*	*15,1%*	129	6	*4,7%*	*16,7%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	7	*0,9%*	*1,7%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	7	*0,6%*	*1,7%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	108	*2,5%*	*26,3%*	250	7	*2,8%*	*19,4%*
		23516	**411**	*1,7%*	*100,0%*	**1763**	**36**	*2,0%*	*100,0%*

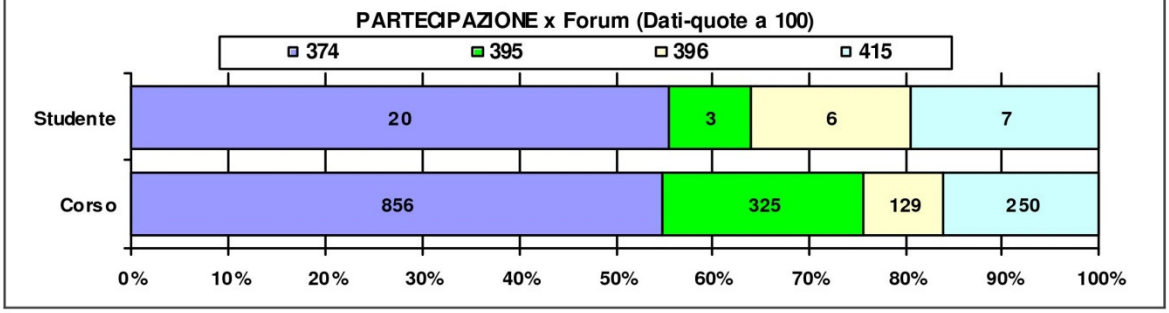
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	72	57	6	411



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	36	2	34	94	2	6



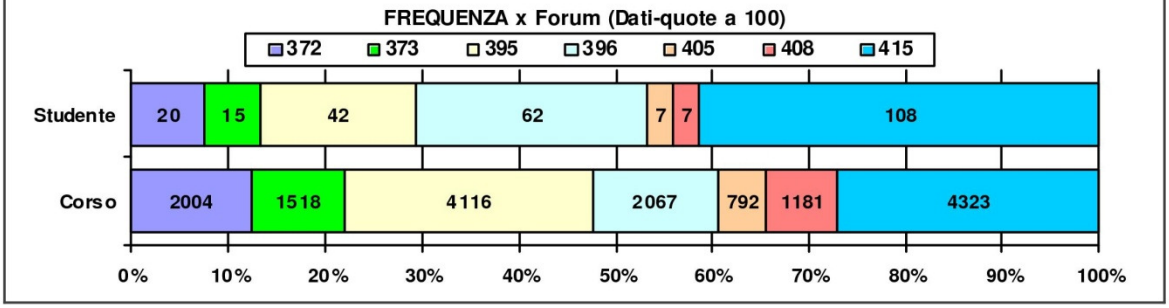
Studente **S484**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	20	*1,0%*	*7,7%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	15	*1,0%*	*5,7%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	42	*1,0%*	*16,1%*	325	3	*0,9%*	*18,8%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	62	*3,0%*	*23,8%*	129	6	*4,7%*	*37,5%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	7	*0,9%*	*2,7%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	7	*0,6%*	*2,7%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	108	*2,5%*	*41,4%*	250	7	*2,8%*	*43,8%*
		16001	**261**	*1,6%*	*100,0%*	**907**	**16**	*1,8%*	*100,0%*

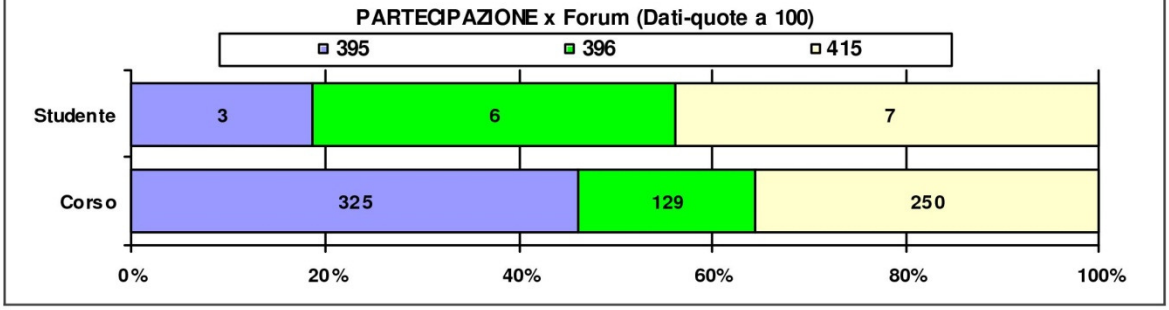
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	44	59	6	261



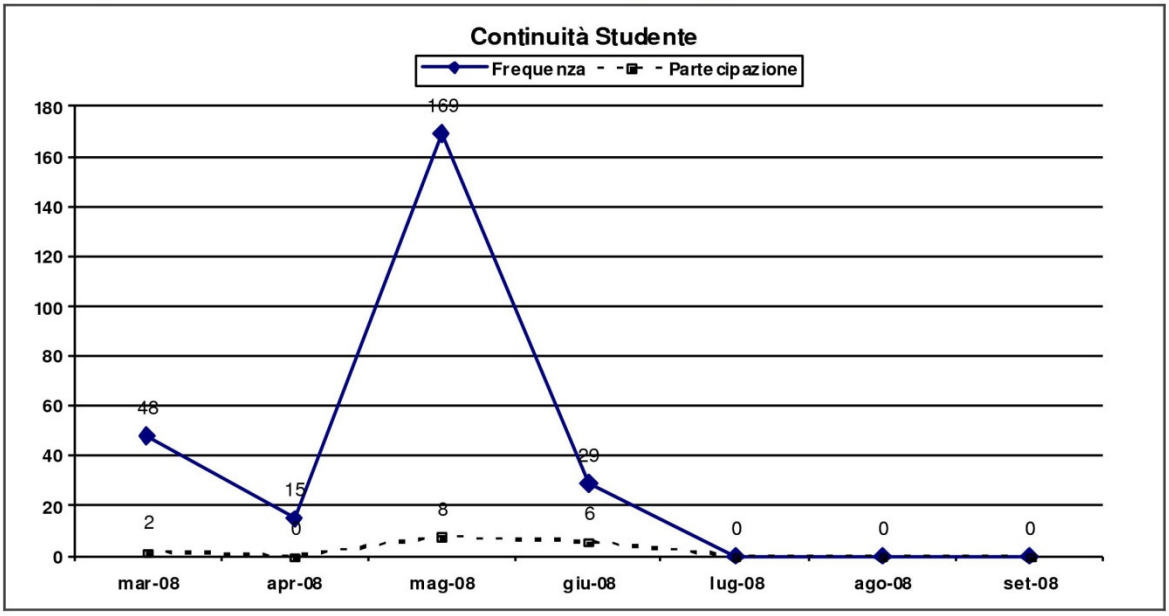
PARTECIPAZIONE

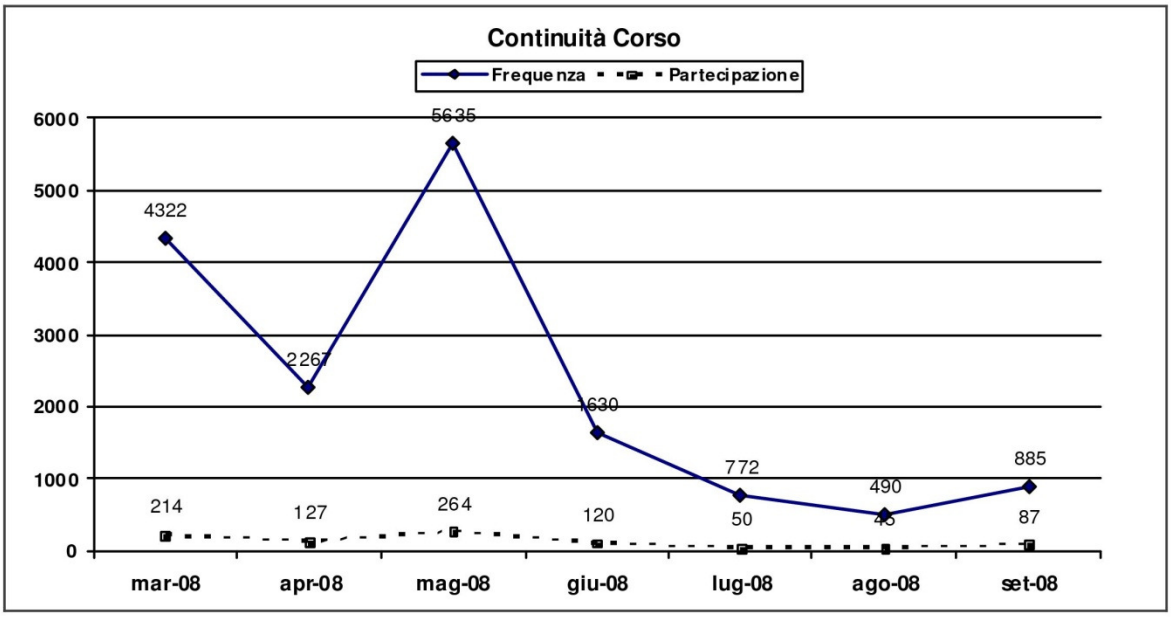
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	16	2	15	94	1	6



Studente **S484**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



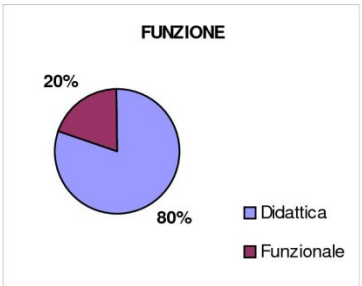


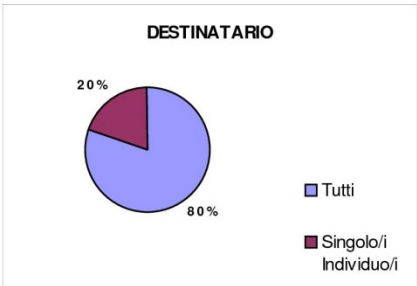
Studente: **S145**

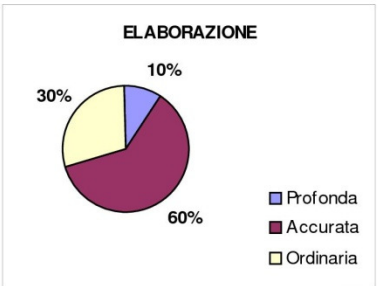
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Sulla comunicazione di rete	**10**	**10**	*100%*
	10	**10**	***100%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
8	Didattica	80	**82**								
2	Funzionale	20									
				8	Tutti	80	**88**				
				2	Singolo/i Individuo/i	20					
								1	Profonda	10	**55**
								6	Accurata	60	
								3	Ordinaria	30	







Commento Funzione Val.: **82**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **88**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **55**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **75**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
4	40%	Critica	33	42	19	**31**	Le critiche hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
6	60%	Nessuna sc	100	100	54	**85**	

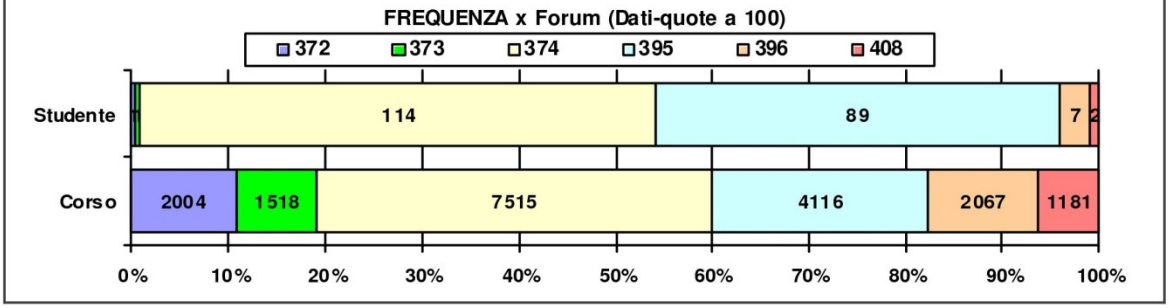
Studente **S145**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	1	*0,0%*	*0,5%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	1	*0,1%*	*0,5%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	114	*1,5%*	*53,3%*	856	19	*2,2%*	*65,5%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	89	*2,2%*	*41,6%*	325	10	*3,1%*	*34,5%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	7	*0,3%*	*3,3%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	0			48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	2	*0,2%*	*0,9%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	0			250	0		
		23516	**214**	*0,9%*	*100,0%*	**1763**	**29**	*1,6%*	*100,0%*

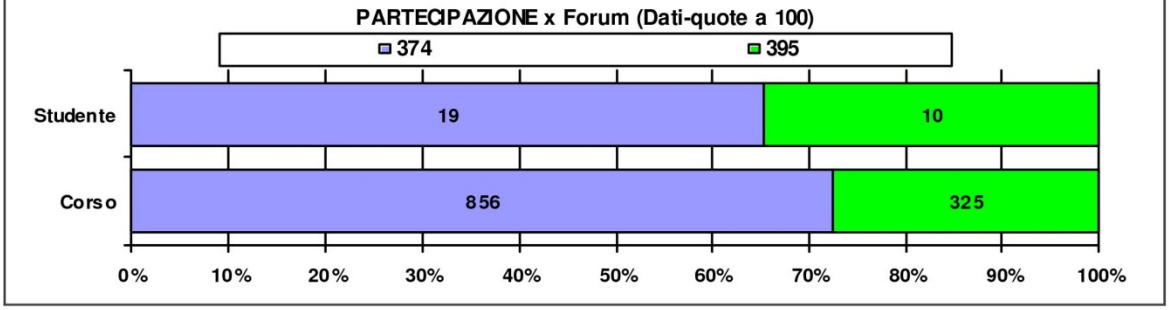
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	41	33	5	214



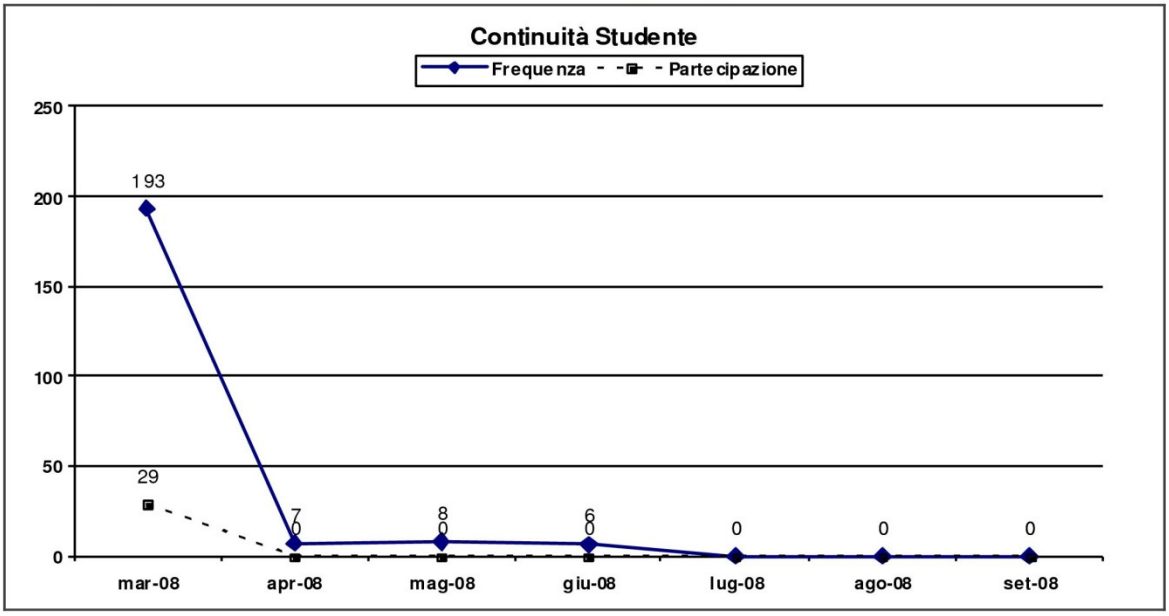
PARTECIPAZIONE

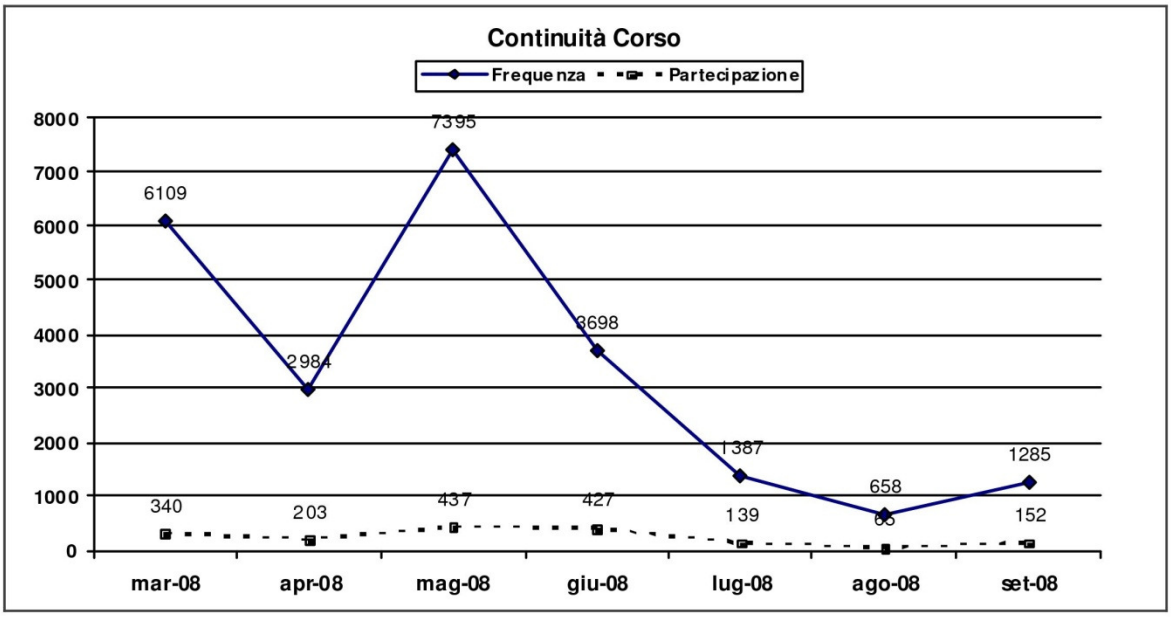
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	29	2	26	90	3	10



Studente **S145**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



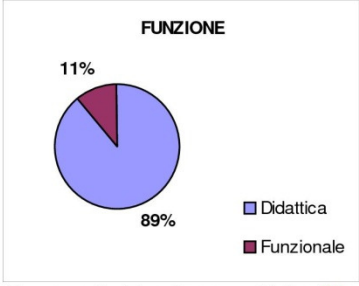


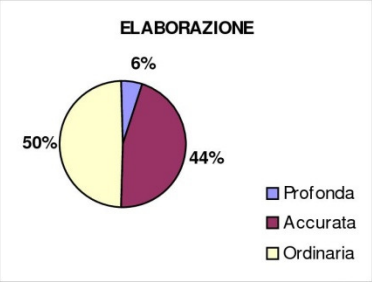
Studente: **S336**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Sulla comunicazione di rete	**7**	**6**	*86%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**2**	**2**	*100%*
Forum Esercitazione	**1**	**1**	*100%*
	10	**9**	***90%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
8	Didattica	89	**90**								
1	Funzionale	11									
				8	Tutti	89	**90**				
				1	Professore/Tutor	11					
								8	Accurata	89	**63**
								1	Ordinaria	11	





Commento Funzione Val.: **90**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **90**

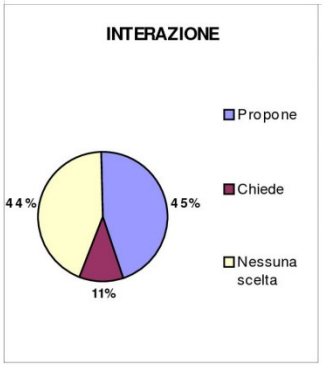
E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **63**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **81**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.



Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
4	44%	Propone	100	100	37	**79**	Le proposte hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.Hanno decisamente coinvolto il gruppo.Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.
1	11%	Chiede	33	3	23	**20**	Le richieste hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
4	44%	Nessuna sc	52	100	93	**82**	

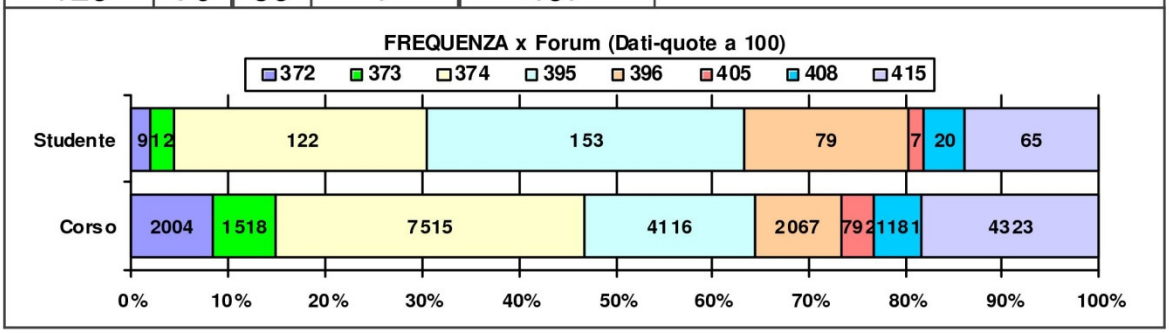
Studente **S336**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	9	*0,4%*	*1,9%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	12	*0,8%*	*2,6%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	122	*1,6%*	*26,1%*	856	2	*0,2%*	*16,7%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	153	*3,7%*	*32,8%*	325	7	*2,2%*	*58,3%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	79	*3,8%*	*16,9%*	129	2	*1,6%*	*16,7%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	7	*0,9%*	*1,5%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	20	*1,7%*	*4,3%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	65	*1,5%*	*13,9%*	250	1	*0,4%*	*8,3%*
		23516	**467**	*2,0%*	*100,0%*	**1763**	**12**	*0,7%*	*100,0%*

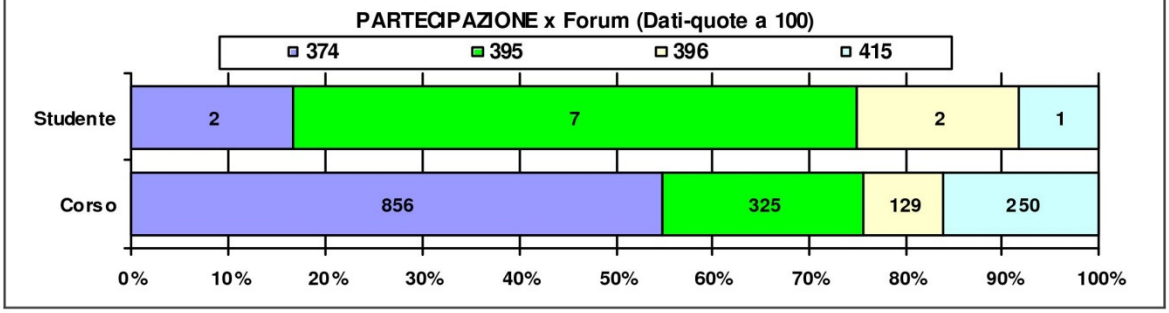
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	70	56	7	467



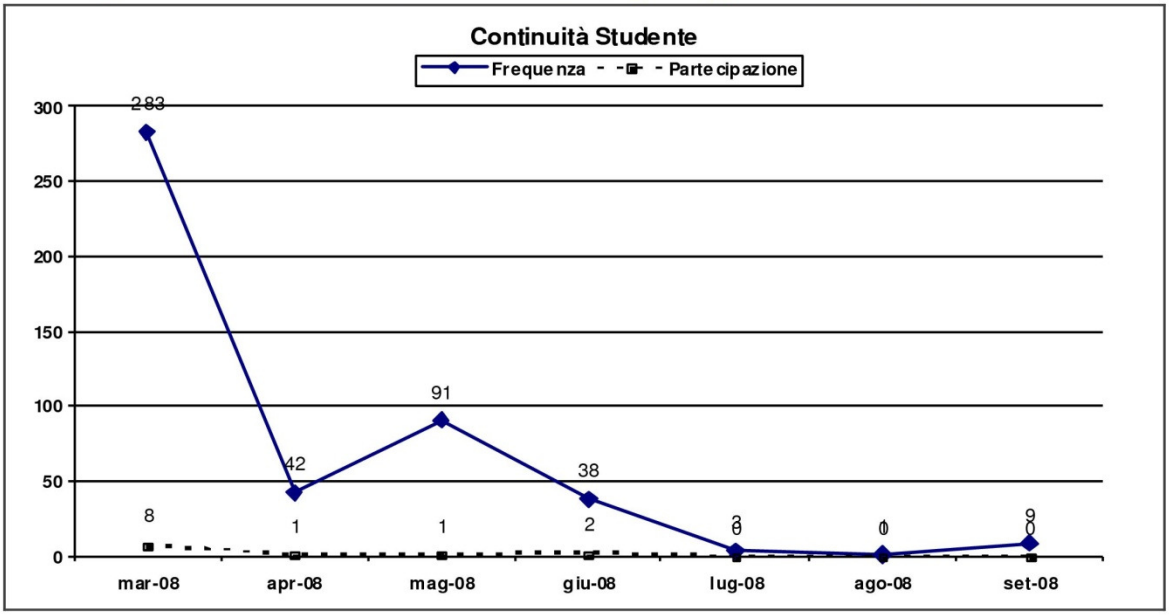
PARTECIPAZIONE

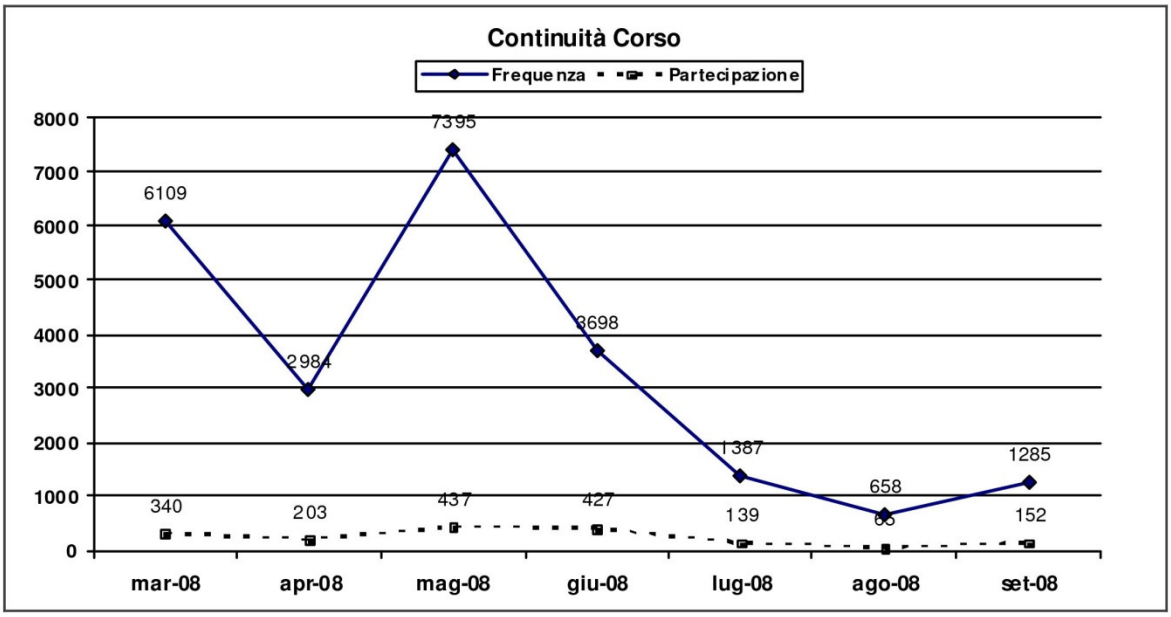
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	12	1	11	92	1	8



Studente **S336**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



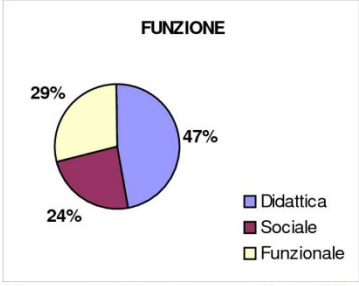


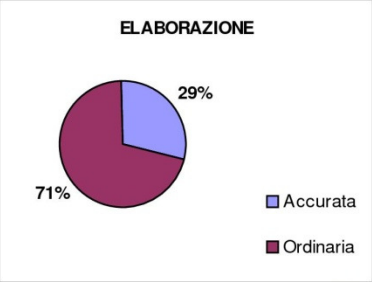
Studente: **S382**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Sulla comunicazione di rete	**17**	**16**	*94%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**1**	**1**	*100%*
	18	**17**	***94%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
8	Didattica	47	**62**								
4	Sociale	24									
5	Funzionale	29									
				15	Tutti	88	**89**				
				2	Professore/Tutor	12					
								5	Accurata	29	**28**
								12	Ordinaria	71	





Commento Funzione Val.: **62**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **89**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **28**

Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **60**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
1	6%	Propone	18	18	12	**16**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	6%	Critica	2	2	2	**2**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	12%	Chiede	14	35	4	**18**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	12%	Aiuta	4	35	4	**14**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
11	65%	Nessuna sc	45	89	31	**55**	

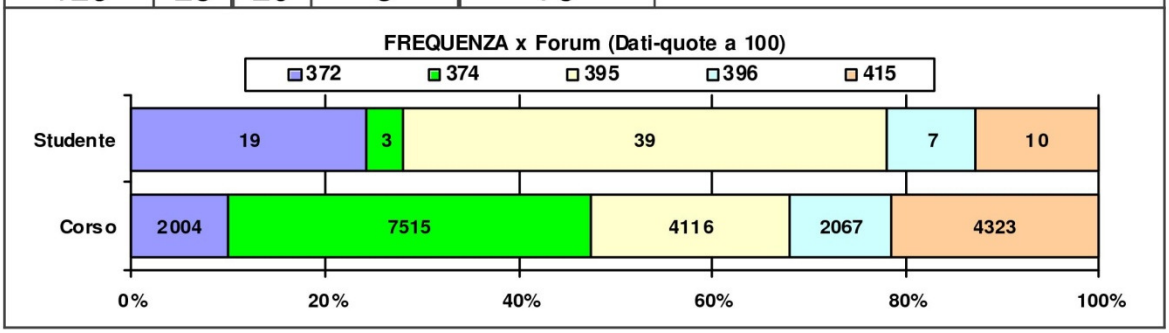
Studente **S382**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	19	*0,9%*	*24,4%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	0			73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	3	*0,0%*	*3,8%*	856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	39	*0,9%*	*50,0%*	325	17	*5,2%*	*94,4%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	7	*0,3%*	*9,0%*	129	1	*0,8%*	*5,6%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	0			48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	0			72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	10	*0,2%*	*12,8%*	250	0		
		23516	**78**	*0,3%*	*100,0%*	**1763**	**18**	*1,0%*	*100,0%*

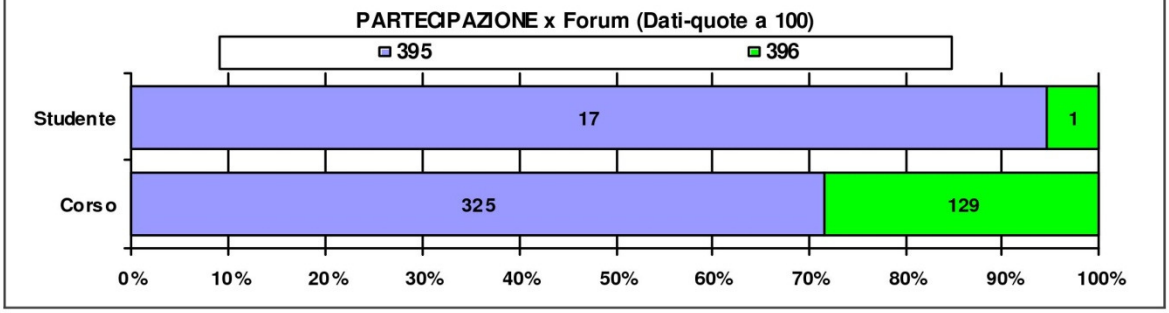
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	25	20	3	78



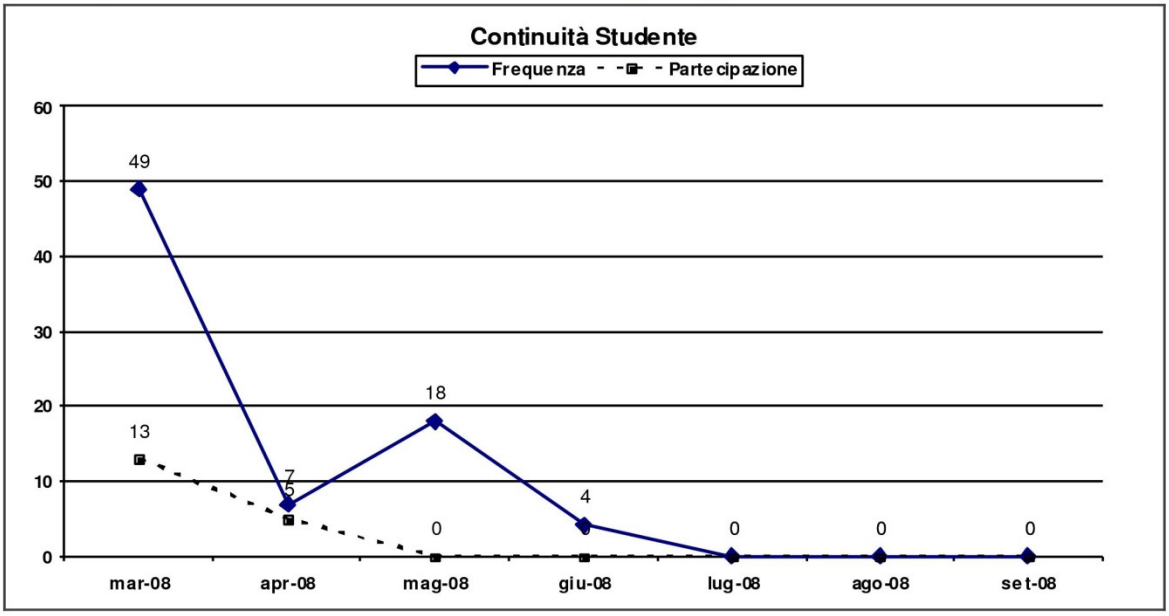
PARTECIPAZIONE

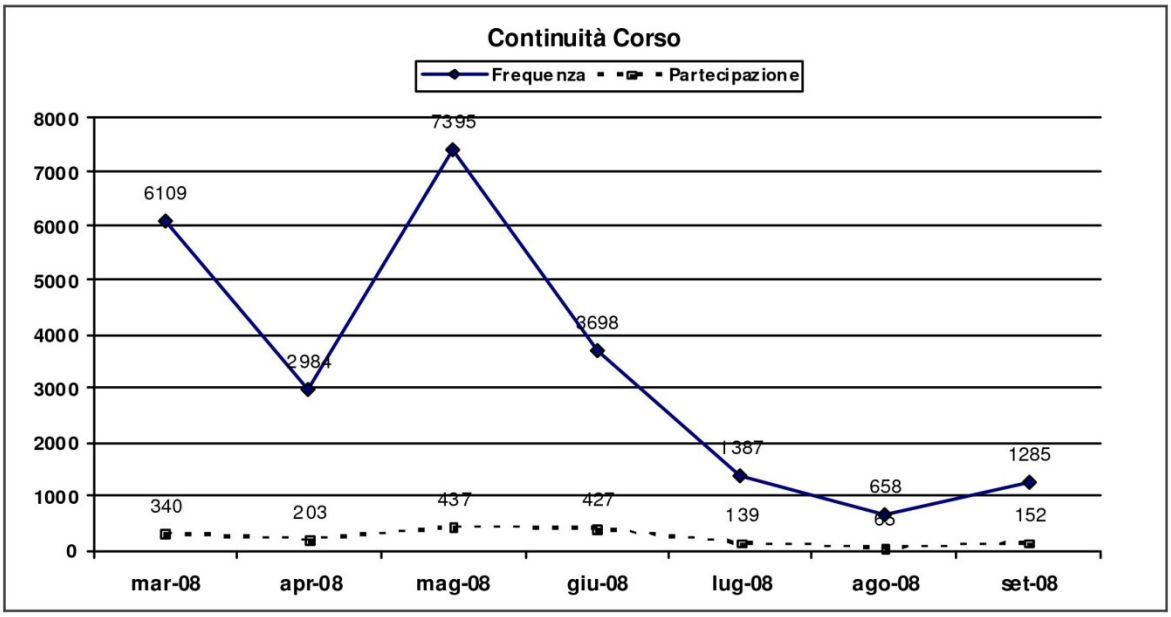
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	18	1	15	83	3	17



Studente **S382**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



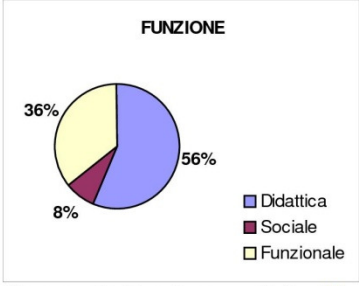


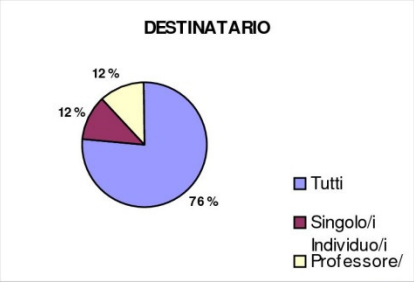
Studente: **S346**

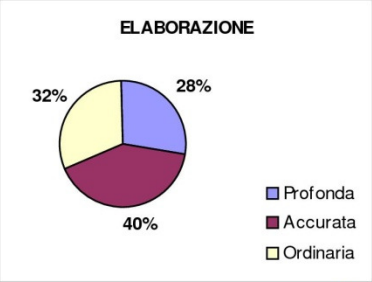
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum di orientamento e informazione	**4**	**4**	*100%*
Sulla comunicazione di rete	**14**	**14**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**1**	**1**	*100%*
Forum sul Web 2.0	**1**	**1**	*100%*
Forum Esercitazione	**5**	**5**	*100%*
	25	**25**	***100%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
14	Didattica	56	**64**								
2	Sociale	8									
9	Funzionale	36									
				19	Tutti	76	**82**				
				3	Singolo/i Individuo/i	12					
				3	Professore/Tutor	12					
								7	Profonda	28	**59**
								10	Accurata	40	
								8	Ordinaria	32	







Commento Funzione Val.: **64**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **82**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **59**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **68**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
6	24%	Propone	72	72	29	**58**	Le proposte sono state piuttosto pertinenti alla didattica.Hanno coinvolto il gruppo in maniera soddisfacente.Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.
5	20%	Critica	14	27	14	**18**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	8%	Chiede	2	7	5	**4,3**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
4	16%	Aiuta	5	17	5	**9**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
8	32%	Nessuna sc	23	37	21	**27**	

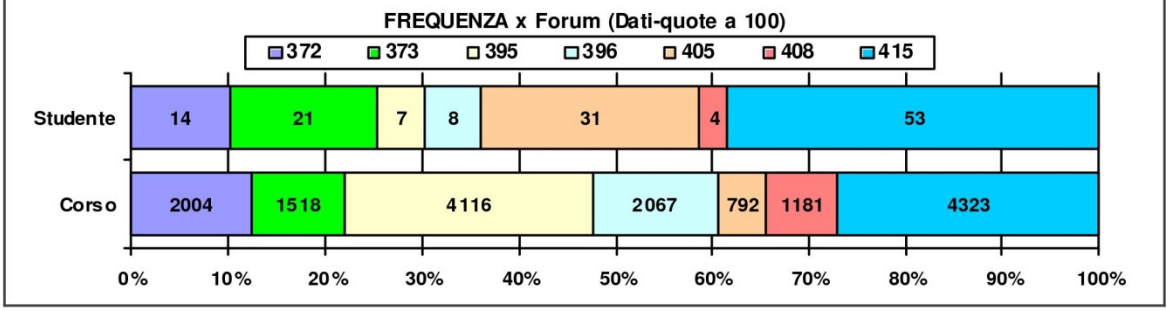
Studente **S345**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	14	*0,7%*	*10,1%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	21	*1,4%*	*15,2%*	73	1	*1,4%*	*14,3%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	7	*0,2%*	*5,1%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	8	*0,4%*	*5,8%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	31	*3,9%*	*22,5%*	48	4	*8,3%*	*57,1%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	4	*0,3%*	*2,9%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	53	*1,2%*	*38,4%*	250	2	*0,8%*	*28,6%*
		16001	**138**	*0,9%*	*100,0%*	**907**	**7**	*0,8%*	*100,0%*

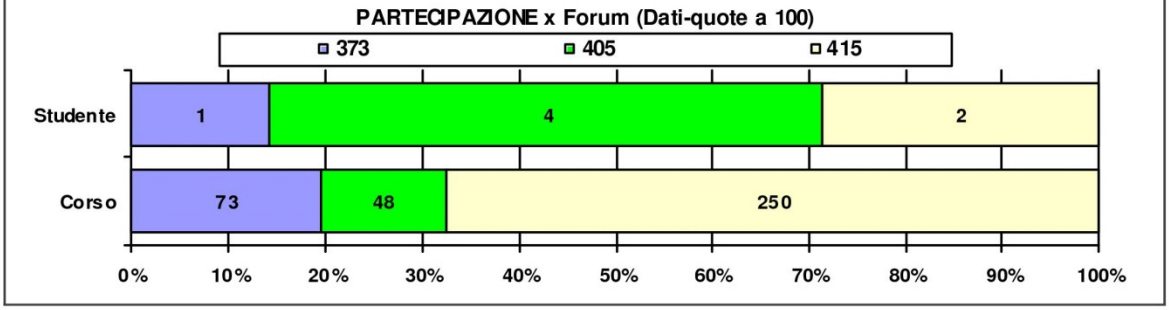
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	45	60	3	138



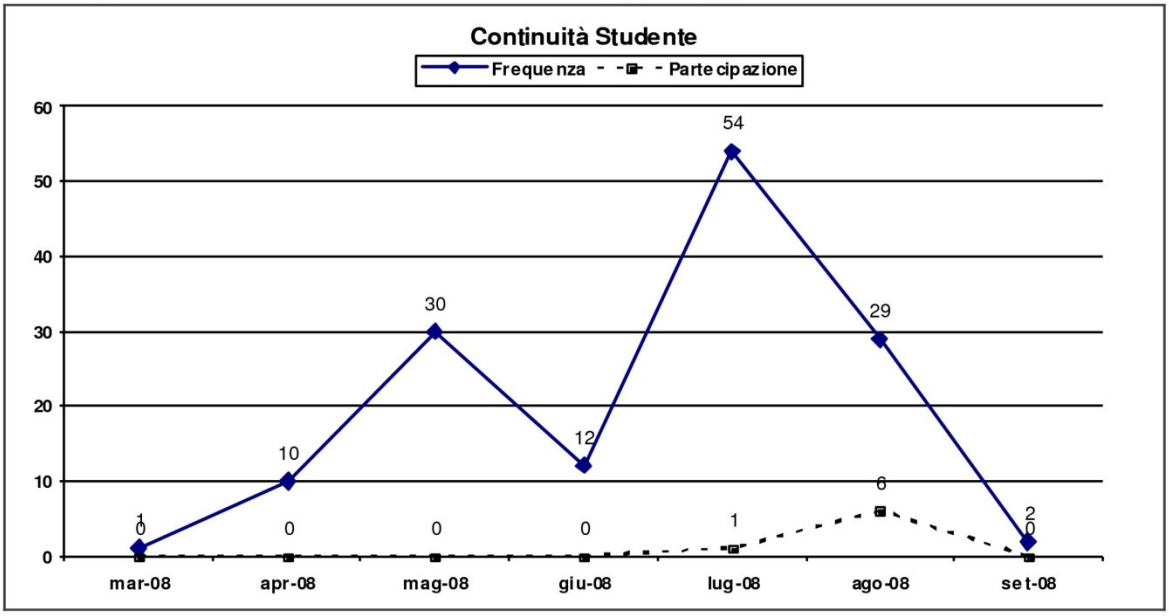
PARTECIPAZIONE

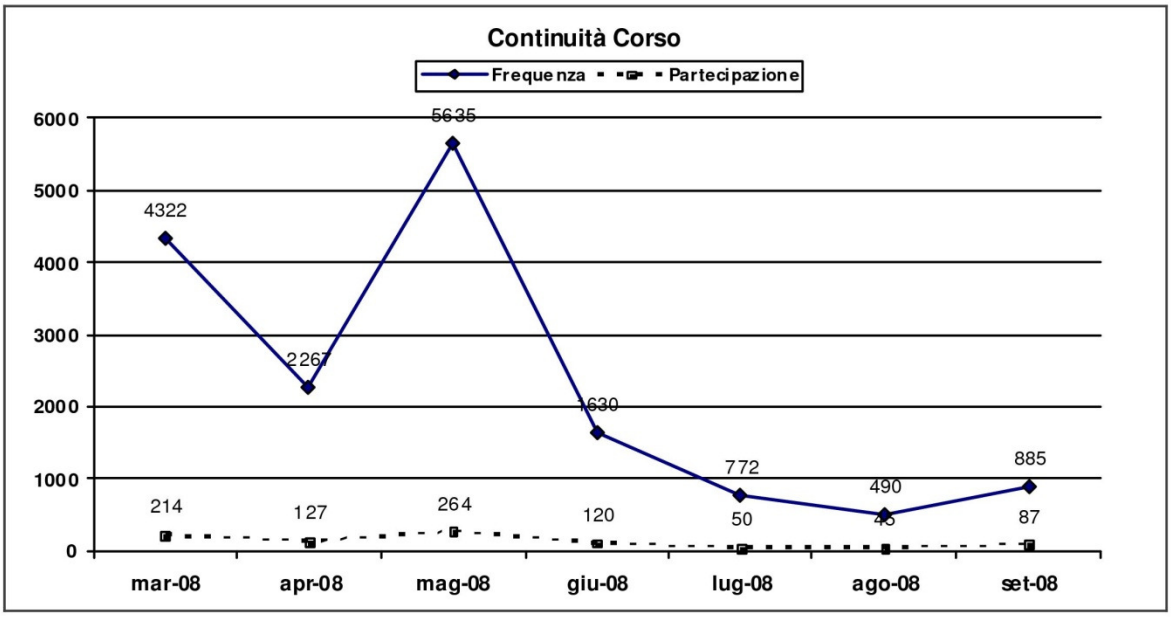
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	7	1	4	57	3	43



Studente **S345**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





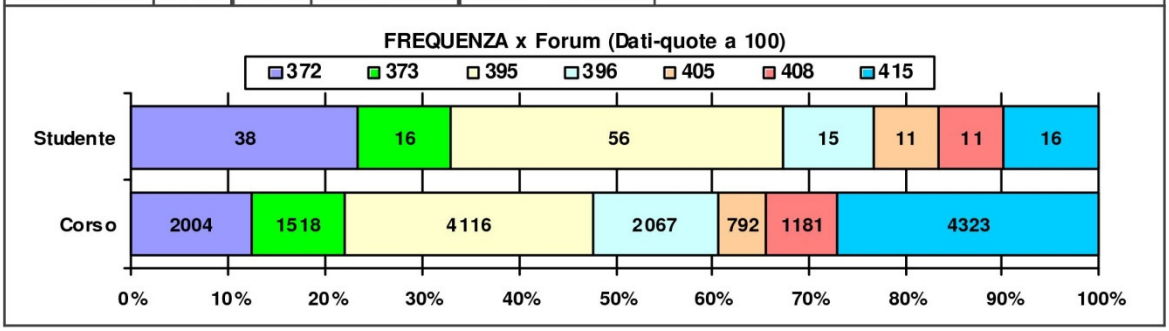
Studente **S416**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	38	*1,9%*	*23,3%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	16	*1,1%*	*9,8%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	56	*1,4%*	*34,4%*	325	5	*1,5%*	*100,0%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	15	*0,7%*	*9,2%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	11	*1,4%*	*6,7%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	11	*0,9%*	*6,7%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	16	*0,4%*	*9,8%*	250	0		
		16001	**163**	*1,0%*	*100,0%*	**907**	**5**	*0,6%*	*100,0%*

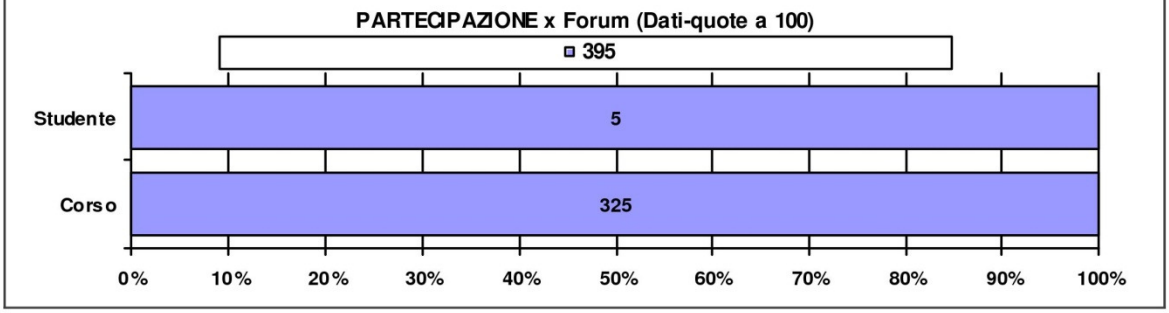
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	58	77	3	163



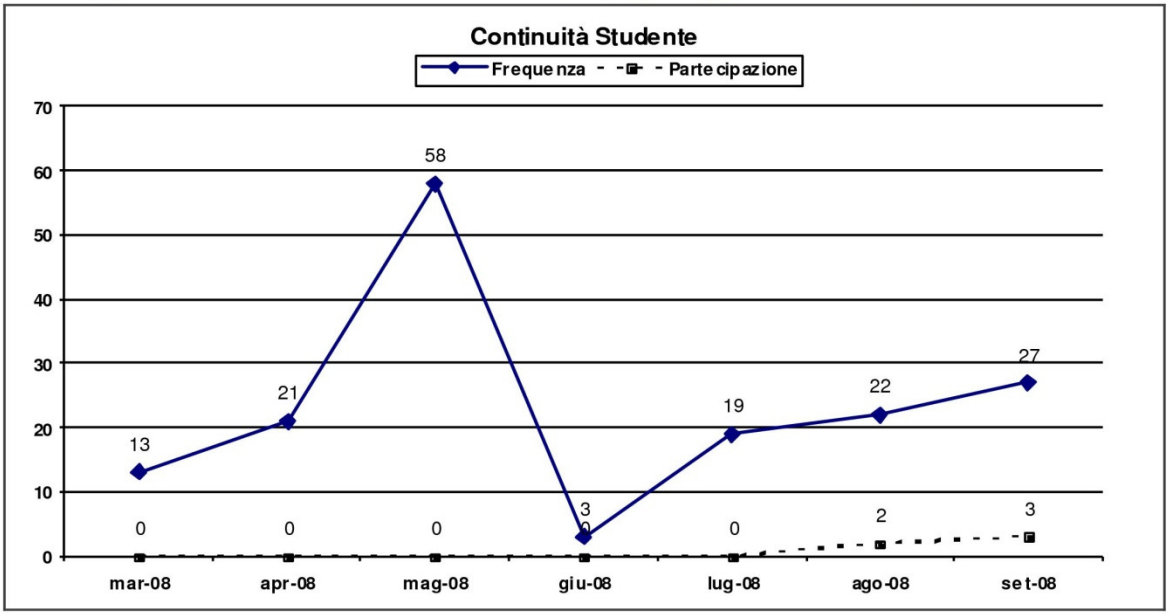
PARTECIPAZIONE

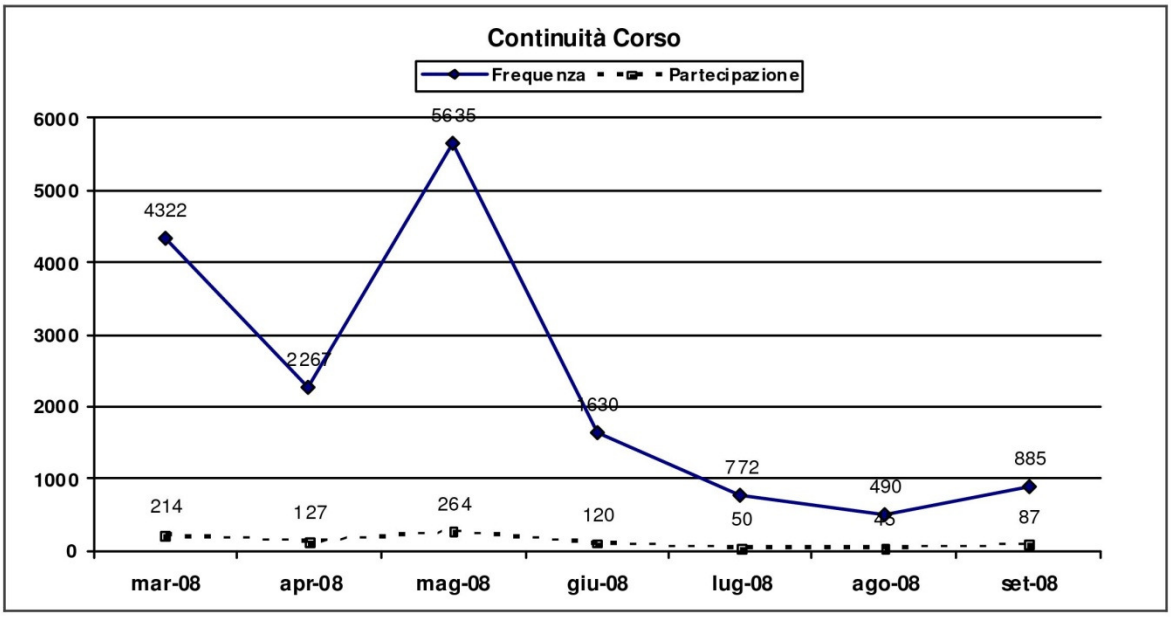
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	5	1	4	80	1	20



Studente **S416**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





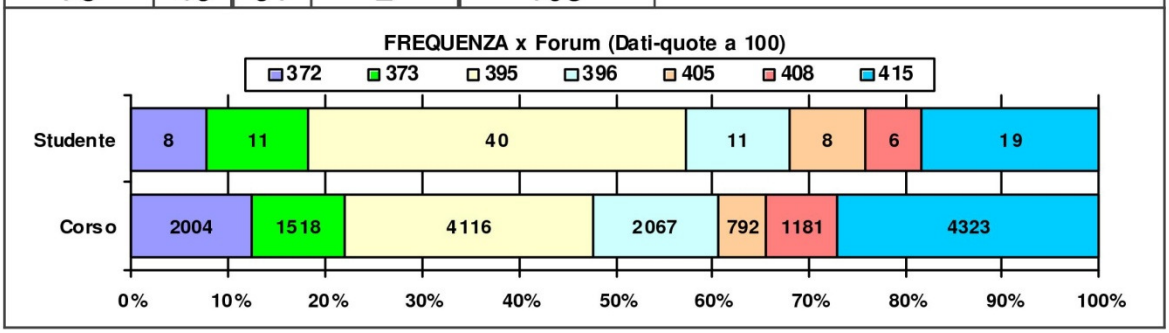
Studente **S348**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	8	*0,4%*	*7,8%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	11	*0,7%*	*10,7%*	73	1	*1,4%*	*20,0%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	40	*1,0%*	*38,8%*	325	4	*1,2%*	*80,0%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	11	*0,5%*	*10,7%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	8	*1,0%*	*7,8%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	6	*0,5%*	*5,8%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	19	*0,4%*	*18,4%*	250	0		
		16001	**103**	*0,6%*	*100,0%*	**907**	**5**	*0,6%*	*100,0%*

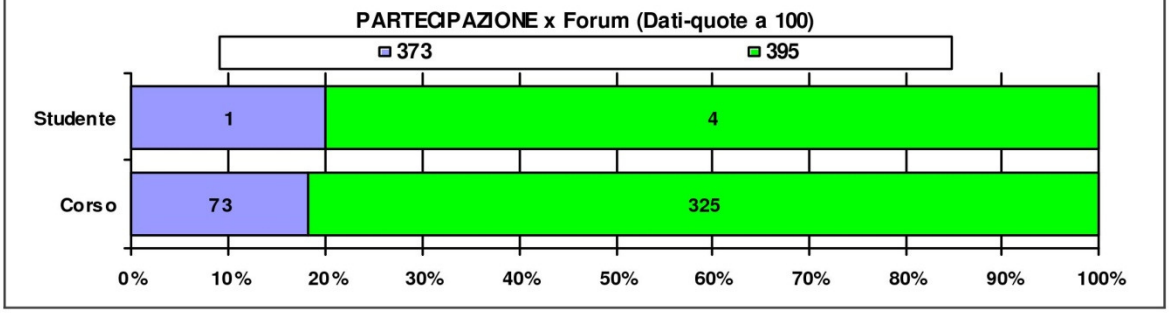
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	46	61	2	103



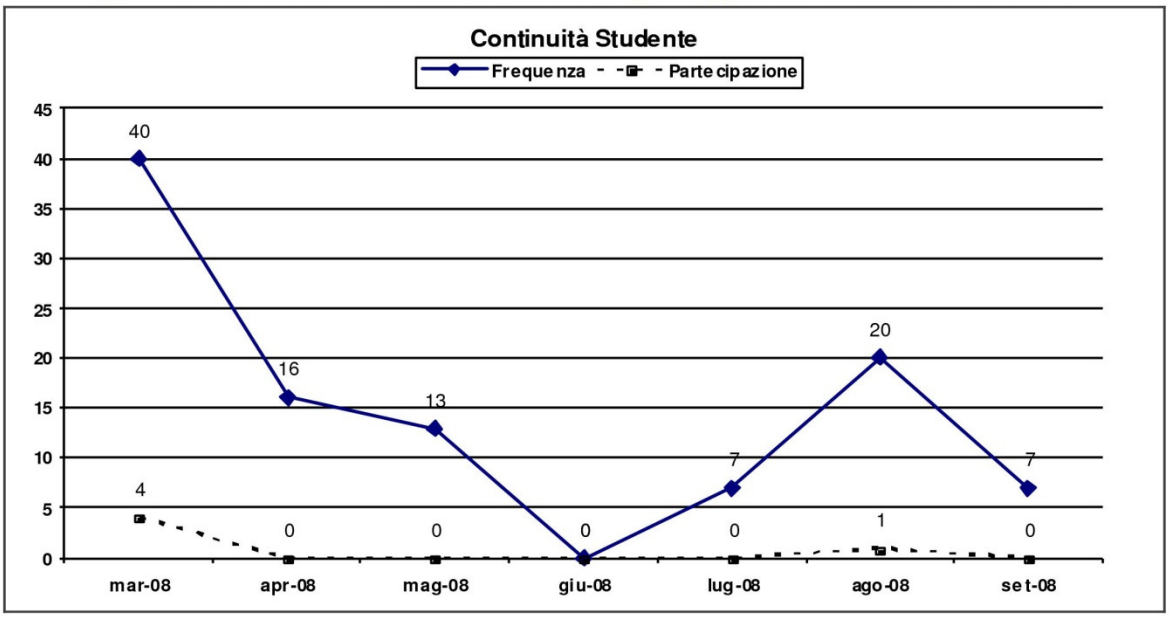
PARTECIPAZIONE

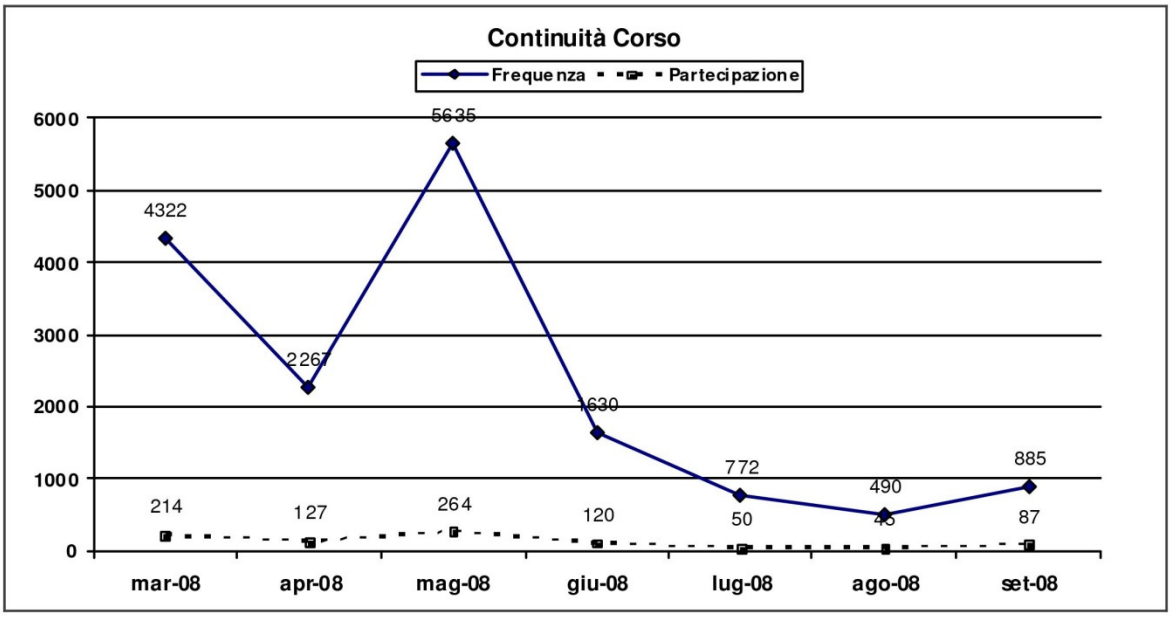
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
907	5	1	4	80	1	20



Studente **S348**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





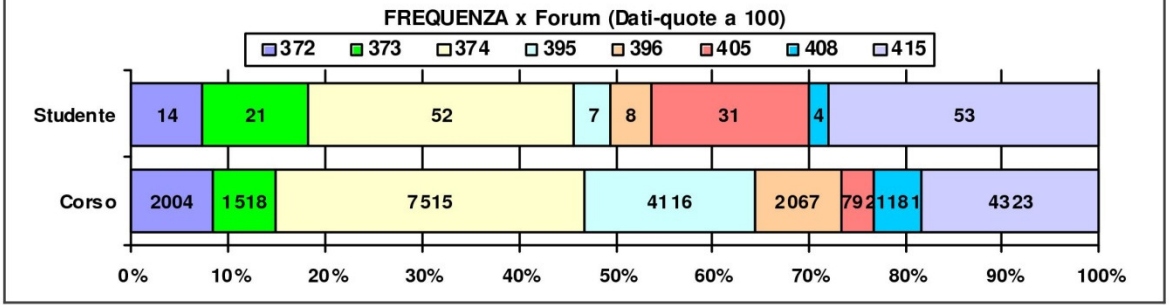
Studente **S345**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	14	*0,7%*	*7,4%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	21	*1,4%*	*11,1%*	73	1	*1,4%*	*9,1%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	52	*0,7%*	*27,4%*	856	4	*0,5%*	*36,4%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	7	*0,2%*	*3,7%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	8	*0,4%*	*4,2%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	31	*3,9%*	*16,3%*	48	4	*8,3%*	*36,4%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	4	*0,3%*	*2,1%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	53	*1,2%*	*27,9%*	250	2	*0,8%*	*18,2%*
		23516	**190**	*0,8%*	*100,0%*	**1763**	**11**	*0,6%*	*100,0%*

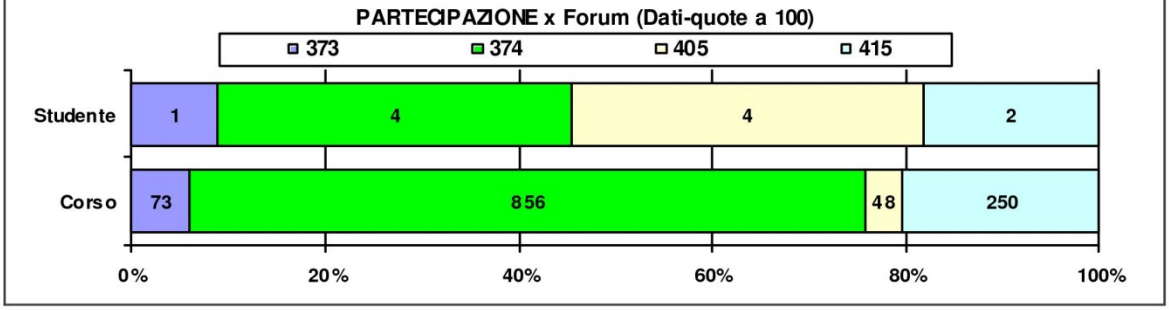
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	68	54	3	190



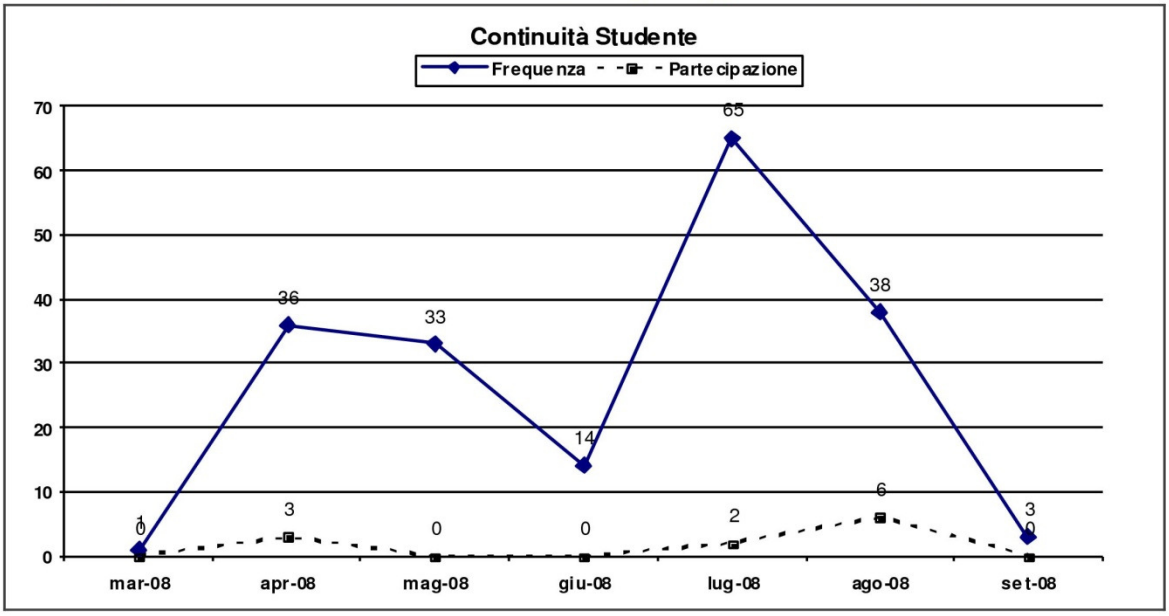
PARTECIPAZIONE

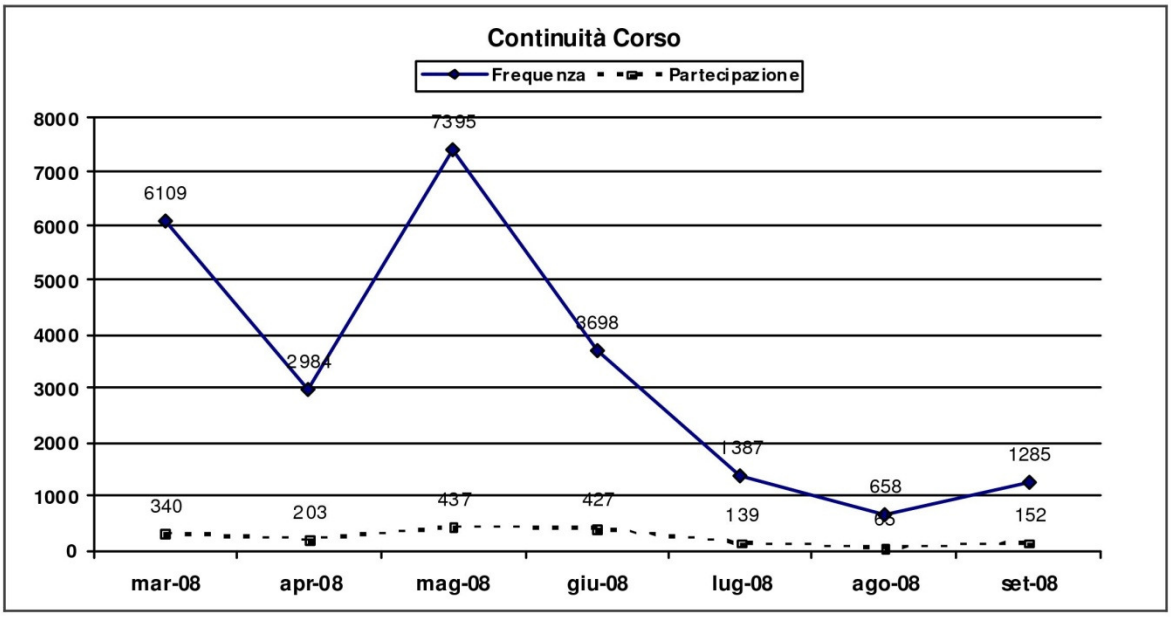
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	11	1	8	73	3	27



Studente **S345**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





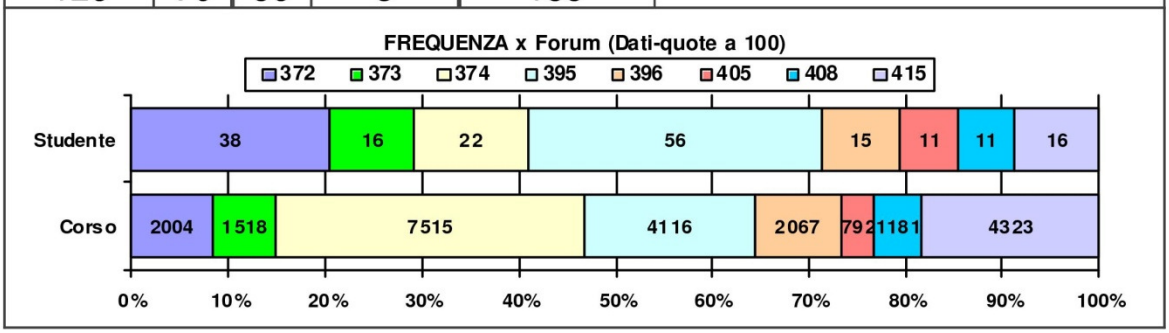
Studente **S416**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	38	*1,9%*	*20,5%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	16	*1,1%*	*8,6%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	22	*0,3%*	*11,9%*	856	2	*0,2%*	*28,6%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	56	*1,4%*	*30,3%*	325	5	*1,5%*	*71,4%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	15	*0,7%*	*8,1%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	11	*1,4%*	*5,9%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	11	*0,9%*	*5,9%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	16	*0,4%*	*8,6%*	250	0		
		23516	**185**	*0,8%*	*100,0%*	**1763**	**7**	*0,4%*	*100,0%*

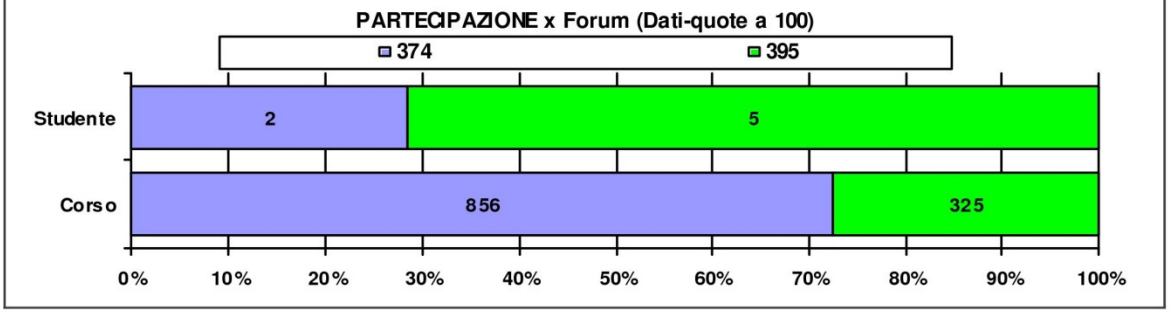
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	70	56	3	185



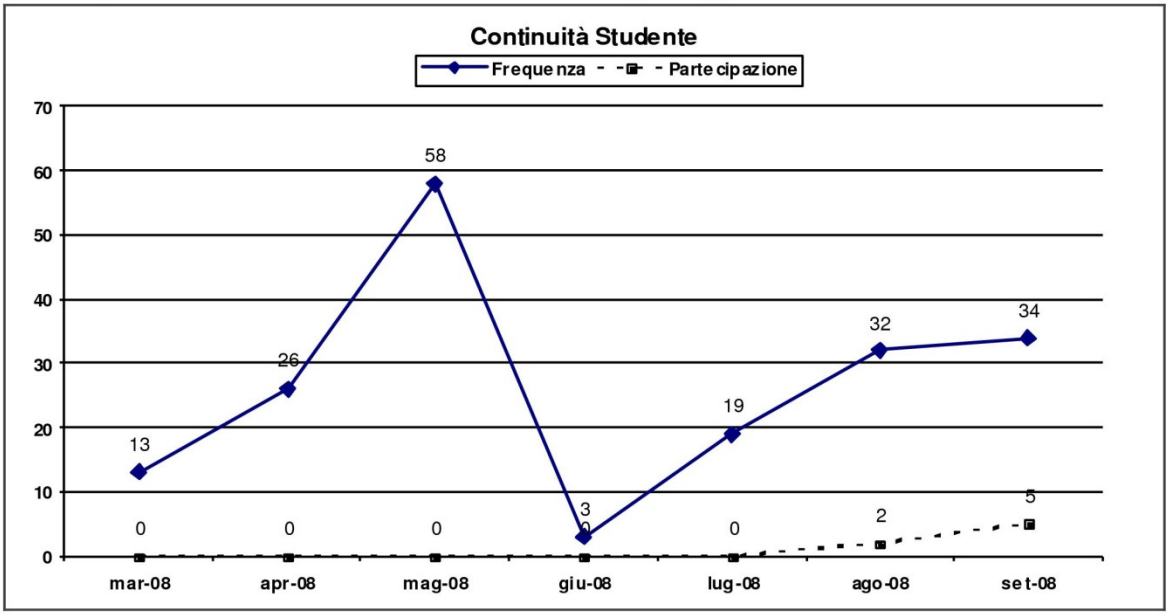
PARTECIPAZIONE

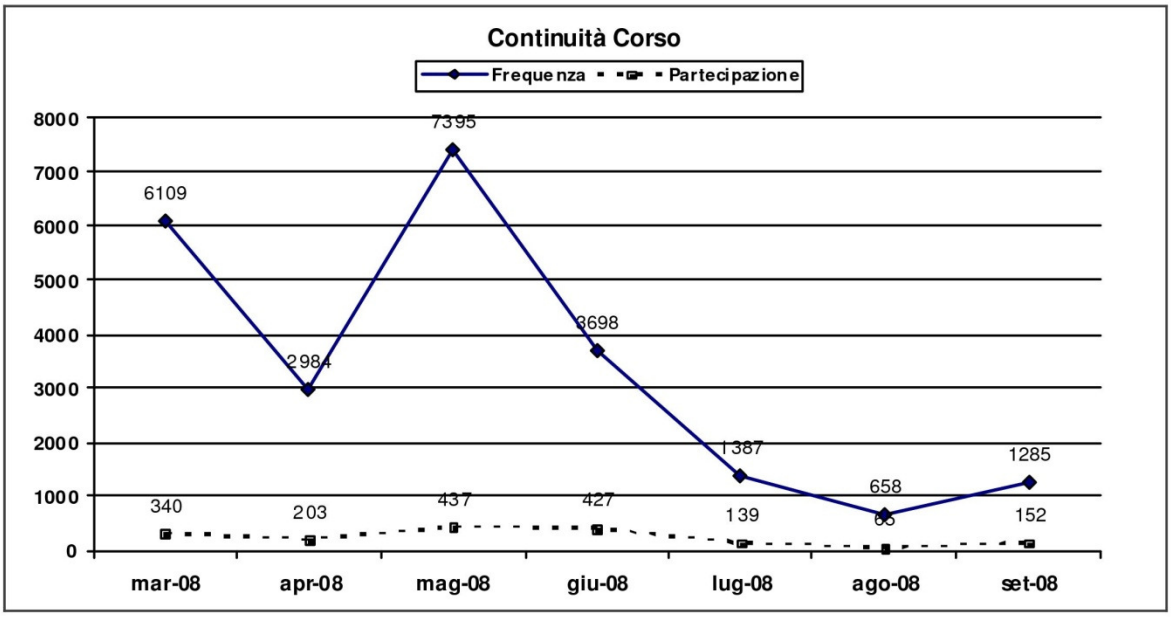
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	7	0	6	86	1	14



Studente **S416**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





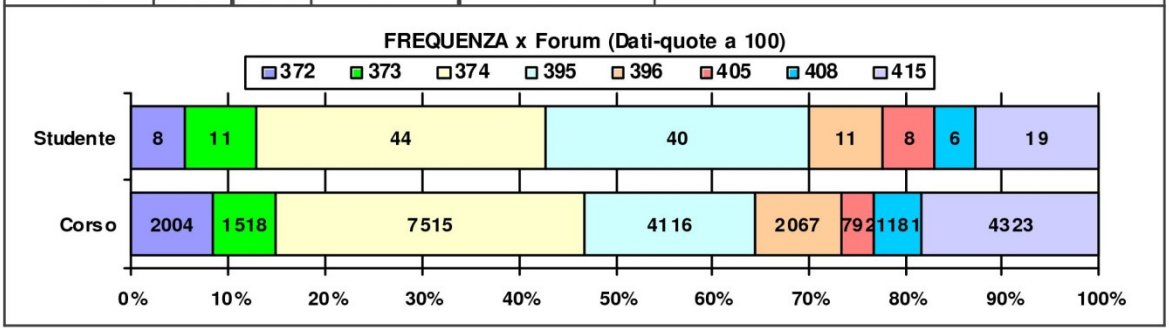
Studente **S348**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	8	*0,4%*	*5,4%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	11	*0,7%*	*7,5%*	73	1	*1,4%*	*12,5%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	44	*0,6%*	*29,9%*	856	3	*0,4%*	*37,5%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	40	*1,0%*	*27,2%*	325	4	*1,2%*	*50,0%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	11	*0,5%*	*7,5%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	8	*1,0%*	*5,4%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	6	*0,5%*	*4,1%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	19	*0,4%*	*12,9%*	250	0		
		23516	**147**	*0,6%*	*100,0%*	**1763**	**8**	*0,5%*	*100,0%*

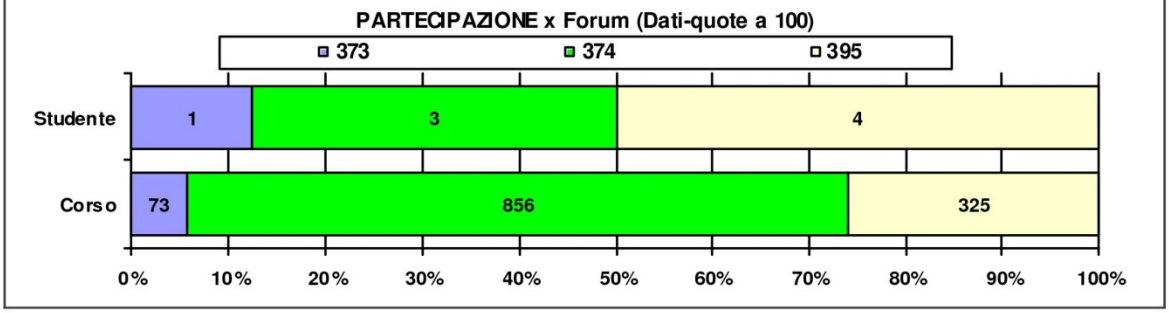
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	68	54	2	147



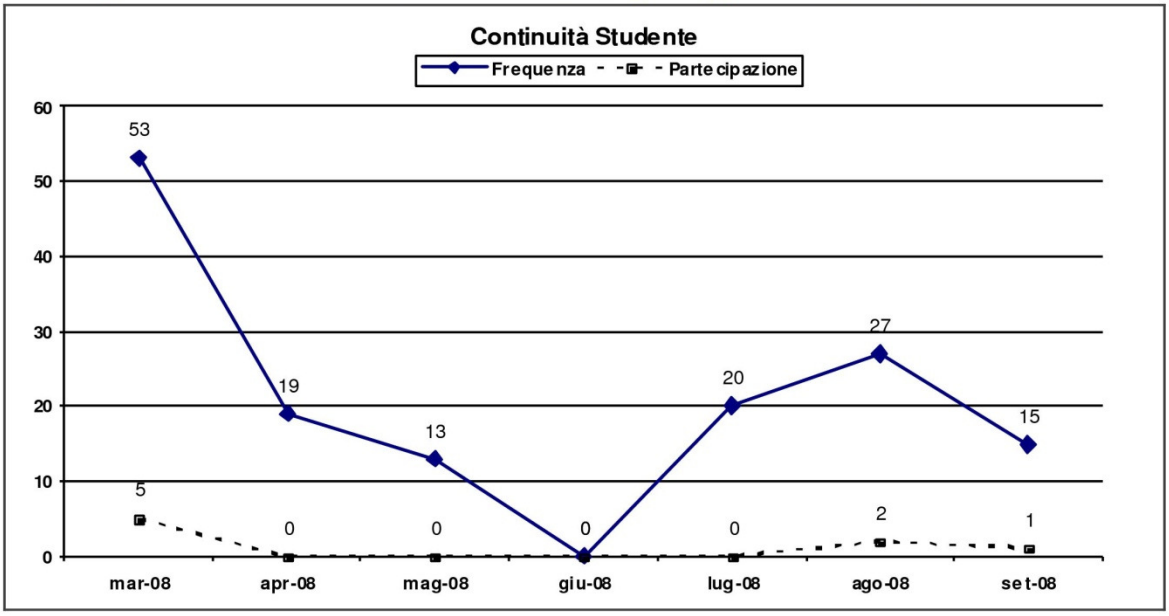
PARTECIPAZIONE

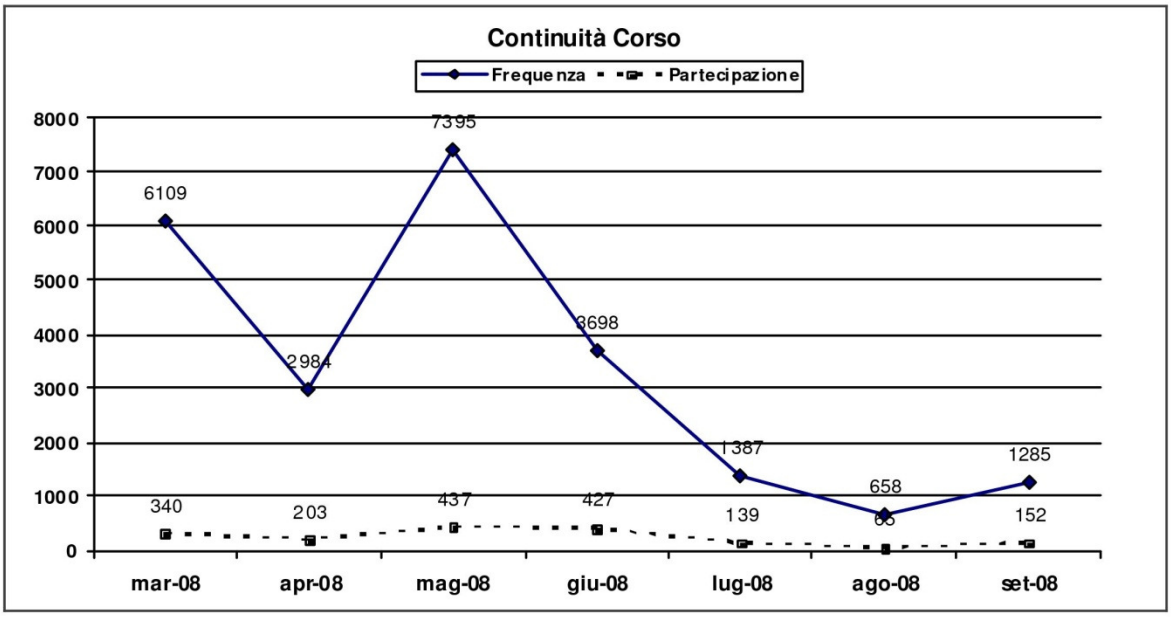
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	8	0	7	88	1	12



Studente **S348**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





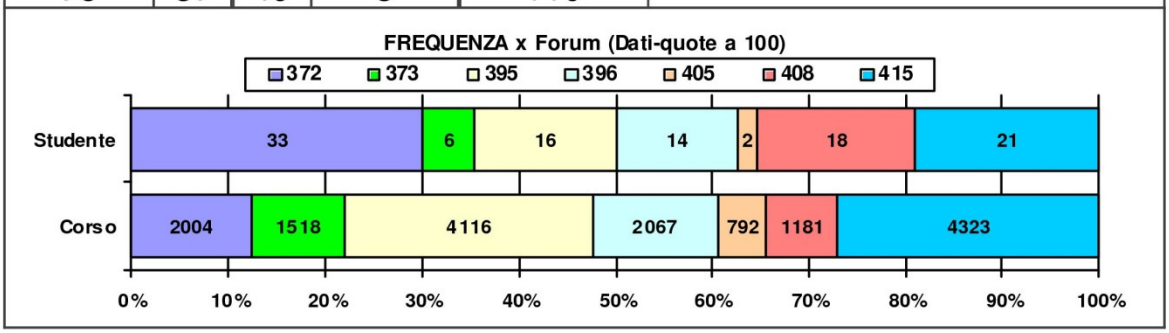
Studente **S444**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	33	*1,6%*	*30,0%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	6	*0,4%*	*5,5%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	16	*0,4%*	*14,5%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	14	*0,7%*	*12,7%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	2	*0,3%*	*1,8%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	18	*1,5%*	*16,4%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	21	*0,5%*	*19,1%*	250	0		
		16001	**110**	*0,7%*	*100,0%*	**907**	**0**	*0,0%*	

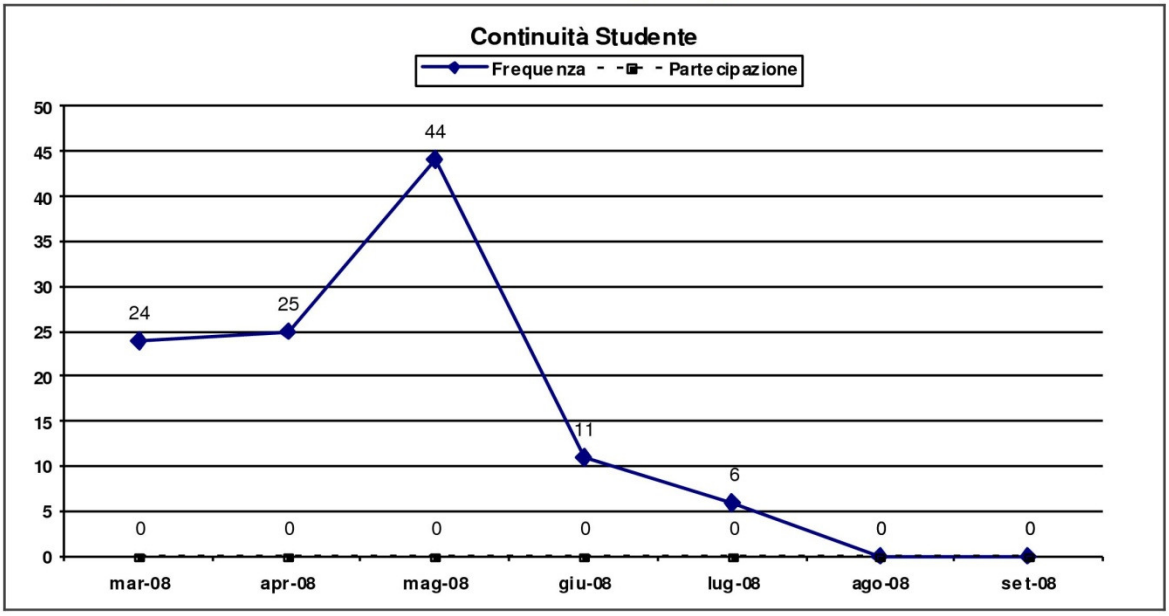
FREQUENZA

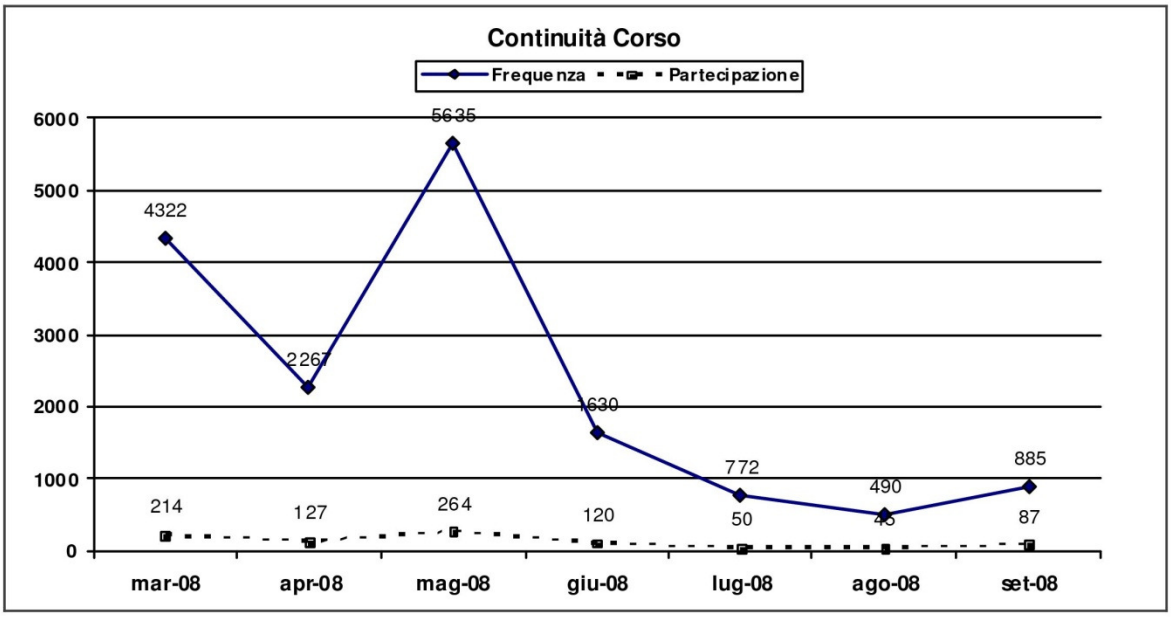
N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
75	37	49	3	110



Studente **S444**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





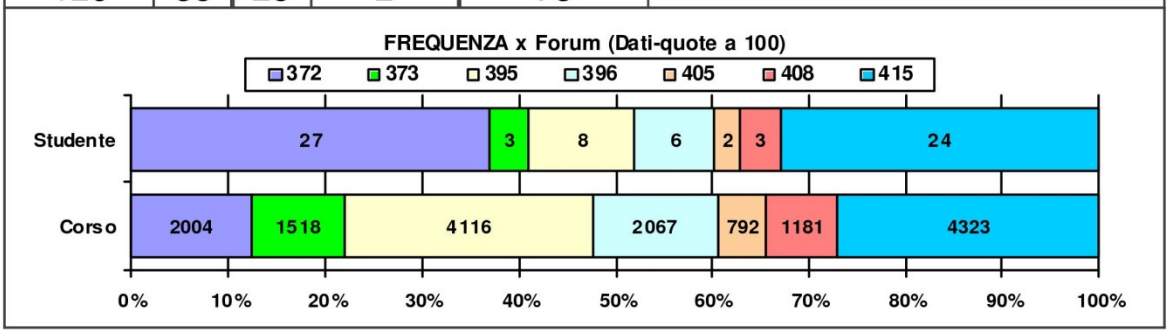
Studente **S373**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	27	*1,3%*	*37,0%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	3	*0,2%*	*4,1%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	0			856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	8	*0,2%*	*11,0%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	6	*0,3%*	*8,2%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	2	*0,3%*	*2,7%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	3	*0,3%*	*4,1%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	24	*0,6%*	*32,9%*	250	0		
		23516	**73**	*0,3%*	*100,0%*	**1763**	**0**	*0,0%*	

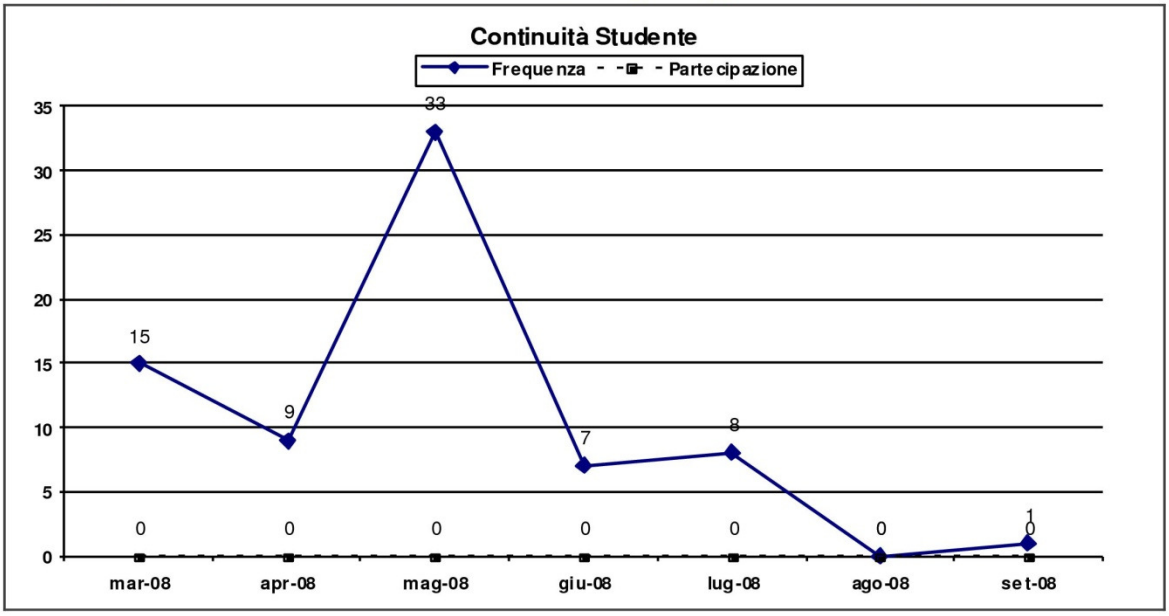
FREQUENZA

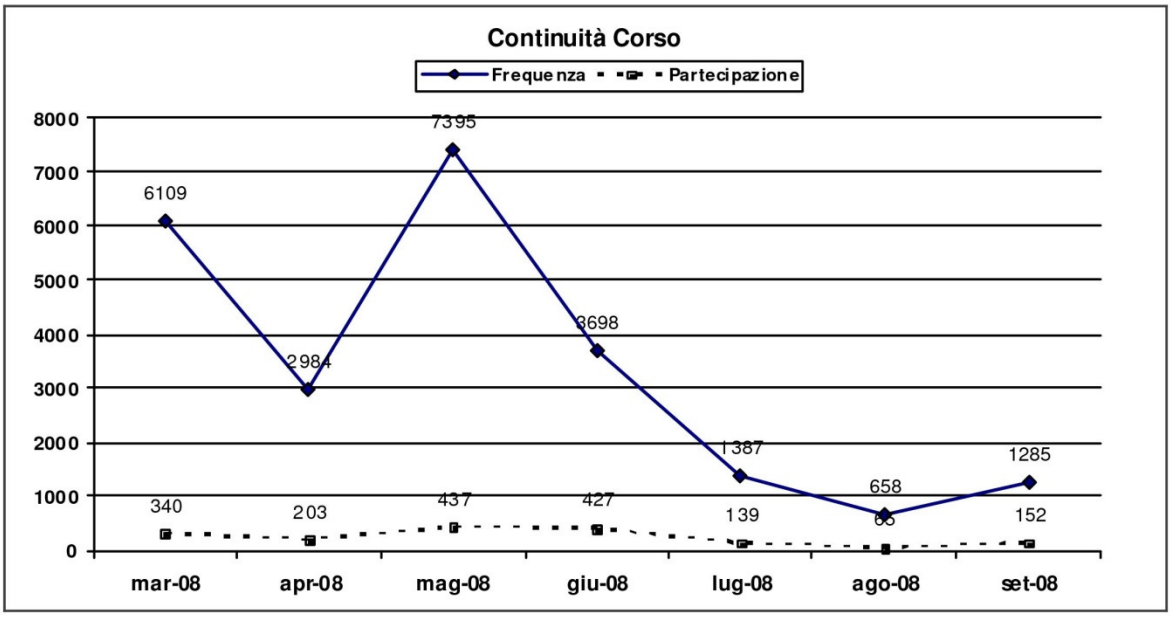
N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	35	28	2	73



Studente **S373**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





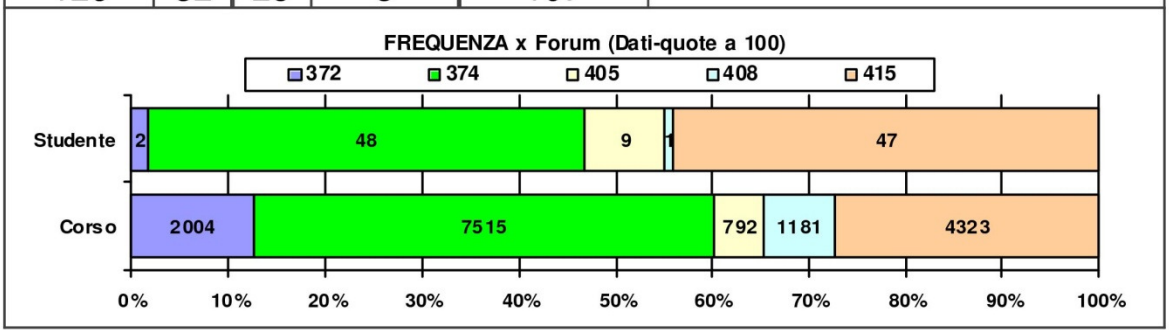
Studente **S606**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	2	*0,1%*	*1,9%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	0			73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	48	*0,6%*	*44,9%*	856	6	*0,7%*	*66,7%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	0			325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	0			129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	9	*1,1%*	*8,4%*	48	1	*2,1%*	*11,1%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	1	*0,1%*	*0,9%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	47	*1,1%*	*43,9%*	250	2	*0,8%*	*22,2%*
		23516	**107**	*0,5%*	*100,0%*	**1763**	**9**	*0,5%*	*100,0%*

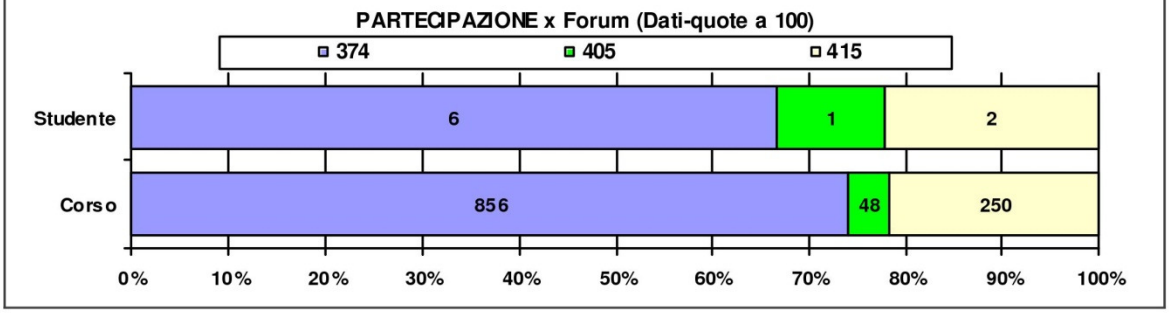
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	32	25	3	107



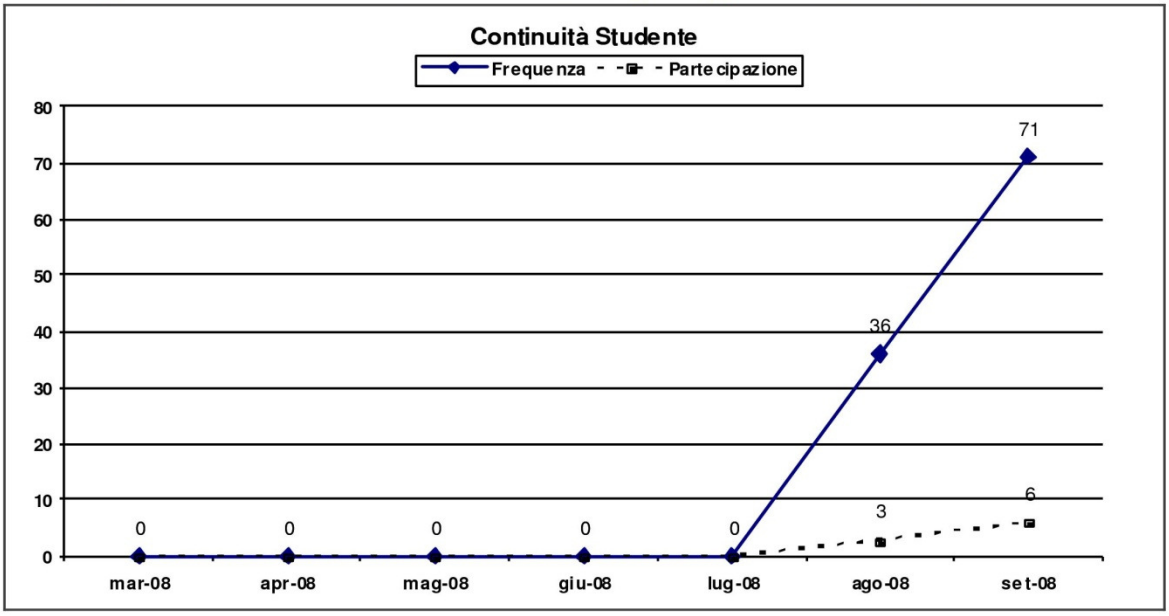
PARTECIPAZIONE

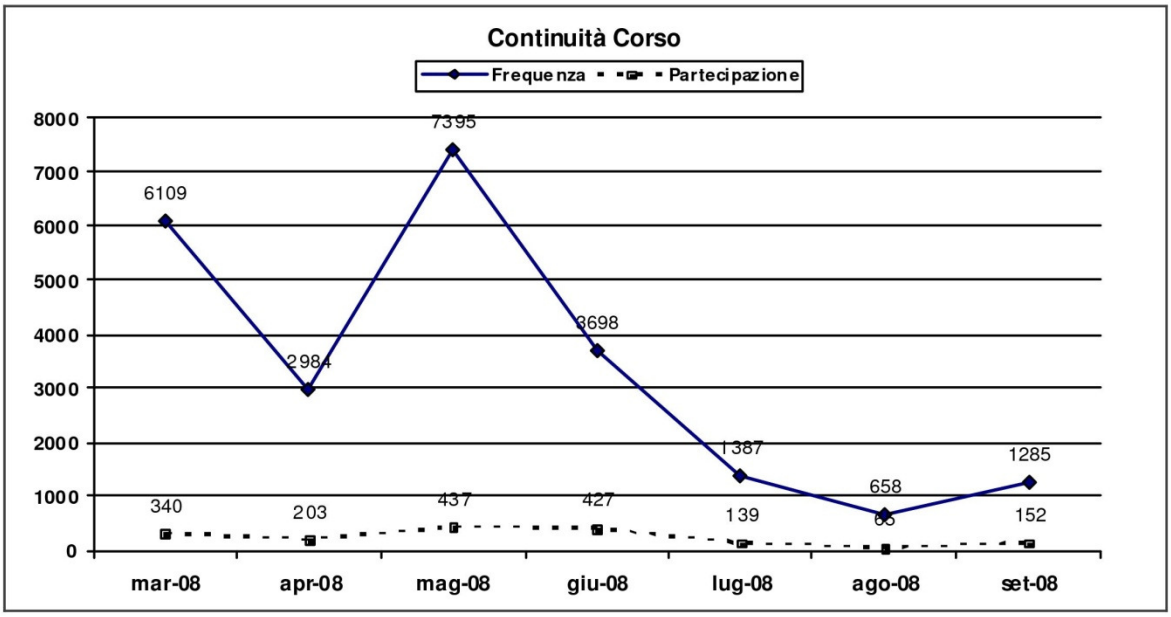
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	9	1	9	100	0	0



Studente **S606**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





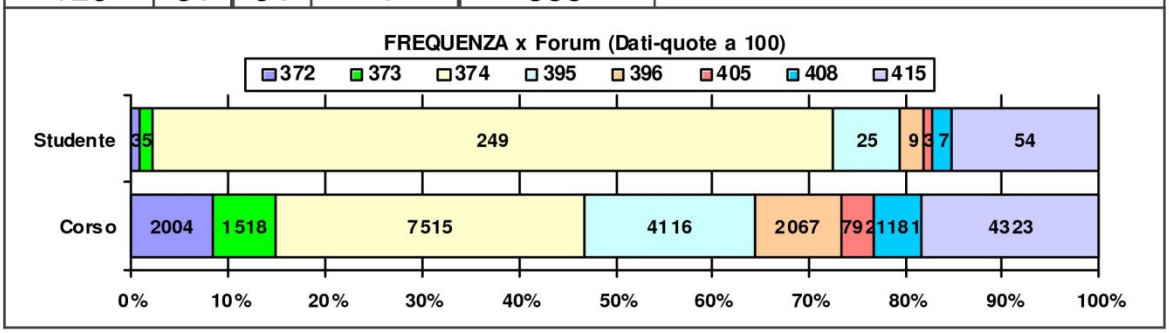
Studente **S392**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	3	*0,1%*	*0,8%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	5	*0,3%*	*1,4%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	249	*3,3%*	*70,1%*	856	8	*0,9%*	*88,9%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	25	*0,6%*	*7,0%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	9	*0,4%*	*2,5%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	3	*0,4%*	*0,8%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	7	*0,6%*	*2,0%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	54	*1,2%*	*15,2%*	250	1	*0,4%*	*11,1%*
		23516	**355**	*1,5%*	*100,0%*	**1763**	**9**	*0,5%*	*100,0%*

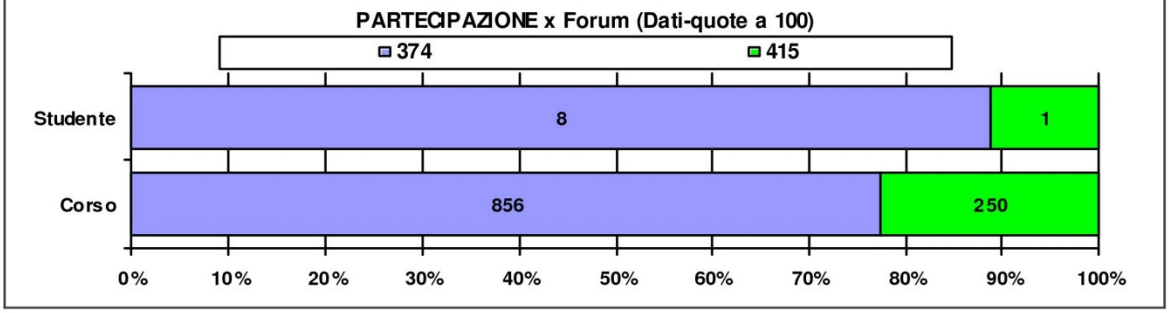
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	81	64	4	355



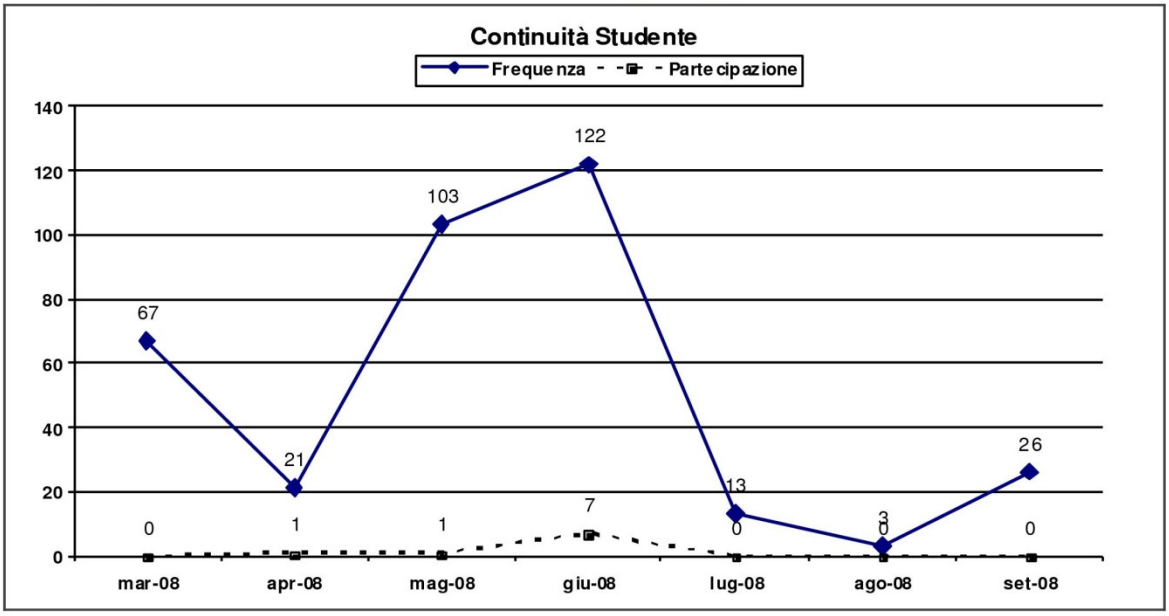
PARTECIPAZIONE

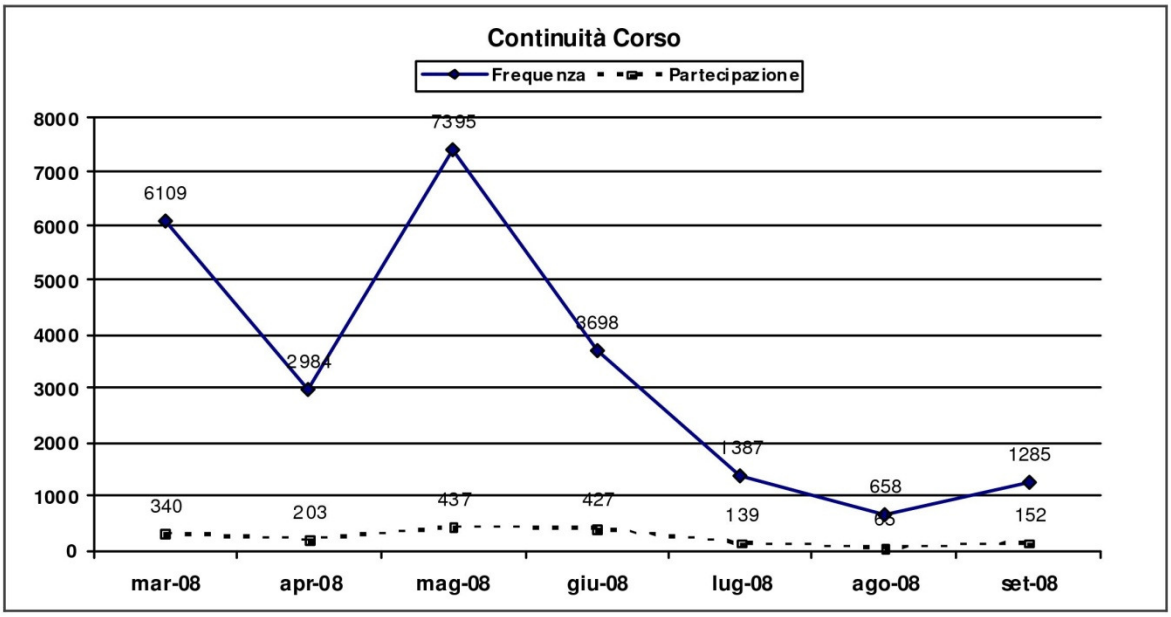
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	9	1	8	89	1	11



Studente **S392**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





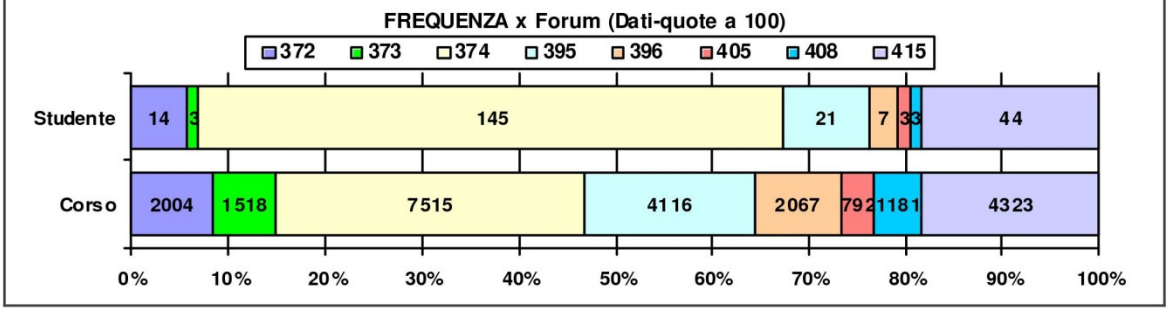
Studente **S399**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	14	*0,7%*	*5,8%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	3	*0,2%*	*1,3%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	145	*1,9%*	*60,4%*	856	21	*2,5%*	*91,3%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	21	*0,5%*	*8,8%*	325	1	*0,3%*	*4,3%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	7	*0,3%*	*2,9%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	3	*0,4%*	*1,3%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	3	*0,3%*	*1,3%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	44	*1,0%*	*18,3%*	250	1	*0,4%*	*4,3%*
		23516	**240**	*1,0%*	*100,0%*	**1763**	**23**	*1,3%*	*100,0%*

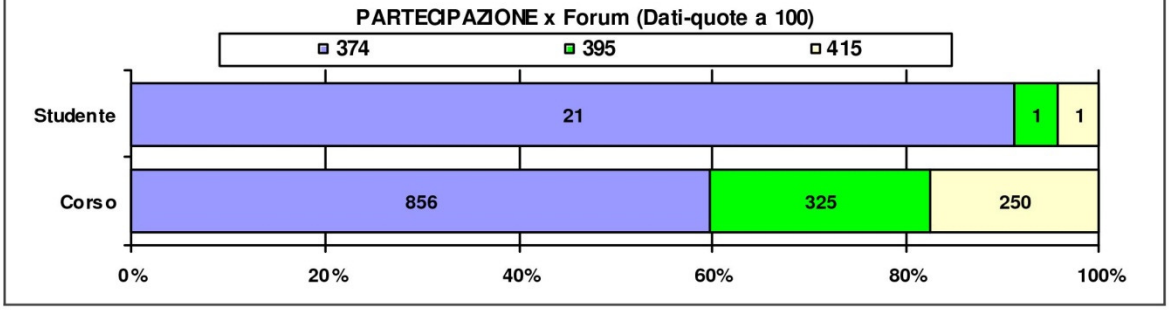
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	68	54	4	240



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	23	1	22	96	1	4



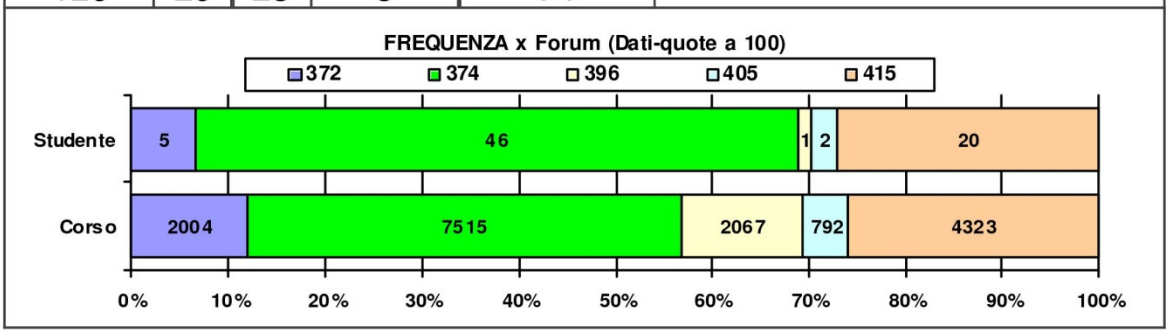
Studente **S290**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	5	*0,2%*	*6,8%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	0			73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	46	*0,6%*	*62,2%*	856	14	*1,6%*	*93,3%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	0			325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	1	*0,0%*	*1,4%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	2	*0,3%*	*2,7%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	0			72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	20	*0,5%*	*27,0%*	250	1	*0,4%*	*6,7%*
		23516	**74**	*0,3%*	*100,0%*	**1763**	**15**	*0,9%*	*100,0%*

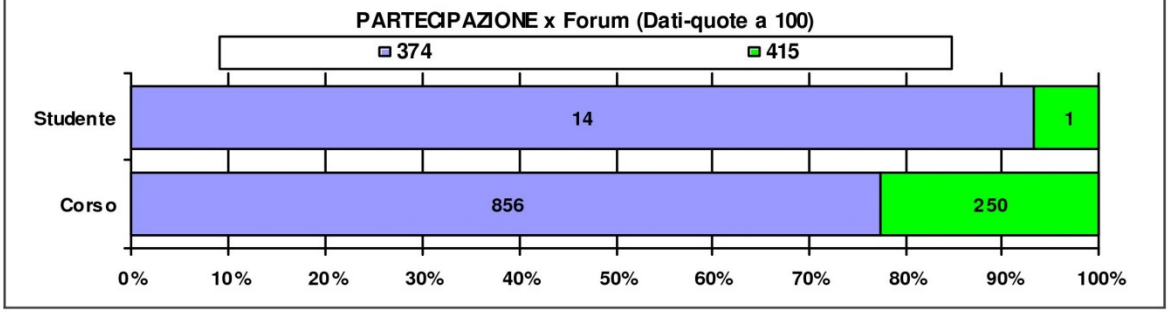
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	29	23	3	74



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	15	1	13	87	2	13



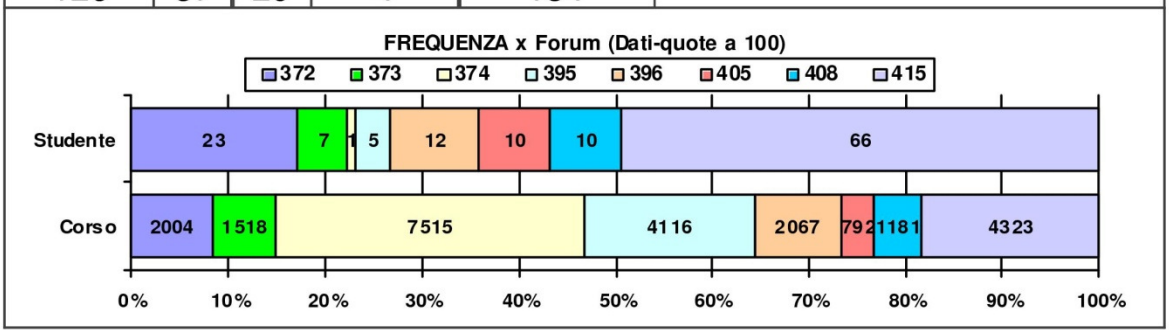
Studente **S413**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	23	*1,1%*	*17,2%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	7	*0,5%*	*5,2%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	1	*0,0%*	*0,7%*	856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	5	*0,1%*	*3,7%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	12	*0,6%*	*9,0%*	129	0		
405	**Forum sul Web 2.0**	792	10	*1,3%*	*7,5%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	10	*0,8%*	*7,5%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	66	*1,5%*	*49,3%*	250	2	*0,8%*	*100,0%*
		23516	**134**	*0,6%*	*100,0%*	**1763**	**2**	*0,1%*	*100,0%*

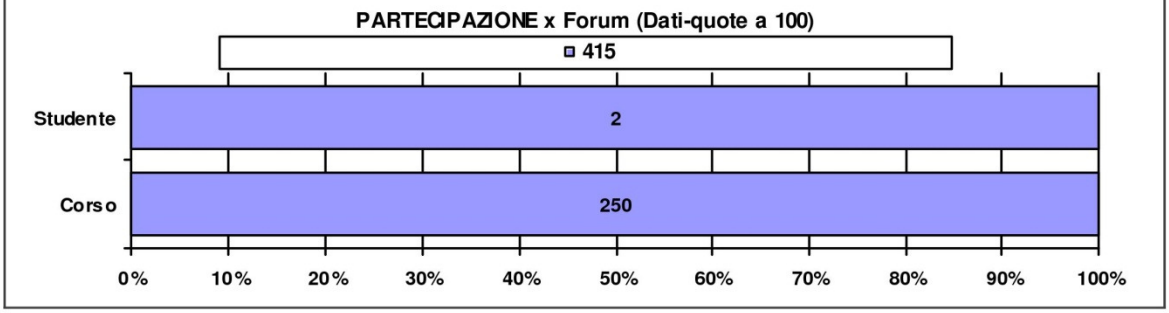
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	37	29	4	134



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	2	0	2	100	0	0



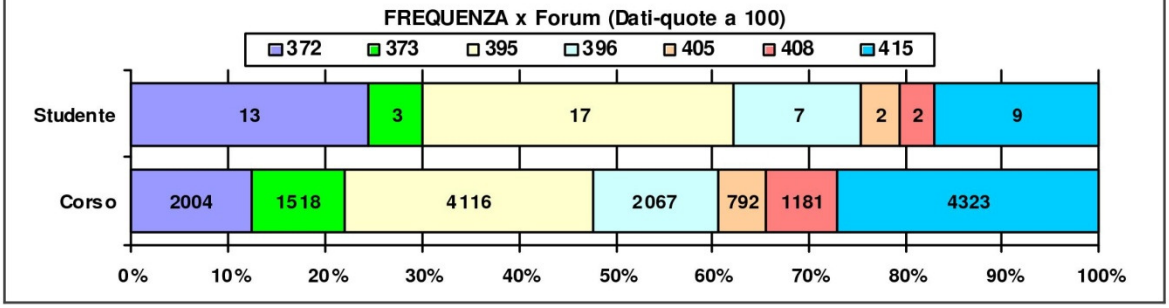
Studente **S378**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	13	*0,6%*	*24,5%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	3	*0,2%*	*5,7%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	0			856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	17	*0,4%*	*32,1%*	325	0		
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	7	*0,3%*	*13,2%*	129	1	*0,8%*	*100,0%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	2	*0,3%*	*3,8%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	2	*0,2%*	*3,8%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	9	*0,2%*	*17,0%*	250	0		
		23516	**53**	*0,2%*	*100,0%*	**1763**	**1**	*0,1%*	*100,0%*

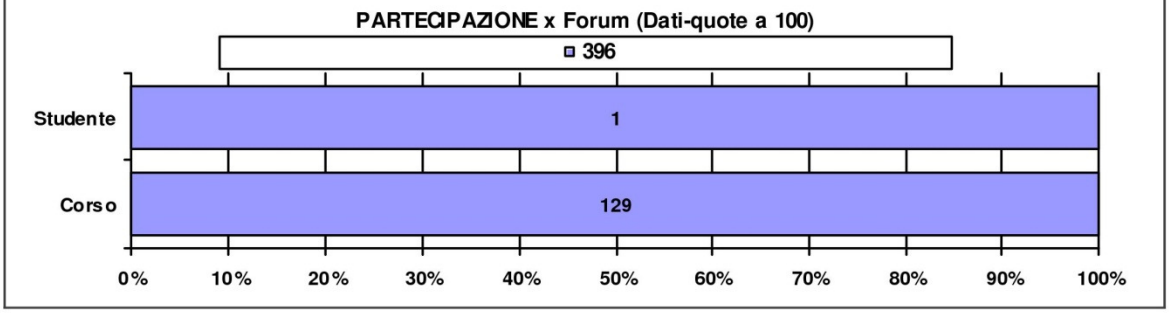
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	31	25	2	53



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	1	0	1	100	0	0



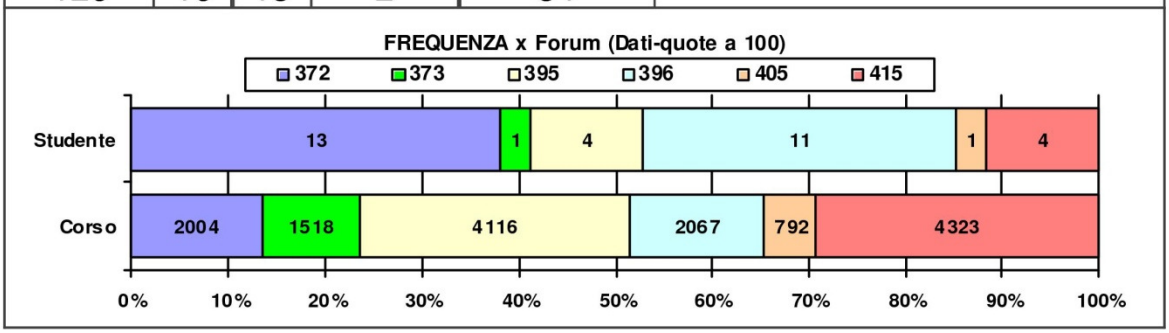
Studente **S265**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	13	*0,6%*	*38,2%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	1	*0,1%*	*2,9%*	73	0		
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	0			856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	4	*0,1%*	*11,8%*	325	2	*0,6%*	*33,3%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	11	*0,5%*	*32,4%*	129	4	*3,1%*	*66,7%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	1	*0,1%*	*2,9%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	0			72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	4	*0,1%*	*11,8%*	250	0		
		23516	**34**	*0,1%*	*100,0%*	**1763**	**6**	*0,3%*	*100,0%*

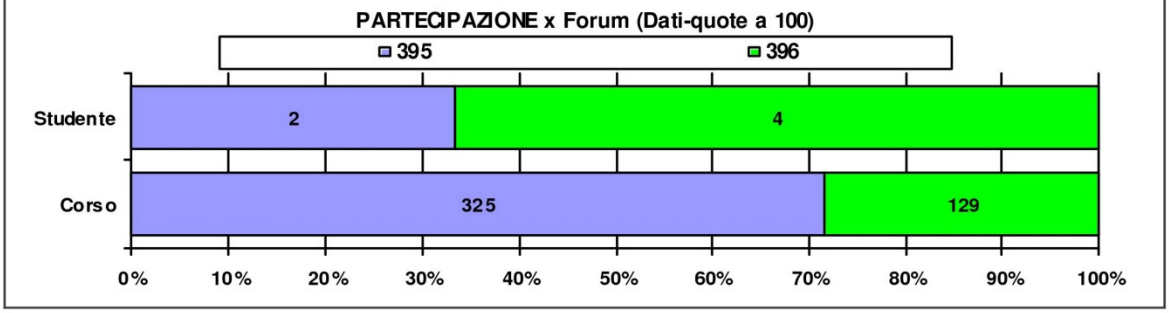
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	16	13	2	34



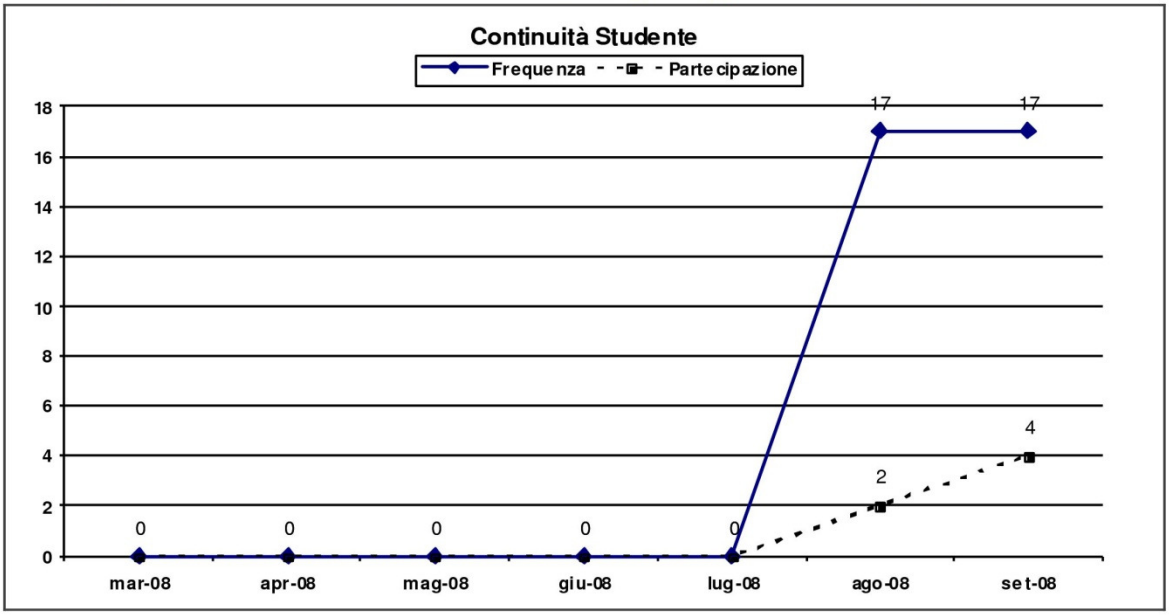
PARTECIPAZIONE

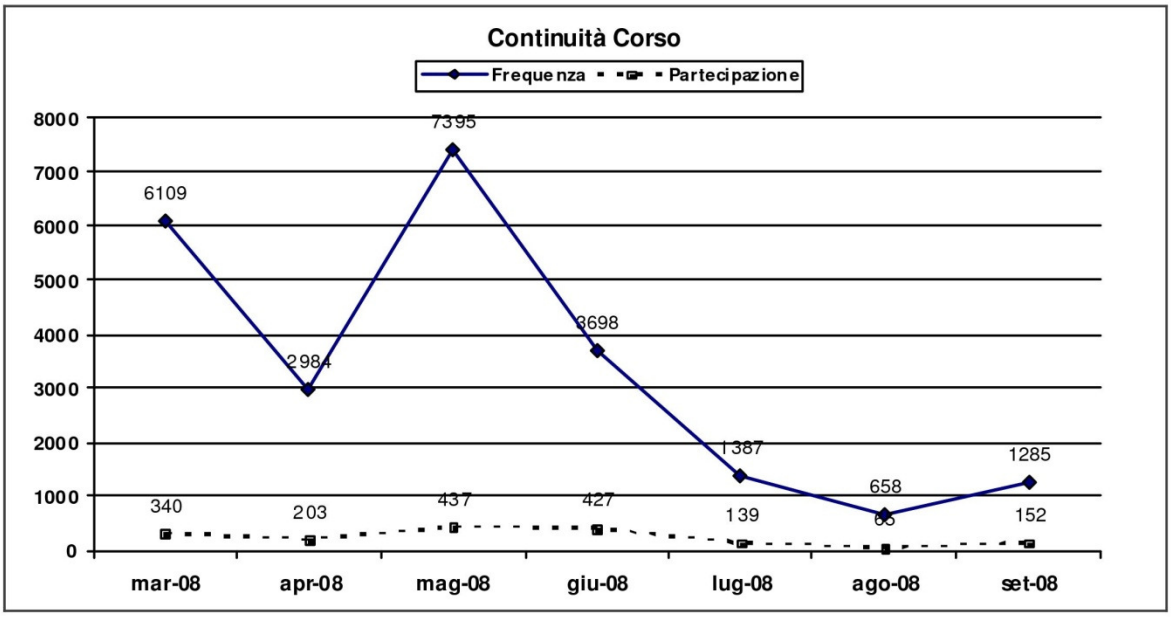
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	6	0	6	100	0	0



Studente **S265**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



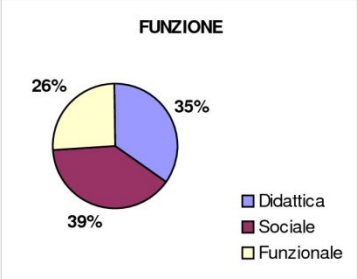


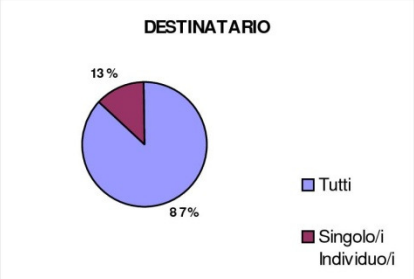
Studente: **S605**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum di orientamento e informazione	**3**	**3**	*100%*
Sulla comunicazione di rete	**10**	**10**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**6**	**5**	*83%*
Forum sul Web 2.0	**1**	**1**	*100%*
Forum Esercitazione	**5**	**4**	*80%*
	25	**23**	***92%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
8	Didattica	35	**57**								
9	Sociale	39									
6	Funzionale	26									
				20	Tutti	87	**92**				
				3	Singolo/i Individuo/i	13					
								9	Accurata	39	**33**
								14	Ordinaria	61	





Commento Funzione Val.: **57**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **92**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **33**

Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **61**

Il soggetto è entrato in maniera soddisfacente nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
1	4%	Propone	13	13	9	**12**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
3	13%	Chiede	4	39	4	**16**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
5	22%	Aiuta	9	21	7	**12**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
14	61%	Nessuna sc	69	100	37	**68**	

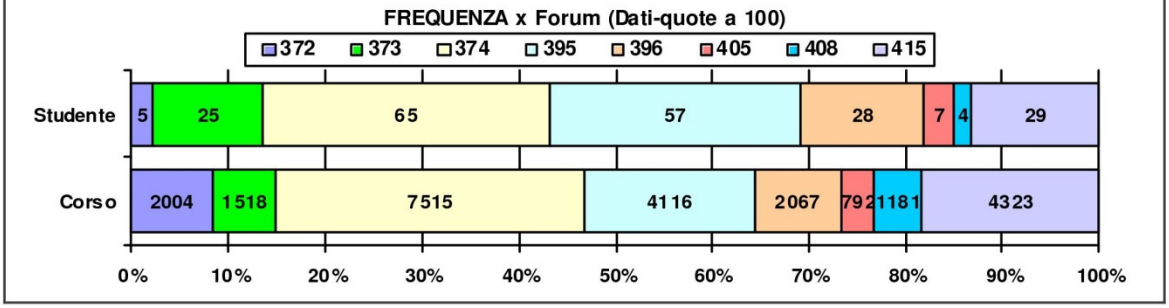
Studente **S605**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
372	**Bacheca delle News**	2004	5	*0,2%*	*2,3%*	10	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	25	*1,6%*	*11,4%*	73	3	*4,1%*	*7,7%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	65	*0,9%*	*29,5%*	856	13	*1,5%*	*33,3%*
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	57	*1,4%*	*25,9%*	325	11	*3,4%*	*28,2%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	28	*1,4%*	*12,7%*	129	6	*4,7%*	*15,4%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	7	*0,9%*	*3,2%*	48	1	*2,1%*	*2,6%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	4	*0,3%*	*1,8%*	72	0		
415	**Forum Esercitazione**	4323	29	*0,7%*	*13,2%*	250	5	*2,0%*	*12,8%*
		23516	**220**	*0,9%*	*100,0%*	**1763**	**39**	*2,2%*	*100,0%*

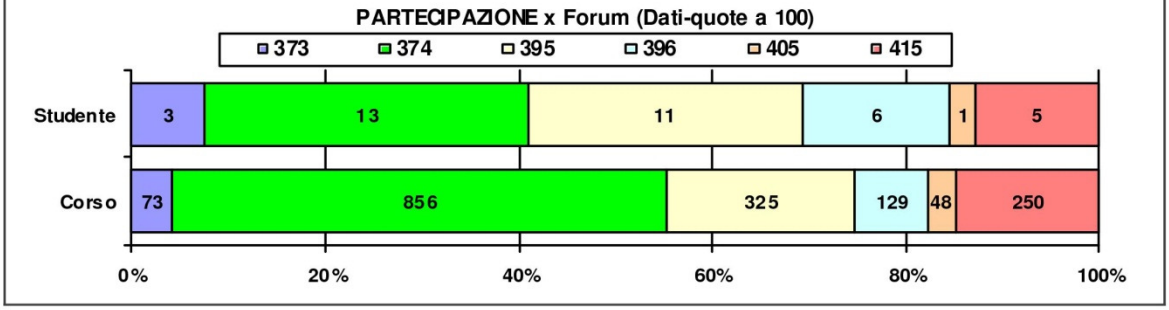
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
126	73	58	3	220



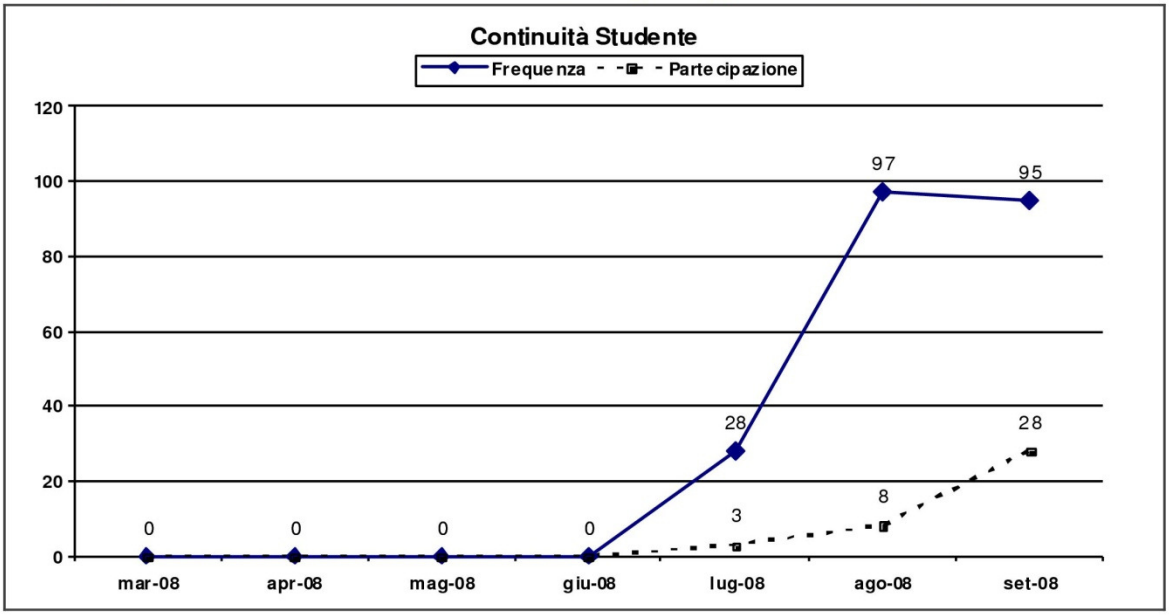
PARTECIPAZIONE

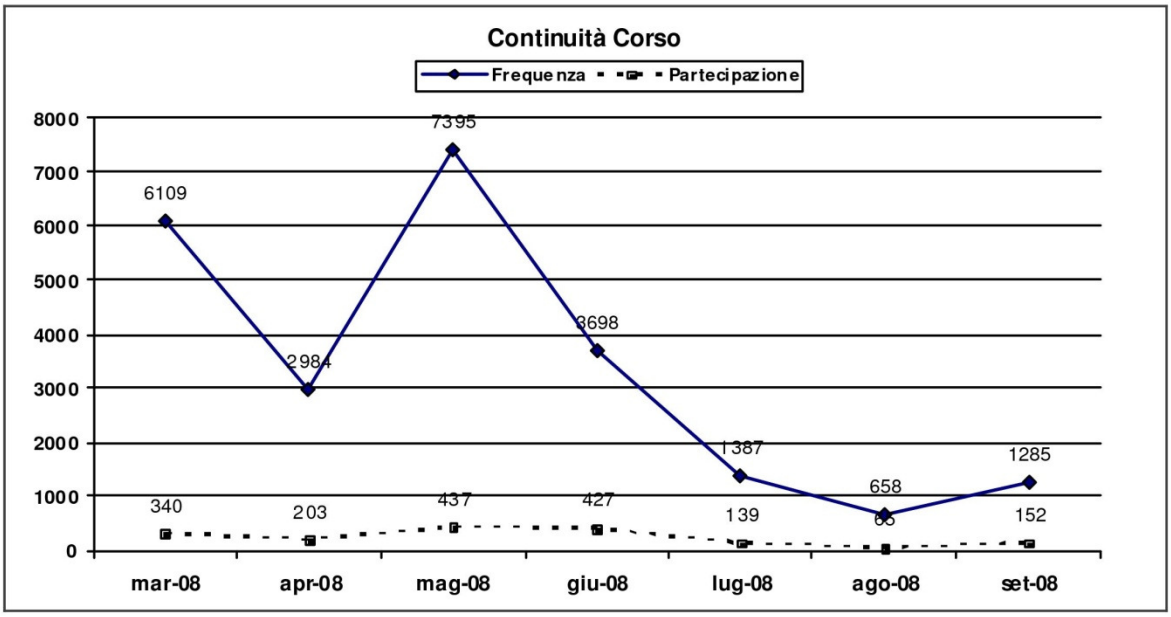
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1763	39	2	35	90	4	10



Studente **S605**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





Analisi degli Studenti del Laboratorio

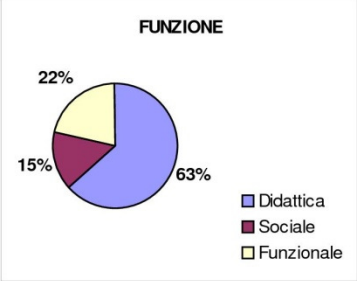
LS01QL

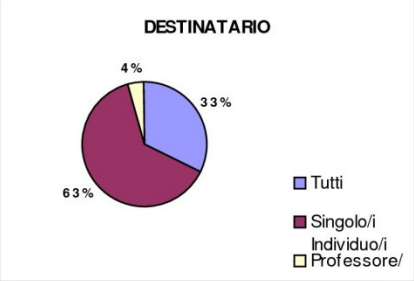
Studente: **S529**

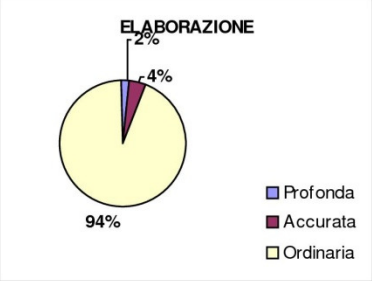
Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum tecnico	**2**	**2**	*100%*
Forum didattico	**48**	**44**	*92%*
	50	**46**	***92%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
29	Didattica	63	**73**								
7	Sociale	15									
10	Funzionale	22									
				15	Tutti	33	**58**				
				29	Singolo/i Individuo/i	63					
				2	Professore/Tutor	4					
								1	Profonda	2	**15**
								2	Accurata	4	
								43	Ordinaria	93	







Commento Funzione Val.: **73**

Si è interessato agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **58**

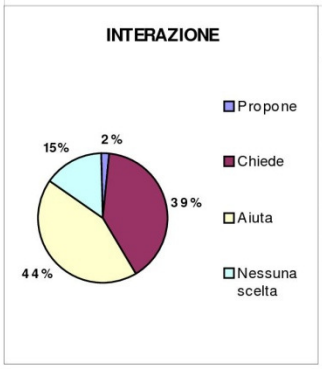
E' entrato in modo soddisfacente nelle dinamiche del gruppo.

Commento Elaborazione Val.: **15**

Ha partecipato in maniera superficiale e/o sbrigativa senza approfondire gli argomenti.

Commento Finale Valutazione Finale: **49**

Il soggetto è entrato soltanto in parte nelle dinamiche proficue dell'interazione online.



Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
1	2%	Propone	7	7	7	**7**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
18	39%	Chiede	30	26	12	**23**	Le richieste hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
20	43%	Aiuta	30	29	9	**22**	Le risposte d'aiuto hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
7	15%	Nessuna sc	17	17	5	**13**	

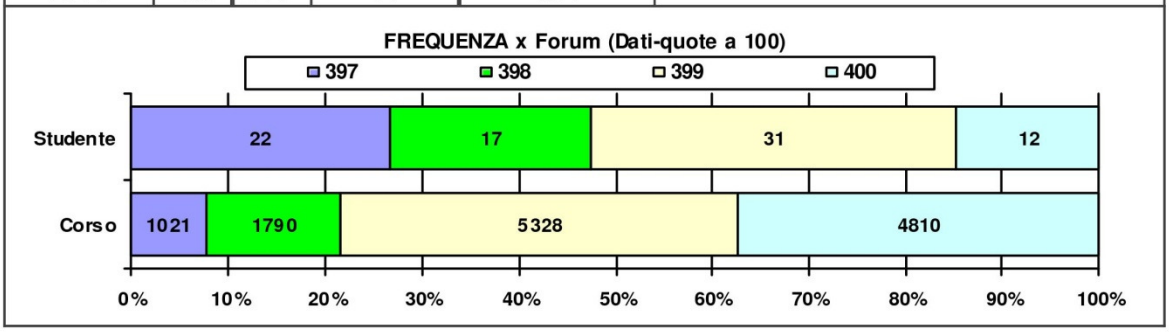
Studente **S529**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	22	*2,2%*	*26,8%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	17	*0,9%*	*20,7%*	90	2	*2,2%*	*3,1%*
399	**Forum didattico**	5328	31	*0,6%*	*37,8%*	427	48	*11,2%*	*73,8%*
400	**Forum generale**	4810	12	*0,2%*	*14,6%*	546	15	*2,7%*	*23,1%*
		12949	**82**	*0,6%*	*100,0%*	**1069**	**65**	*6,1%*	*100,0%*

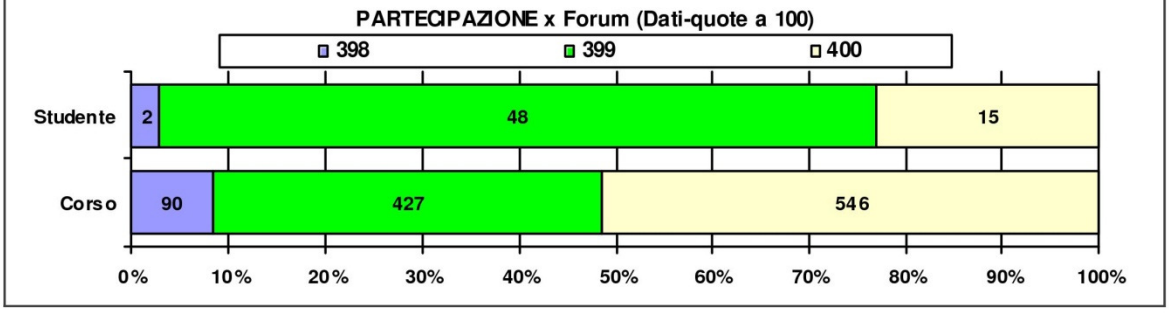
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	46	21	2	82



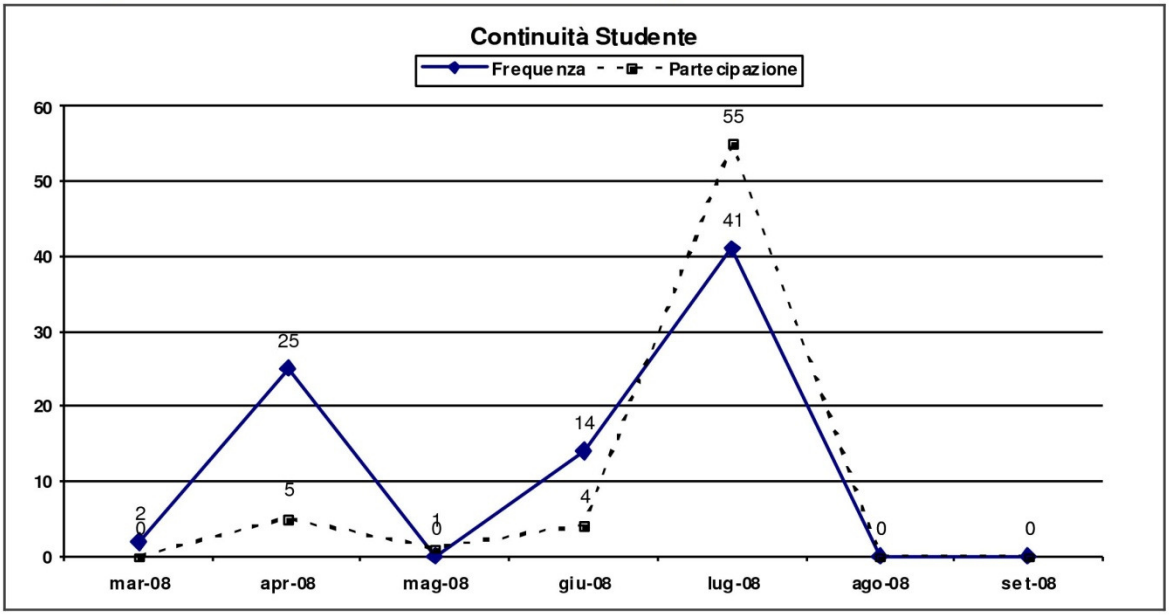
PARTECIPAZIONE

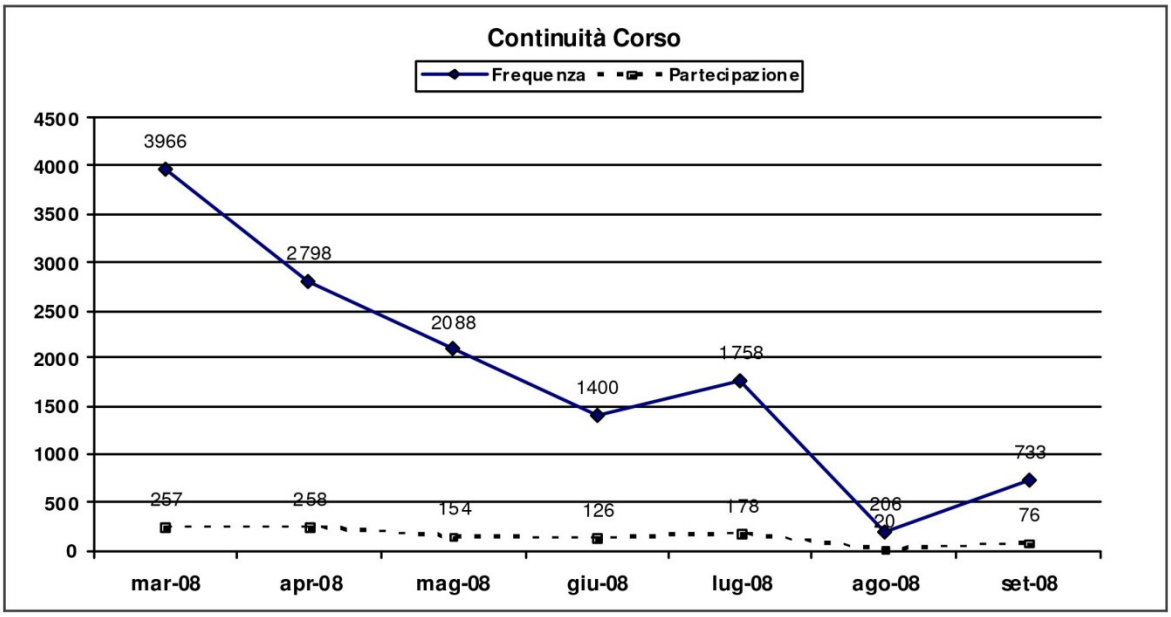
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	65	6	49	75	16	25



Studente **S529**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





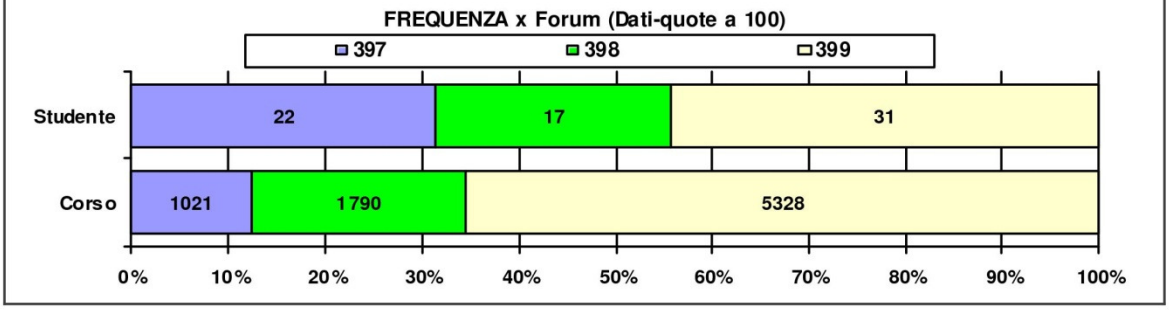
Studente **S529**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	22	*2,2%*	*31,4%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	17	*0,9%*	*24,3%*	90	2	*2,2%*	*4,0%*
399	**Forum didattico**	5328	31	*0,6%*	*44,3%*	427	48	*11,2%*	*96,0%*
400	**Forum generale**	0	0			0	0		
		8139	**70**	*0,9%*	*100,0%*	**523**	**50**	*9,6%*	*100,0%*

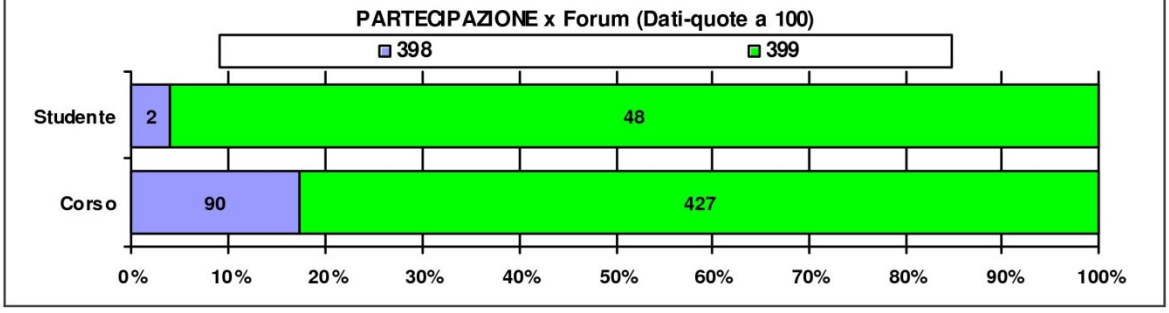
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
97	39	40	2	70



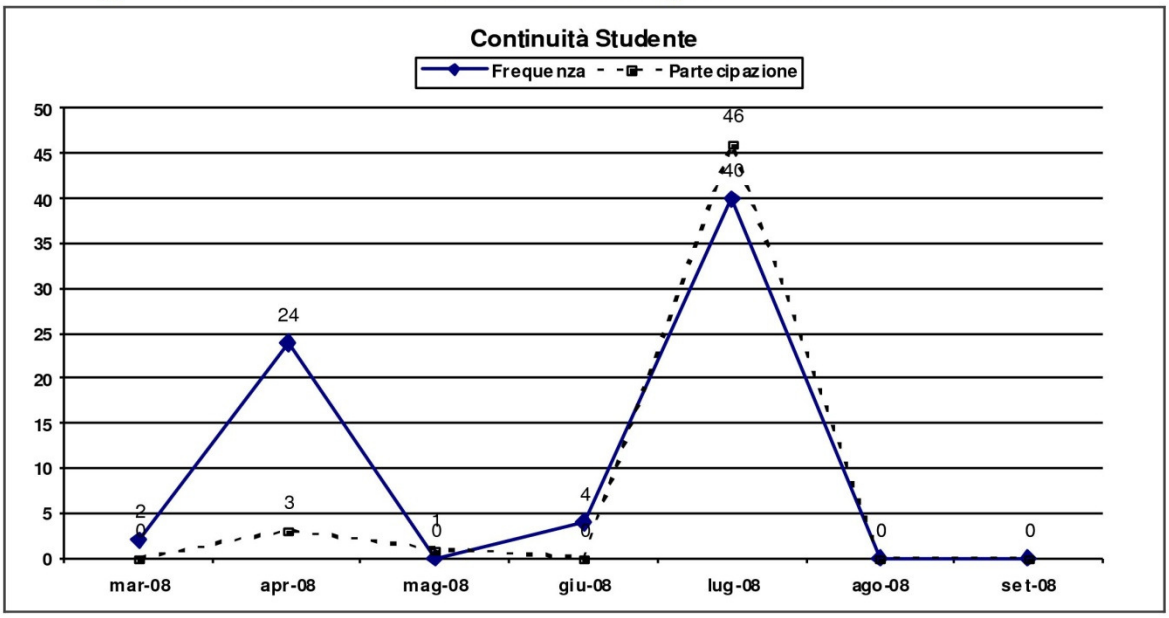
PARTECIPAZIONE

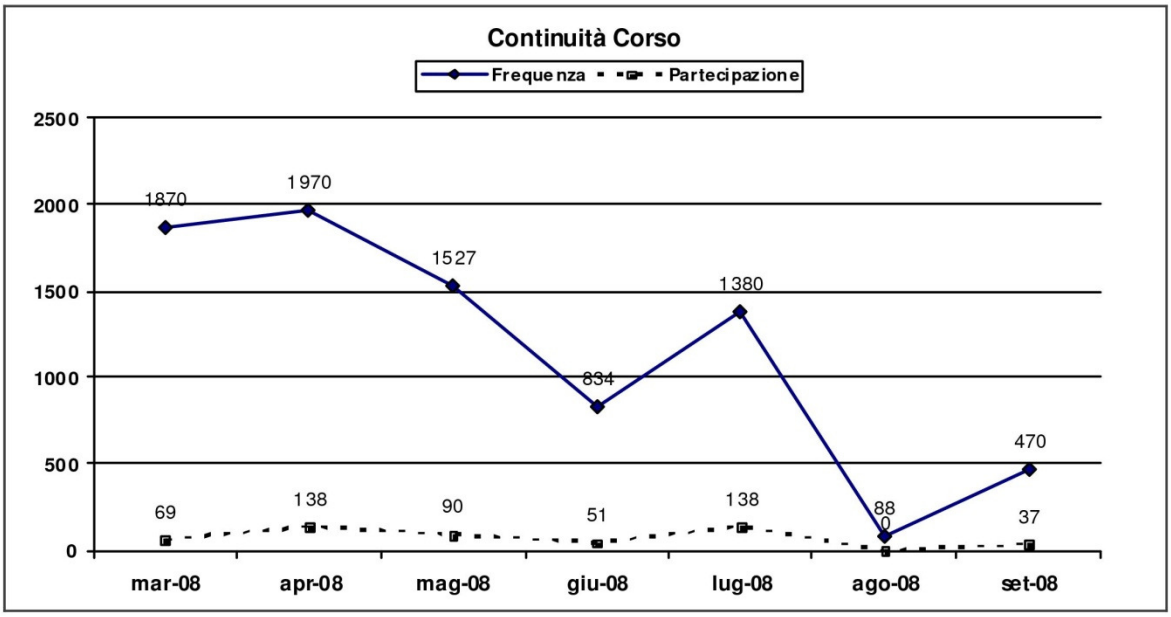
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
523	50	10	39	78	11	22



Studente **S529**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**



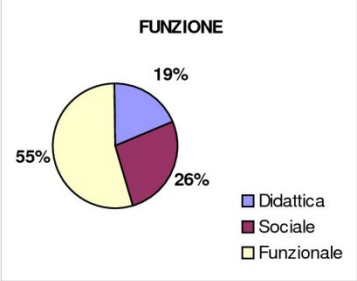


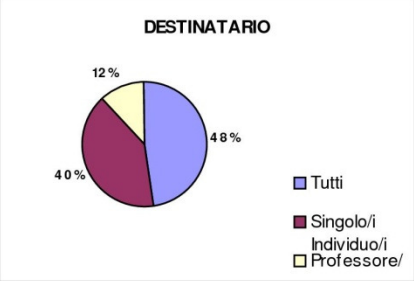
Studente: **S434**

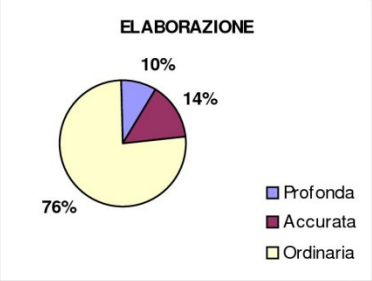
Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum tecnico	**14**	**10**	*71%*
Forum didattico	**33**	**32**	*97%*
	47	**42**	***89%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
8	Didattica	19	**38**								
11	Sociale	26									
23	Funzionale	55									
				20	Tutti	48	**65**				
				17	Singolo/i Individuo/i	40					
				5	Professore/Tutor	12					
								4	Profonda	10	**27**
								6	Accurata	14	
								32	Ordinaria	76	







Commento Funzione Val.: **38**

Si è interessato agli argomenti didattici tanto quanto era indispensabile.

Commento Destinatario Val.: **65**

E' entrato in modo soddisfacente nelle dinamiche del gruppo.

Commento Elaborazione Val.: **27**

Ha partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **43**

Il soggetto è entrato soltanto in parte nelle dinamiche proficue dell'interazione online.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
3	7%	Propone	21	21	10	**17**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	2%	Critica	4	3	5	**4**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	2%	Organizza	4	7	7	**6**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
14	33%	Chiede	9	20	7	**12**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
15	36%	Aiuta	12	24	12	**16**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
8	19%	Nessuna sc	7	57	6	**23**	

LS02QNa

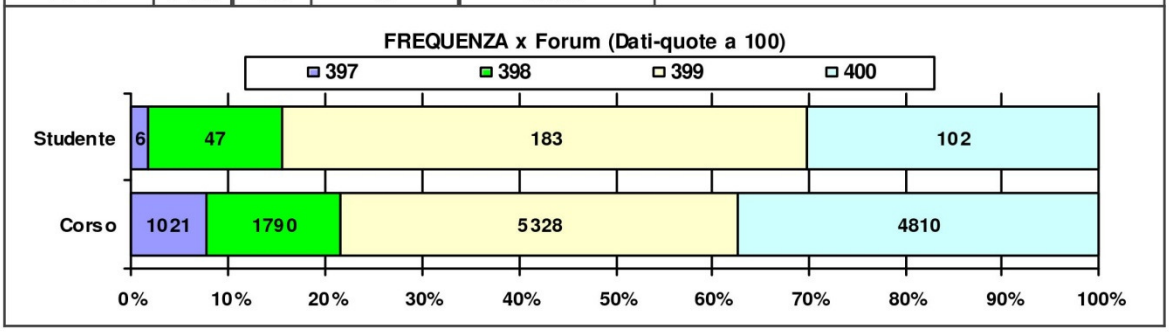
Studente **S434**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	6	*0,6%*	*1,8%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	47	*2,6%*	*13,9%*	90	14	*15,6%*	*21,5%*
399	**Forum didattico**	5328	183	*3,4%*	*54,1%*	427	33	*7,7%*	*50,8%*
400	**Forum generale**	4810	102	*2,1%*	*30,2%*	546	18	*3,3%*	*27,7%*
		12949	**338**	*2,6%*	*100,0%*	**1069**	**65**	*6,1%*	*100,0%*

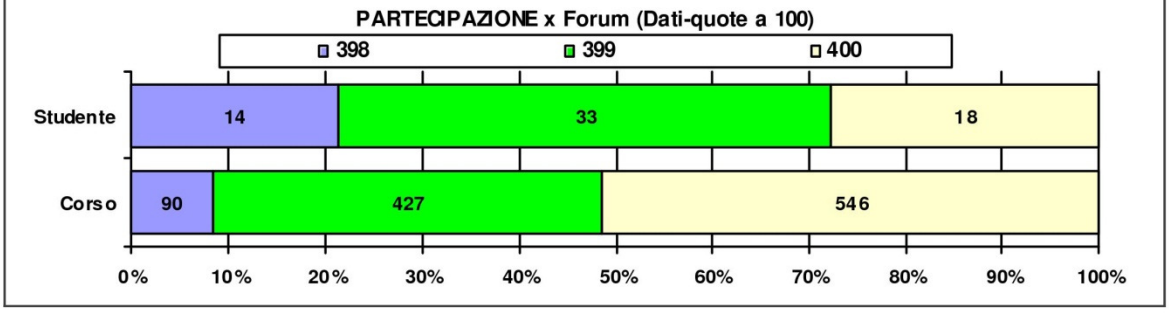
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	110	49	3	338



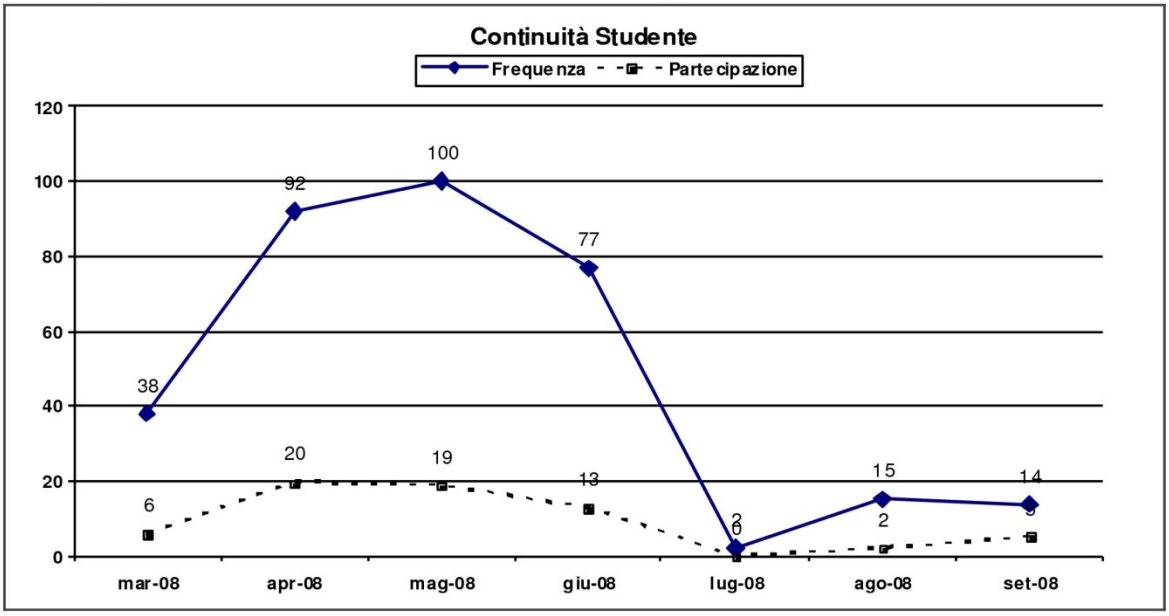
PARTECIPAZIONE

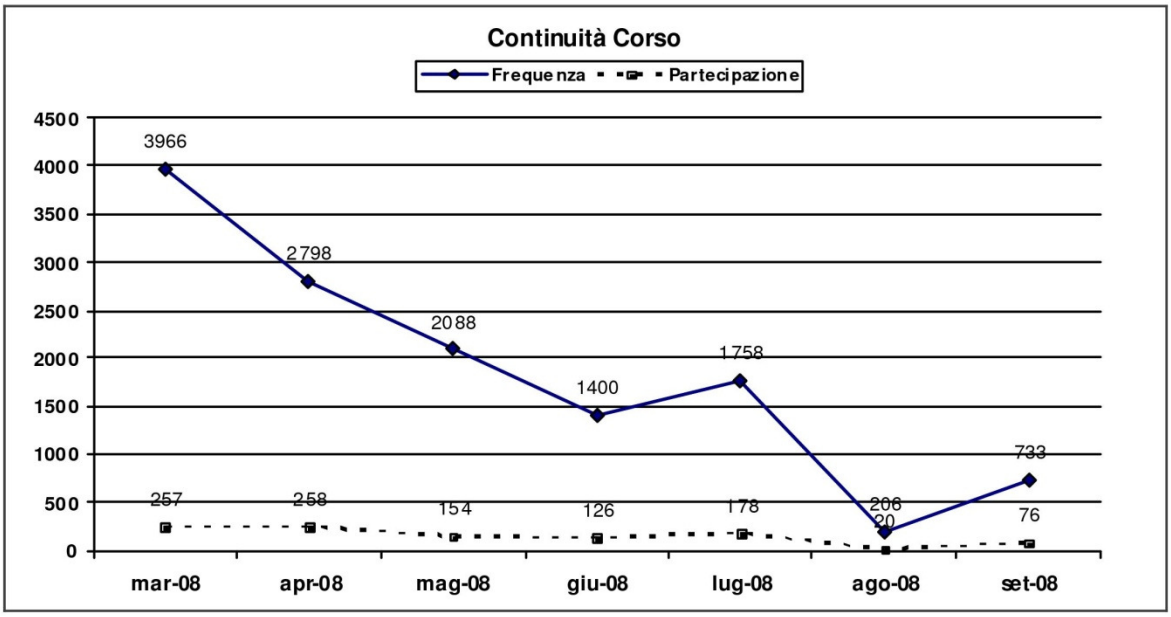
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	65	6	49	75	16	25



Studente **S434**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





LS02QNb

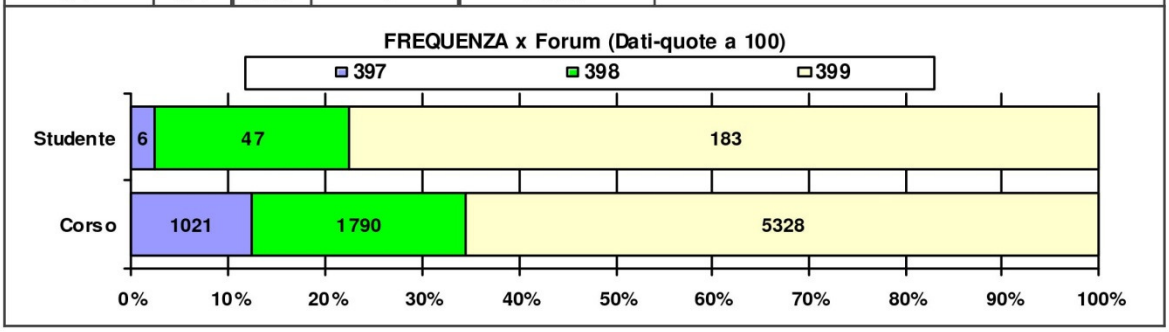
Studente **S434**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	6	*0,6%*	*2,5%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	47	*2,6%*	*19,9%*	90	14	*15,6%*	*29,8%*
399	**Forum didattico**	5328	183	*3,4%*	*77,5%*	427	33	*7,7%*	*70,2%*
400	**Forum generale**	0	0			0	0		
		8139	**236**	*2,9%*	*100,0%*	**523**	**47**	*9,0%*	*100,0%*

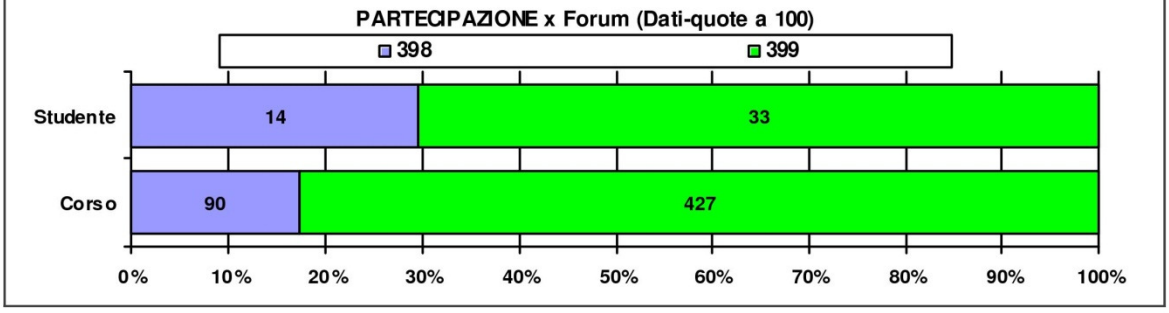
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
97	54	56	4	236



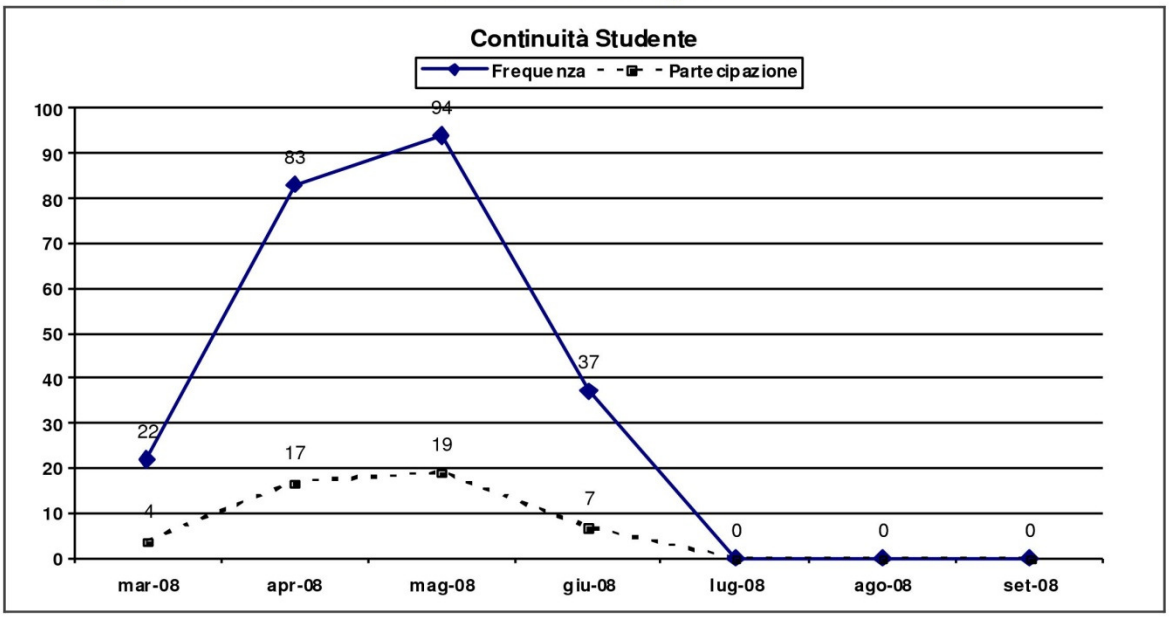
PARTECIPAZIONE

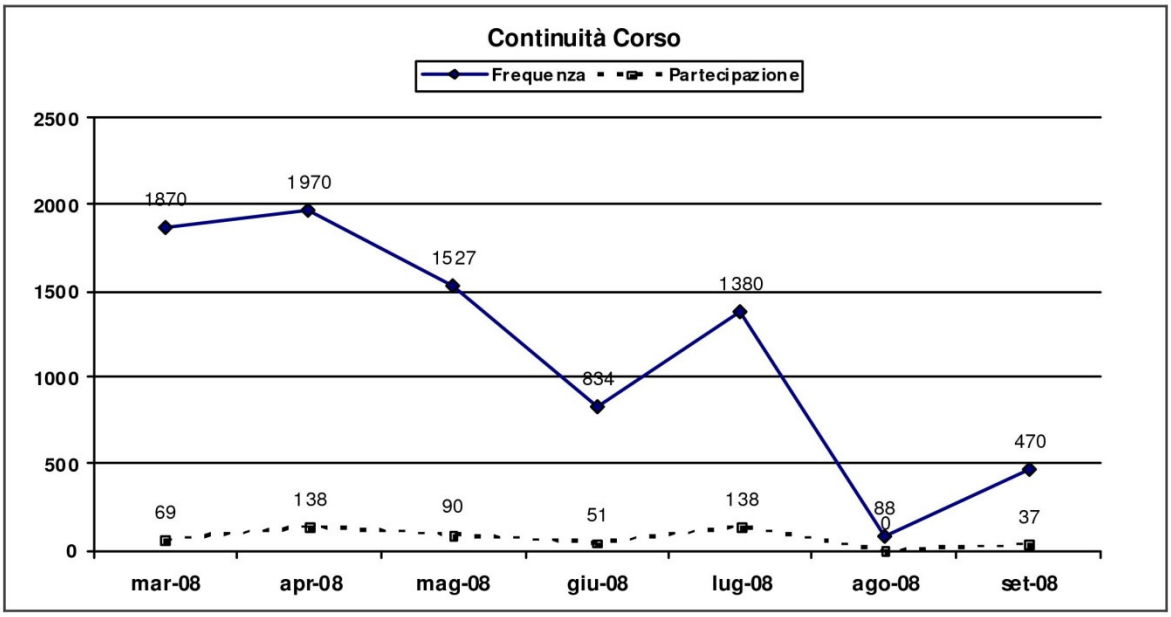
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
523	47	9	38	81	9	19



Studente **S434**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**



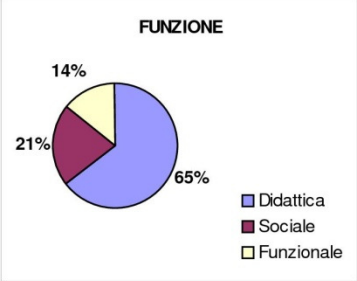


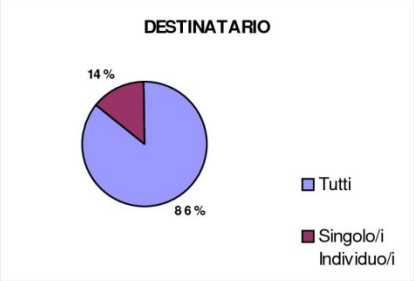
Studente: **S445**

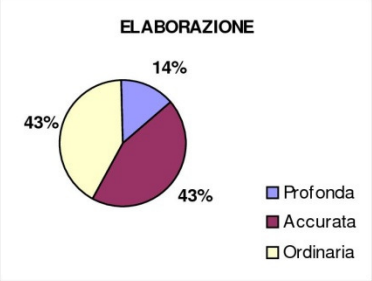
Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum didattico	**14**	**14**	*100%*
Forum generale	**27**	**0**	*0%*
	41	**14**	***34%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
9	Didattica	64	**81**								
3	Sociale	21									
2	Funzionale	14									
				12	Tutti	86	**93**				
				2	Singolo/i Individuo/i	14					
								2	Profonda	14	**61**
								6	Accurata	43	
								6	Ordinaria	43	







Commento Funzione Val.: **81**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **93**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **61**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **78**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
2	14%	Propone	43	43	18	**35**	Le proposte hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo almeno un po'.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	7%	Chiede	21	21	15	**19**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	14%	Aiuta	17	16	17	**17**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
9	64%	Nessuna sc	81	91	38	**70**	

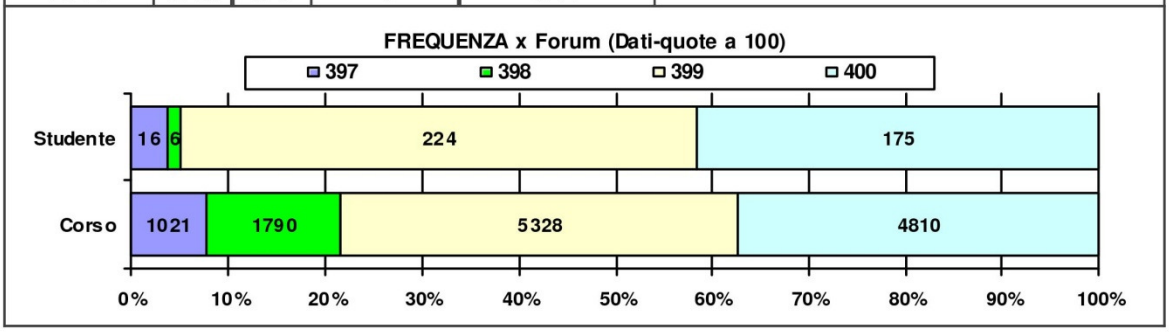
Studente **S445**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	16	*1,6%*	*3,8%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	6	*0,3%*	*1,4%*	90	0		
399	**Forum didattico**	5328	224	*4,2%*	*53,2%*	427	14	*3,3%*	*34,1%*
400	**Forum generale**	4810	175	*3,6%*	*41,6%*	546	27	*4,9%*	*65,9%*
		12949	**421**	*3,3%*	*100,0%*	**1069**	**41**	*3,8%*	*100,0%*

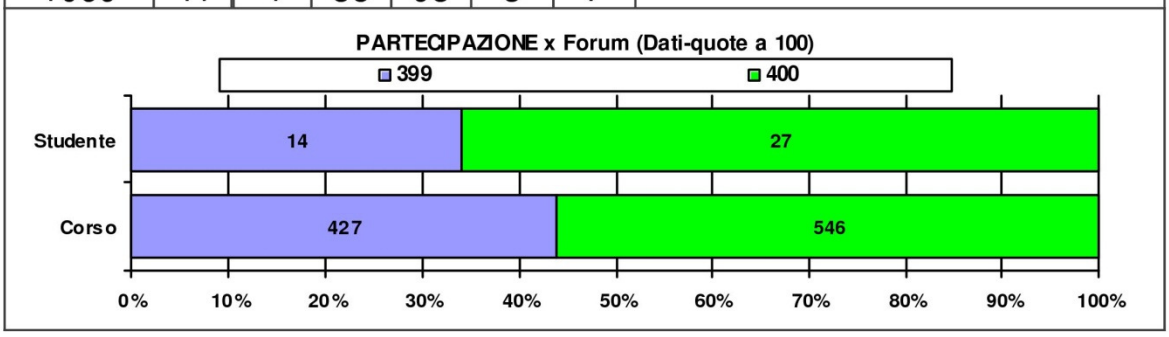
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	120	54	4	421



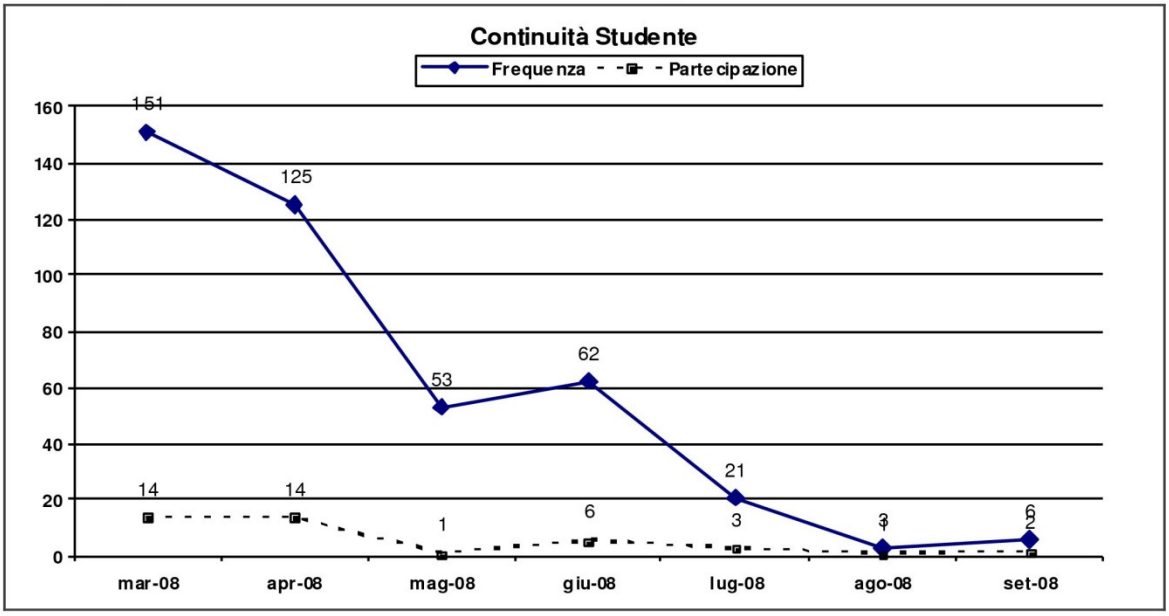
PARTECIPAZIONE

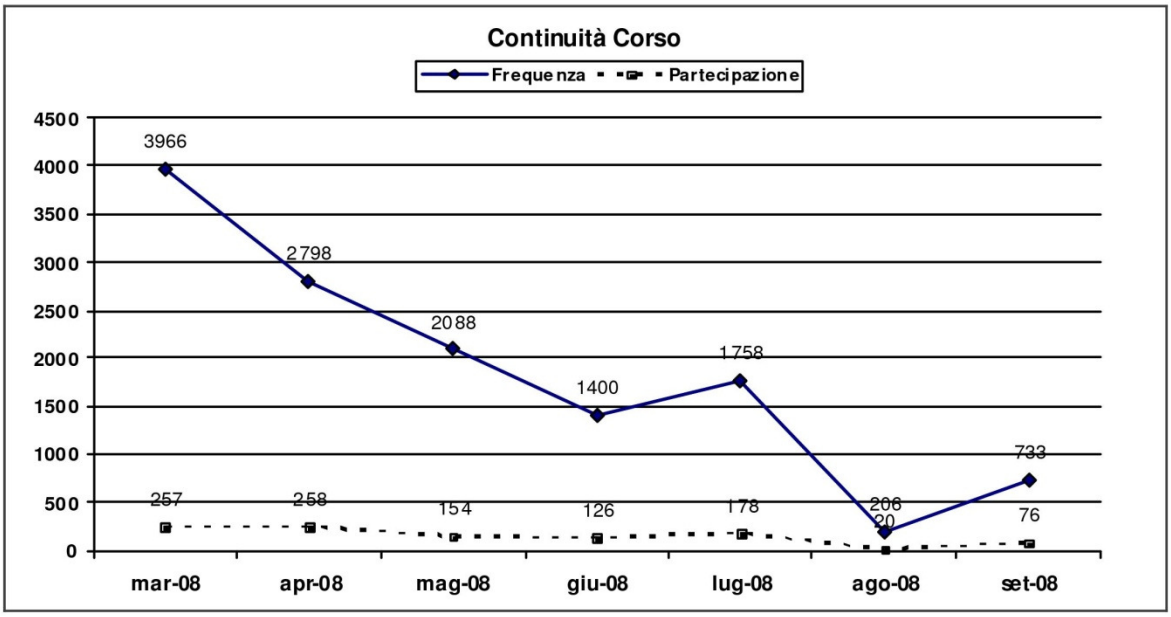
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	41	4	38	93	3	7



Studente **S445**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**



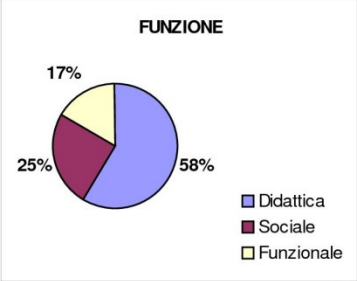


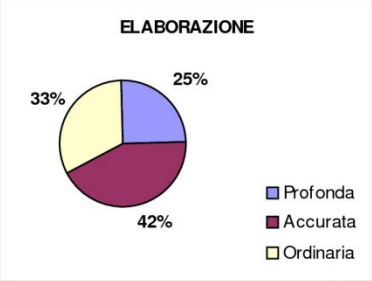
Studente: **S295**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum tecnico	**1**	**1**	*100%*
Forum didattico	**12**	**11**	*92%*
Forum generale	**3**	**0**	*0%*
	16	**12**	***75%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
7	Didattica	58	**78**								
3	Sociale	25									
2	Funzionale	17									
				10	Tutti	83	**91**				
				1	Singolo/i Individuo/i	8					
				1	Professore/Tutor	8					
								3	Profonda	25	**68**
								5	Accurata	42	
								4	Ordinaria	33	





Commento Funzione Val.: **78**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **91**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **68**

Ha partecipato con soddisfacente attenzione, elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **79**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
1	8%	Propone	25	25	25	**25**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	8%	Critica	12	12	10	**11**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
2	17%	Chiede	11	50	18	**26**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
1	8%	Aiuta	10	25	10	**15**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
7	58%	Nessuna sc	81	80	41	**67**	

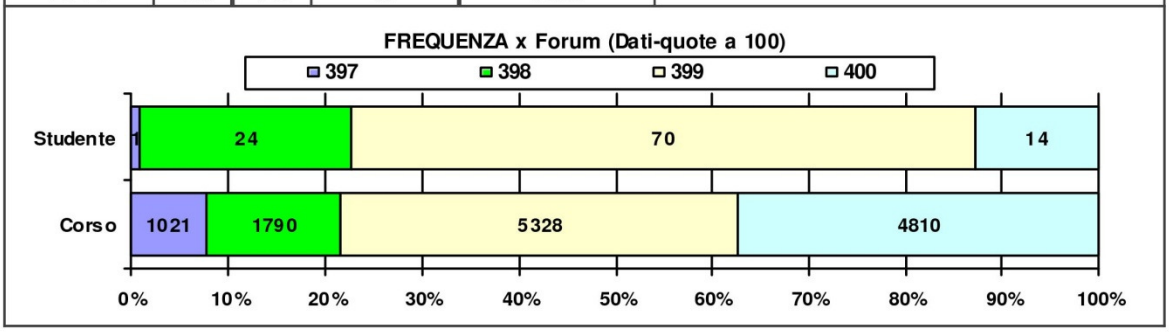
Studente **S295**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	1	*0,1%*	*0,9%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	24	*1,3%*	*22,0%*	90	1	*1,1%*	*6,3%*
399	**Forum didattico**	5328	70	*1,3%*	*64,2%*	427	12	*2,8%*	*75,0%*
400	**Forum generale**	4810	14	*0,3%*	*12,8%*	546	3	*0,5%*	*18,8%*
		12949	**109**	*0,8%*	*100,0%*	**1069**	**16**	*1,5%*	*100,0%*

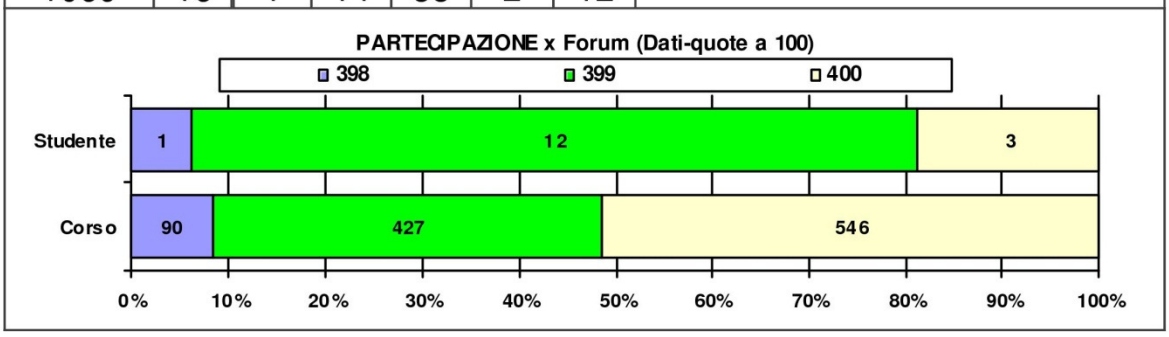
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	43	19	3	109



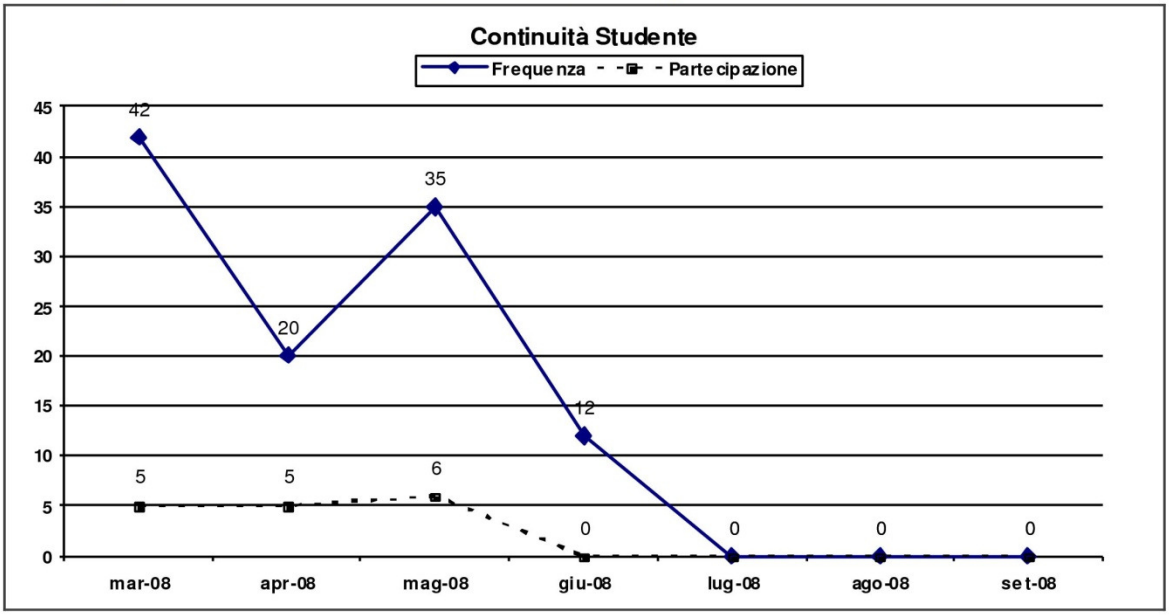
PARTECIPAZIONE

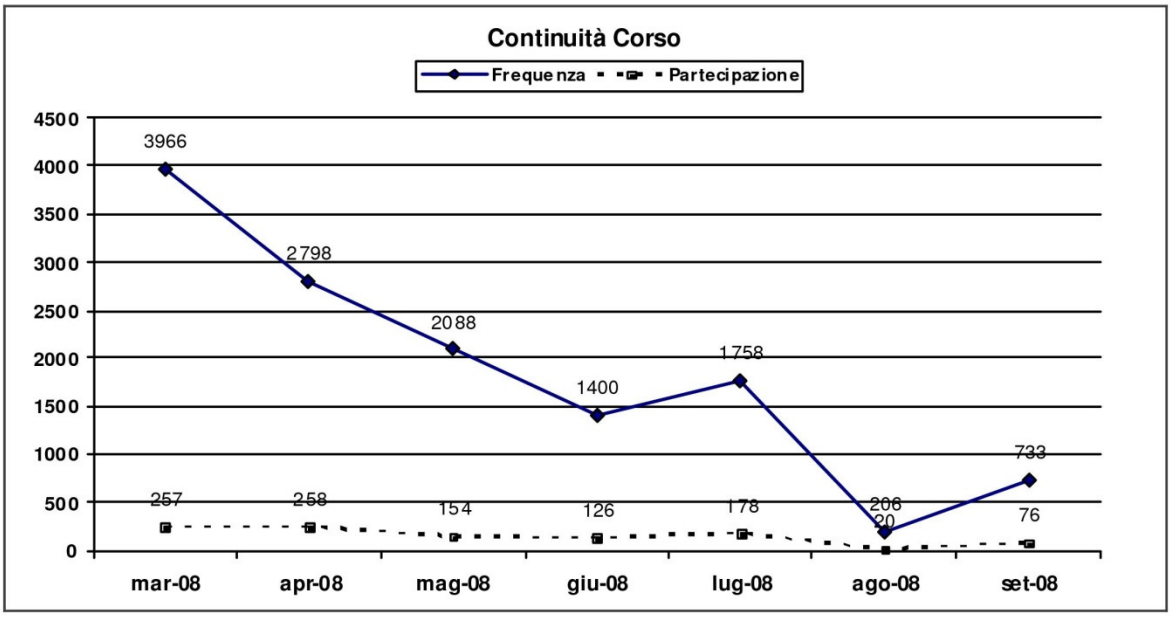
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	16	1	14	88	2	12



Studente **S295**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





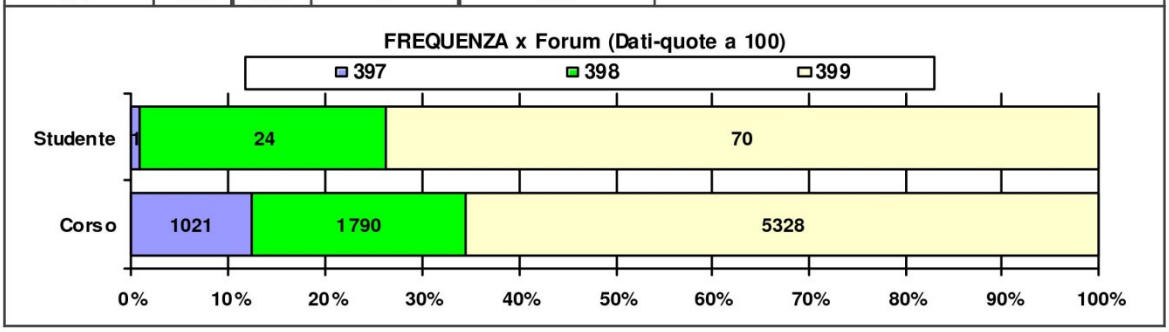
Studente **S295**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	1	*0,1%*	*1,1%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	24	*1,3%*	*25,3%*	90	1	*1,1%*	*7,7%*
399	**Forum didattico**	5328	70	*1,3%*	*73,7%*	427	12	*2,8%*	*92,3%*
400	**Forum generale**	0	0			0	0		
		8139	**95**	*1,2%*	*100,0%*	**523**	**13**	*2,5%*	*100,0%*

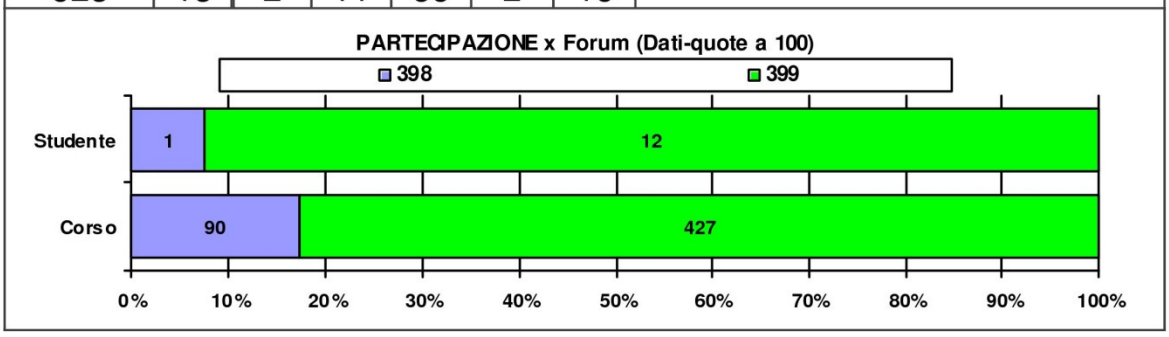
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
97	35	36	3	95



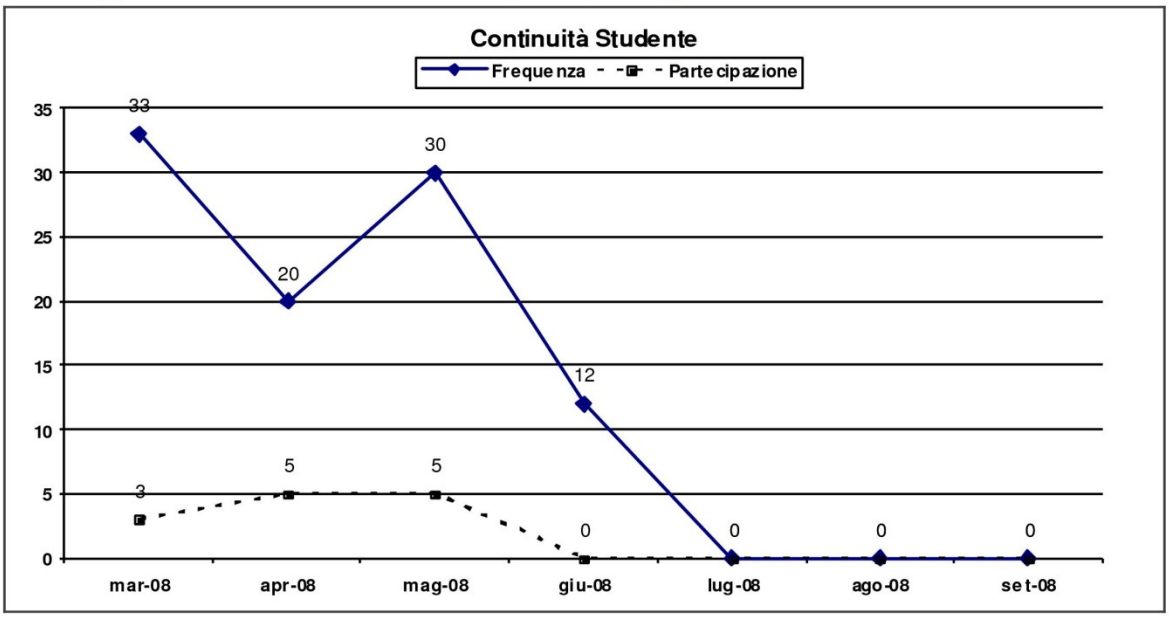
PARTECIPAZIONE

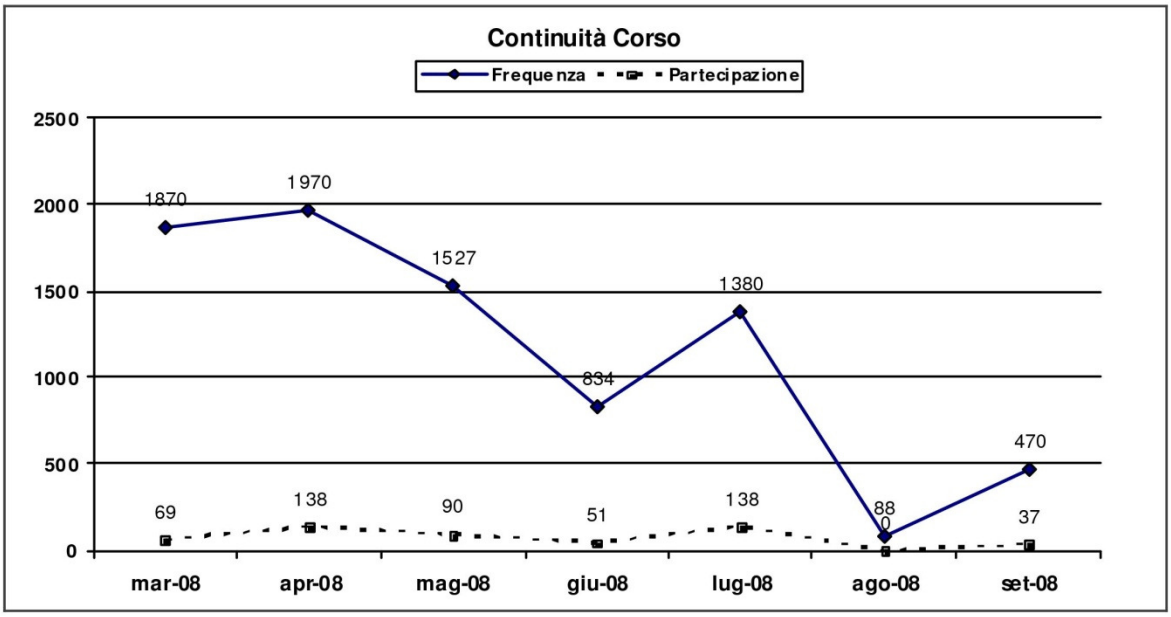
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
523	13	2	11	85	2	15



Studente **S295**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





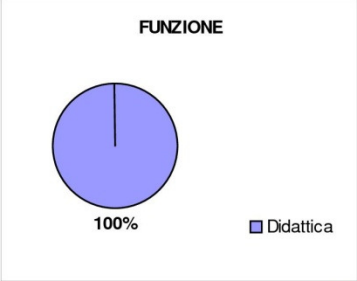
LS05QL

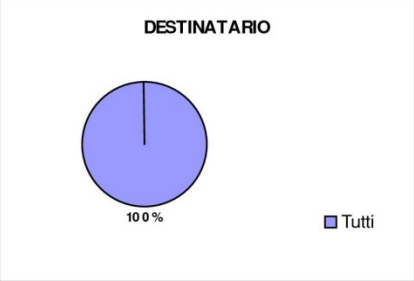
Studente: **S436**

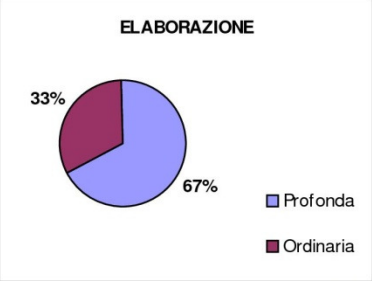
Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% MSG valutati
Forum didattico	**3**	**3**	*100%*
	3	**3**	***100%***

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
3	Didattica	100	**100**								
				3	Tutti	100	**100**				
								2	Profonda	67	**80**
								1	Ordinaria	33	







Commento Funzione Val.: **100**

Ha dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **100**

E' ben inserito nelle dinamiche comunitarie.

Commento Elaborazione Val.: **80**

Ha partecipato con molta attenzione elaborando i contenuti in maniera attiva, critica e costruttiva.

Commento Finale Valutazione Finale: **93**

Il soggetto è ben inserito nelle dinamiche dell'interazione online e ne ha tratto il massimo profitto.

Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
2	67%	Propone	100	100	100	**100**	Le proposte hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.Hanno decisamente coinvolto il gruppo.Sono state molto attente, motivate e costruttive.
1	33%	Chiede	100	100	40	**80**	Le richieste hanno riguardato soprattutto argomenti didattici.Sono state decisamente connettive per il gruppo e hanno arricchito la collaborazione fra pari.Sono state elaborate tanto quanto era indispensabile.

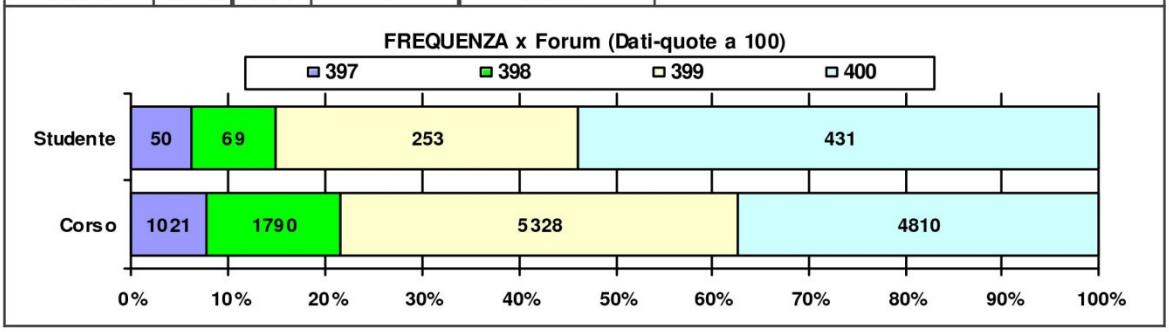
Studente **S436**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	50	*4,9%*	*6,2%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	69	*3,9%*	*8,6%*	90	0		
399	**Forum didattico**	5328	253	*4,7%*	*31,5%*	427	3	*0,7%*	*6,3%*
400	**Forum generale**	4810	431	*9,0%*	*53,7%*	546	45	*8,2%*	*93,8%*
		12949	**803**	*6,2%*	*100,0%*	**1069**	**48**	*4,5%*	*100,0%*

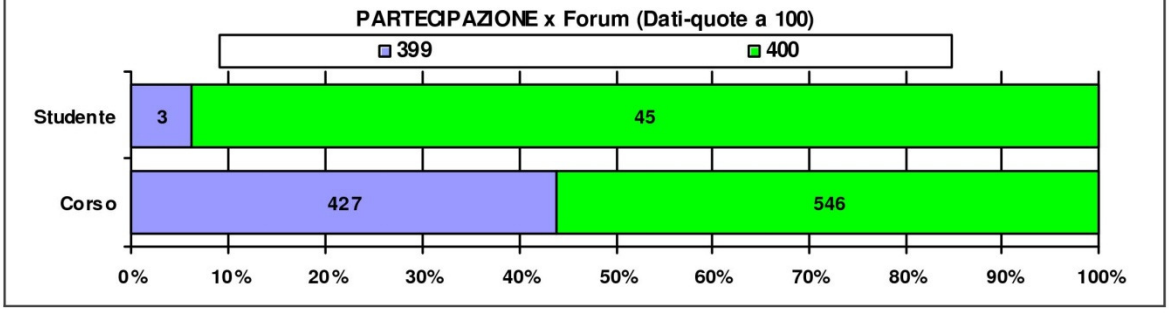
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	184	82	4	803



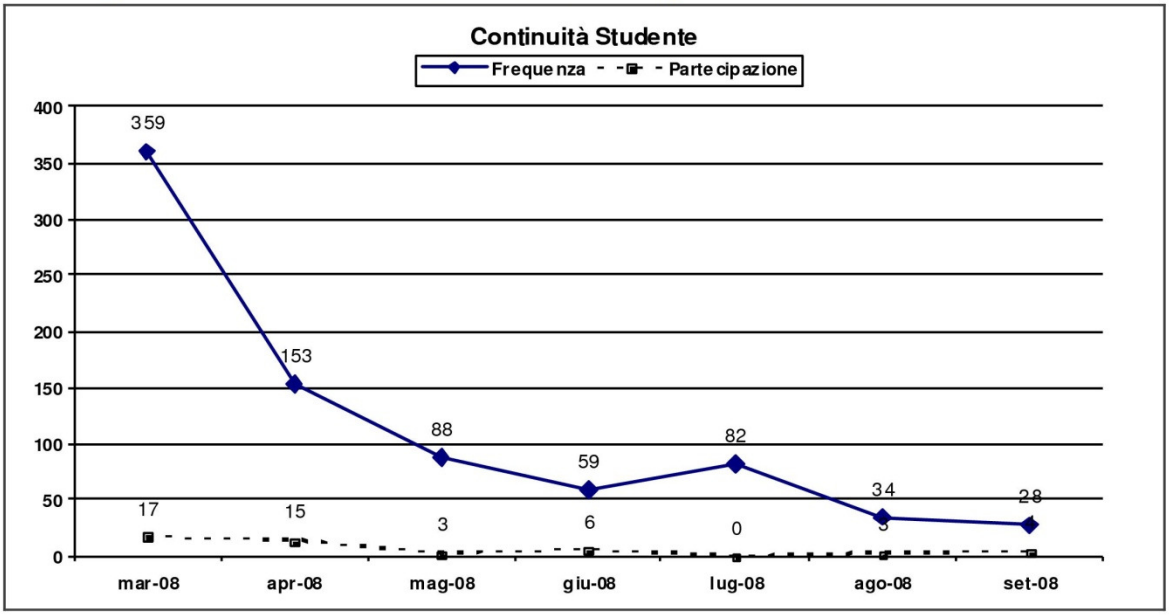
PARTECIPAZIONE

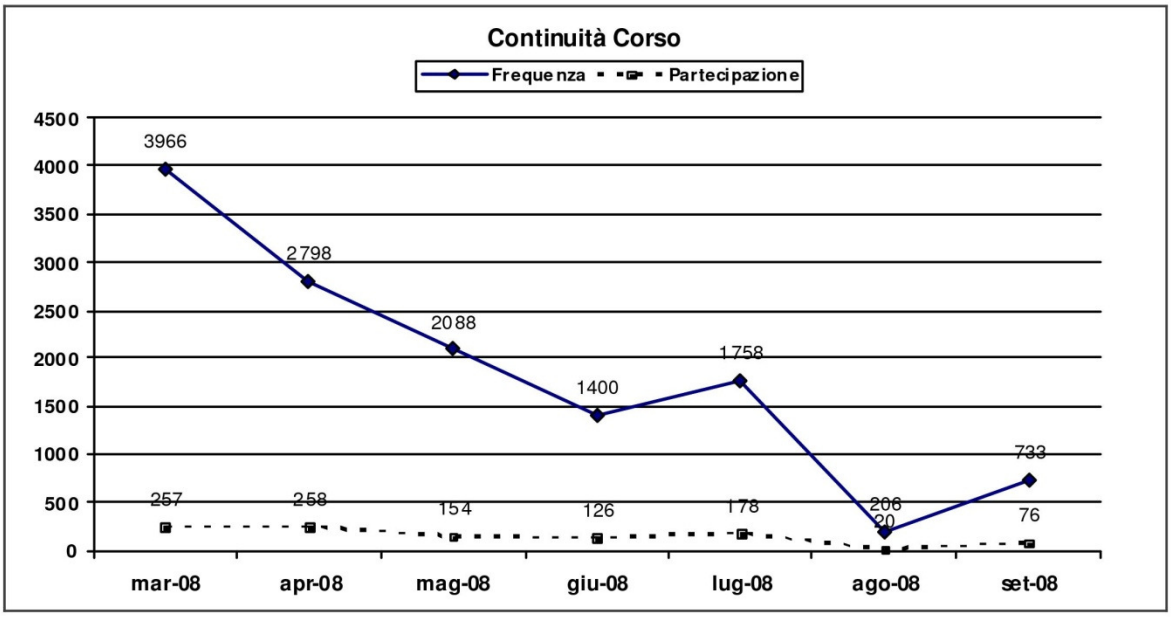
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	48	4	45	94	3	6



Studente **S436**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





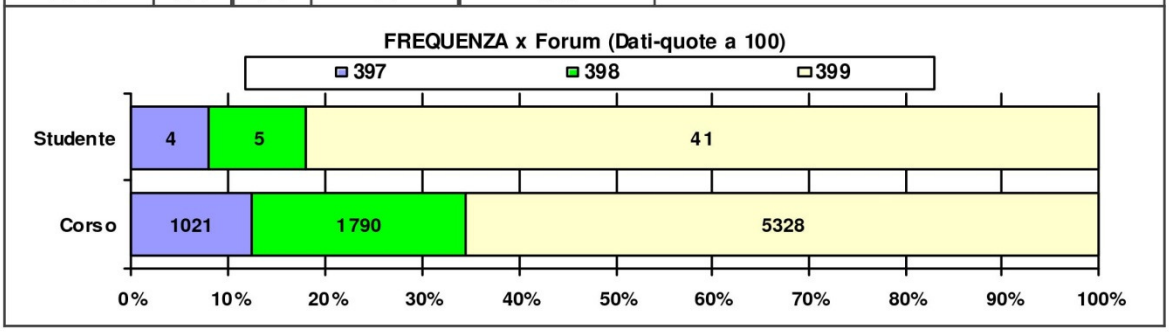
Studente **S482**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	4	*0,4%*	*8,0%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	5	*0,3%*	*10,0%*	90	1	*1,1%*	*16,7%*
399	**Forum didattico**	5328	41	*0,8%*	*82,0%*	427	5	*1,2%*	*83,3%*
400	**Forum generale**	4810	0			546	0		
		12949	**50**	*0,4%*	*100,0%*	**1069**	**6**	*0,6%*	*100,0%*

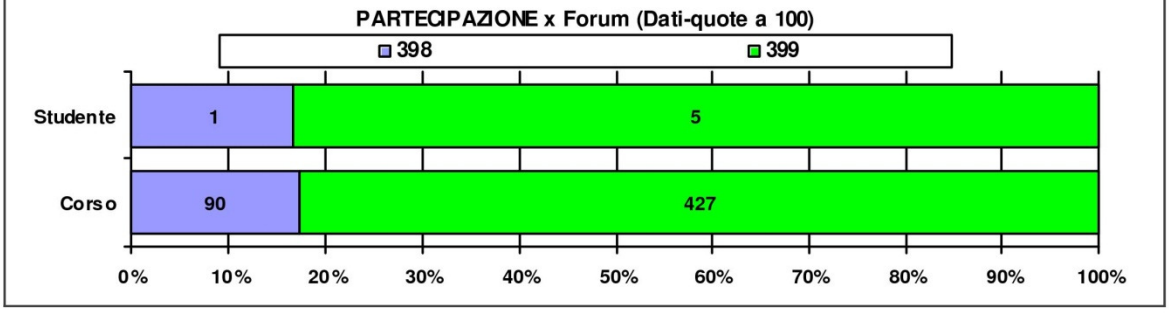
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	24	11	2	50



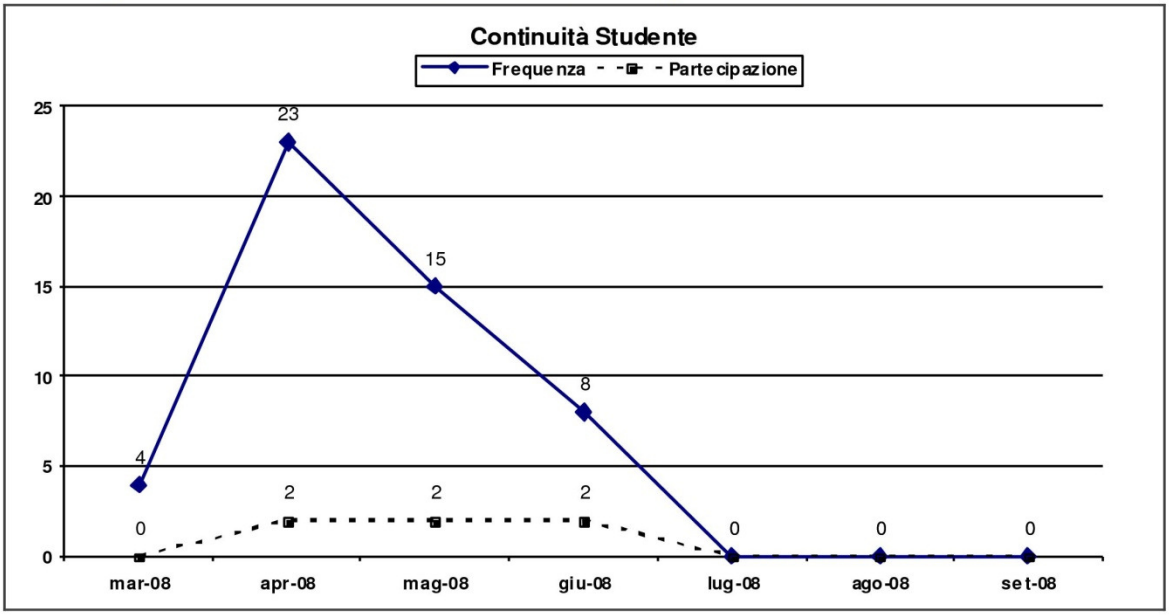
PARTECIPAZIONE

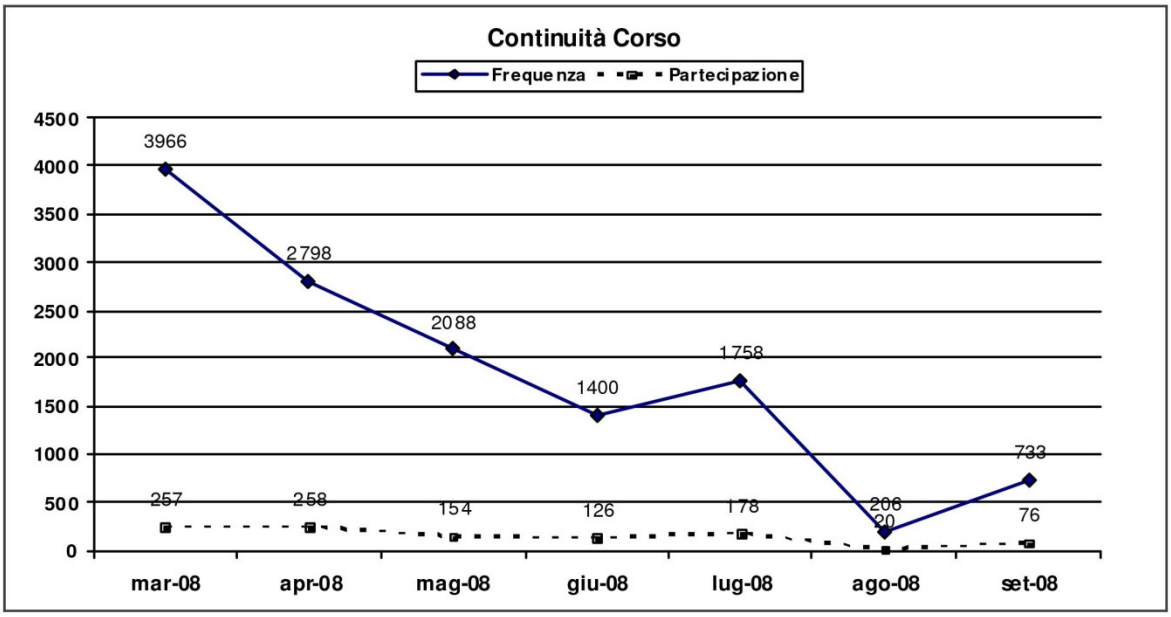
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	6	1	5	83	1	17



Studente **S482**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





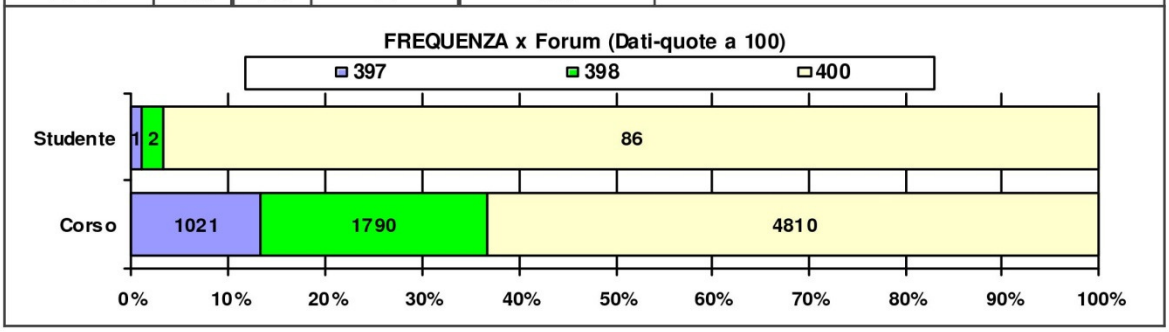
Studente **S319**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Studente	% Oriz. Studente	% Vert. Studente	MSG. Totali	MSG Studente	% Oriz. Studente	%Vert Studente
397	**News**	1021	1	*0,1%*	*1,1%*	6	0		
398	**Forum tecnico**	1790	2	*0,1%*	*2,2%*	90	0		
399	**Forum didattico**	5328	0			427	0		
400	**Forum generale**	4810	86	*1,8%*	*96,6%*	546	18	*3,3%*	*100,0%*
		12949	**89**	*0,7%*	*100,0%*	**1069**	**18**	*1,7%*	*100,0%*

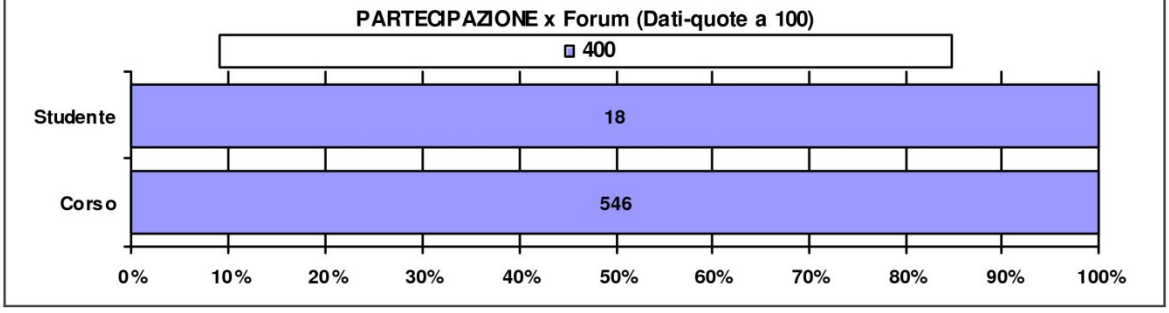
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Studente
224	43	19	2	89



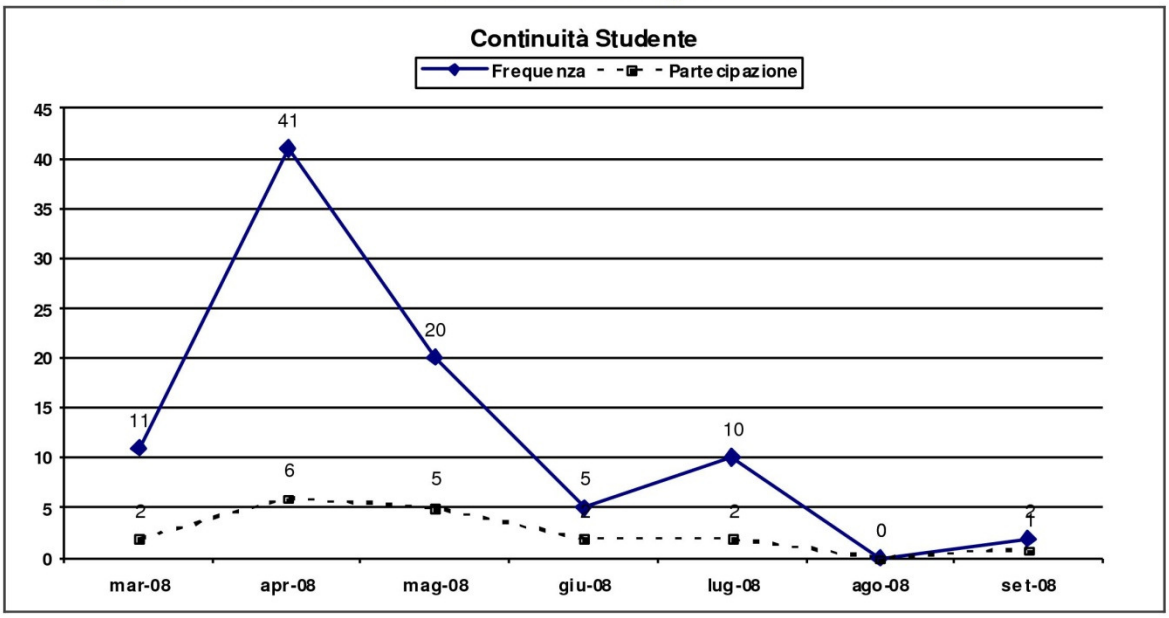
PARTECIPAZIONE

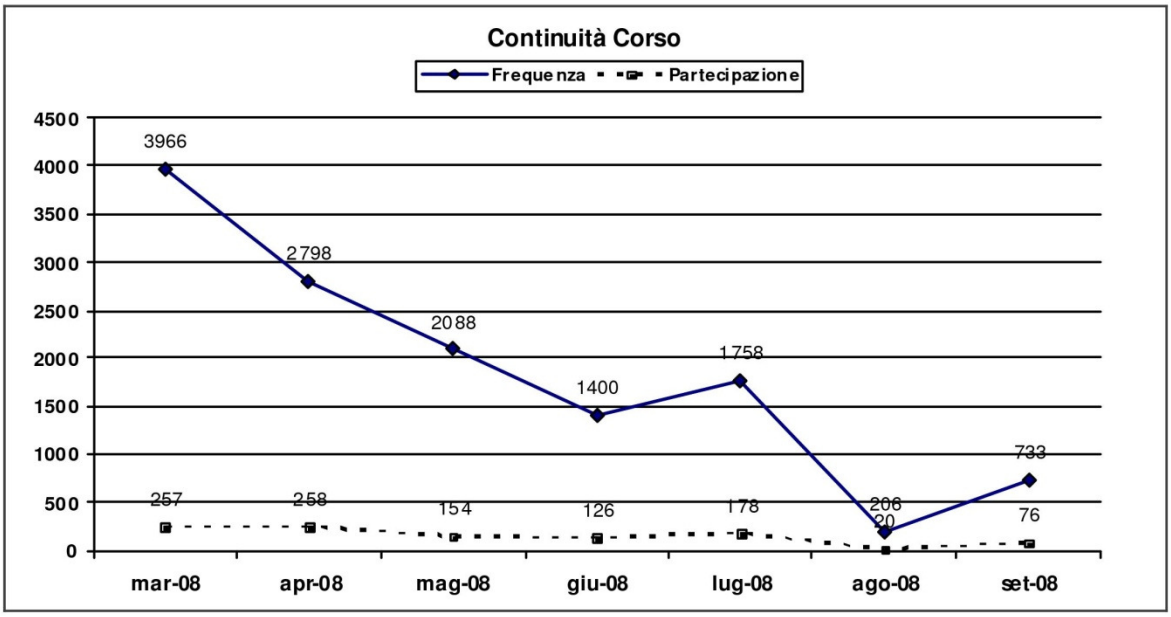
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1069	18	2	16	89	2	11



Studente **S319**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





Analisi dei Docenti del Master

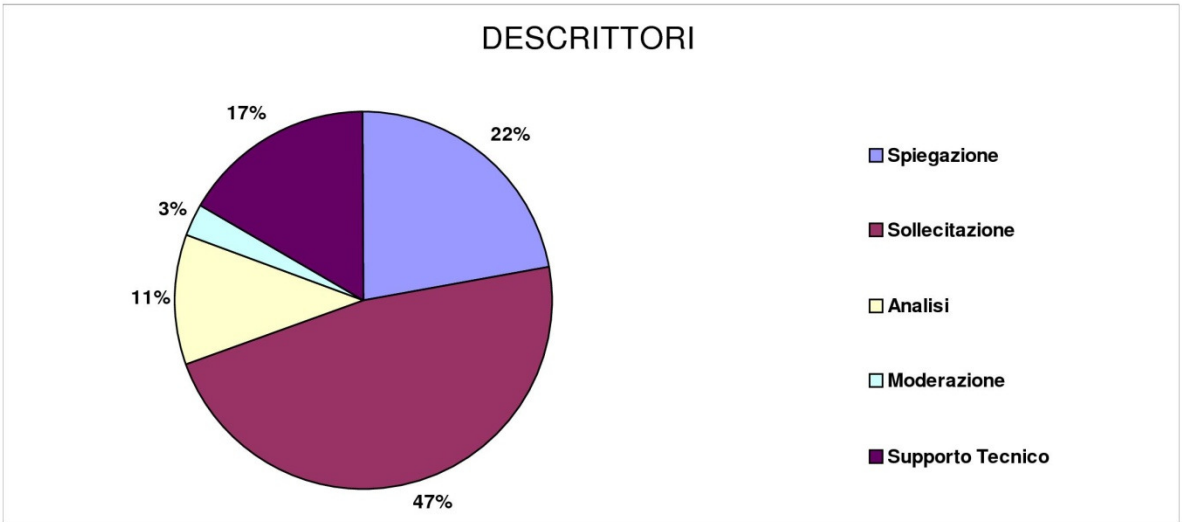
Docente: **D10**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum dei risultati della prova di integrazione	**3**	**3**	*100%*
Forum per l'integrazione delle navigazioni	**8**	**8**	*100%*
Forum del wiki sulla netiquette	**3**	**3**	*100%*
Forum caffè	**8**	**3**	*38%*
Forum tecnico	**3**	**3**	*100%*
Forum generale	**17**	**16**	*94%*
	42	**36**	***86%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**8**	*22%*
Sollecitazione	**17**	*47%*
Analisi	**4**	*11%*
Moderazione	**1**	*3%*
Supporto Tecnico	**6**	*17%*
	36	*100%*



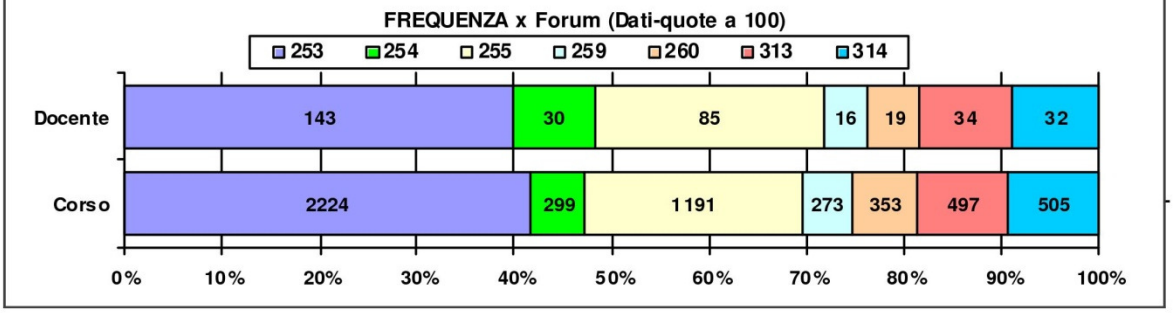
Docente: **D10**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
252	**Bacheca delle news**	0	0			0	0		
253	**Forum generale**	2224	143	*6,4%*	*39,8%*	160	18	*11,3%*	*41,9%*
254	**Forum tecnico**	299	30	*10,0%*	*8,4%*	26	3	*11,5%*	*7,0%*
255	**Forum caffè**	1191	85	*7,1%*	*23,7%*	118	8	*6,8%*	*18,6%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	16	*5,9%*	*4,5%*	15	3	*20,0%*	*7,0%*
260	**Forum su DidaIT**	353	19	*5,4%*	*5,3%*	42	0		
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	34	*6,8%*	*9,5%*	33	8	*24,2%*	*18,6%*
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	32	*6,3%*	*8,9%*	33	3	*9,1%*	*7,0%*
		5342	**359**	*6,7%*	*100,0%*	**427**	**43**	*10,1%*	*100,0%*

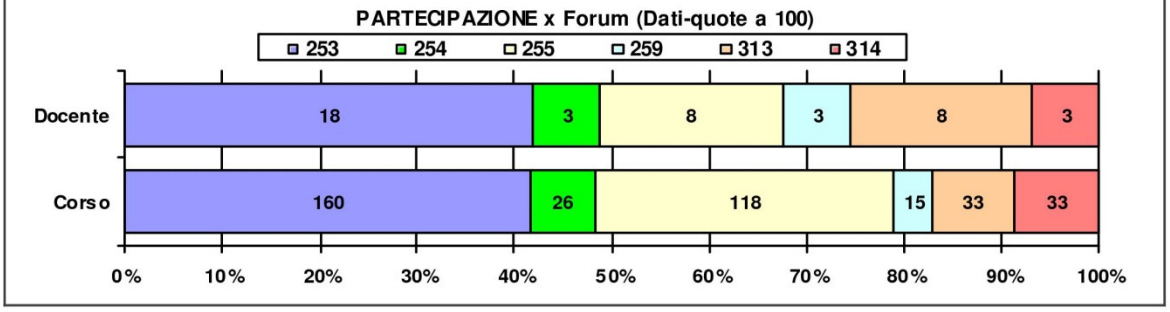
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
37	37	100	10	359



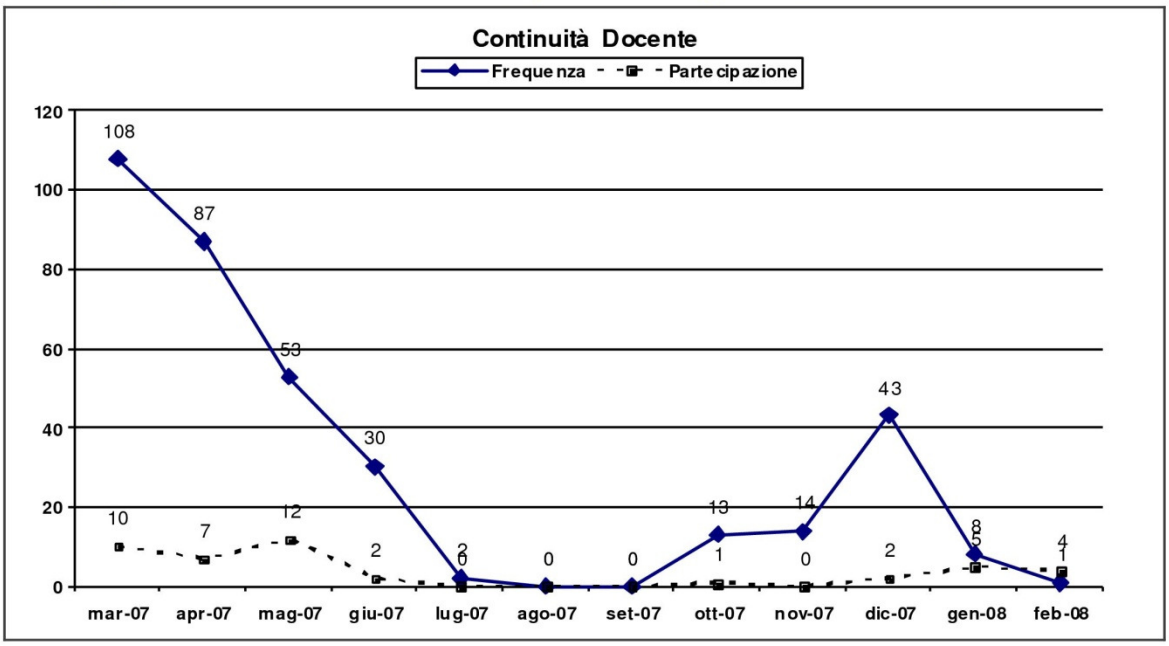
PARTECIPAZIONE

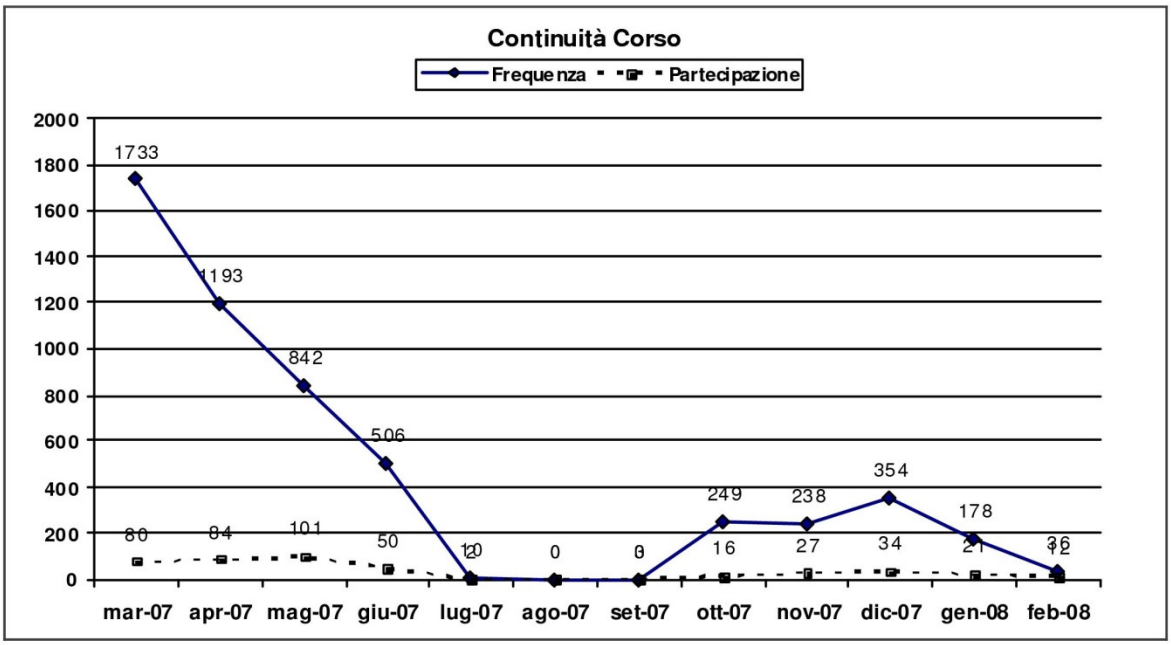
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
427	43	10	38	88	5	12



Docente: **D10**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





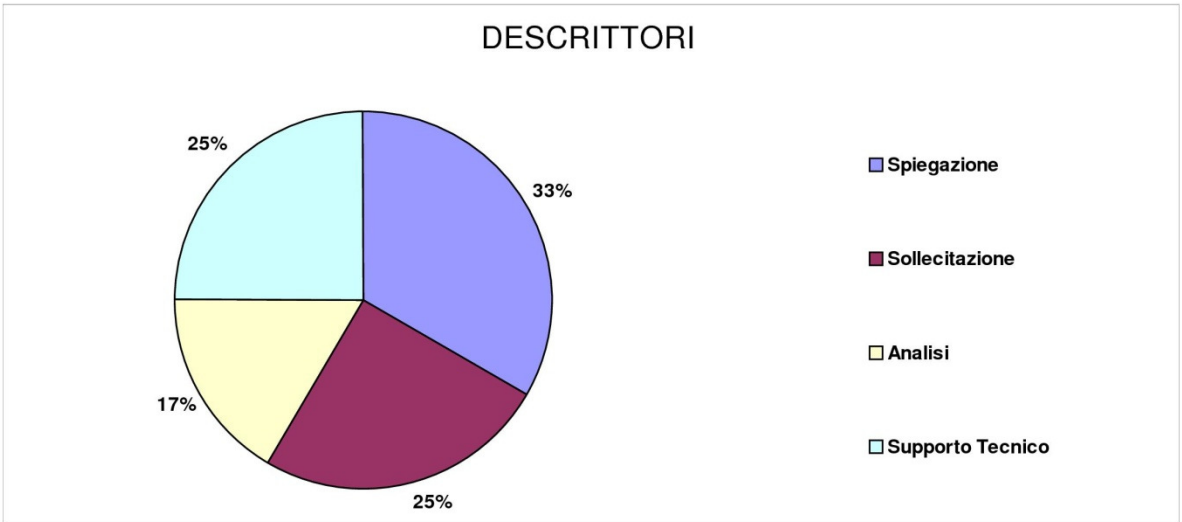
Docente: **D3**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum su DidaIT	**1**	**1**	*100%*
Forum caffè	**15**	**6**	*40%*
Forum tecnico	**2**	**2**	*100%*
Forum generale	**3**	**3**	*100%*
	21	**12**	***57%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**4**	*33%*
Sollecitazione	**3**	*25%*
Analisi	**2**	*17%*
Supporto Tecnico	**3**	*25%*
	12	*100%*



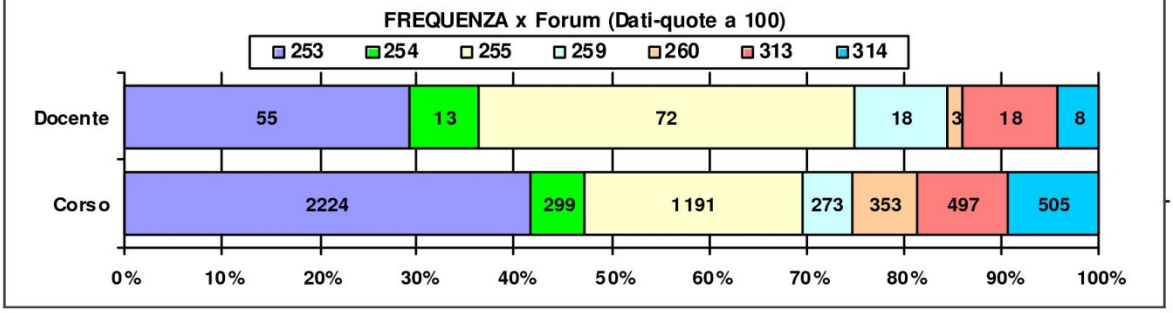
Docente: **D3**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
252	**Bacheca delle news**	0	0			0	0		
253	**Forum generale**	2224	55	*2,5%*	*29,4%*	160	3	*1,9%*	*14,3%*
254	**Forum tecnico**	299	13	*4,3%*	*7,0%*	26	2	*7,7%*	*9,5%*
255	**Forum caffè**	1191	72	*6,0%*	*38,5%*	118	15	*12,7%*	*71,4%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	18	*6,6%*	*9,6%*	15	0		
260	**Forum su DidaIT**	353	3	*0,8%*	*1,6%*	42	1	*2,4%*	*4,8%*
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	18	*3,6%*	*9,6%*	33	0		
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	8	*1,6%*	*4,3%*	33	0		
		5342	**187**	*3,5%*	*100,0%*	**427**	**21**	*4,9%*	*100,0%*

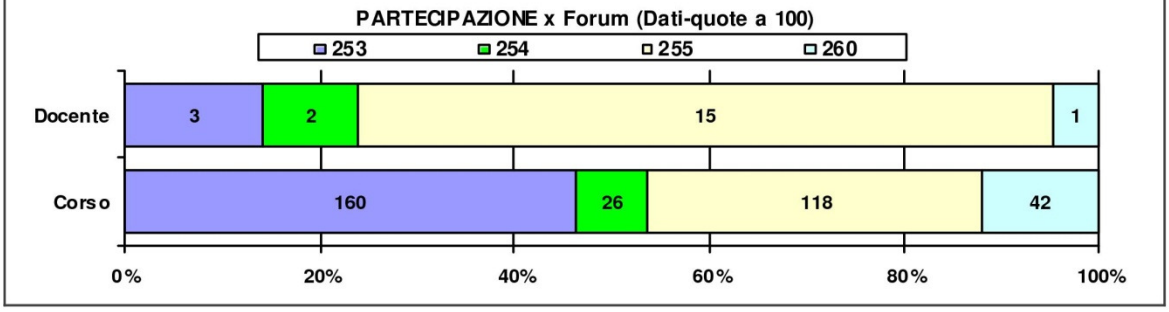
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
37	31	84	6	187



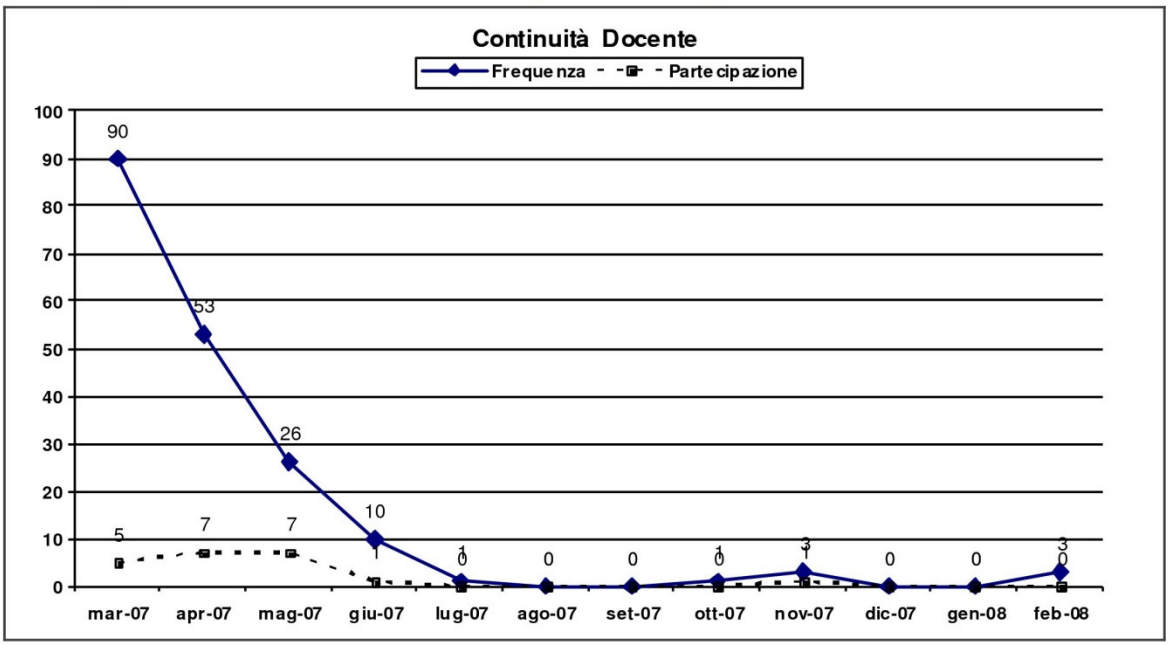
PARTECIPAZIONE

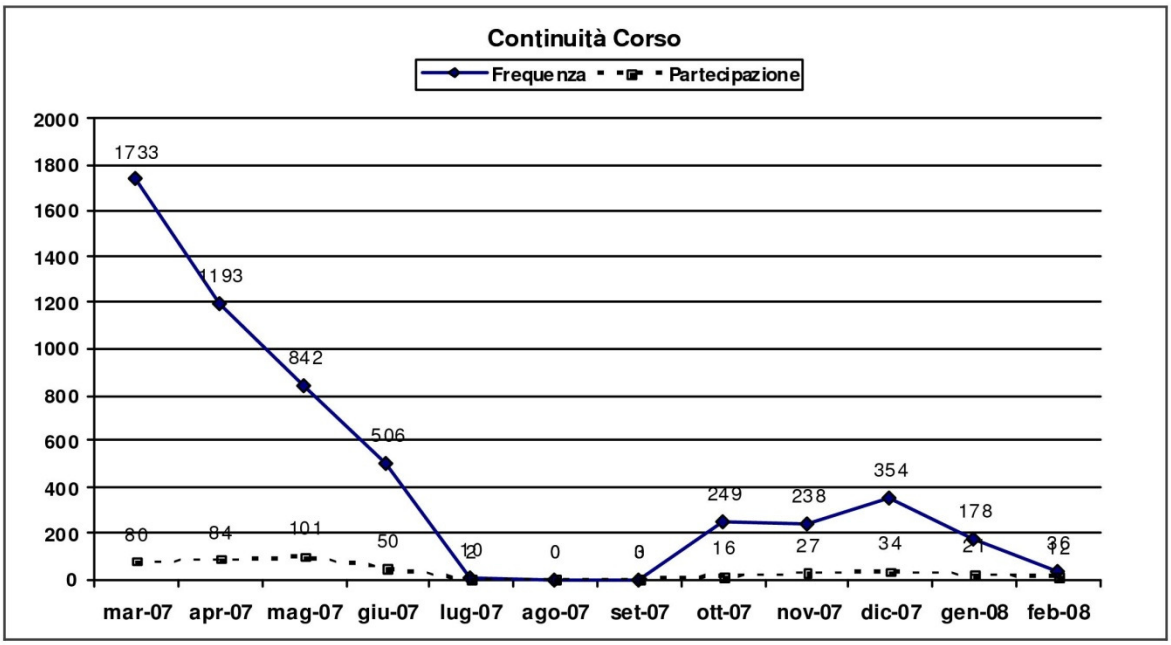
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
427	21	5	21	100	0	0



Docente: **D3**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





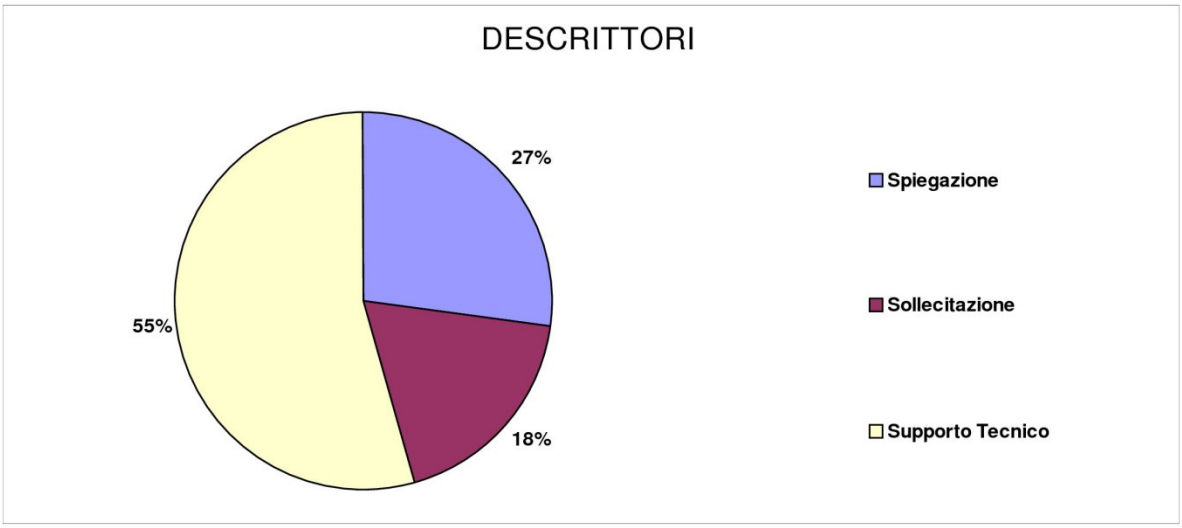
Docente: **D4**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum su DidaIT	**10**	**10**	*100%*
Forum tecnico	**1**	**1**	*100%*
	11	**11**	***100%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**3**	*27%*
Sollecitazione	**2**	*18%*
Supporto Tecnico	**6**	*55%*
	11	*100%*



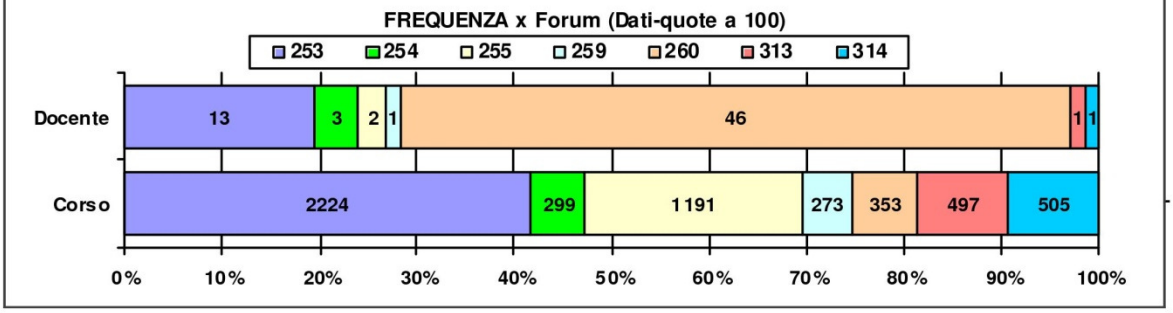
Docente: **D4**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
252	**Bacheca delle news**	0	0			0	0		
253	**Forum generale**	2224	13	*0,6%*	*19,4%*	160	0		
254	**Forum tecnico**	299	3	*1,0%*	*4,5%*	26	1	*3,8%*	*9,1%*
255	**Forum caffè**	1191	2	*0,2%*	*3,0%*	118	0		
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	1	*0,4%*	*1,5%*	15	0		
260	**Forum su DidaIT**	353	46	*13,0%*	*68,7%*	42	10	*23,8%*	*90,9%*
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	1	*0,2%*	*1,5%*	33	0		
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	1	*0,2%*	*1,5%*	33	0		
		5342	**67**	*1,3%*	*100,0%*	**427**	**11**	*2,6%*	*100,0%*

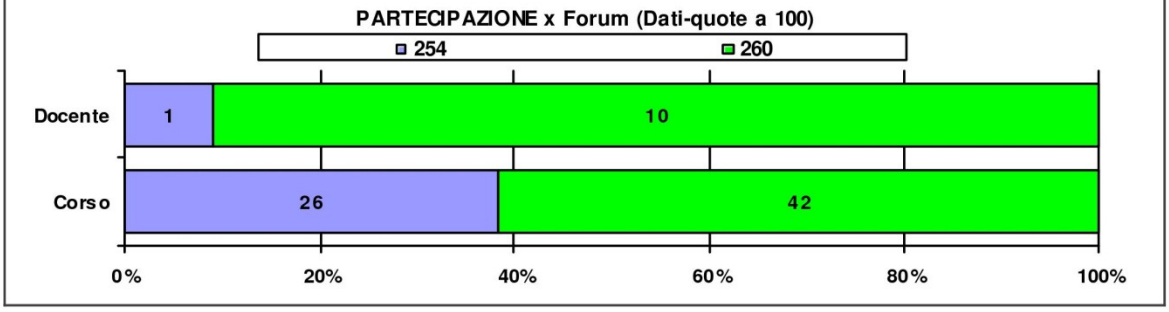
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
37	14	38	5	67



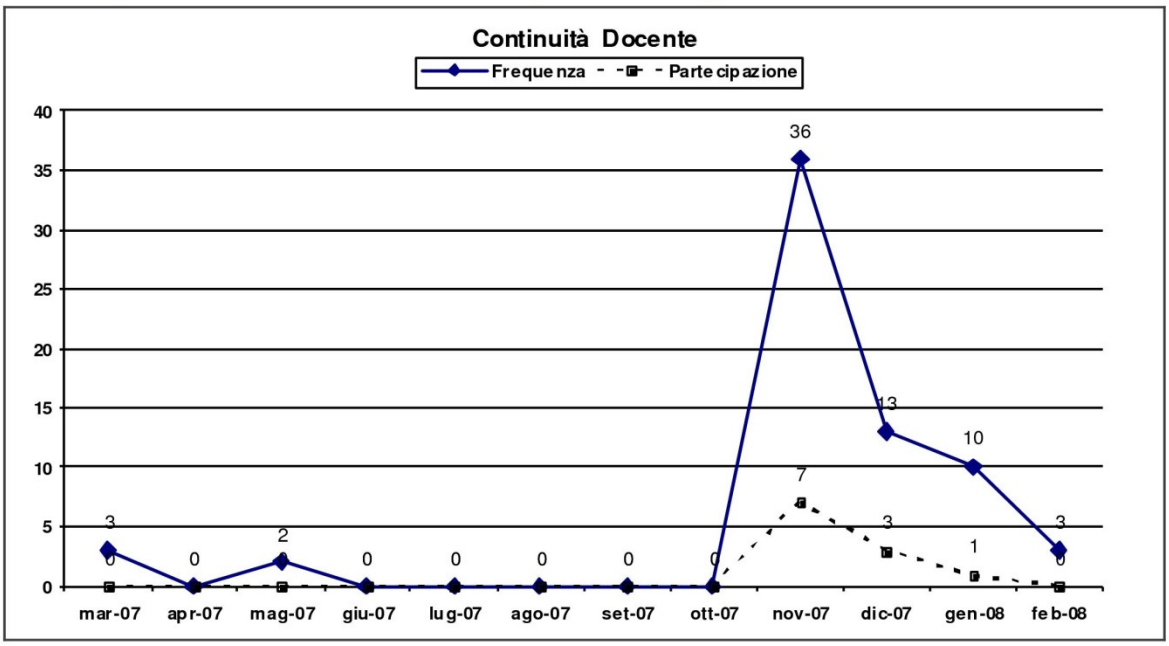
PARTECIPAZIONE

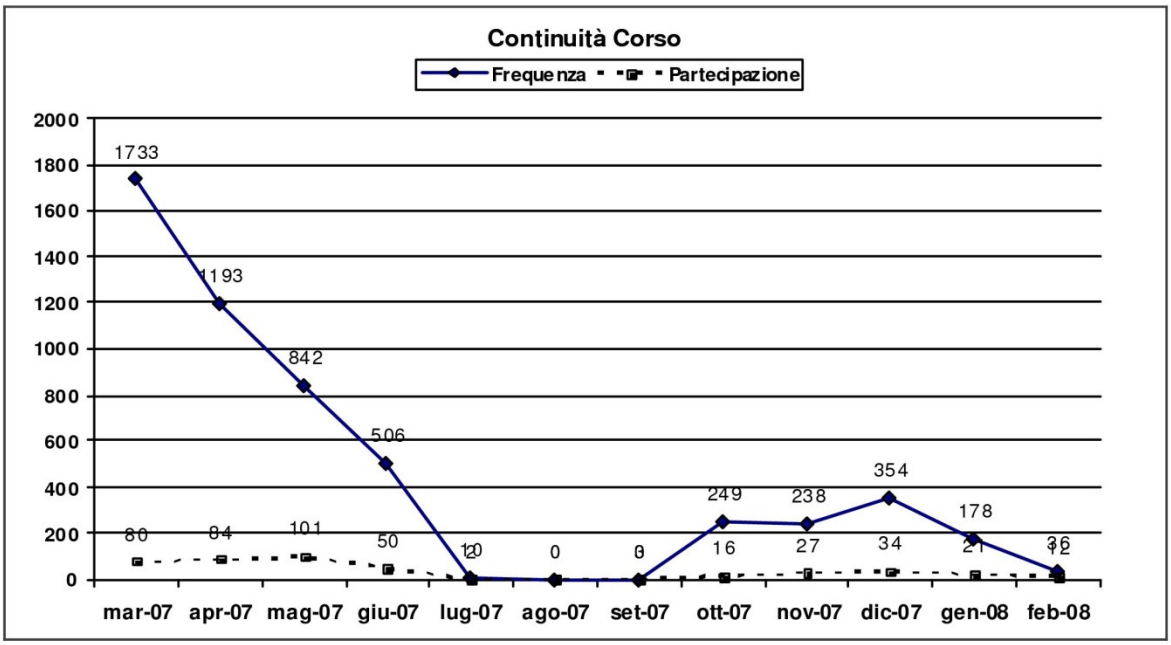
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
427	11	3	9	82	2	18



Docente: **D4**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





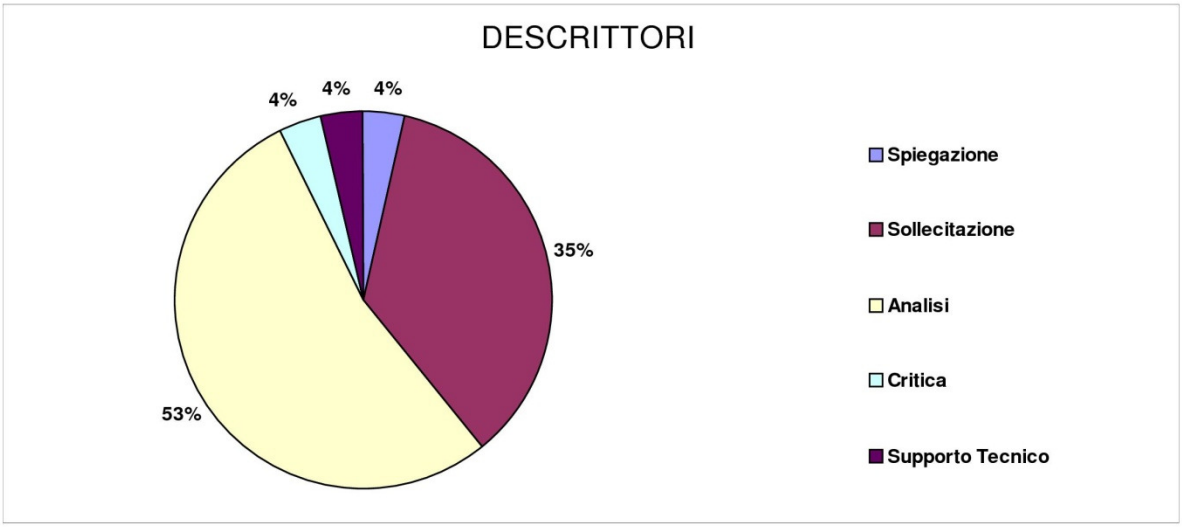
Docente: **D2**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum dei risultati della prova di integrazione	**3**	**3**	*100%*
Forum del wiki sulla netiquette	**2**	**2**	*100%*
Forum caffè	**11**	**3**	*27%*
Forum tecnico	**1**	**1**	*100%*
Forum generale	**20**	**19**	*95%*
	37	**28**	***76%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**1**	*4%*
Sollecitazione	**10**	*36%*
Analisi	**15**	*54%*
Critica	**1**	*4%*
Supporto Tecnico	**1**	*4%*
	28	*100%*



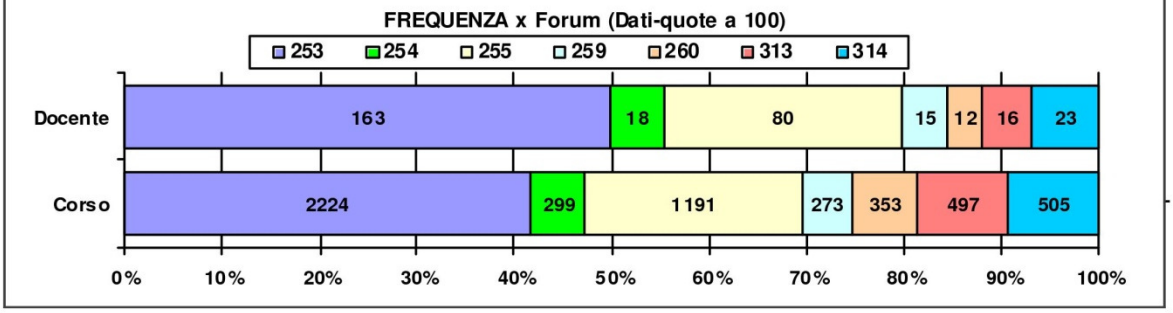
Docente: **D2**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
252	**Bacheca delle news**	0	0			0	0		
253	**Forum generale**	2224	163	*7,3%*	*49,8%*	160	20	*12,5%*	*54,1%*
254	**Forum tecnico**	299	18	*6,0%*	*5,5%*	26	1	*3,8%*	*2,7%*
255	**Forum caffè**	1191	80	*6,7%*	*24,5%*	118	11	*9,3%*	*29,7%*
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	273	15	*5,5%*	*4,6%*	15	2	*13,3%*	*5,4%*
260	**Forum su DidalT**	353	12	*3,4%*	*3,7%*	42	0		
313	**Forum per l'integrazione delle na**	497	16	*3,2%*	*4,9%*	33	0		
314	**Forum dei risultati della prova di**	505	23	*4,6%*	*7,0%*	33	3	*9,1%*	*8,1%*
		5342	**327**	*6,1%*	*100,0%*	**427**	**37**	*8,7%*	*100,0%*

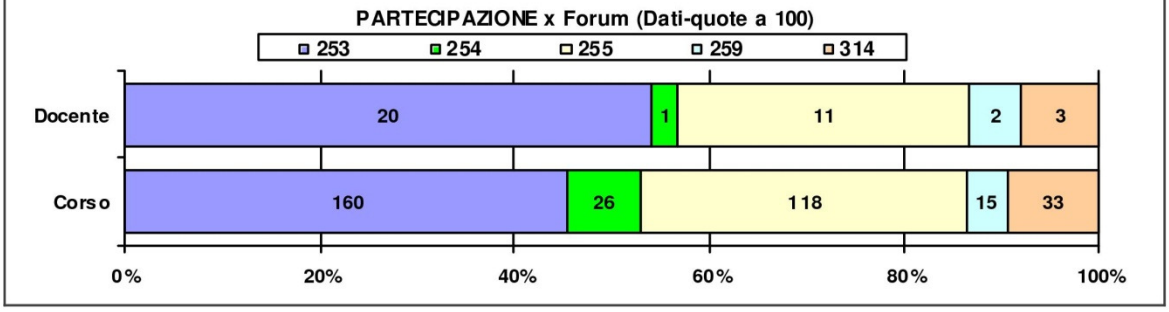
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
37	37	100	9	327



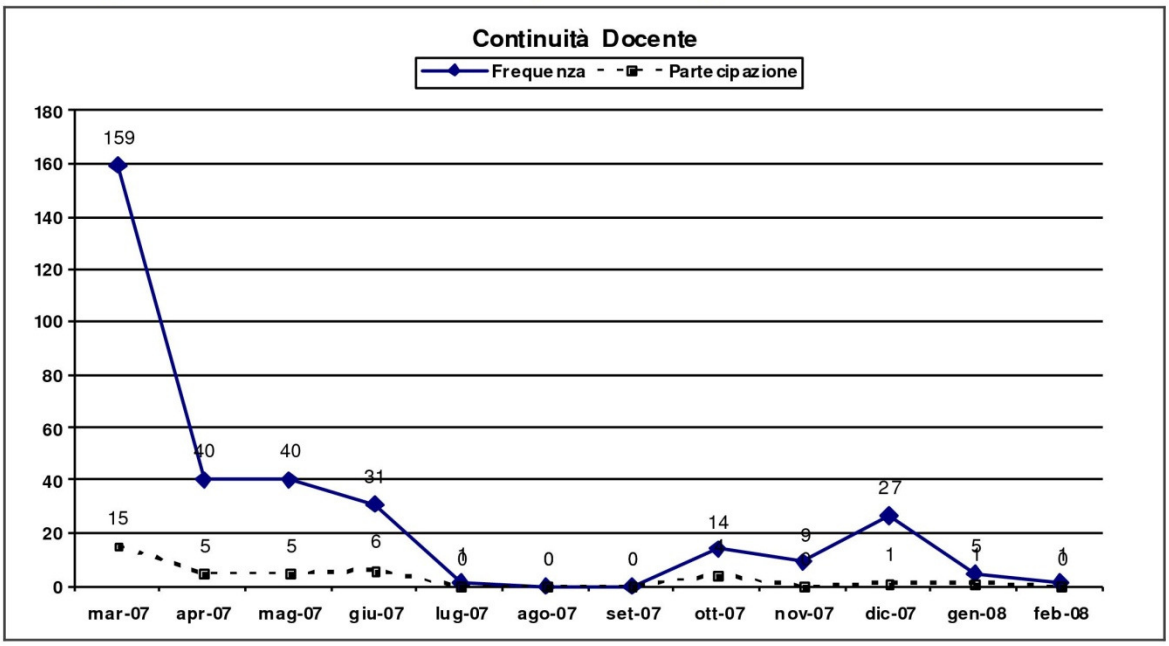
PARTECIPAZIONE

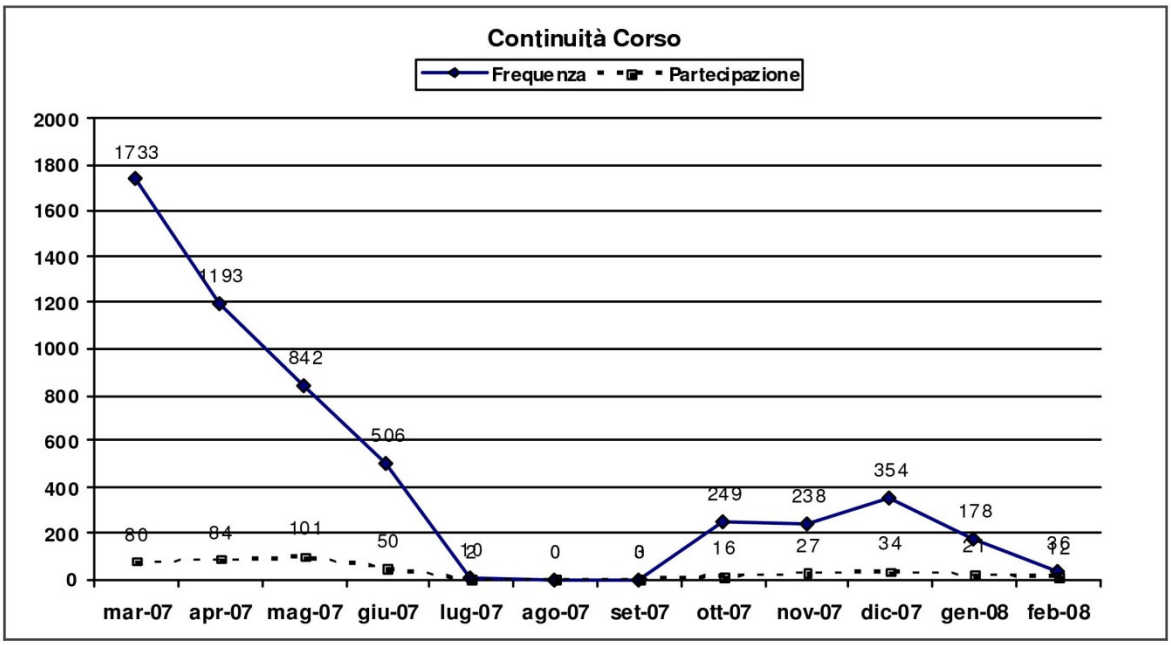
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
427	37	9	32	86	5	14



Docente: **D2**

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**





Analisi dei Docenti dell'Insegnamento

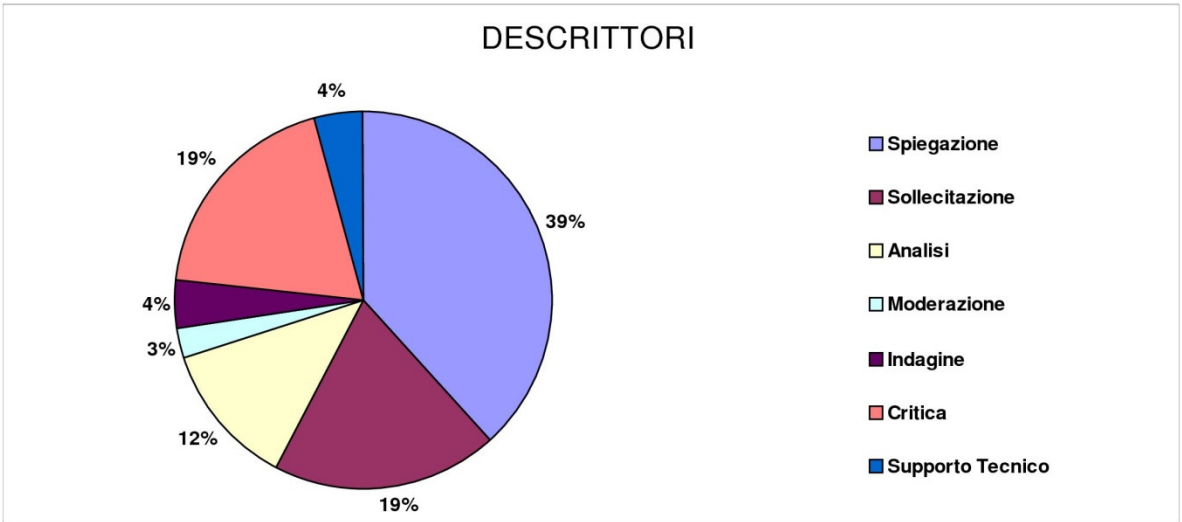
Docente: **D6**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum Esercitazione	**14**	**10**	*71%*
Forum di discussione per wiki su Web 2.0	**3**	**3**	*100%*
Forum sul Web 2.0	**1**	**1**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**23**	**21**	*91%*
Sulla comunicazione di rete	**26**	**23**	*88%*
Forum di orientamento e informazione	**16**	**15**	*94%*
	83	**73**	***88%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**28**	*38%*
Sollecitazione	**14**	*19%*
Analisi	**9**	*12%*
Moderazione	**2**	*3%*
Indagine	**3**	*4%*
Critica	**14**	*19%*
Supporto Tecnico	**3**	*4%*
	73	*100%*



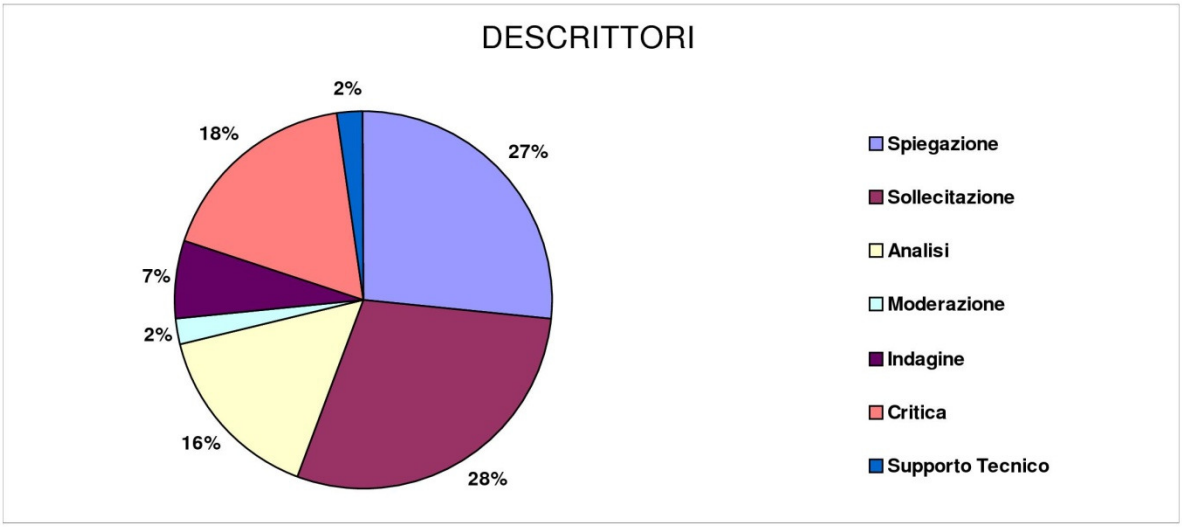
Docente: **D6**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum sul Web 2.0	**1**	**1**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**23**	**21**	*91%*
Sulla comunicazione di rete	**26**	**23**	*88%*
	50	**45**	***90%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**12**	*27%*
Sollecitazione	**13**	*29%*
Analisi	**7**	*16%*
Moderazione	**1**	*2%*
Indagine	**3**	*7%*
Critica	**8**	*18%*
Supporto Tecnico	**1**	*2%*
	45	*100%*



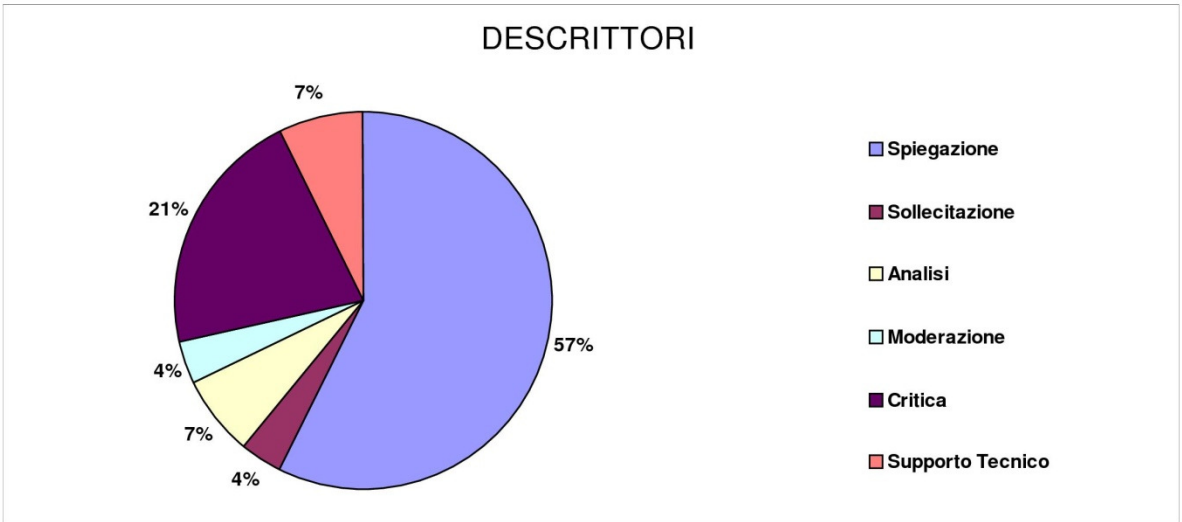
Docente: **D6**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum Esercitazione	**14**	**10**	*71%*
Forum di discussione per wiki su Web 2.0	**3**	**3**	*100%*
Forum di orientamento e informazione	**16**	**15**	*94%*
	33	**28**	***85%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**16**	*57%*
Sollecitazione	**1**	*4%*
Analisi	**2**	*7%*
Moderazione	**1**	*4%*
Critica	**6**	*21%*
Supporto Tecnico	**2**	*7%*
	28	*100%*



ID01QNa

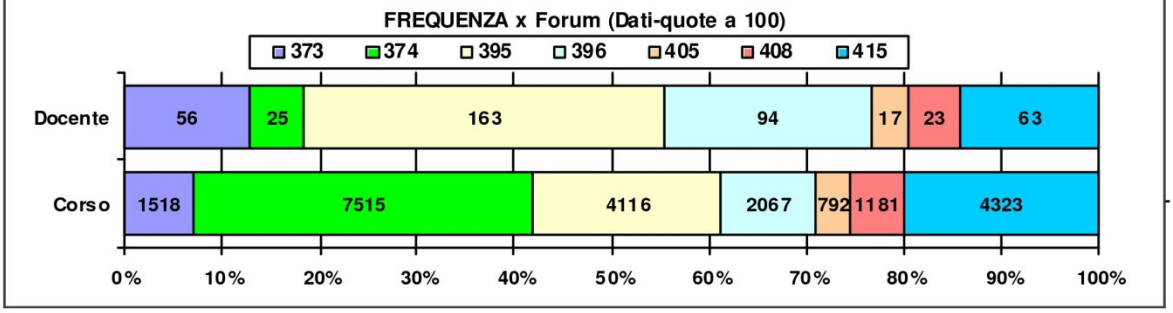
Docente: **D6**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
372	**Bacheca delle News**	0	0			0	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	56	*3,7%*	*12,7%*	73	16	*21,9%*	*19,3%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	25	*0,3%*	*5,7%*	856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	163	*4,0%*	*37,0%*	325	26	*8,0%*	*31,3%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	94	*4,5%*	*21,3%*	129	23	*17,8%*	*27,7%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	17	*2,1%*	*3,9%*	48	1	*2,1%*	*1,2%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	23	*1,9%*	*5,2%*	72	3	*4,2%*	*3,6%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	63	*1,5%*	*14,3%*	250	14	*5,6%*	*16,9%*
		21512	**441**	*2,1%*	*100,0%*	**1753**	**83**	*4,7%*	*100,0%*

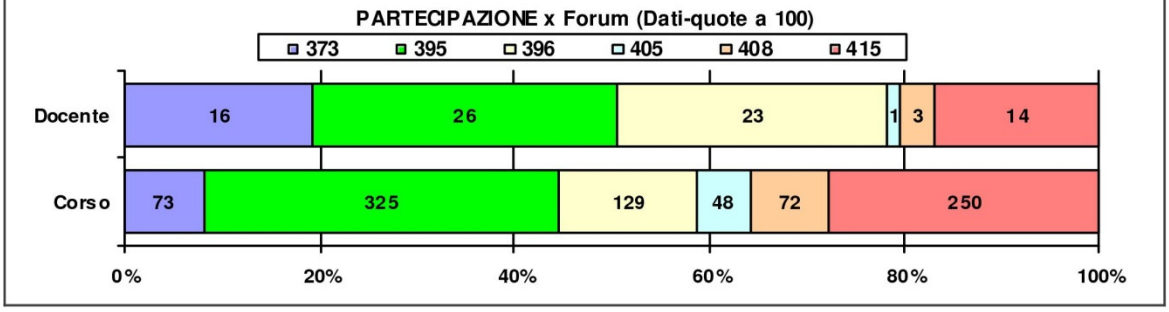
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
116	75	65	6	441



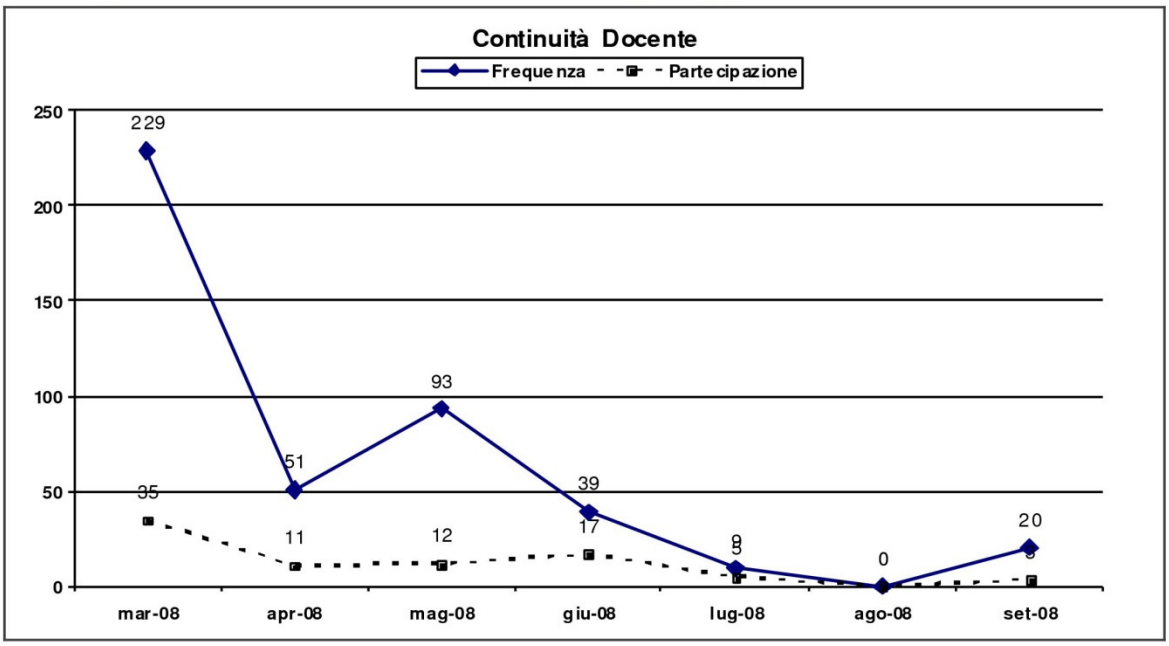
PARTECIPAZIONE

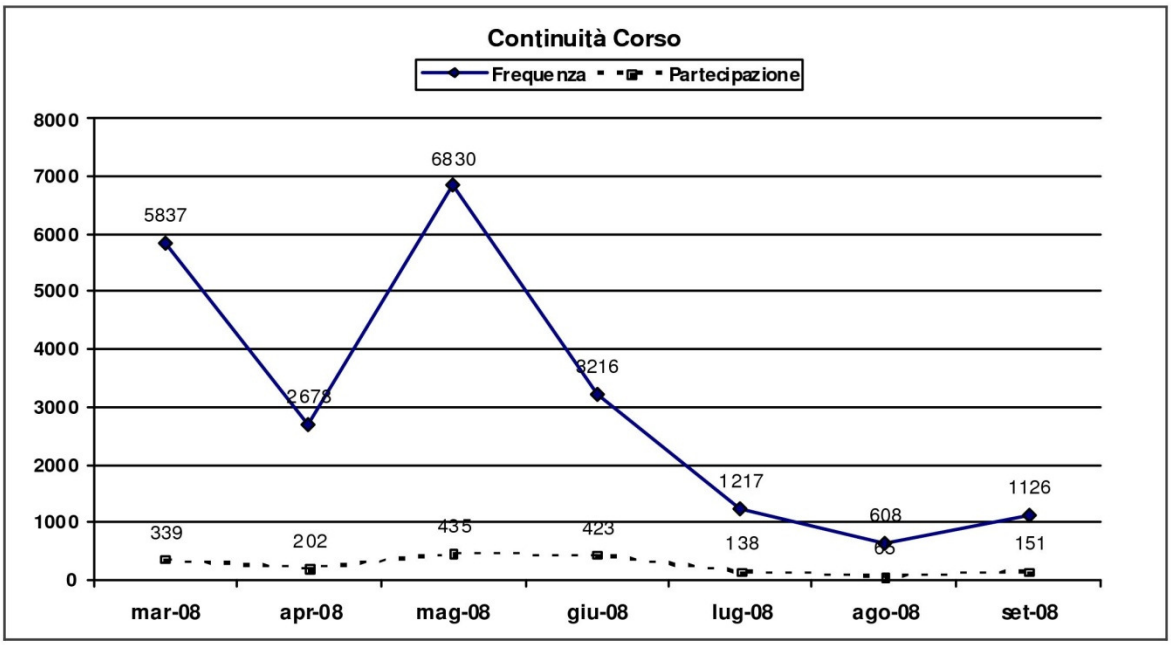
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1753	83	5	77	93	6	7



Docente: **D6**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





ID01QNb

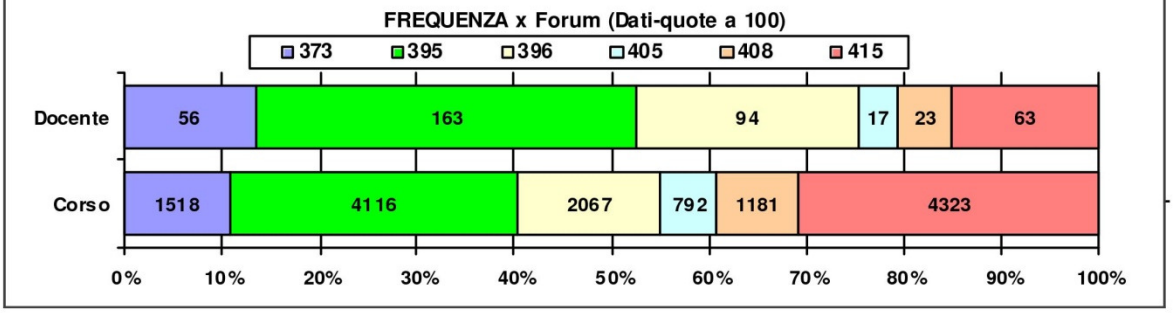
Docente: **D6**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
372	**Bacheca delle News**	0	0			0	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	56	*3,7%*	*13,5%*	73	16	*21,9%*	*19,3%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	163	*4,0%*	*39,2%*	325	26	*8,0%*	*31,3%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	94	*4,5%*	*22,6%*	129	23	*17,8%*	*27,7%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	17	*2,1%*	*4,1%*	48	1	*2,1%*	*1,2%*
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	23	*1,9%*	*5,5%*	72	3	*4,2%*	*3,6%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	63	*1,5%*	*15,1%*	250	14	*5,6%*	*16,9%*
		13997	**416**	*3,0%*	*100,0%*	**897**	**83**	*9,3%*	*100,0%*

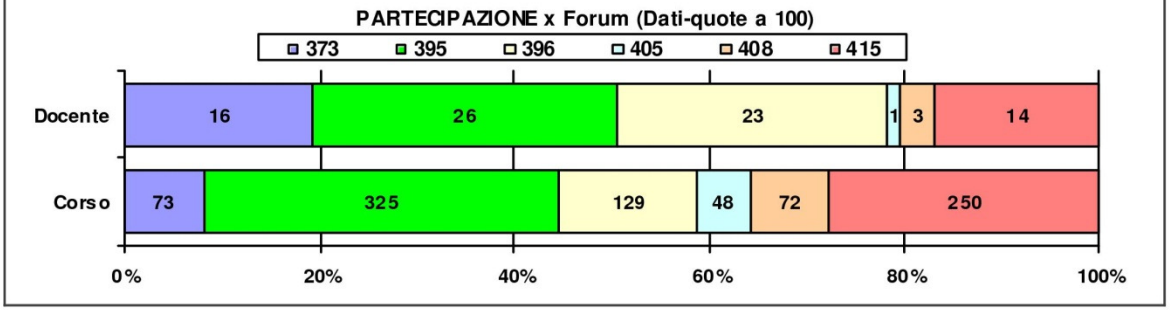
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
65	61	94	7	416



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
897	83	9	77	93	6	7



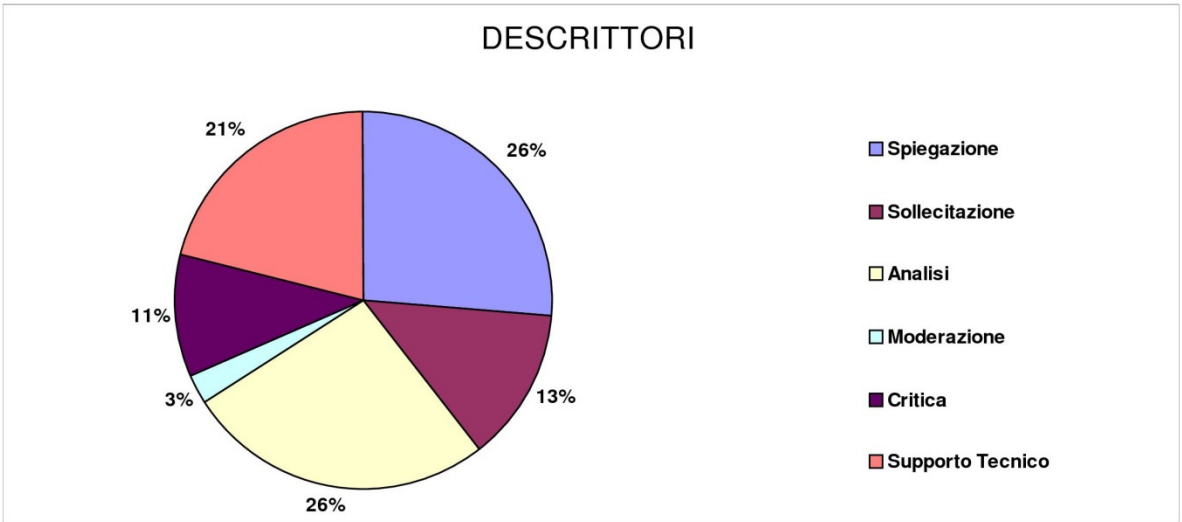
Docente: **D3**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum Esercitazione	**9**	**7**	*78%*
Forum di discussione per wiki su Web 2.0	**13**	**13**	*100%*
Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	**3**	**3**	*100%*
Sulla comunicazione di rete	**15**	**14**	*93%*
Forum di orientamento e informazione	**1**	**1**	*100%*
	41	**38**	***93%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**10**	*26%*
Sollecitazione	**5**	*13%*
Analisi	**10**	*26%*
Moderazione	**1**	*3%*
Critica	**4**	*11%*
Supporto Tecnico	**8**	*21%*
	38	*100%*



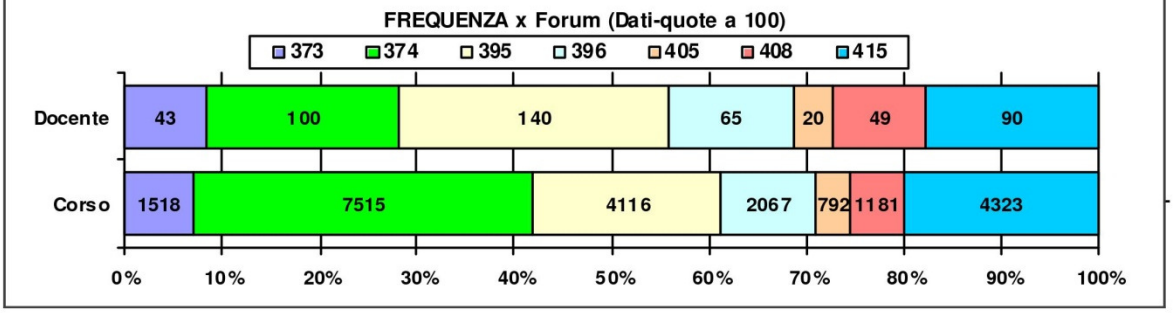
Docente: **D3**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
372	**Bacheca delle News**	0	0			0	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	43	*2,8%*	*8,5%*	73	1	*1,4%*	*2,4%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	7515	100	*1,3%*	*19,7%*	856	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	140	*3,4%*	*27,6%*	325	15	*4,6%*	*36,6%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	65	*3,1%*	*12,8%*	129	3	*2,3%*	*7,3%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	20	*2,5%*	*3,9%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	49	*4,1%*	*9,7%*	72	13	*18,1%*	*31,7%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	90	*2,1%*	*17,8%*	250	9	*3,6%*	*22,0%*
		21512	**507**	*2,4%*	*100,0%*	**1753**	**41**	*2,3%*	*100,0%*

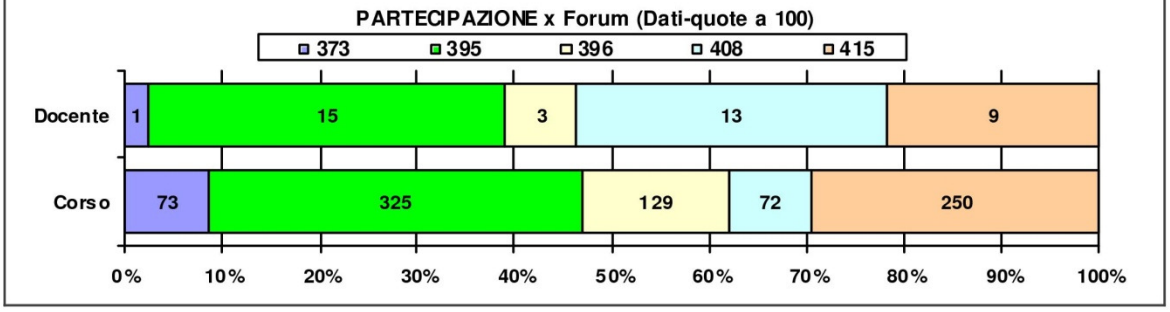
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
116	98	84	5	507



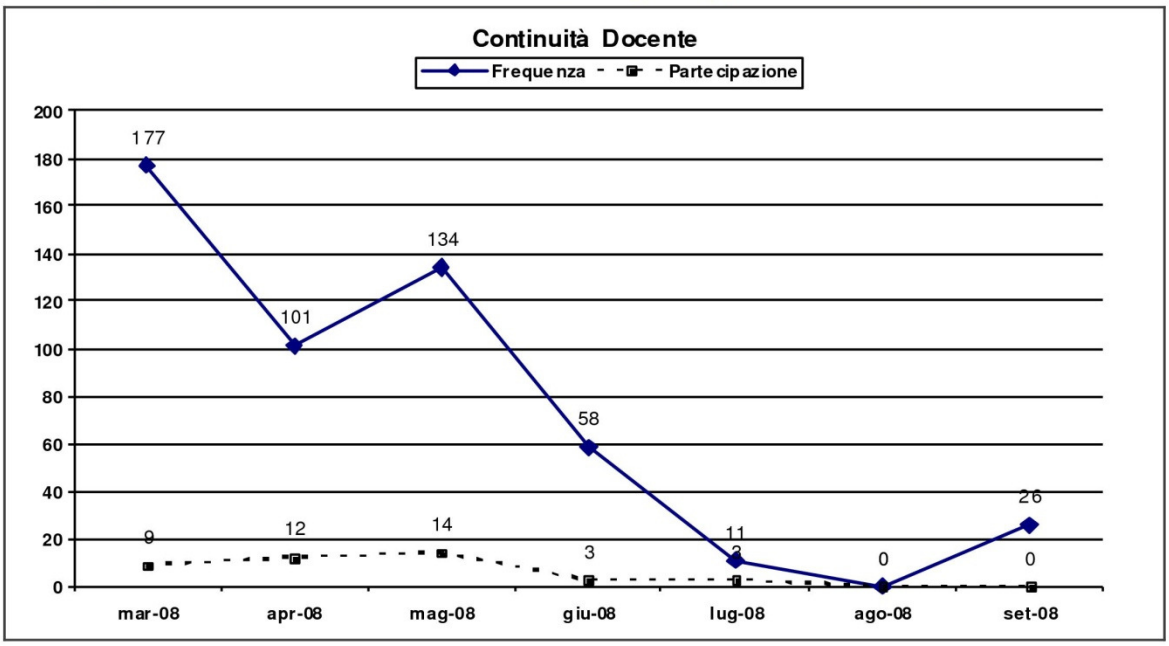
PARTECIPAZIONE

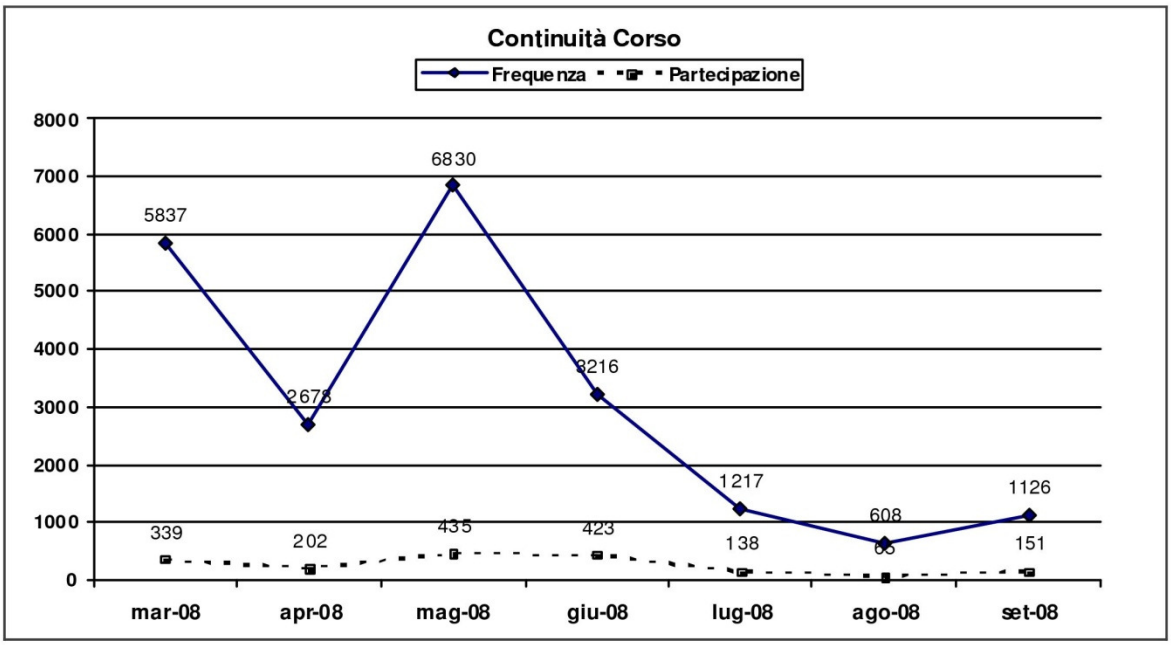
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1753	41	2	38	93	3	7



Docente: **D3**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**





ID02QNb

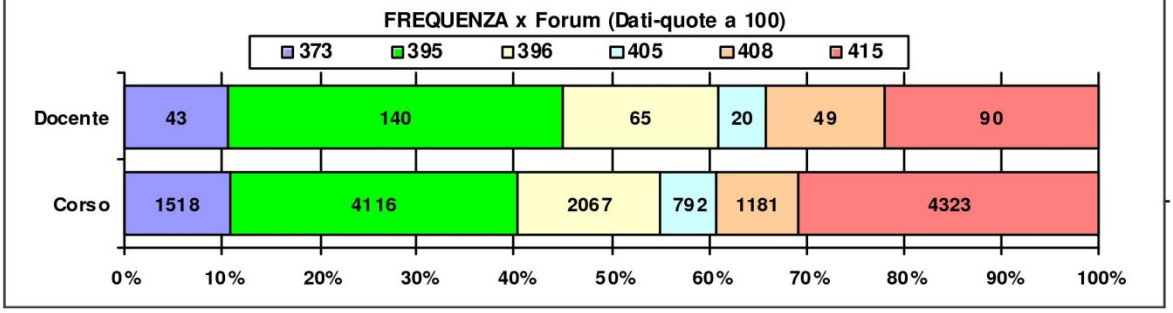
Docente: **D3**

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
372	**Bacheca delle News**	0	0			0	0		
373	**Forum di orientamento e inform**	1518	43	*2,8%*	*10,6%*	73	1	*1,4%*	*2,4%*
374	**Forum vasca (o piscina)**	0	0			0	0		
395	**Sulla comunicazione di rete**	4116	140	*3,4%*	*34,4%*	325	15	*4,6%*	*36,6%*
396	**Intorno al libro Didattica e comun**	2067	65	*3,1%*	*16,0%*	129	3	*2,3%*	*7,3%*
405	**Forum sul Web 2.0**	792	20	*2,5%*	*4,9%*	48	0		
408	**Forum di discussione per wiki s**	1181	49	*4,1%*	*12,0%*	72	13	*18,1%*	*31,7%*
415	**Forum Esercitazione**	4323	90	*2,1%*	*22,1%*	250	9	*3,6%*	*22,0%*
		13997	**407**	*2,9%*	*100,0%*	**897**	**41**	*4,6%*	*100,0%*

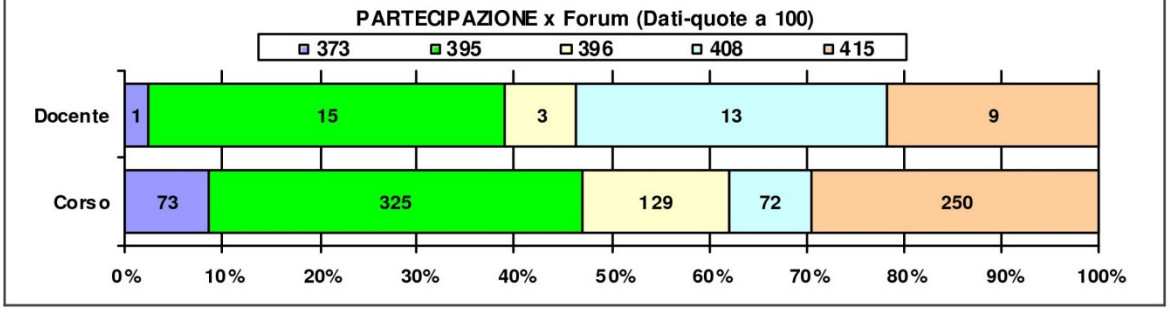
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
65	64	98	6	407



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
897	41	5	38	93	3	7



Analisi dei Docenti del Laboratorio

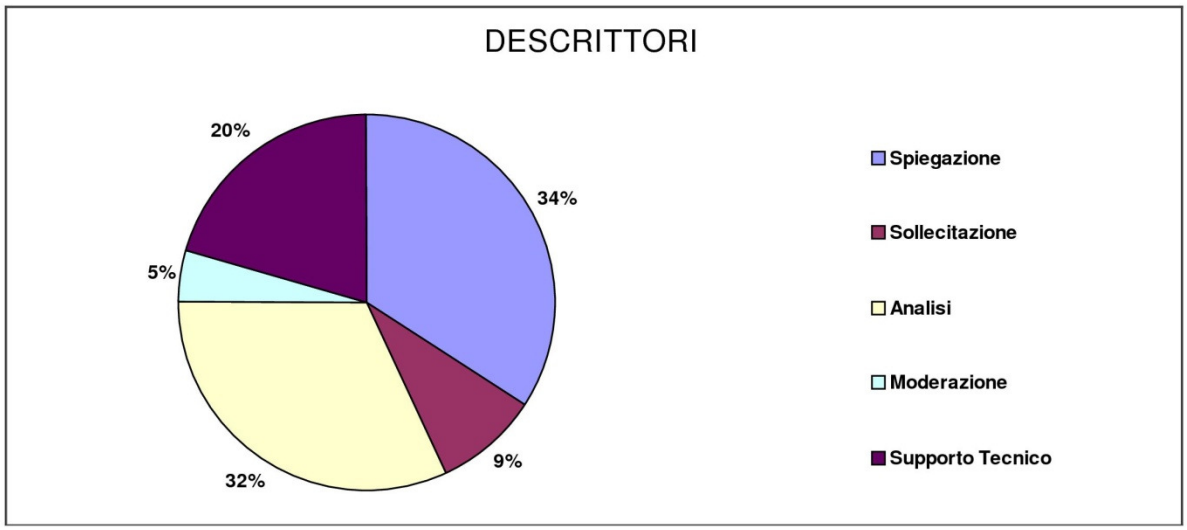
Docente: **D4**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM	N° MSG	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.
Forum didattico	**26**	**24**	*92%*
Forum tecnico	**20**	**20**	*100%*
	46	**44**	***96%***

DESCRITTORI

TIPO	N°Tot.	%Vert.
Spiegazione	**15**	*34%*
Sollecitazione	**4**	*9%*
Analisi	**14**	*32%*
Moderazione	**2**	*5%*
Supporto Tecnico	**9**	*20%*
	44	*100%*



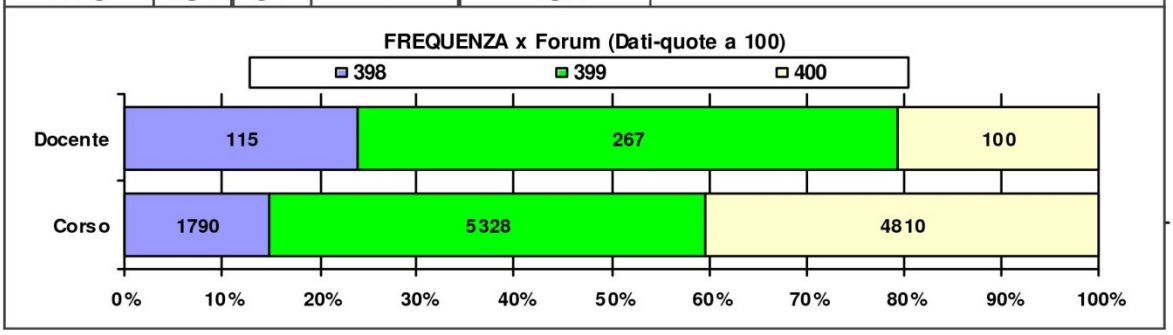
Docente: **D4**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
397	**News**	0	0			0	0		
398	**Forum tecnico**	1790	115	*6,4%*	*23,9%*	90	21	*23,3%*	*44,7%*
399	**Forum didattico**	5328	267	*5,0%*	*55,4%*	427	26	*6,1%*	*55,3%*
400	**Forum generale**	4810	100	*2,1%*	*20,7%*	546	0		
		11928	**482**	*4,0%*	*100,0%*	**1063**	**47**	*4,4%*	*100,0%*

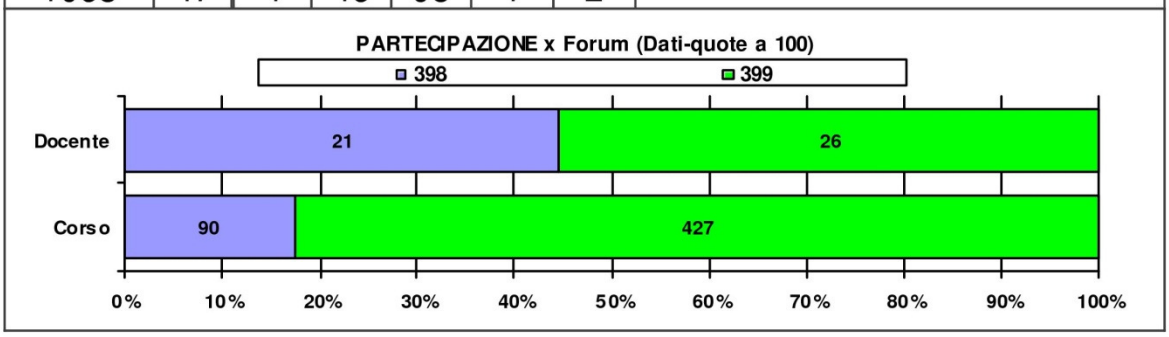
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
218	134	61	4	482



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
1063	47	4	46	98	1	2



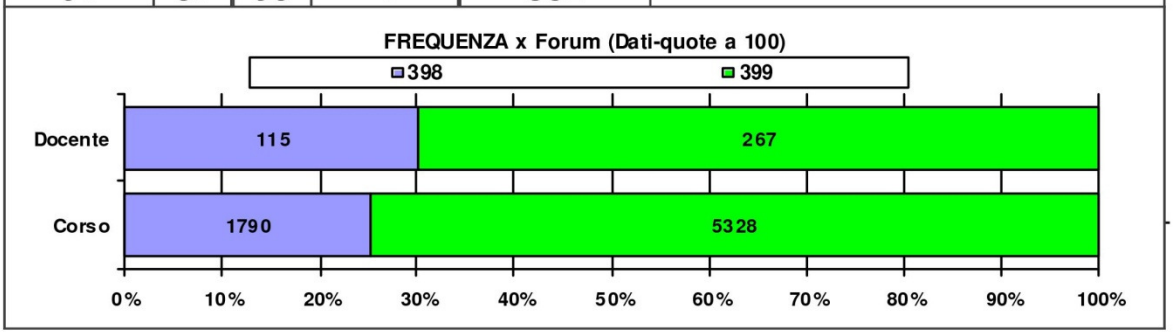
Docente: **D4**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	Visualiz. Docente	% Oriz. Docente	% Oriz. Verticale	MSG. Totali	MSG Docente	% Oriz. Docente	%Vert Docente
397	**News**	0	0			0	0		
398	**Forum tecnico**	1790	115	*6,4%*	*30,1%*	90	21	*23,3%*	*44,7%*
399	**Forum didattico**	5328	267	*5,0%*	*69,9%*	427	26	*6,1%*	*55,3%*
400	**Forum generale**	0	0			0	0		
		7118	**382**	*5,4%*	*100,0%*	**517**	**47**	*9,1%*	*100,0%*

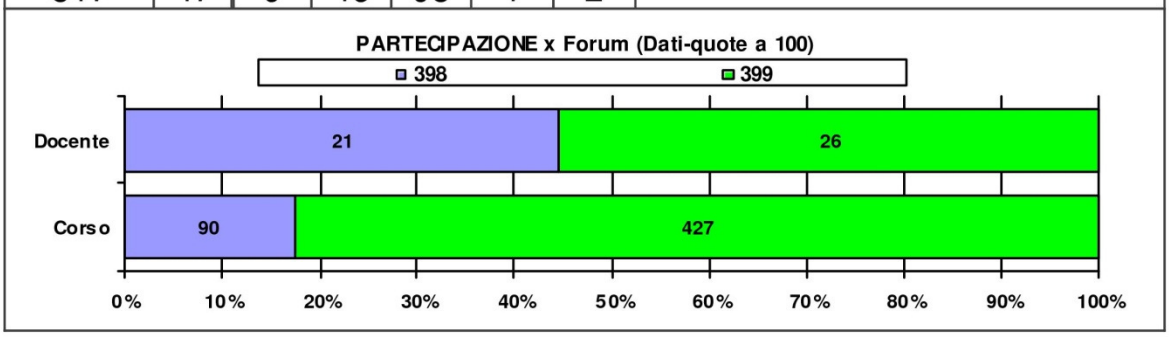
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Discussioni Visualizzate N°	Discussioni Visualizzate %	Media Visualiz. per discus.	Totale Visualizzazioni Docente
91	87	96	4	382



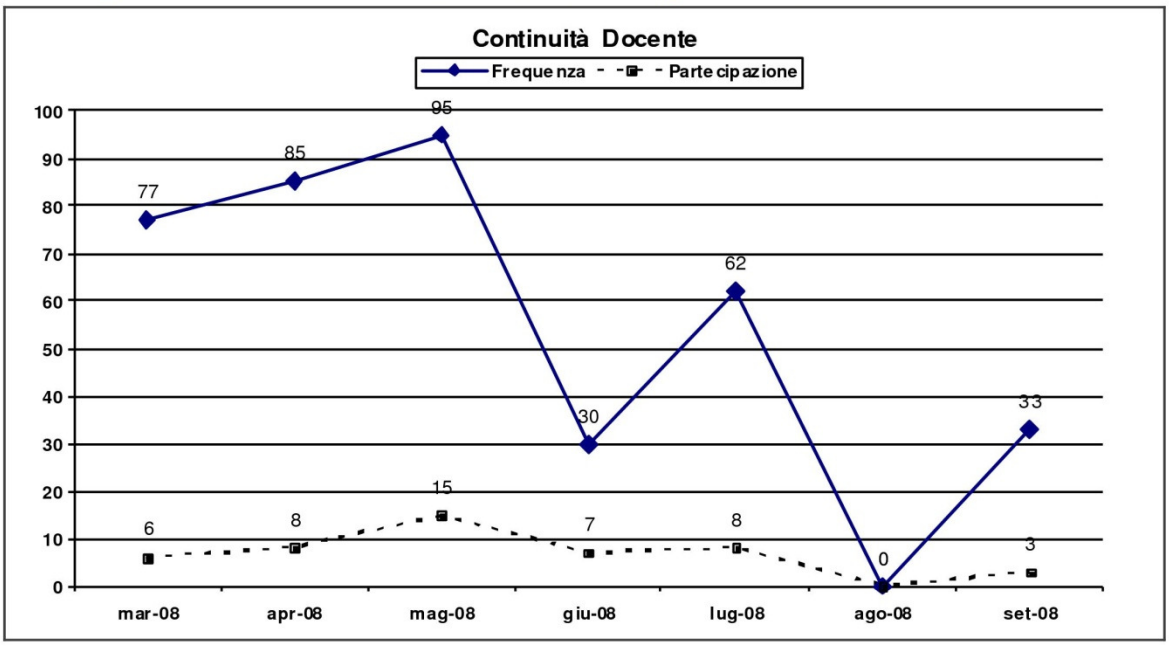
PARTECIPAZIONE

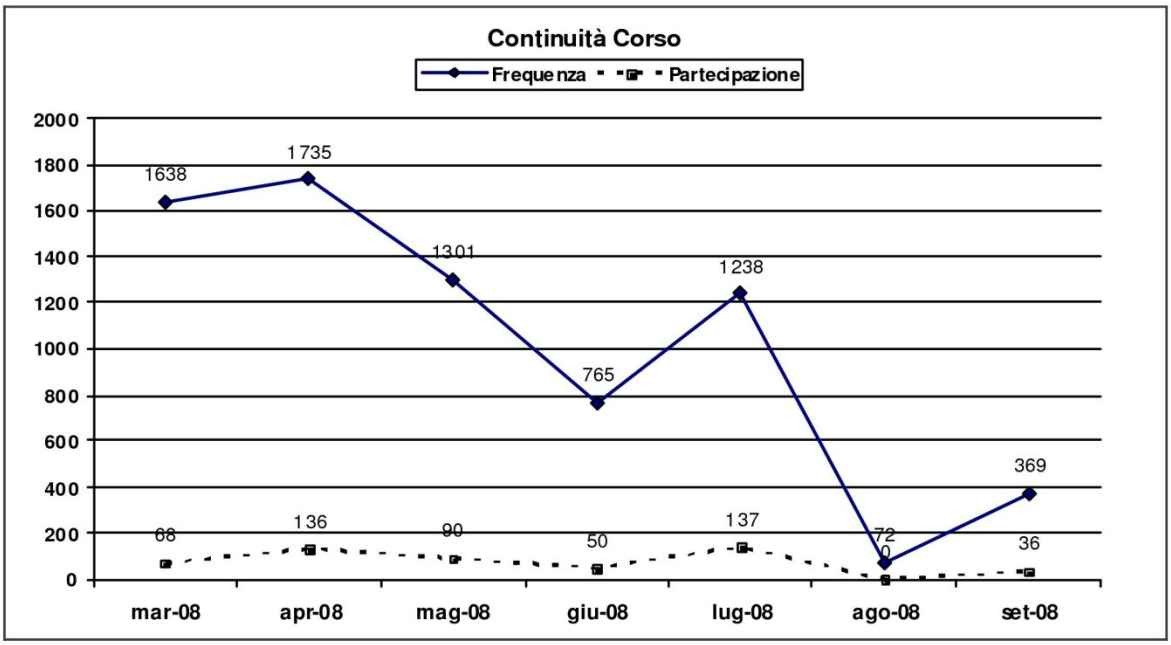
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi scritti N°	Messaggi scritti %	Messaggi di replica N°	Messaggi di replica %	Messaggi di iniz. discus. N°	Messaggi di iniz. discus. %
517	47	9	46	98	1	2



Docente: **D4**

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**



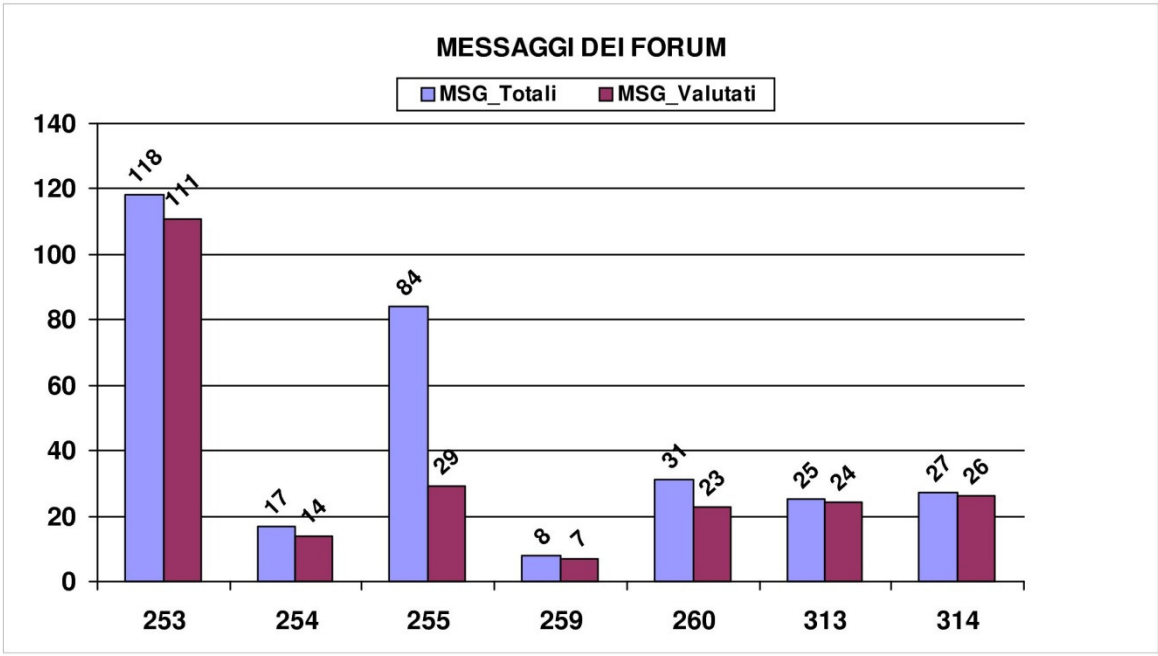


Analisi del Corso Master

VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

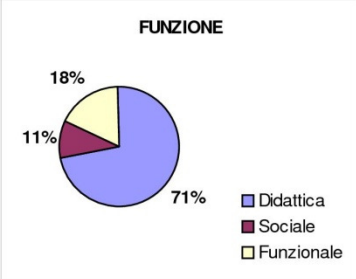
Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

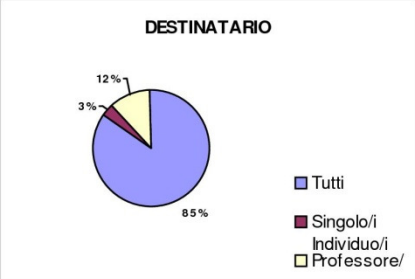
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
253	Forum generale	118	38%	111	94%	47%
254	Forum tecnico	17	5%	14	82%	6%
255	Forum caffè	84	27%	29	35%	12%
259	Forum del wiki sulla netiquette	8	3%	7	88%	3%
260	Forum su DidaIT	31	10%	23	74%	10%
313	Forum per l'integrazione delle navigazioni	25	8%	24	96%	10%
314	Forum dei risultati della prova di integrazione	27	9%	26	96%	11%
		310	100%	234	75%	100%

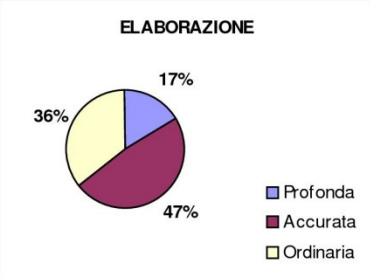


VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
167	Didattica	71	**79**								
25	Sociale	11									
42	Funzionale	18									
				198	Tutti	85	**87**				
				8	Singolo/i Individuo/i	3					
				28	Professore/Tutor	12					
								39	Profonda	17	**53**
								111	Accurata	47	
								84	Ordinaria	36	







Commento Funzione Val.: **79**

Gli studenti hanno dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **87**

Il gruppo ha lavorato in maniera proficua, le dinamiche collaborative fra pari sono state al centro del processo di apprendimento.

Commento Elaborazione Val.: **53**

Gli studenti hanno partecipato con soddisfacente attenzione elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **73**

Il corso ha funzionato in maniera soddisfacente. Alcuni aspetti possono essere ancora migliorati.

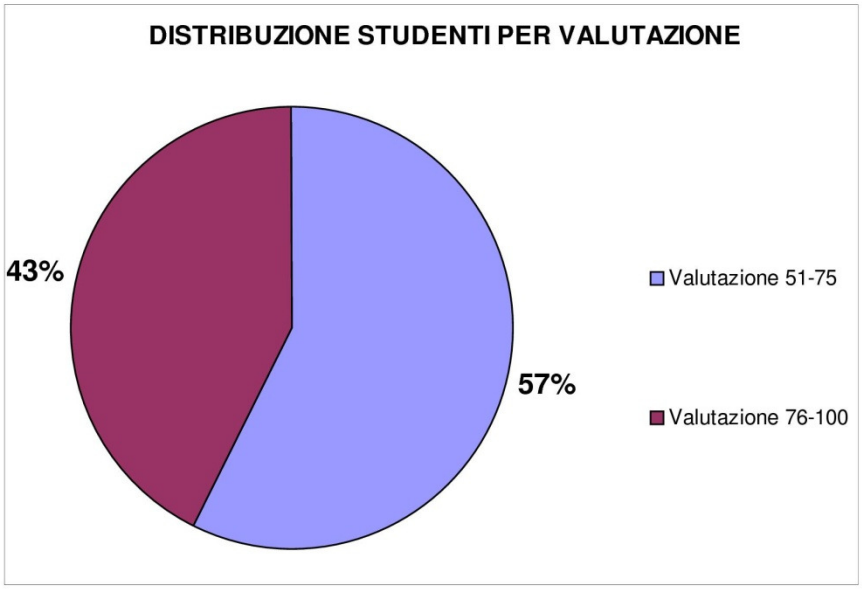
Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
45	19%	Propone	29	29	9	**22**	Le proposte hanno riguardato solo in parte argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo almeno un po'.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
4	2%	Organizza	2	5	4	**3,7**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
40	17%	Chiede	5	7	3	**5,1**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
5	2%	Aiuta	1	2	1	**1,1**	Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
139	59%	Nessuna sc	52	58	39	**50**	

ANALISI DEL CORSO PER VALUTAZIONI STUDENTI

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

CLASSE DI VALUTAZIONE	N° Studenti	% Verticali
Valutazione 51-75	**4**	*57%*
Valutazione 76-100	**3**	*43%*
	7	*100%*



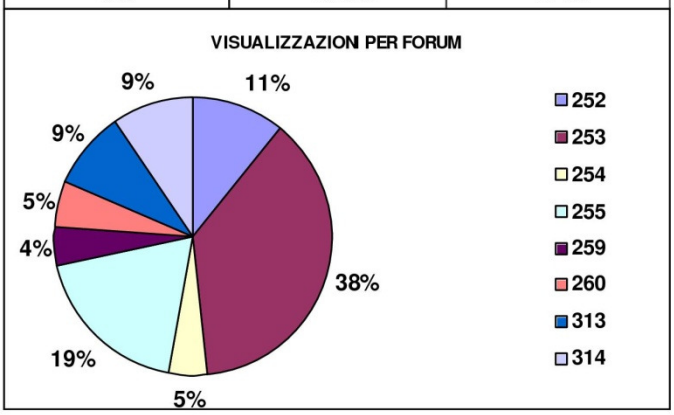
ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	% Verticale	**N° Studenti**	Media Visualiz. Studente	MSG. Totali	% Verticale	**N° Studenti**	Media MSG Studente
252	**Bacheca delle news**	509	*10,9%*	***11***	509	0		***0***	0
253	**Forum generale**	1748	*37,3%*	***11***	159	118	*38,1%*	***11***	11
254	**Forum tecnico**	215	*4,6%*	***11***	20	17	*5,5%*	***5***	3
255	**Forum caffè**	889	*19,0%*	***11***	81	84	*27,1%*	***11***	8
259	**Forum del wiki sulla netiquette**	199	*4,2%*	***11***	18	8	*2,6%*	***4***	2
260	**Forum su DidalT**	256	*5,5%*	***9***	28	31	*10,0%*	***7***	4
313	**Forum per l'integrazione delle nav**	427	*9,1%*	***11***	39	25	*8,1%*	***9***	3
314	**Forum dei risultati della prova di i**	440	*9,4%*	***11***	40	27	*8,7%*	***11***	2
		4683	*100,0%*			**310**	*100,0%*		

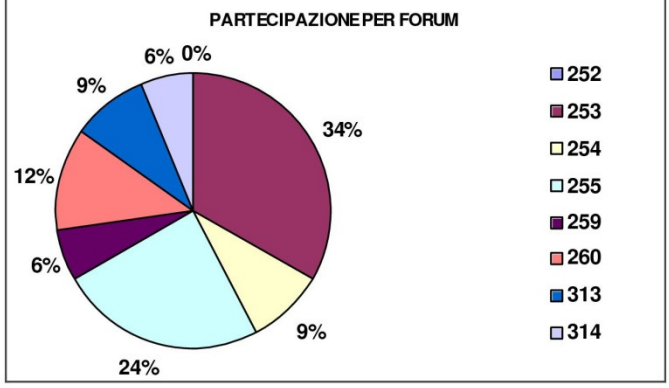
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Visualizzazioni Corso Totali	Media Visualiz. per Studente
58	4683	426



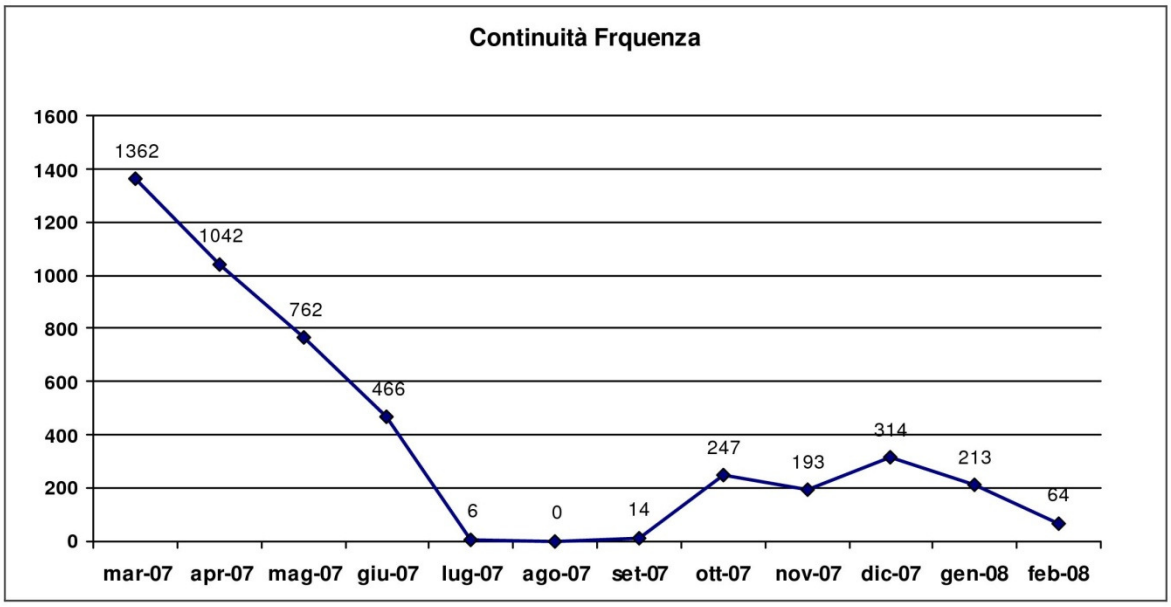
PARTECIPAZIONE

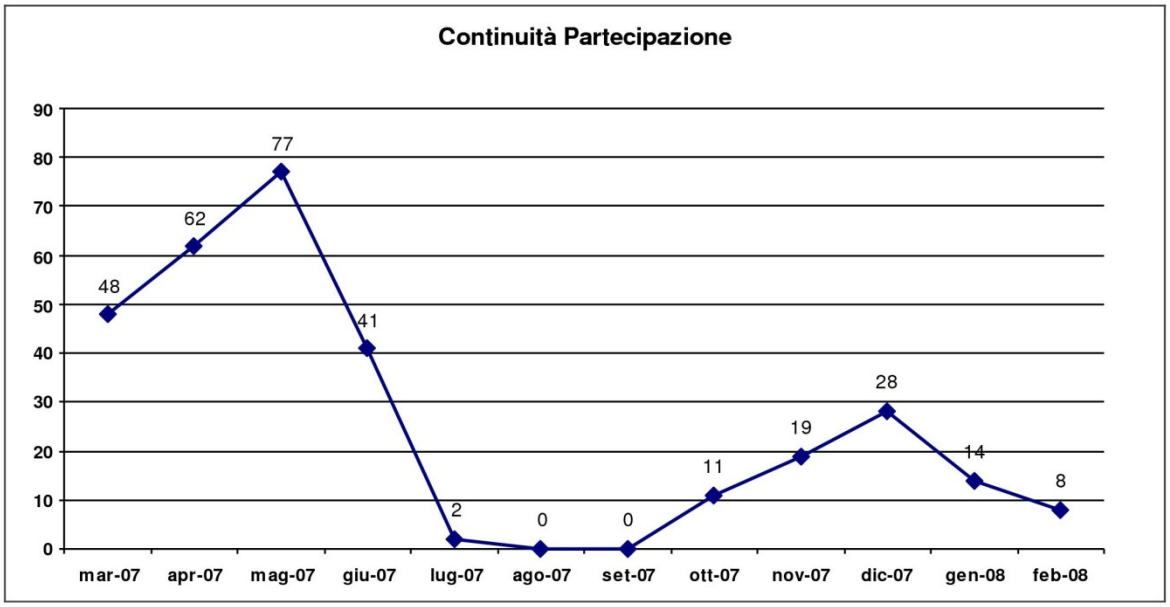
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi di replica		Messaggi di iniz. discus.		Media Messaggi per Studente
	N°	%	N°	%	
310	285	92	25	8	28



ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: **50** Nome del corso: **Multimedialità per l'e-learning AA 2006/2007**



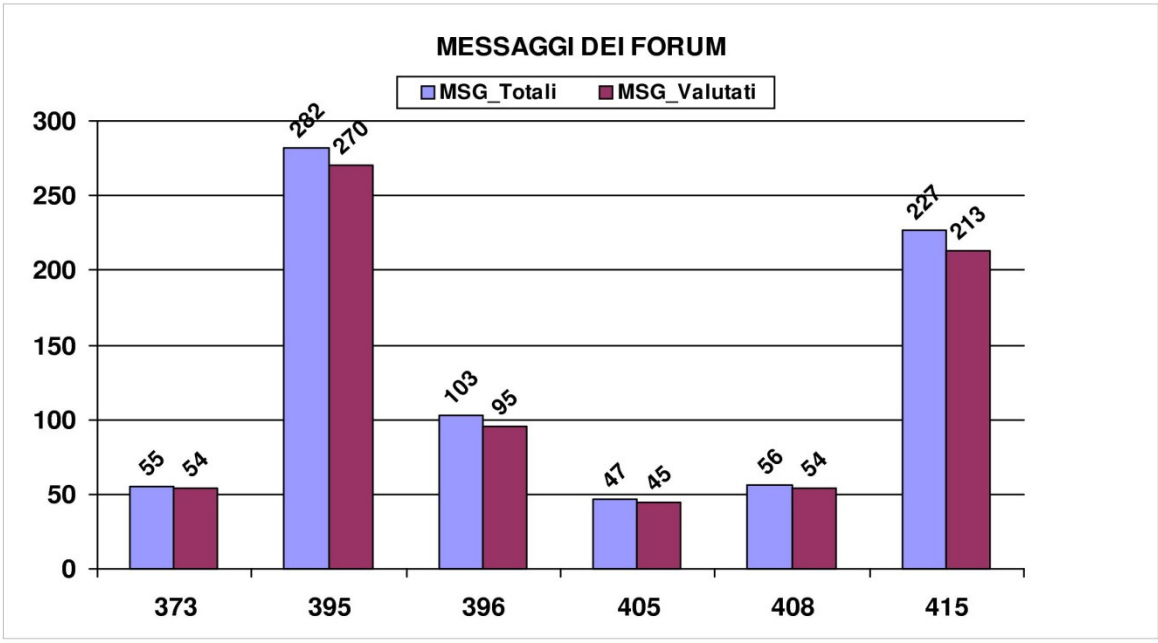


Analisi del Corso Insegnamento

VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

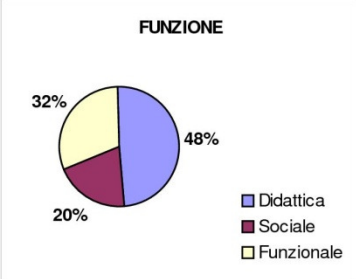
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

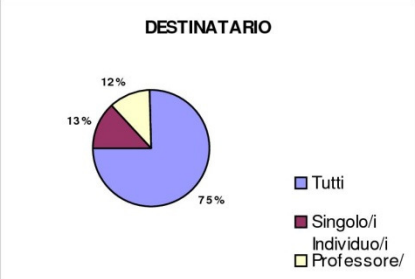
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
373	Forum di orientamento e informazione	55	7%	54	98%	7%
395	Sulla comunicazione di rete	282	37%	270	96%	37%
396	Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	103	13%	95	92%	13%
405	Forum sul Web 2.0	47	6%	45	96%	6%
408	Forum di discussione per wiki su Web 2.0	56	7%	54	96%	7%
415	Forum Esercitazione	227	29%	213	94%	29%
		770	100%	731	95%	100%

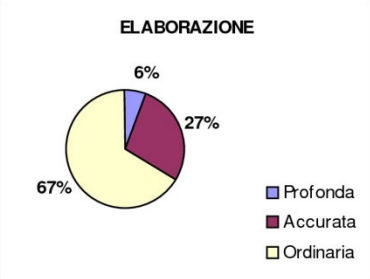


VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
351	Didattica	48	**61**								
148	Sociale	20									
232	Funzionale	32									
				546	Tutti	75	**81**				
				97	Singolo/i Individuo/i	13					
				88	Professore/Tutor	12					
								44	Profonda	6	**32**
								201	Accurata	27	
								486	Ordinaria	66	







Commento Funzione Val.: **61**

Gli studenti si sono interessati agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **81**

Il gruppo ha lavorato in maniera proficua, le dinamiche collaborative fra pari sono state al centro del processo di apprendimento.

Commento Elaborazione Val.: **32**

Gli studenti hanno partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **58**

Il corso ha funzionato in maniera soddisfacente. Alcuni aspetti possono essere ancora migliorati.

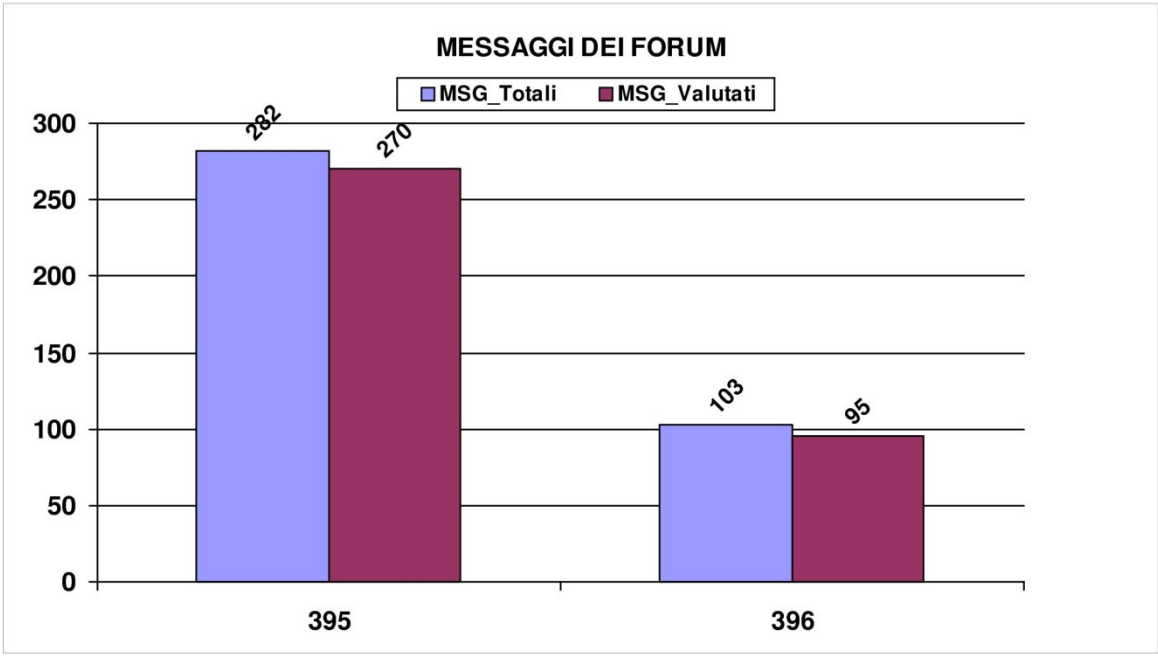
Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
39	5%	Propone	8	16	3	**9**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
43	6%	Critica	5	5	4	**4,6**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
3	0%	Organizza	1	1	1	**1**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
125	17%	Chiede	4	10	4	**5,9**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
84	11%	Aiuta	3	10	3	**5,3**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
436	60%	Nessuna sc	44	53	21	**39**	

VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

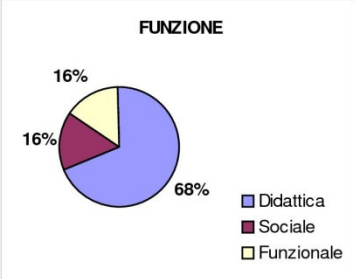
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

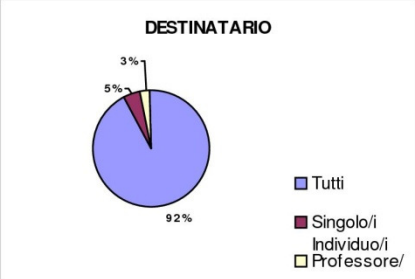
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
395	Sulla comunicazione di rete	282	*73%*	270	*96%*	*74%*
396	Intorno al libro Didattica e comunicazione di rete	103	*27%*	95	*92%*	*26%*
		385	*100%*	365	*95%*	*100%*

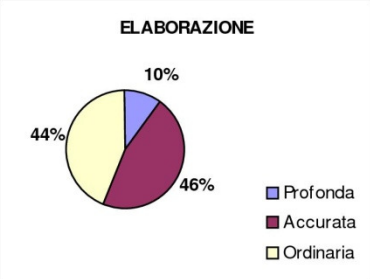


VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
249	Didattica	68	**78**								
58	Sociale	16									
58	Funzionale	16									
				337	Tutti	92	**95**				
				18	Singolo/i Individuo/i	5					
				10	Professore/Tutor	3					
								38	Profonda	10	**47**
								166	Accurata	45	
								161	Ordinaria	44	







Commento Funzione Val.: **78**

Gli studenti hanno dimostrato molto interesse per gli argomenti didattici.

Commento Destinatario Val.: **95**

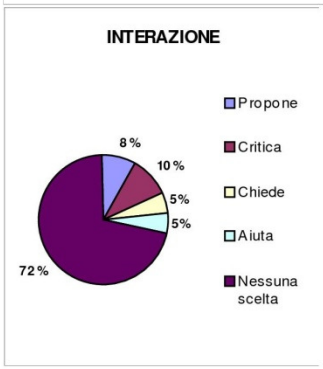
Il gruppo ha lavorato in maniera proficua, le dinamiche collaborative fra pari sono state al centro del processo di apprendimento.

Commento Elaborazione Val.: **47**

Gli studenti hanno partecipato in maniera rapida, elaborando i contenuti tanto quanto era indispensabile.

Commento Finale Valutazione Finale: **73**

Il corso ha funzionato in maniera soddisfacente. Alcuni aspetti possono essere ancora migliorati.



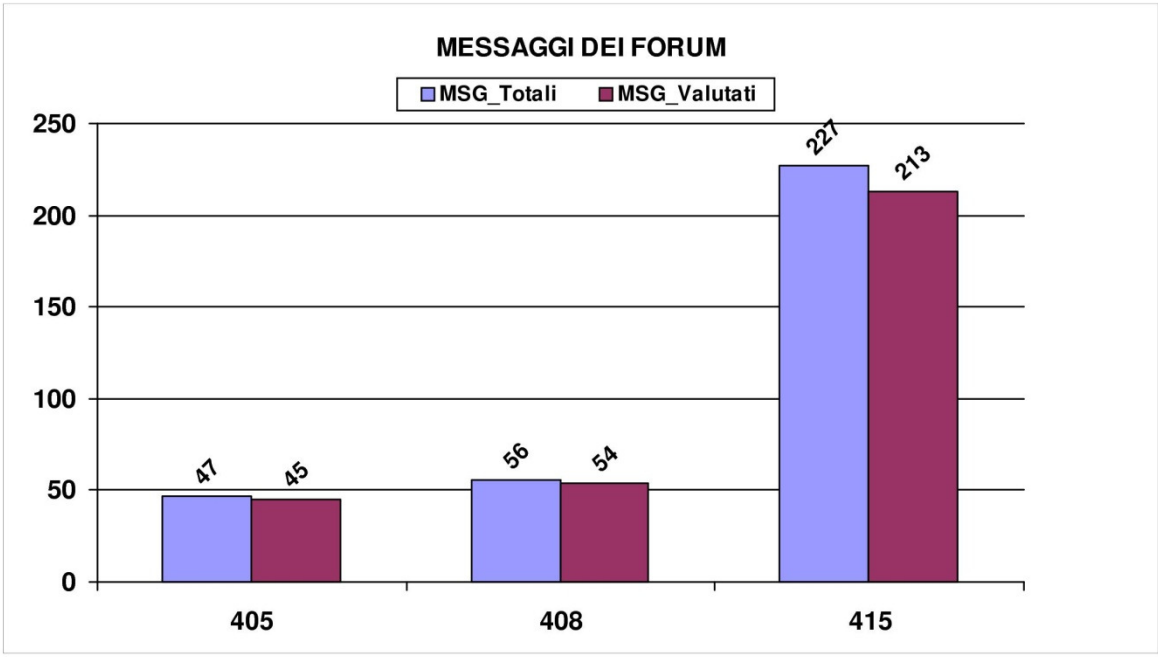
Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
31	8%	Propone	12	25	5	**14**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
37	10%	Critica	9	9	6	**8**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
19	5%	Chiede	1	6	2	**3,1**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
17	5%	Aiuta	2	5	1	**2,7**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
261	72%	Nessuna sc	58	70	34	**54**	

VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

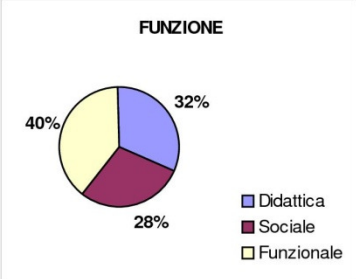
Corso: 64 Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

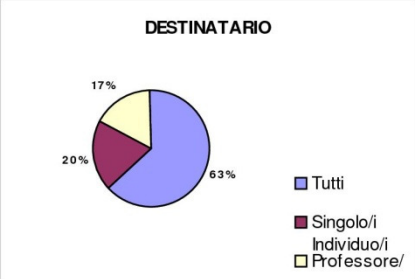
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
405	Forum sul Web 2.0	47	*14%*	45	*96%*	*14%*
408	Forum di discussione per wiki su Web 2.0	56	*17%*	54	*96%*	*17%*
415	Forum Esercitazione	227	*69%*	213	*94%*	*68%*
		330	*100%*	312	*95%*	*100%*

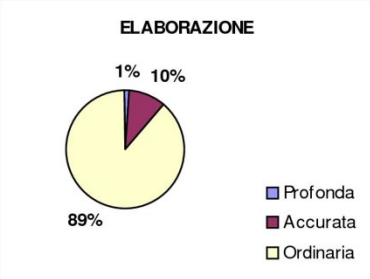


VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
100	Didattica	32	**50**								
87	Sociale	28									
125	Funzionale	40									
				195	Tutti	62	**72**				
				63	Singolo/i Individuo/i	20					
				54	Professore/Tutor	17					
								4	Profonda	1	**17**
								32	Accurata	10	
								276	Ordinaria	88	







Commento Funzione Val.: **50**

Gli studenti si sono interessati alla didattica tanto quanto era indispensabile.

Commento Destinatario Val.: **72**

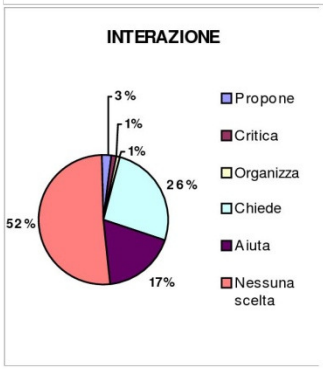
Il gruppo ha funzionato bene e si sono prodotte dinamiche collaborative fra pari.

Commento Elaborazione Val.: **17**

Gli studenti hanno partecipato al forum in maniera superficiale e/o sbrigativa senza approfondire gli argomenti.

Commento Finale Valutazione Finale: **46**

Il corso ha funzionato soltanto in parte. Bisogna scorprire i punti deboli e migliorarli.



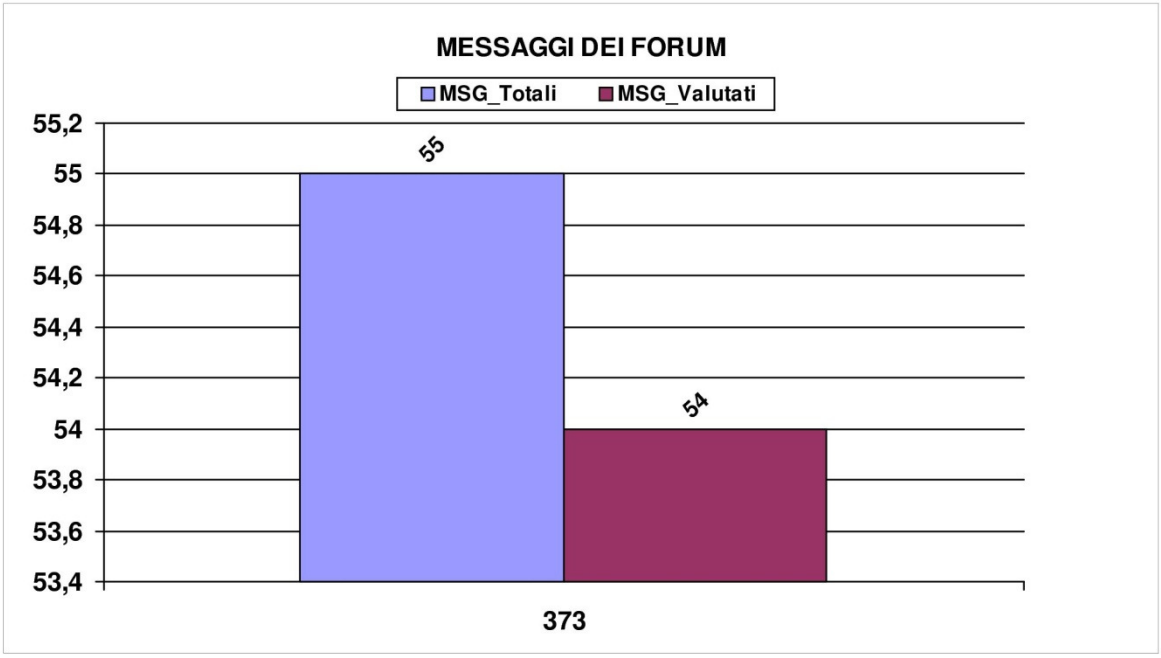
Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
8	3%	Propone	8	8	1	**5,7**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
4	1%	Critica	1	1	1	**0,6**	
3	1%	Organizza	3	3	2	**2,7**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
80	26%	Chiede	7	15	6	**9,2**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
54	17%	Aiuta	5	15	4	**7,8**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
162	52%	Nessuna sc	34	42	9	**29**	

VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

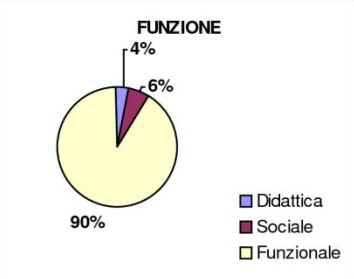
Corso: 64 Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

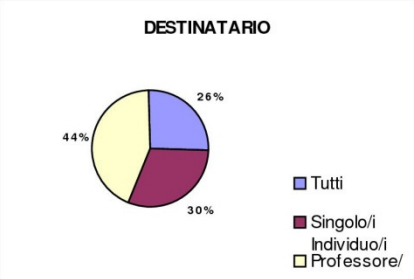
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
373	Forum di orientamento e informazione	55	100%	54	98%	100%
		55	100%	54	98%	100%

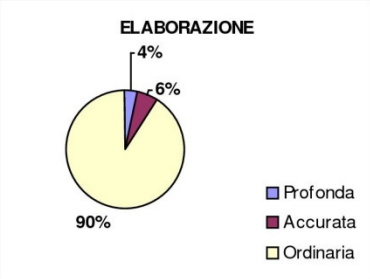


VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
2	Didattica	4	16								
3	Sociale	6									
49	Funzionale	91									
				14	Tutti	26	42				
				16	Singolo/i Individuo/i	30					
				24	Professore/Tutor	44					
								2	Profonda	4	17
								3	Accurata	6	
								49	Ordinaria	91	







Commento Funzione Val.: **16**

Gli studenti hanno partecipato pochissimo alla discussione didattica.

Commento Destinatario Val.: **42**

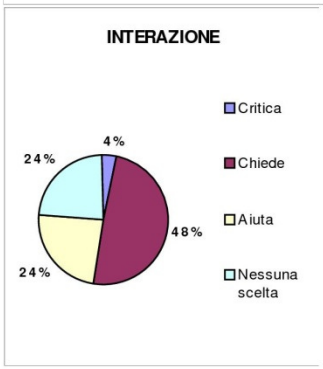
Non c'è stata grande coesione nel gruppo e hanno faticato a prodursi dinamiche collaborative.

Commento Elaborazione Val.: **17**

Gli studenti hanno partecipato al forum in maniera superficiale e/o sbrigativa senza approfondire gli argomenti.

Commento Finale Valutazione Finale: **25**

Il corso nn ha funzionato bene. Bisogna studiare nuove strategie.



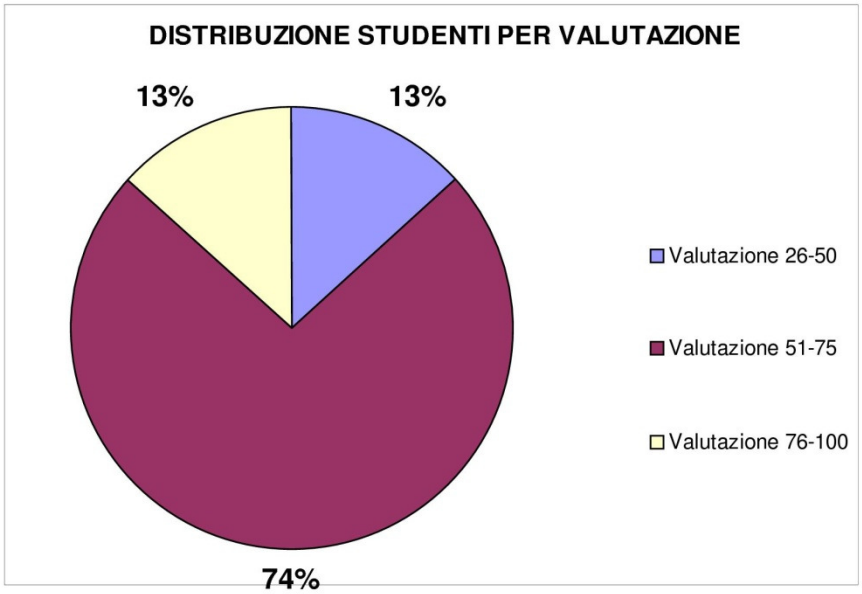
Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
2	4%	Critica	11	4	11	8,7	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
26	48%	Chiede	10	23	13	15	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
13	24%	Aiuta	7	20	7	11	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
13	24%	Nessuna sc	5	7	7	6,2	

ANALISI DEL CORSO PER VALUTAZIONI STUDENTI

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

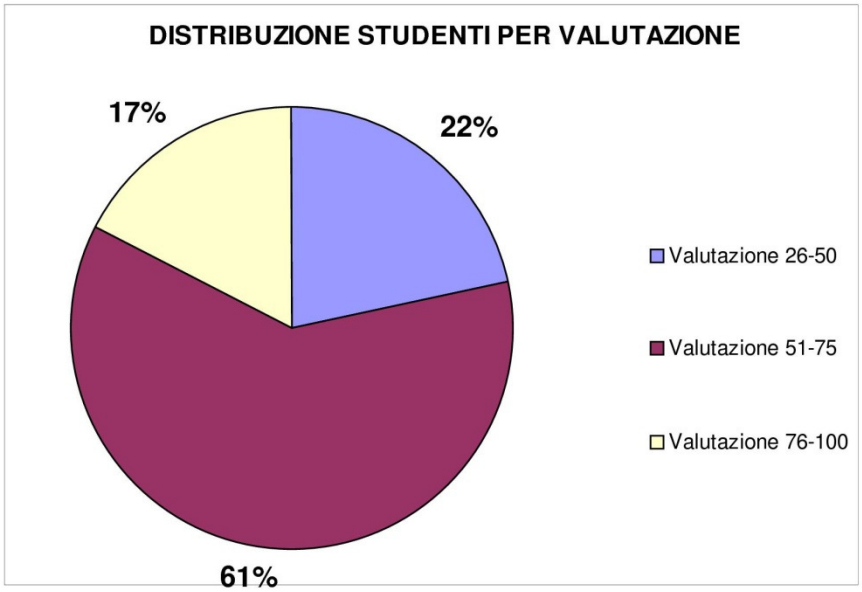
CLASSE DI VALUTAZIONE	N° Studenti	% Verticali
Valutazione 26-50	**2**	*13%*
Valutazione 51-75	**11**	*73%*
Valutazione 76-100	**2**	*13%*
	15	*100%*



ANALISI DEL CORSO PER VALUTAZIONI STUDENTI

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

CLASSE DI VALUTAZIONE	N° Studenti	% Verticali
Valutazione 26-50	**5**	*22%*
Valutazione 51-75	**14**	*61%*
Valutazione 76-100	**4**	*17%*
	23	*100%*



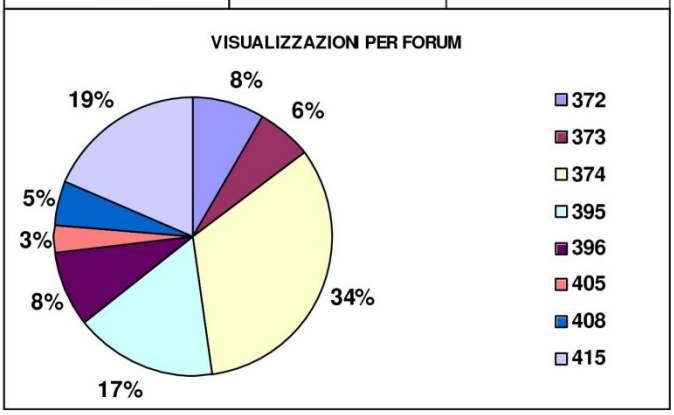
ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: 64 Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	% Verticale	N° Studenti	Media Visualiz. Studente	MSG. Totali	% Verticale	N° Studenti	Media MSG Studente
372	**Bacheca delle News**	1878	*8,5%*	***151***	1878	0		***0***	0
373	**Forum di orientamento e informazi**	1392	*6,3%*	***131***	11	55	*3,4%*	***32***	2
374	**Forum vasca (o piscina)**	7327	*33,0%*	***136***	54	853	*52,5%*	***88***	10
395	**Sulla comunicazione di rete**	3732	*16,8%*	***129***	29	284	*17,5%*	***55***	5
396	**Intorno al libro Didattica e comuni**	1874	*8,4%*	***133***	14	103	*6,3%*	***42***	2
405	**Forum sul Web 2.0**	751	*3,4%*	***115***	7	47	*2,9%*	***31***	2
408	**Forum di discussione per wiki su**	1096	*4,9%*	***122***	9	56	*3,4%*	***18***	3
415	**Forum Esercitazione**	4146	*18,7%*	***138***	30	227	*14,0%*	***68***	3
		22196	*100,0%*			**1625**	*100,0%*		

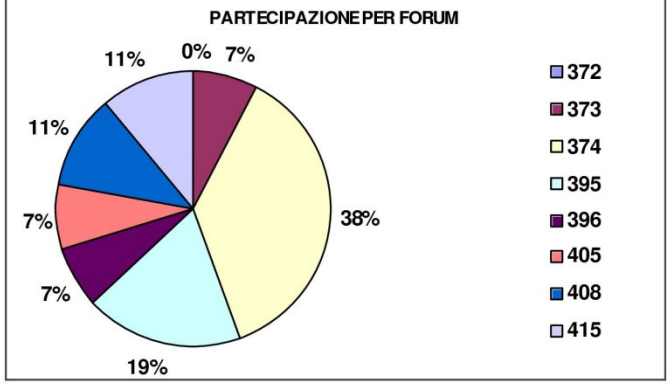
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Visualizzazioni Corso Totali	Media Visualiz. per Studente
126	22196	146



PARTECIPAZIONE

N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi di replica		Messaggi di iniz. discus.		Media Messaggi per Studente
	N°	%	N°	%	
1625	1518	93	107	7	14



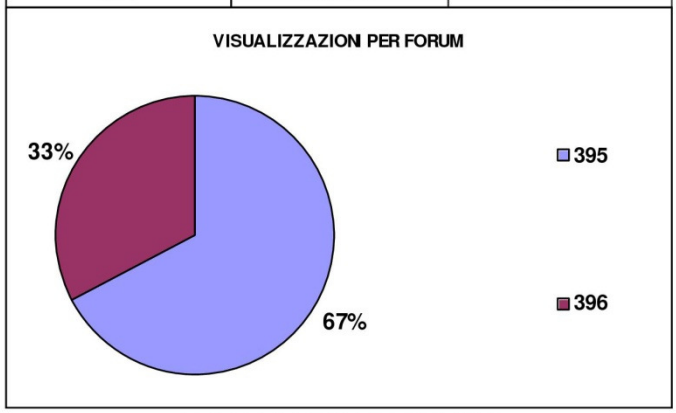
ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	% Verticale	**N° Studenti**	Media Visualiz. Studente	MSG. Totali	% Verticale	**N° Studenti**	Media MSG Studente
395	**Sulla comunicazione di rete**	3592	*67,3%*	***88***	41	280	*73,3%*	***51***	5
396	**Intorno al libro Didattica e comuni**	1749	*32,7%*	***88***	20	102	*26,7%*	***41***	2
		5341	*100,0%*			**382**	*100,0%*		

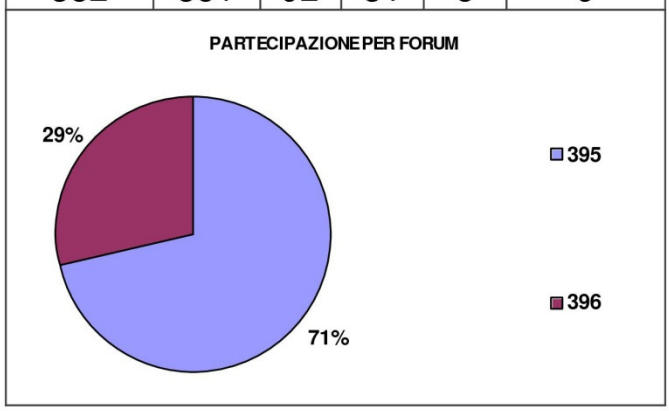
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Visualizzazioni Corso Totali	Media Visualiz. per Studente
34	5341	61



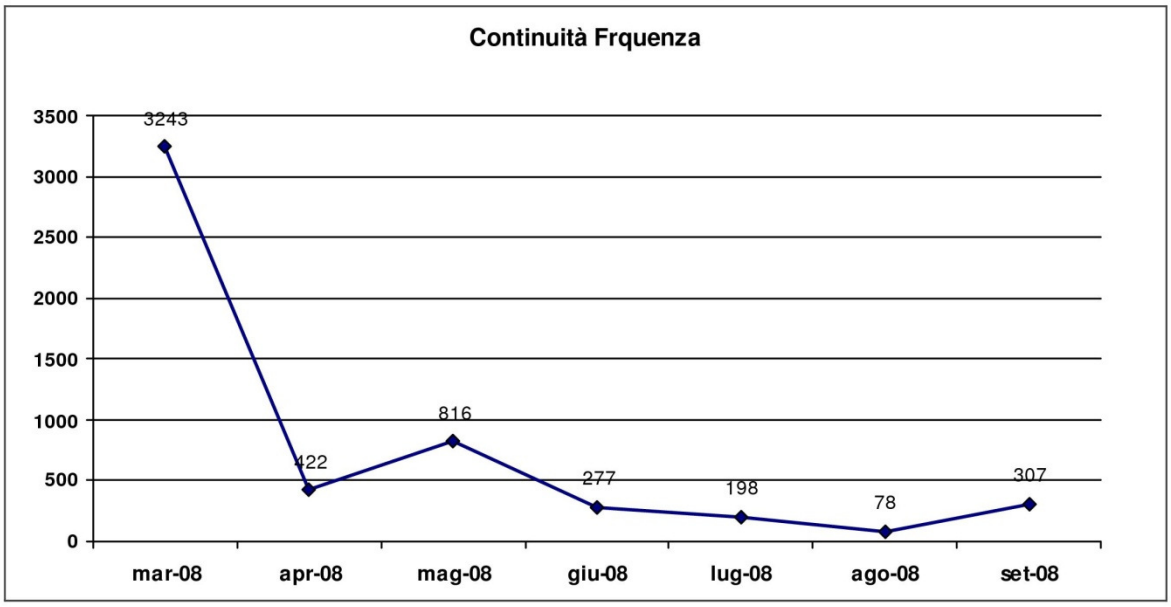
PARTECIPAZIONE

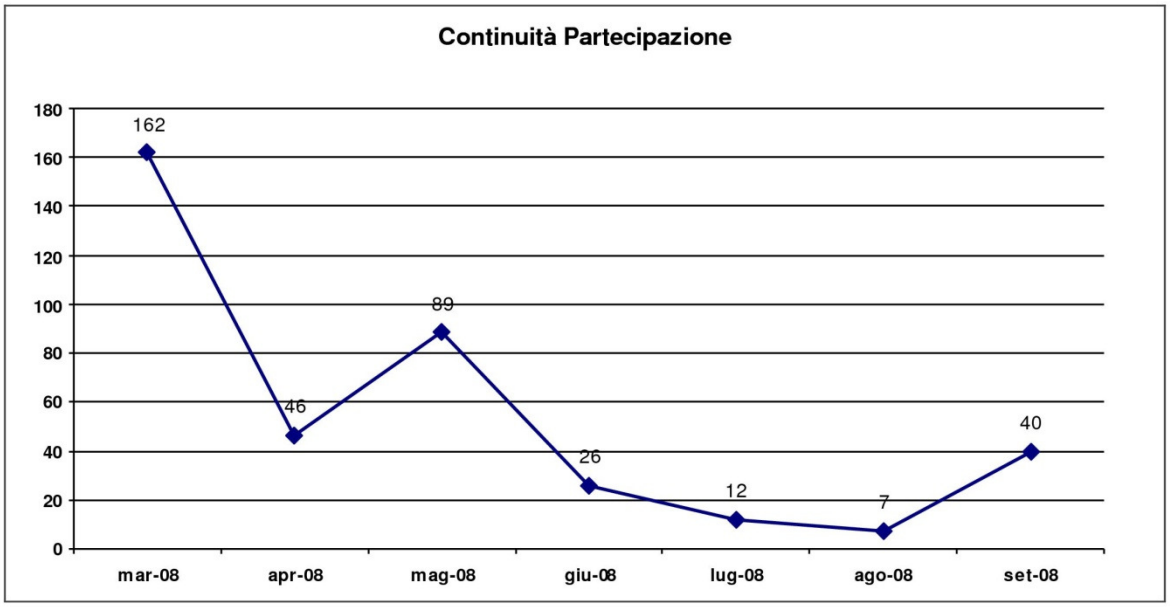
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi di replica		Messaggi di iniz. discus.		Media Messaggi per Studente
	N°	%	N°	%	
382	351	92	31	8	6



ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

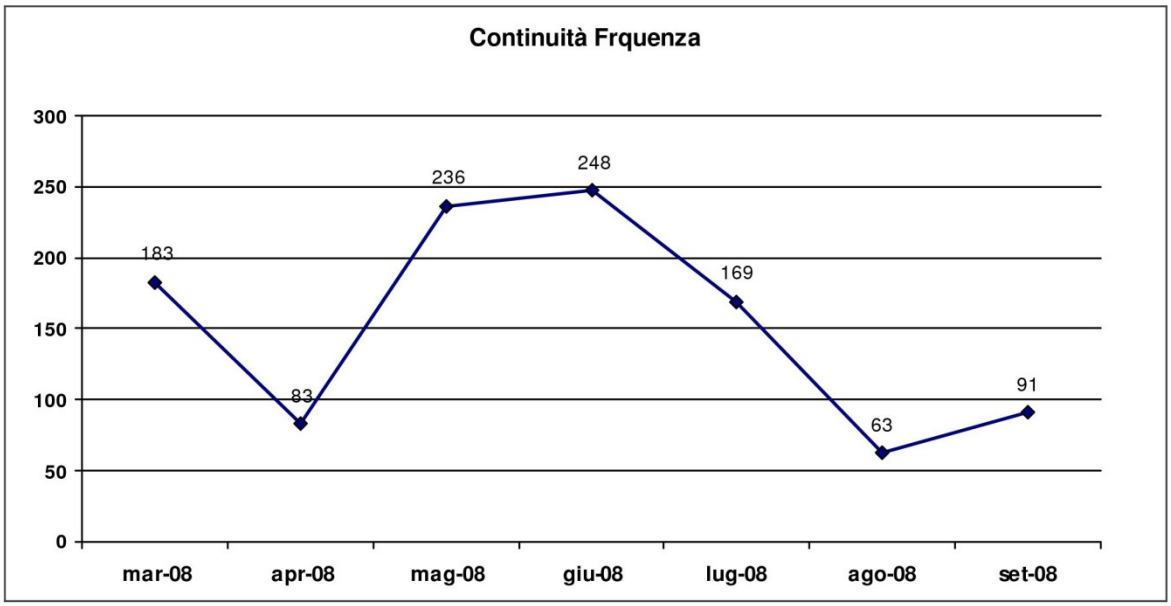
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

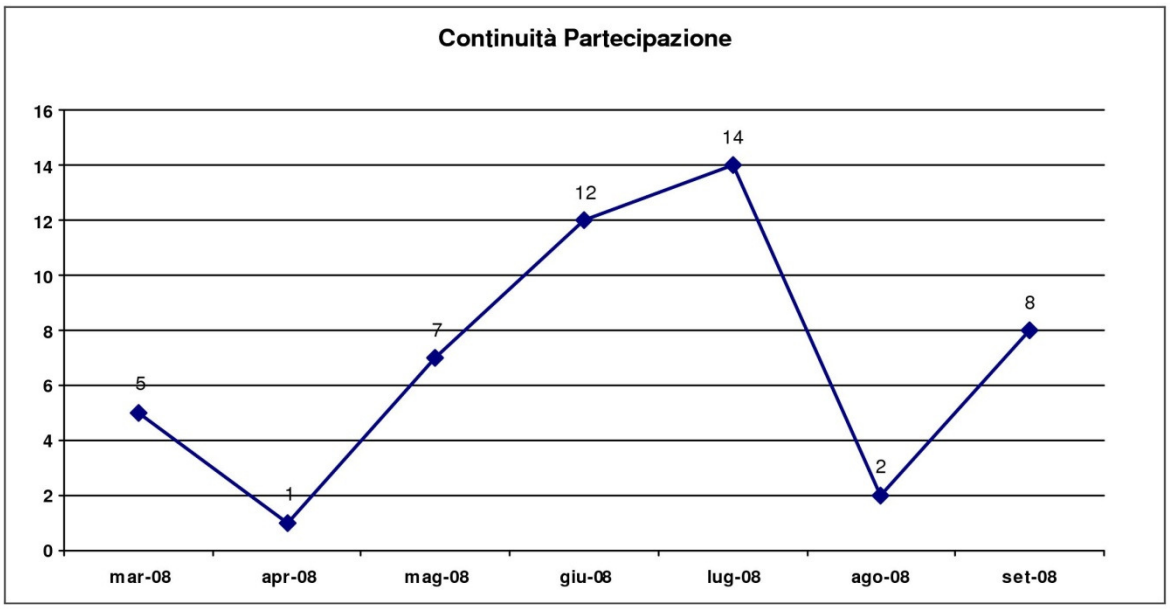




ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

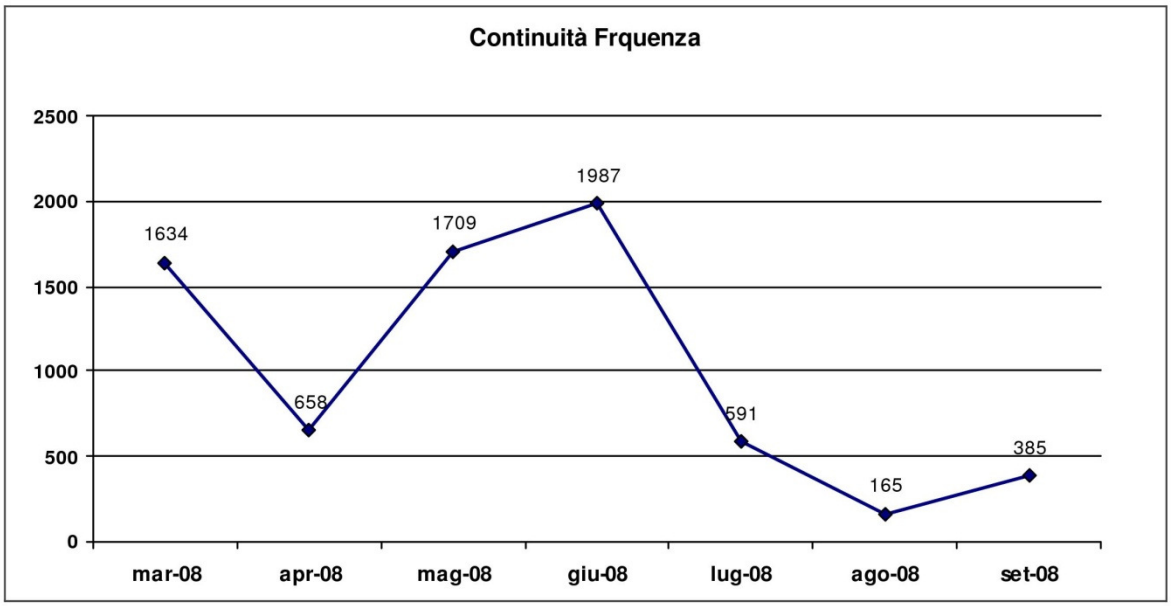
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

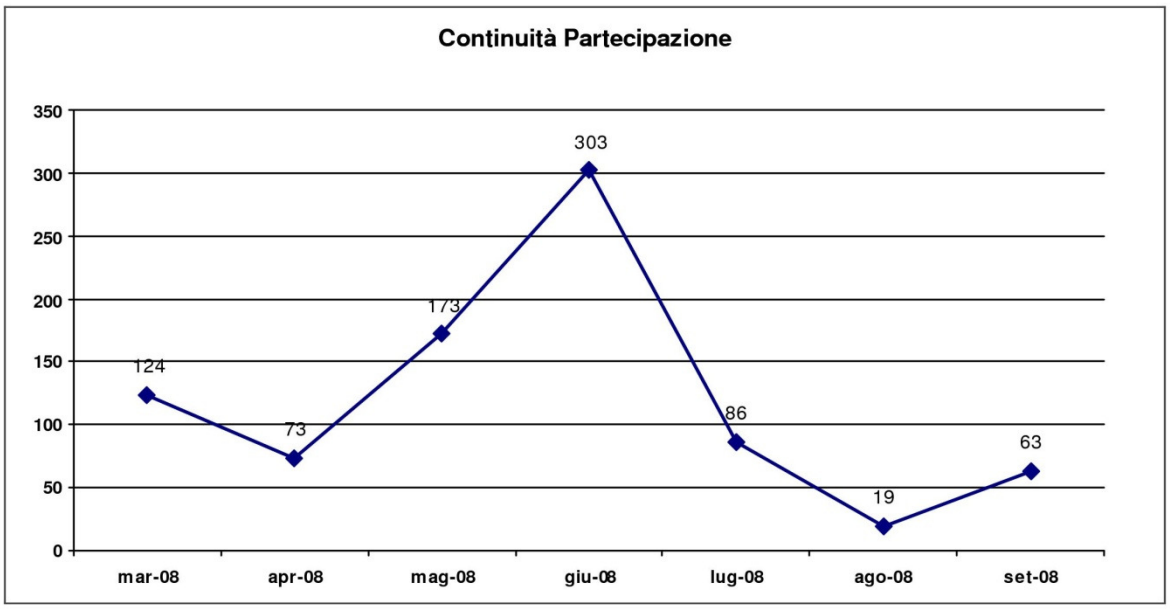




ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

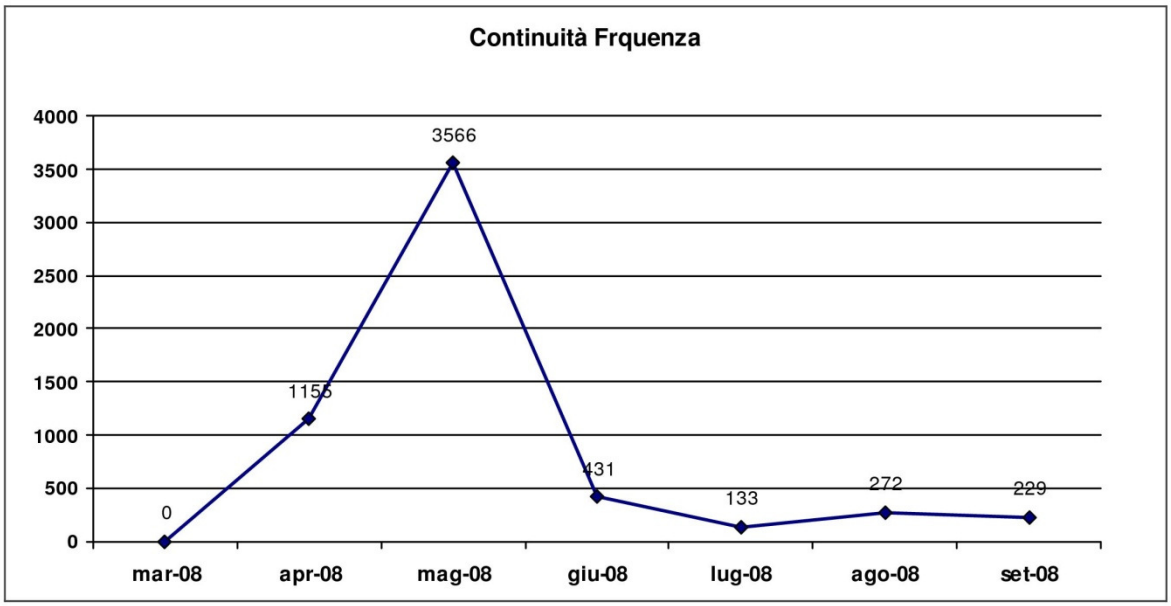
Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**

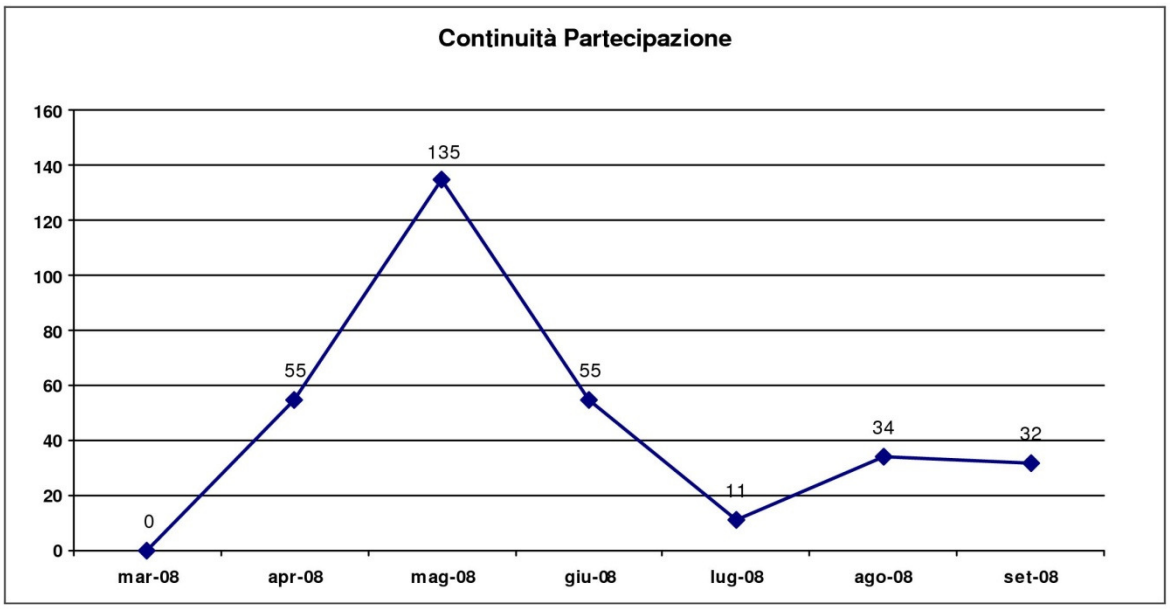




ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: **64** Nome del corso: **Comunicazione di rete per l'apprendimento 07/08 - triennale**



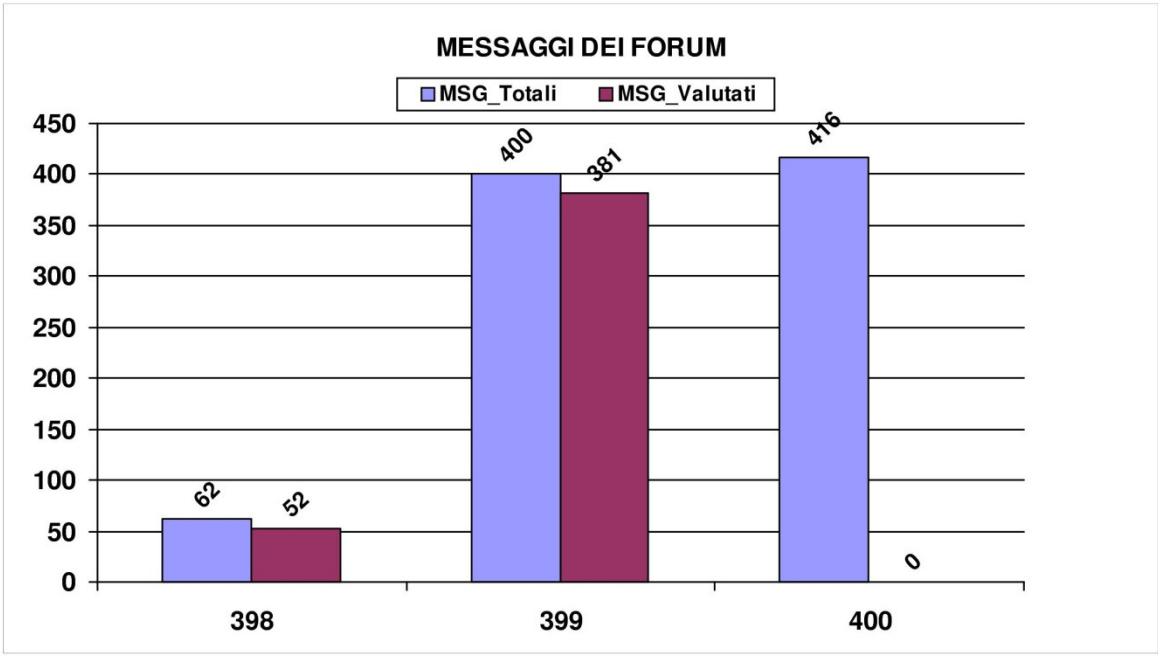


Analisi del Corso Laboratorio

VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

Corso: 69 Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

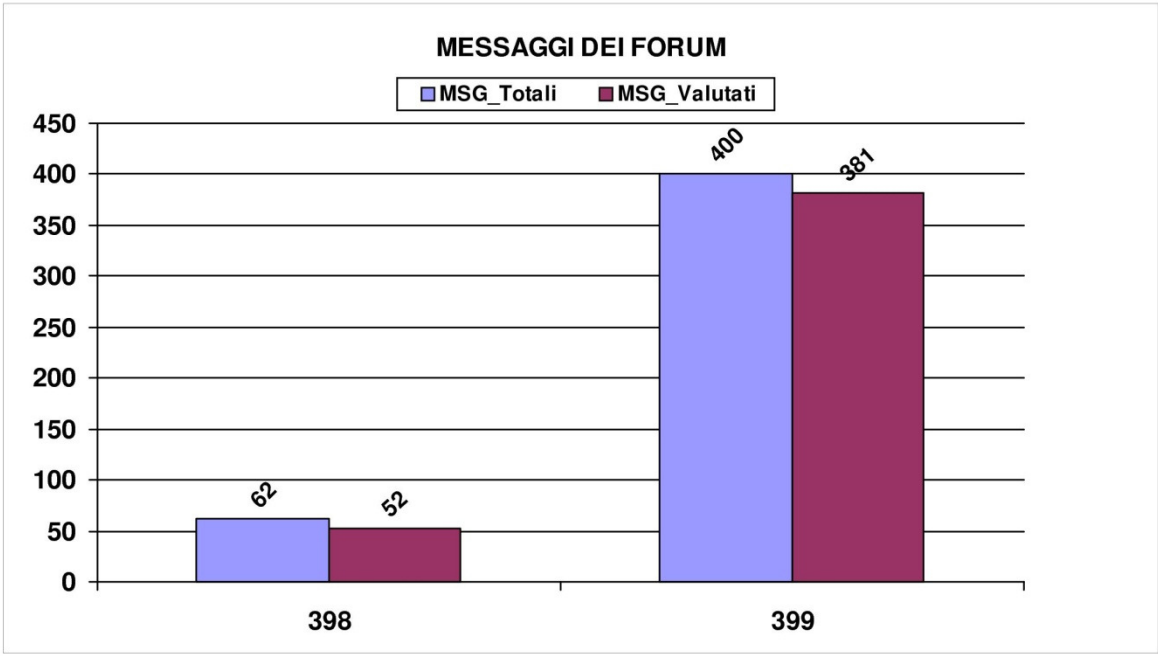
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
398	Forum tecnico	62	*7%*	52	*84%*	*12%*
399	Forum didattico	400	*46%*	381	*95%*	*88%*
400	Forum generale	416	*47%*	0		
		878	*100%*	433	*49%*	*100%*



VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

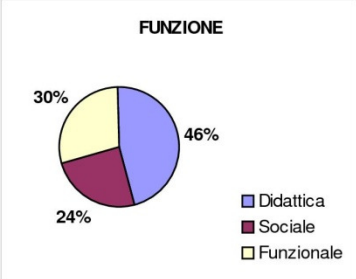
Corso: 69 Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

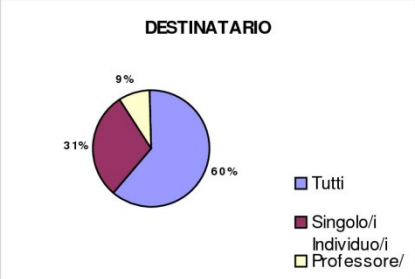
FORUM		N° MSG Totali	% Vert. MSG Tot.	N° MSG Valutati	% Oriz. MSG Val.	% Vert. MSG Val.
398	Forum tecnico	62	*13%*	52	*84%*	*12%*
399	Forum didattico	400	*87%*	381	*95%*	*88%*
		462	*100%*	433	*94%*	*100%*

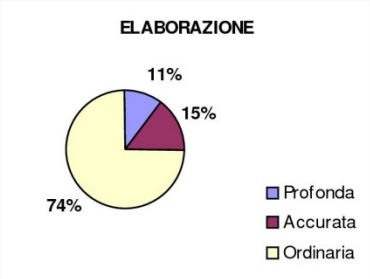


VALUTAZIONE QUALITATIVA DEL CORSO

N°	FUNZIONE	%Vert.	Valut.	N°	DESTINATARIO	%Vert.	Valut.	N°	ELABORAZIONE	%Vert.	Valut.
197	Didattica	45	**70**								
106	Sociale	24									
130	Funzionale	30									
				262	Tutti	61	**79**				
				133	Singolo/i Individuo/i	31					
				38	Professore/Tutor	9					
								46	Profonda	11	**51**
								63	Accurata	15	
								324	Ordinaria	75	







Commento Funzione Val.: **70**

Gli studenti si sono interessati agli argomenti didattici in maniera soddisfacente.

Commento Destinatario Val.: **79**

Il gruppo ha lavorato in maniera proficua, le dinamiche collaborative fra pari sono state al centro del processo di apprendimento.

Commento Elaborazione Val.: **51**

Gli studenti hanno partecipato con soddisfacente attenzione elaborando i contenuti in maniera ragionata.

Commento Finale Valutazione Finale: **67**

Il corso ha funzionato in maniera soddisfacente. Alcuni aspetti possono essere ancora migliorati.

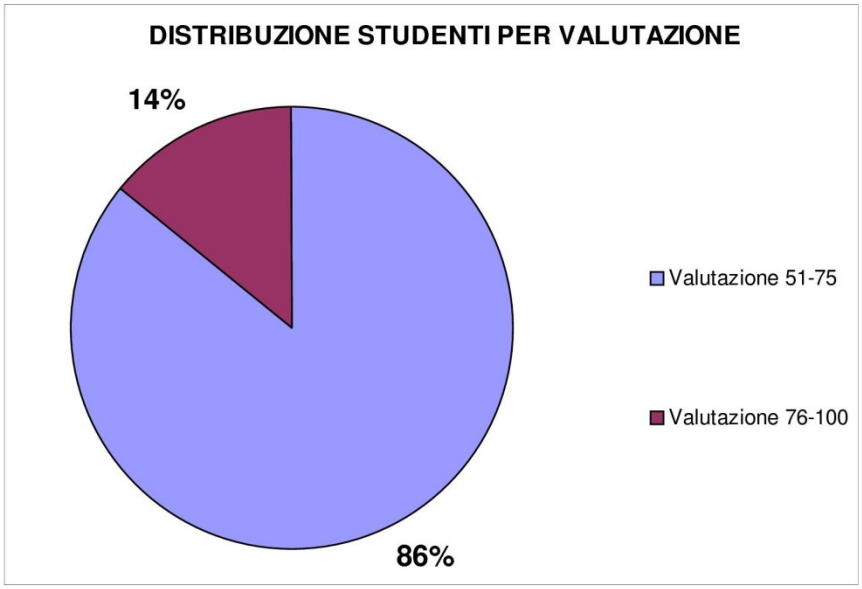
Interazione

N°	%	Tipo	Funz	Dest.	Elab.	Val.	Commento
25	6%	Propone	5	9	5	**6,3**	Le proposte non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
12	3%	Critica	4	4	2	**3**	Le critiche non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
5	1%	Organizza	2	3	2	**2**	L'organizzazione non ha riguardato argomenti didattici.Non ha coinvolto il gruppo, è stata soprattutto di tipo verticale.Non è stata particolarmente ragionata, ma anzi un po' affrettata.
160	37%	Chiede	24	29	15	**23**	Le richieste non hanno riguardato argomenti didattici.Hanno coinvolto il gruppo solo in parte.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
91	21%	Aiuta	13	18	14	**15**	Le risposte d'aiuto non hanno riguardato argomenti didattici.Non hanno coinvolto il gruppo, sono state soprattutto di tipo verticale.Non sono state particolarmente ragionate, ma anzi un po' affrettate.
140	32%	Nessuna sc	24	29	17	**23**	

ANALISI DEL CORSO PER VALUTAZIONI STUDENTI

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

CLASSE DI VALUTAZIONE	N° Studenti	% Verticali
Valutazione 51-75	**12**	*86%*
Valutazione 76-100	**2**	*14%*
	14	*100%*



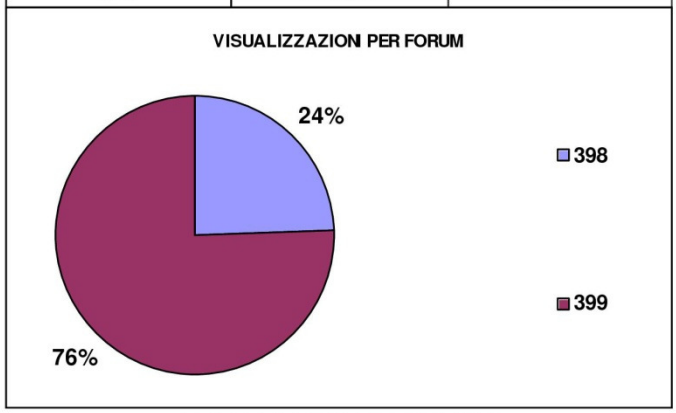
ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: 69 Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**

FORUM		FREQUENZA				PARTECIPAZIONE			
		Visualiz. Totali	% Verticale	**N° Studenti**	Media Visualiz. Studente	MSG. Totali	% Verticale	**N° Studenti**	Media MSG Studente
398	**Forum tecnico**	1594	*24,5%*	***95***	17	65	*14,0%*	***29***	2
399	**Forum didattico**	4922	*75,5%*	***99***	50	398	*86,0%*	***66***	6
		6516	*100,0%*			**463**	*100,0%*		

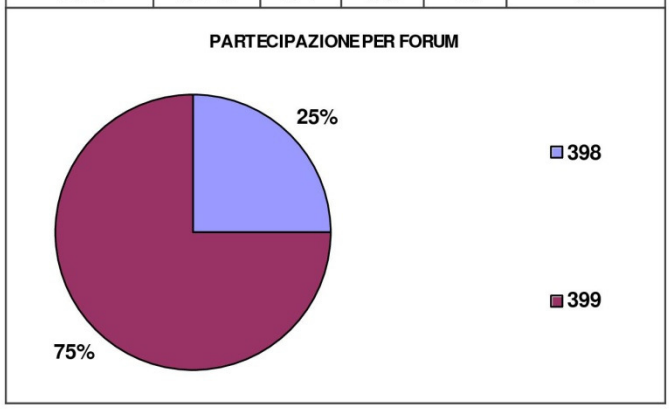
FREQUENZA

N° Totale Discussioni nei Forum	Visualizzazioni Corso Totali	Media Visualiz. per Studente
91	6516	66



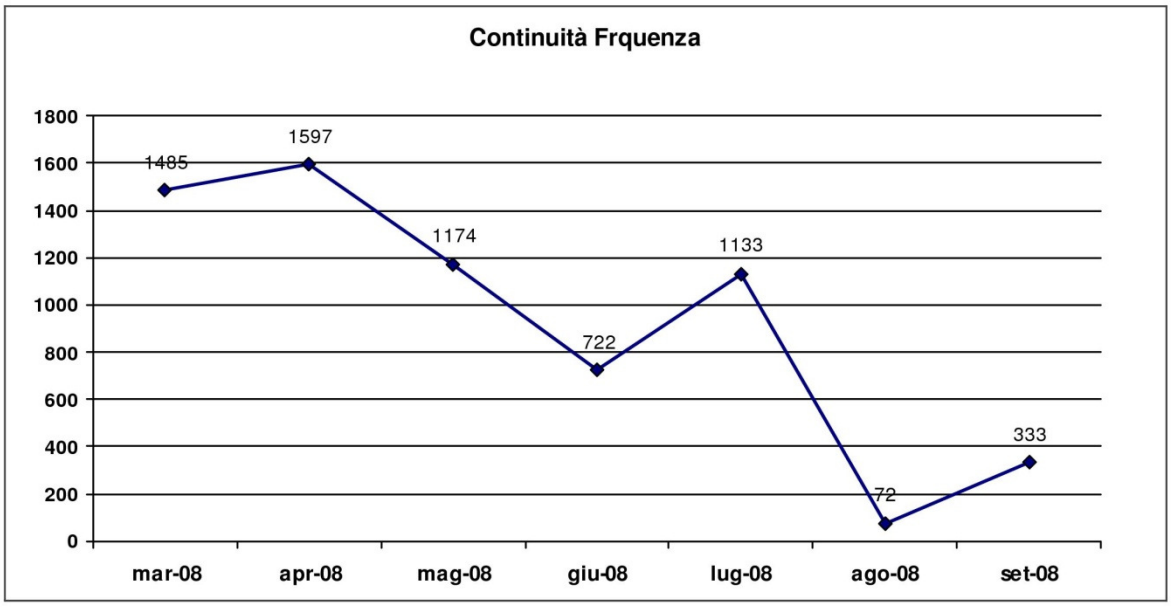
PARTECIPAZIONE

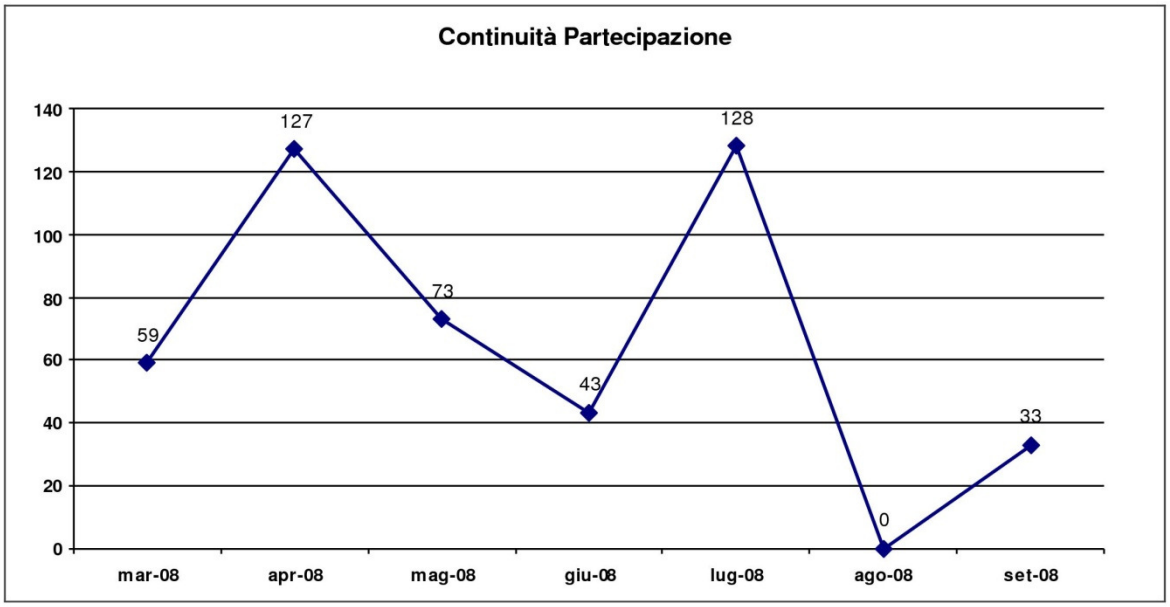
N° Totale Messaggi nei Forum	Messaggi di replica		Messaggi di iniz. discus.		Media Messaggi per Studente
	N°	%	N°	%	
463	375	81	88	19	6

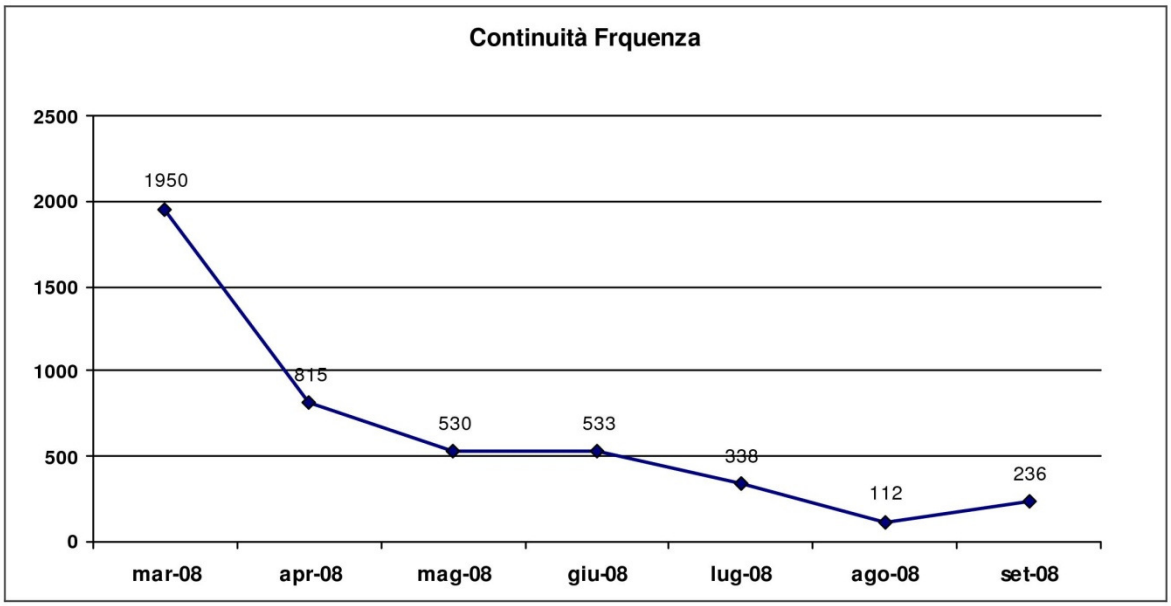
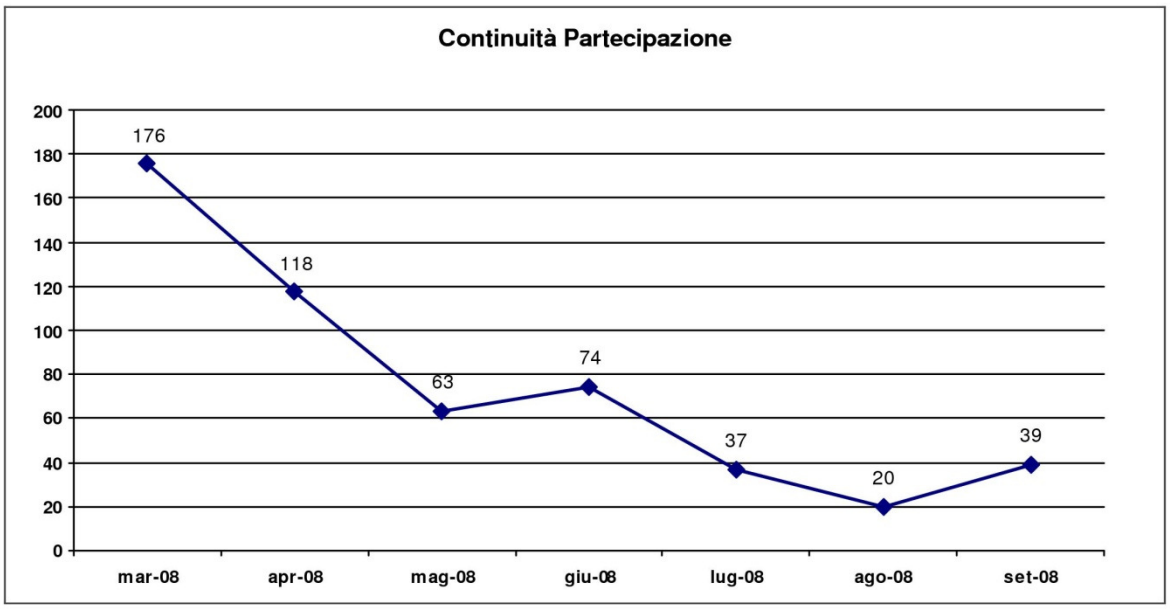


ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**





ANALISI QUANTITATIVA DEL CORSO

Corso: **69** Nome del corso: **Laboratorio di scrittura digitale AA 2007/2008**