



21  
June 2020

*Gaetano Domenici*

Editoriale / *Editorial*

Politica, Scienze dell'uomo e della natura, Tecnologia: 11  
una nuova alleanza per la rinascita durante e dopo il coronavirus  
(*Politics, Human Sciences, Natural Sciences and Technology:  
a New Alliance for a Rebirth During and After the Coronavirus*)

STUDI E CONTRIBUTI DI RICERCA

STUDIES AND RESEARCH CONTRIBUTIONS

*Saiful Prayogi - Ni Nyoman Sri Putu Verawati*

The Effect of Conflict Cognitive Strategy in Inquiry-based 27  
Learning on Preservice Teachers' Critical Thinking Ability  
(*L'effetto della strategia cognitiva del conflitto sull'apprendimento  
centrato sull'abilità di pensiero critico degli insegnanti in formazione*)

*Anna Serbati - Debora Aquario - Lorenza Da Re*

*Omar Paccagnella - Ettore Felisatti*

Exploring Good Teaching Practices and Needs 43  
for Improvement: Implications for Staff Development  
(*Esplorare le buone pratiche didattiche all'università e i bisogni  
di miglioramento: implicazioni per lo sviluppo della formazione dei docenti*)

- Patrizia Ghislandi - Juliana Raffaghelli - Albert Sangrà  
Giuseppe Ritella*  
The Street Lamp Paradox: Analysing Students' Evaluation of Teaching through Qualitative and Quantitative Approaches 65  
*(Il paradosso del lampione: analizzare, attraverso approcci qualitativi e quantitativi, la valutazione di un insegnamento accademico da parte degli studenti)*
- Islam M. Farag*  
Perfectionism and English Learners' Self-efficacy 87  
*(Perfezionismo e autoefficacia degli studenti nell'apprendimento dell'inglese)*
- Leena Holopainen - Doris Kofler - Arno Koch - Airi Hakkarainen  
Kristin Bauer - Livia Taverna*  
Ci sono differenti predittori della lettura nelle lingue che hanno un'ortografia trasparente? Evidenze da uno studio longitudinale 111  
*(Do Predictors of Reading Differ among Transparent Orthographies? Evidence from a Longitudinal Study)*
- Mohammad Tahan - Masume Kalantari - Tabereh Sajedi Rad  
Mohammad Javad Aghel - Maryam Afshari - Azam Sabri*  
The Impact of Communication Skills Training on Social Empowerment and Social Adjustment of Slow-paced Adolescents 131  
*(L'impatto della formazione delle abilità comunicative sull'empowerment e l'adattamento sociale degli adolescenti «a ritmo lento»)*
- Cristina Coggi - Paola Ricchiardi*  
L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione 149  
*(Empowerment in Higher Education: Training in Teaching and Assessment)*
- Irene Dora Maria Scierri - Federico Batini*  
Misurare l'omonegatività: validazione italiana della Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men 169  
*(Measuring Homonegativity: Italian Validation of the Multidimensional Scale of Attitudes Toward Lesbians and Gay Men)*
-

PARTE MONOGRAFICA

*E-learning per l'istruzione superiore: nuove indagini empiriche*

MONOGRAPHIC SECTION

*E-learning for higher education: new empirical investigations*

- Massimo Margottini - Francesca Rossi*  
Processi autoregolativi e feedback nell'apprendimento online 193  
(*Self-regulation Processes and Feedback in Online Learning*)
- Valeria Biasi - Anna Maria Ciraci - Daniela Marella*  
Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali 211  
di apprendimento e della didattica online nella formazione  
terziaria: una indagine esplorativa  
(*Innovations for the Qualification of Virtual Learning Environments  
and Online Didactic in Tertiary Education: An Exploratory Survey*)
- Giovanni Moretti - Arianna Lodovica Morini*  
L'utilizzo del podcasting nella didattica universitaria 233  
(*The Use of Podcasting in the University Teaching*)
- Antonella Poce*  
A Massive Open Online Course Designed to Support 255  
the Development of Virtual Mobility Transversal Skills:  
Preliminary Evaluation Results from European Participants  
(*Un MOOC progettato per sostenere lo sviluppo delle abilità trasversali  
di mobilità virtuale: risultati preliminari di valutazione  
dai partecipanti europei*)
- Gabriella Aleandri - Emanuele Consoli*  
Metodi autobiografici e coding per lo sviluppo 275  
dell'autoconsapevolezza e delle competenze trasversali  
(*Autobiographical Methods and Coding for Increasing Self-awareness  
and Transversal Skills*)
- Lucia Chiappetta Cajola*  
E-learning inclusivo e studenti con DSA a Roma Tre: dati 301  
di ricerca e prospettive di sviluppo  
(*Inclusive E-learning and Student with Specific Learning Disorders  
at Roma Tre University: Research Data and Development Perspective*)
-

<i>Fabio Bocci - Gianmarco Bonavolontà</i> Sviluppare ambienti inclusivi nella formazione universitaria online: esiti di una ricerca esplorativa <i>(Develop Inclusive Environments in Online University Education: Results of an Exploratory Research)</i>	325
--	-----

NOTE DI RICERCA  
RESEARCH NOTES

<i>Concetta La Rocca</i> Open Badge a scopo formativo: resoconto di una esperienza didattica in ambito universitario <i>(Open Badge for Educational Goals: Relationship of a Teaching Experience at University)</i>	343
--	-----

COMMENTI, RIFLESSIONI, PRESENTAZIONI,  
RESOCONTI, DIBATTITI, INTERVISTE  
COMMENTS, REFLECTIONS, PRESENTATIONS,  
REPORTS, DEBATES, INTERVIEWS

<i>Barbara De Angelis</i> E-learning e strategie inclusive: uno studio per rilevare le opinioni dei docenti dell'Università Roma Tre <i>(E-learning and Inclusive Strategies: A Study Designed to Detect Teachers' Opinions of the Roma Tre University)</i>	357
--	-----

<i>Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies</i> Notiziario / News	367
--	-----

Author Guidelines	371
-------------------	-----

# Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa

Valeria Biasi - Anna Maria Ciraci - Daniela Marella \*

*Università degli Studi Roma Tre - Department of Education (Italy)*

DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bias>

[valeria.biasi@uniroma3.it](mailto:valeria.biasi@uniroma3.it)

[annamaria.ciraci@uniroma3.it](mailto:annamaria.ciraci@uniroma3.it)

[daniela.marella@uniroma3.it](mailto:daniela.marella@uniroma3.it)

---

## INNOVATIONS FOR THE QUALIFICATION OF VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS AND ONLINE DIDACTIC IN TERTIARY EDUCATION: AN EXPLORATORY SURVEY

### ABSTRACT

*This exploratory survey concerns the innovation of e-learning systems through the individualization of forms of tutoring, the development of specific professional skills – essential in tertiary education –, and the increase in affective usability with which intends to create a good virtual immersion experience with easy accessibility and positive emotional and attentional involvement. In order to investigate the needs and expectations for a better qualification of virtual learning environments and online didactic, we administered the «Questionnaire on the evaluation of the quality of the educational experience» to the students of the Degree in an online degree program of Roma Tre University. We*

---

\* Il presente articolo è frutto del lavoro congiunto delle tre autrici, in particolare i paragrafi 2, 3 ed i sottoparagrafi 4.1, 4.2, 4.4 e 4.5 sono stati redatti da V. Biasi; il paragrafo 1 è stato redatto da A.M. Ciraci. D. Marella ha curato l'elaborazione statistica dei dati e ha scritto il sottoparagrafo 4.3. Il paragrafo 5 è stato scritto in collaborazione dalle prime due autrici.

*distinguish assessments provided by young adult students aged 18 to 32 years, mature adults aged 33 to 45 years, and senior adults aged 46 to 58 years. The results indicate the importance attributed in particular by the younger age groups (from 18 to 45 years) to the role of tutor as mediator. The expected professional skills include the request to develop the «individualization capacity of the teaching» and the «organizational and communicative-relational skills». There are also specific expectations of enhancing the «affective usability» of virtual learning environments. Thanks to these forms of innovation of e-learning systems, it will be possible to promote online attention and learning processes.*

*Keywords:* Affective usability; E-learning for tertiary education; Professional competences; Tutorship; Virtual environment of learning.

---

## 1. INTRODUZIONE: IL RUOLO DEI SISTEMI E-LEARNING NELLA FORMAZIONE TERZIARIA

L'università si trova oggi ad operare in uno scenario caratterizzato da grandi mutamenti sociali e da profonde trasformazioni del mercato del lavoro. Non a caso si assiste al crescere della domanda di formazione da parte di un pubblico adulto, spesso già inserito nelle attività produttive. Tale domanda si collega spesso al desiderio di conseguire benefici di carriera o alla necessità di una ricomposizione del proprio profilo professionale, ma in molti altri casi anche all'esigenza profonda di comprendere i mutamenti in corso nella società contemporanea. Al sistema formativo universitario si richiedono, dunque, tempi, spazi e modalità di lavoro in grado di interpretare questi nuovi bisogni formativi e, soprattutto, di favorire una ricaduta professionale dei processi attivati.

Mentre, però, l'approccio formativo tradizionale porta a separare il momento dell'apprendimento da quello della applicazione di quanto appreso, una proposta didattica e-learning, grazie alle potenzialità della rete, attraverso processi di simulazione di contesti reali, può permettere allo studente di prendere decisioni, osservarne le conseguenze e riflettere sugli esiti conseguiti per «regolarli» opportunamente favorendo la presa di coscienza delle proprie strategie di utilizzazione dei saperi posseduti, delle procedure valutative e delle decisioni adottate nella soluzione di un problema specifico (Domenici, 2009; Domenici & Ciraci, 2016; Biasi & Ciraci, 2019). Favorire la *capacità di monitorare e valutare la propria attività cognitiva*, rappresenta, infatti, una leva fondamentale per favorire i livelli di

apprendimento degli studenti (Bandura, 2000). Nell'ottica di un *apprendimento permanente* le tecnologie, purché adeguatamente situate ed integrate, possono divenire risorse capaci di far emergere nuove forme di riflessività critica (Calvani, 2000) e favorire momenti in cui riflettere collettivamente configurando l'apprendimento anche come processo sociale (Ardizzone & Rivoltella, 2008).

Ma la rivoluzione vera e propria dell'e-learning è una rivoluzione in termini di *comunicazione, diffusione e accessibilità ai processi formativi*.

La rete non solo come strumento di trasmissione dei materiali didattici (*medium trasmissivo*), ma anche e soprattutto come «luogo» in cui dar vita a nuove forme di interazione fra tutti gli attori coinvolti (*medium collaborativo*) e in cui risulta centrale la *figura tutoriale* che ha proprio il compito di sopperire alla distanza fisica svolgendo un ruolo di mediazione e di orientamento. La figura del *tutor*, praticamente assente nella formazione in presenza, nell'e-learning acquisisce una rilevanza ampia ed articolata, assumendo un ruolo centrale nel percorso di apprendimento (Salmon, 2000; Rivoltella, 2006; Domenici, 2009 e 2016; Biasi, D'Aloise, & Longo, 2013; Ciraci, 2013).

Un sistema di e-learning, dunque, ispirato ad un «apprendimento per scoperta» in cui l'oggetto della conoscenza non è più solo il «sapere cosa» ma il «sapere come», in cui contestualizzare attraverso compiti autentici, a partire da situazioni problematiche dalle quali sviluppare strategie di soluzione riflessive e creative (Mezirow, 1991; Domenici, Biasi, & Ciraci, 2014).

In definitiva un sistema in grado di favorire l'acquisizione e lo sviluppo della «capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale» (Parlamento Europeo & Consiglio, 2008).

## 2. L'APPLICAZIONE DEL MODELLO-PROTOTIPO FAD IMPLEMENTATO

Il Modello-Prototipo FAD cui qui facciamo riferimento è stato proposto e sperimentato con successo negli ultimi quindici anni presso il corso di laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Roma Tre (Domenici, 2016). Si tratta di un modello formativo caratterizzato dal ricorso sistematico a modalità di valutazione e auto-valutazione degli apprendimenti, centrato sull'utilizzazione di *prove di simulazione di contesti* fino alla realizzazione di Laboratori Didattici Virtuali (LDV) realizzati anche attraverso specifici

filmati didattici su temi di interesse in vari insegnamenti, attraverso i quali potenziare il pensiero scientifico e l'intero processo di conoscenza.

Tale proposta si basa sul principio, via via consolidatosi anche nel corso delle nostre esperienze didattiche come docenti e formatori, che l'abitudine all'utilizzo del metodo scientifico, inteso come capacità di formulare e risolvere problemi proponendo e verificando soluzioni ipotetiche, raccogliendo ed analizzando dati pertinenti e traendo da essi le conclusioni, anche operative, permetta agli allievi di adoperare opportunamente e consapevolmente, oltre ai saperi specifici, i linguaggi simbolici presenti ormai in ogni ambiente professionale (Biasi & Ciraci, 2019).

Proponiamo qui un'implementazione del modello originario attraverso il potenziamento della cosiddetta *affective usability* della piattaforma e-learning utilizzata.

Ci riferiamo alla proposta avanzata da Zaharias (2009) di inserire tra i fattori che favoriscono la «usabilità», ossia che rendono possibile l'adozione e la pratica delle nuove tecnologie per i sistemi di istruzione («e-learning usability practice»), la *dimensione affettiva dell'apprendimento on-line*. Egli indica quindi che tale dimensione sia considerata per rilevare l'efficacia delle applicazioni e-learning e dei sistemi di didattica digitale.

La letteratura internazionale contemporanea in ambito educativo mette peraltro in luce continue interrelazioni e interdipendenze tra apprendimento e motivazione, emozione, interesse, con particolare attenzione ai contesti di istruzione anche in modalità online (Magno Caldognetto, & Cavicchio, 2008; Fielder & Beier, 2014).

Come precisato da Biasi e Ciraci (2019) nell'ambito del progetto PRID finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre<sup>1</sup>, l'applicazione empirica del Modello-Prototipo FAD (Formazione a Distanza) Implementato (FAD-I) comporta l'*arricchimento degli ambienti di apprendimento virtuali* attraverso la cura degli aspetti grafico-pittorici espressivi di comfort e valore estetico, il perfezionamento della attrattività delle icone, il miglioramento dell'accessibilità anche in chiave giocosa, il potenziamento dell'espressività dinamica e cinematografica, la disponibilità di percorsi guidati attraverso l'accompagnamento di tutor remoti.

Le scelte suddette risulteranno poi più efficaci se ritagliate, ove possibile, in accordo con i *principali interessi cognitivi dell'utenza*: per esempio

---

<sup>1</sup> Progetto PRID 2016-19, «E-learning per l'istruzione superiore: definizione di un modello integrato per la qualificazione degli apprendimenti e delle relazioni educative on line», finanziato dal Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

per studenti di discipline artistiche o di materie umanistiche o, ancora, di settori biomedici o fisico-matematici, giuridici o economici, ecc.

Attività di *tutoraggio individualizzato* devono peraltro essere garantite in modo da rispondere alle maggiori esigenze medie dell'utenza, legate anche alla fascia di età attraversata (dai giovani adulti alla formazione con adulti maturi o senior, come succede nei percorsi di *lifelong learning*).

La presente proposta di sviluppo del modello FAD viene valutata – con particolare attenzione ad alcune delle più recenti caratteristiche innovative quali l'*individualizzazione delle forme di tutoraggio per fasce di età*, lo *sviluppo di specifiche competenze professionali* per la formazione terziaria e l'incremento dell'*affective usability* – dagli studenti nell'ambito del corso di Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza, attivato su piattaforma e-learning presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, a tale proposito si indagano anche le loro aspettative al fine di promuovere una maggiore qualificazione della comunicazione didattica online.

### 3. LO SVILUPPO DEL MODELLO INTEGRATO DI FORMAZIONE A DISTANZA (FAD-I): VALUTAZIONI E ASPETTATIVE

Nell'ottica di realizzare una reale integrazione tra i dati della ricerca educativa e la pratica didattica, in modo che le scelte in ambito formativo siano sempre più basate su basi evidenti di dati, abbiamo svolto nei mesi di marzo-giugno 2019 una indagine esplorativa per conoscere le esigenze e le aspettative dell'utenza, ossia degli studenti iscritti a corsi di laurea in modalità prevalentemente a distanza, in tema di sistemi e ambienti e-learning efficaci.

Il primo passo è stato quindi costituito dalla realizzazione di un «Questionario sulla valutazione della qualità dell'esperienza formativa» attraversata dagli iscritti alla piattaforma *sdeonline* per la formazione universitaria triennale, strumento che qui presentiamo nelle sue caratteristiche principali.

#### 3.1. *Il «Questionario online sulla valutazione della qualità dell'esperienza formativa» esperita: obiettivi e procedura*

L'obiettivo della presente indagine ha riguardato la definizione di procedure e tecnologie innovative che facilitino la cosiddetta «usabilità affettiva» potenziando l'attrattività della comunicazione didattica, favorendo il coin-

volgimento motivazionale dello studente e l'efficacia del sistema di tutoraggio in relazione alle esigenze espresse dagli studenti iscritti, tenendo conto anche delle diverse fasce di età.

Abbiamo quindi elaborato un questionario online per rilevare le opinioni degli studenti in merito alla qualità dell'esperienza formativa offerta dal corso di laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza (*sdeonline*: <http://www.sdeonline.uniroma3.it/>) attivo presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre.

Tale indagine esplorativa è stata condotta nel corso del secondo semestre di lezioni del primo anno.

Sono state rilevate opinioni, valutazione e aspettative in tema di: *Familiarità con le tecnologie online; Motivazioni e Aspettative; Tutorship; Analisi del fabbisogno formativo e della qualità dell'esperienza formativa (attrattività e accessibilità della piattaforma, ecc.)*.

Tale «Questionario sulla qualità dell'esperienza formativa online» esperita è stato somministrato tramite apposito link attivo sulla piattaforma online open source *Limesurvey* (<http://survey.uniroma3.it/formazione/index.php/531248?lang=it>) e preceduto dalla seguente istruzione:

*Gentile corsista,*

*il seguente questionario è stato ideato per consentire un'impostazione dei programmi di formazione più vicina alle necessità degli studenti.*

*Il questionario è articolato in 7 sezioni come di seguito indicato:*

- A) Dati ascrittivi*
- B) Familiarità con le tecnologie online*
- C) Motivazioni e Aspettative*
- D) Tutorship*

*E) Analisi del fabbisogno formativo e della qualità dell'esperienza formativa*  
*Le chiediamo, cortesemente, di rispondere in modo accurato e con sincerità alle domande che di seguito Le sottoponiamo al fine di favorire un miglioramento continuo dell'offerta didattica in funzione delle reali esigenze dei partecipanti e degli obiettivi formativi caratterizzanti il CdL in Scienze dell'Educazione nella modalità prevalentemente a distanza.*

*La informiamo che i dati personali saranno trattati in forma strettamente riservata e anonima, come previsto dalla Legge 675/96 e successive modificazioni.*

### 3.2. Partecipanti

Hanno partecipato all'indagine esplorativa 46 studenti e studentesse iscritti al primo anno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza, i quali hanno compilato il questionario online nel corso del secondo semestre del primo anno di lezioni.

#### 4. RISULTATI

Si riportano di seguito i principali esiti conseguiti in tema di valutazione dell'esperienza formativa online e di aspettative per una maggiore qualificazione della didattica e dell'ambiente virtuale medesimo.

##### 4.1. *Principali caratteristiche del campione intervistato*

Il gruppo dei 46 partecipanti all'indagine esplorativa è costituito per il 43.48% da studenti in età dai 18 ai 32 anni (1° fascia di età denominati *giovani adulti*), per il 32.61% da studenti in età dai 33 ai 45 anni (2° fascia di età denominati *adulti maturi*) e per il 23.91% da studenti in età dai 46 ai 58 anni (3° fascia di età denominati *adulti senior*; cfr. *Tab. 1*).

*Tabella 1. – Distribuzione dei partecipanti per fasce di età.*

FASCE DI ETÀ	FREQUENZE PERCENTUALI
18-32	43.48%
33-45	32.61%
46-58	23.91%
Totale	100.00%

Con riferimento al genere l'84.78% degli intervistati è costituito da studentesse. Per quanto concerne il titolo di studio pregresso e quindi la tipologia di scuola secondaria di provenienza (*Tab. 2*) si rileva che il campione intervistato ha conseguito in maggiore frequenza percentuale (39.13%) il diploma liceale, al secondo posto si trova il diploma magistrale (23.91%) ed infine il titolo dell'Istituto professionale e tecnico (21.65%).

*Tabella 2. – Distribuzione dei partecipanti in base alla scuola secondaria di provenienza.*

SCUOLA SECONDARIA	FREQUENZE PERCENTUALI
Istituto magistrale	23.91%
Istituto professionale e tecnico	21.65%
Liceo	39.13%
altro	15.22%
Totale	100.00%

Per quanto concerne il grado di familiarità con le procedure della Formazione a Distanza (Sezione B del Questionario) si evidenzia come il 76.09%

degli studenti intervistati abbia avuto già esperienza e ritenga di utilizzare con sufficiente competenza i vari programmi informatici di base (*Tab. 3*).

*Tabella 3. – Competenze informatiche del campione.*

*Domanda:* «La preghiamo di fornire una sincera auto-valutazione alle Sue capacità di utilizzo del computer attribuendo per ognuna delle dimensioni di seguito indicate un solo valore tra quelli compresi tra 0 e 9 (dove 0 indica il valore minimo e 9 il valore massimo)».

	PUNTEGGIO MEDIO	DEVIAZIONE STANDARD
Videoscrittura	7.53	1.20
Scaricamento files	8.14	1.09
Posta elettronica	8.32	0.95
Navigazione in Internet	8.47	0.77
Partecipazione a forum	6.13	2.19
Partecipazione a chat	5.94	2.57
Programmi di grafica	5.45	1.97
Foglio elettronico per tabelle	6.28	1.86
Power Point	6.74	1.77
Programmi per ipertesti	8.02	1.88

Dalla suddetta *Tabella 3* si evince che i punteggi medi più alti (oltre 8) riguardano la navigazione in Internet, l'utilizzo della posta elettronica e di programmi per ipertesti. I punteggi medi più bassi (sotto 6) riguardano l'utilizzo di programmi di grafica e la partecipazione a chat. Gli intervistati presentano quindi buone competenze informatiche di base che sono di utilità pratica per la vita quotidiana.

Le suddette caratteristiche del campione intervistato rendono ragione di una analisi dei dati raccolti grazie alla presente indagine esplorativa, che tenga conto di eventuali differenze di esigenze e aspettative per *fasce di età*, come anticipato sopra: dagli studenti *giovani adulti* in età dai 18 ai 32 anni, agli *adulti maturi* in età dai 33 ai 45 anni, agli *adulti senior* (dai 46 ai 58 anni) impegnati spesso in percorsi definibili come *lifelong learning*.

Vengono in questa sede presentati i risultati conseguiti in tema di: esigenze di *individualizzazione delle forme di tutoraggio*; aspettative di sviluppo di *specifiche competenze professionali*; aspettative di incremento dell'*affettive usability* degli ambienti di apprendimento virtuali.

#### 4.2. Elaborazione dei dati

È stata effettuata un'analisi esplorativa delle esigenze e delle aspettative degli studenti intervistati in relazione all'età degli stessi. In particolare, attraverso un'analisi bivariata, si sono analizzate le esigenze di *individualizzazione delle forme di tutoraggio*, le aspettative di sviluppo di *specifiche competenze professionali* e le aspettative di incremento dell'*affective usability* degli ambienti di apprendimento virtuali in relazione all'età degli intervistati.

Nonostante l'esigua numerosità del campione per avere informazioni sulla connessione, per alcuni dei caratteri considerati, la suddetta analisi è stata corredata dal calcolo dell'indice V di Cramer. Tale indice assume valori nell'intervallo [0, 1], in particolare assume il valore 0 se le due variabili sono indipendenti e 1 nel caso di massima dipendenza. Per quanto detto precedentemente ove calcolato l'indice ha un valore indicativo.

#### 4.3. Valutazioni e aspettative in merito al ruolo del tutor online: l'esigenza di individualizzazione delle forme di tutoraggio nella formazione terziaria

Si riportano di seguito i principali esiti registrati per le domande relative alla Sezione D: *Tutorship*. Lo scopo di questa analisi è quello di *comprendere il ruolo attribuito alla figura del tutor*, che risulta come sappiamo di particolare importanza nella Formazione a Distanza, e che qui indaghiamo anche in relazione alle fasce di età degli studenti stessi, espressione di caratteristiche ed esigenze medie. Le risposte elaborate hanno evidenziato tre principali funzioni attribuite alla figura del tutor: quella di «istruttore», di «facilitatore» e di «moderatore» – detto anche «mediatore» – con alcune specificità legate appunto alla variabile età degli utenti.

Per quanto concerne la domanda: «La figura del tutor remoto nella Formazione a Distanza svolge diverse funzioni. Nella Sua opinione, in qualità di *istruttore*, il tutor remoto dovrebbe (non più di due scelte): [...]», vengono riportate in *Tabella 4* le percentuali di scelta per le diverse opzioni.

La maggiore frequenza di scelta per un tutor visto come istruttore – orientato a presentare i contenuti didattici, suggerire percorsi e aiutare per l'uso delle dotazioni informatiche – è indicata soprattutto dai giovani adulti o dagli adulti maturi, ma è comunque in media una attribuzione piuttosto rara (pari complessivamente al 25.53%).

Per quanto concerne la domanda: «La figura del tutor remoto nella Formazione a Distanza svolge diverse funzioni. Nella Sua opinione, in qualità di *facilitatore*, il tutor remoto dovrebbe (non più di due scelte): [...]», vengono riportate in *Tabella 5* le percentuali di scelta per le diverse opzioni.

Tabella 4.

N = 46	No (%)	Si (%)	Analisi statistica
<b>Porgere i contenuti didattici attraverso schemi, lucidi ...</b>			<b>V-Cramer = 0.25</b>
18-32	60.00%	<b>40.00%</b>	
33-45	86.67%	13.33%	
46-58	72.73%	27.27%	
<b>Totale</b>	<b>70.21%</b>	<b>29.79%</b>	
<b>Suggerire percorsi di ricerca</b>			<b>V-Cramer = 0.22</b>
18-32	90.00%	10.00%	
33-45	73.33%	<b>26.67%</b>	
46-58	90.91%	9.09%	
<b>Totale</b>	<b>85.11%</b>	<b>14.89%</b>	
<b>e dell'ambiente di apprendimento</b>			<b>V-Cramer = 0.31</b>
18-32	80.00%	20.00%	
33-45	46.67%	<b>53.33%</b>	
46-58	72.73%	27.27%	
<b>Totale</b>	<b>68.09%</b>	<b>31.91%</b>	

Tabella 5.

N = 46	No (%)	Si (%)	Analisi statistica
<b>Ascoltare le richieste degli studenti</b>			<b>V-Cramer = 0.31</b>
18-32	55.00%	<b>45.00%</b>	
33-45	40.00%	<b>60.00%</b>	
46-58	81.82%	18.18%	
<b>Totale</b>	<b>57.45%</b>	<b>42.55%</b>	
<b>Sostenere gli studenti sul piano operativo</b>			<b>V-Cramer = 0.22</b>
18-32	80.00%	20.00%	
33-45	73.33%	26.67%	
46-58	54.55%	<b>45.45%</b>	
<b>Totale</b>	<b>72.34%</b>	<b>27.66%</b>	

<b>Incoraggiare gli studenti sul piano motivazionale</b>		
18-32	100.00%	0.00%
33-45	100.00%	0.00%
46-58	81.82%	18.18%
<b>Totale</b>	<b>95.74%</b>	<b>4.26%</b>

A proposito del ruolo del tutor come facilitatore si nota la *rara o mancata scelta dell'opzione che indica il tutor come capace di motivare*: si richiede invece un *sostegno di tipo più organizzativo*, ossia una figura che sappia ascoltare gli studenti, in particolare per i giovani e gli adulti maturi, oppure sostenerli sul piano operativo, in particolare per gli adulti maturi che probabilmente hanno meno familiarità con l'utilizzo del computer e quindi incontrano maggiori difficoltà nella fruizione dei contenuti didattici messi a disposizione nell'ambiente di apprendimento. Si tratta comunque, in media, di una attribuzione piuttosto rara (pari al 24.82%).

Per quanto concerne la domanda: «La figura del tutor remoto nella Formazione a Distanza svolge diverse funzioni. Nella Sua opinione, in qualità *moderatore*, il tutor remoto dovrebbe (non più di due scelte): [...]», vengono riportate le percentuali di scelta in *Tabella 6*.

*Tabella 6.*

N = 46	No (%)	Sì (%)	Analisi statistica
<b>Stimolare la partecipazione e la fiducia degli studenti</b>			<b>V-Cramer = 0.24</b>
18-32	55.00%	<b>45.00%</b>	
33-45	40.00%	<b>60.00%</b>	
46-58	72.73%	27.27%	
<b>Totale</b>	<b>55.32%</b>	<b>44.68%</b>	

In sintesi, possiamo rilevare come il punteggio medio registrato per gli items che indicano come rilevante la funzione del tutor come istruttore corrisponde a 25.53%; quello ottenuto in corrispondenza dell'attribuzione della funzione di tutor come facilitatore corrisponde a 24.82%.

Ricopre invece maggior rilievo secondo gli studenti intervistati la funzione del tutor come *moderatore* (detto anche *mediatore*) la quale viene indicata complessivamente dal 44.68% dei partecipanti, in particolare per le età dai 18 ai 45 anni, sale infatti per questi due gruppi al punteggio medio di 52.5% contro il 27.27% della fascia di età 46-58. Il *tutor moderatore/mediatore* ha in sostanza il ruolo di *stimolare la partecipazione degli studenti alle attività proposte in piattaforma*.

Non si tratta quindi di sollecitare la motivazione allo studio, per la quale gli studenti hanno indicato una risposta negativa pari al 95.74% in quanto non ritengono che debba essere compito del tutor rafforzare la loro motivazione allo studio – che è in genere già presente a livello intrinseco – ma stimolare il loro coinvolgimento nel sollecitare la partecipazione alle proposte didattiche presentate in piattaforma, fornendo loro indicazioni e svolgendo appunto una *attività di intermediazione per lo svolgimento dei vari compiti formativi*.

#### 4.4. *Valutazioni e aspettative in merito alle competenze professionali da sviluppare nel caso di un corso di laurea in modalità prevalentemente a distanza*

Si presentano di seguito i risultati conseguiti in tema di aspettative degli studenti sulle competenze professionali da sviluppare durante il percorso formativo offerto dal corso di laurea frequentato (Sezione E: *Analisi del fabbisogno formativo e della qualità dell'esperienza formativa*).

Per quanto concerne la domanda: «A Suo parere, per la sua futura professione, qual è la reale importanza dei seguenti campi di competenze?», vengono riportate le percentuali di scelta per le diverse opzioni come indicato nel dettaglio nelle *Tablette 7-9*.

Come illustrato nelle suddette *Tablette 7 e 8*, tra le competenze professionali da sviluppare per il futuro docente sono in definitiva ritenute più importanti quelle: *metodologico-didattiche* (80.85%); quelle relative alla *progettazione formativa* (74.47%); al controllo e alla *valutazione del processo didattico* (61.70%), particolarmente apprezzate dagli studenti sopra i 33 anni; alla *documentazione educativa* (68.09%), apprezzate dagli studenti sotto i 45 anni e infine le competenze di *progettazione in rete* (36.17%), richieste soprattutto dagli studenti sopra i 33 anni.

Le percentuali di scelta più elevate per le competenze professionali ritenute più importanti da sviluppare per il futuro docente si riscontrano però, come ben evidenziato in *Tabella 9*, per quelle: *organizzative* (70.21%), particolarmente richieste dagli studenti sopra i 46 anni; quelle relative all'*individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento* (68.09%), apprezzate dagli studenti sopra i 33 anni; e soprattutto quelle *comunicativo-relazionali* (93.62%), considerate prioritarie, in modo omogeneo, quasi dall'intero campione intervistato.

Tabella 7.

N = 46	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Molto importante</i>	<i>Poco importante</i>
<b>Competenze metodologico-didattiche</b>			
18-32	20.00%	75.00%	5.00%
33-45	13.33%	86.67%	0.00%
46-58	18.18%	81.82%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>17.02%</b>	<b>80.85%</b>	<b>2.13%</b>
<b>Competenze relative alla valutazione degli apprendimenti</b>			
18-32	25.00%	5.00%	0.00%
33-45	20.00%	0.00%	0.00%
46-58	36.36%	0.00%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>27.66%</b>	<b>2.13%</b>	
<b>Competenze relative alla progettazione formativa</b>			
18-32	25.00%	70.00%	5.00%
33-45	20.00%	80.00%	0.00%
46-58	18.18%	81.82%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>23.40%</b>	<b>74.47%</b>	<b>2.13%</b>
<b>Competenze di ricerca e sperimentazione</b>			
18-32	35.00%	55.00%	0.00%
33-45	40.00%	60.00%	0.00%
46-58	45.45%	54.55%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>40.43%</b>	<b>55.32%</b>	<b>4.26%</b>
<b>Competenze relative alla gestione delle risorse assegnate</b>			
18-32	50.00%	35.00%	5.00%
33-45	40.00%	46.67%	3.33%
46-58	63.64%	36.36%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>48.94%</b>	<b>40.43%</b>	<b>0.64%</b>
<b>Competenze relative al controllo e alla valutazione del processo didattico</b>			
18-32	35.00%	45.00%	0.00%
33-45	20.00%	<b>80.00%</b>	0.00%
46-58	27.27%	<b>72.73%</b>	0.00%
<b>Totale</b>	<b>29.79%</b>	<b>61.70%</b>	<b>8.51%</b>
<b>Competenze relative alla documentazione educativa e alla sua diffusione all'interno della scuola</b>			
18-32	15.00%	<b>70.00%</b>	5.00%
33-45	26.67%	<b>73.33%</b>	0.00%
46-58	45.45%	54.55%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>25.53%</b>	<b>68.09%</b>	<b>6.38%</b>

Tabella 8.

N = 46	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Per nulla importante</i>
<b>Competenze tecnologico-informatiche e telematiche</b>				
18-32	25.00%	45.00%	<b>30.00%</b>	0.00%
33-45	46.67%	46.67%	0.00%	6.67%
46-58	36.36%	54.55%	9.09%	0.00%
Totale	34.04%	48.94%	14.89%	2.13%
<b>Competenze di innovazione tecnologica</b>				
18-32	20.00%	40.00%	<b>40.00%</b>	0.00%
33-45	46.67%	40.00%	6.67%	6.67%
46-58	45.45%	54.55%	0.00%	0.00%
Totale	34.04%	44.68%	19.15%	2.13%
<b>Competenze di progettazione in rete</b>				
18-32	10.00%	50.00%	35.00%	5.00%
33-45	<b>66.67%</b>	6.67%	26.67%	0.00%
46-58	<b>45.55%</b>	45.45%	9.09%	0.00%
Totale	<b>36.17%</b>	<b>34.04%</b>	<b>27.66%</b>	<b>2.13%</b>

Tabella 9.

N = 46	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Molto importante</i>
<b>Competenze organizzative</b>		
18-32	35.00%	65.00%
33-45	33.33%	66.67%
46-58	18.18%	<b>81.82%</b>
Totale	<b>29.79%</b>	<b>70.21%</b>
<b>Competenze relative alla individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento</b>		
18-32	45.00%	55.00%
33-45	26.67%	<b>73.33%</b>
46-58	18.18%	<b>81.82%</b>
Totale	<b>31.91%</b>	<b>68.09%</b>
<b>Comunicativo-relazionali</b>		
18-32	10.00%	<b>90.00%</b>
33-45	0.00%	<b>100.00%</b>
46-58	9.09%	<b>90.91%</b>
Totale	<b>6.38%</b>	<b>93.62%</b>

In linea con questi risultati sottolineiamo come la necessità dello sviluppo delle competenze trasversali socio-relazionali e comunicative del docente, come la capacità di mettersi in relazione con l'altro ascoltando le sue esigenze in modo empatico e collaborativo, sia stata evidenziata empiricamente da Biasi, Caggiano e Ciraci (2019) in una recente indagine condotta proprio con docenti di scuola secondaria superiore.

#### 4.5. *Aspettative in merito alle innovazioni per facilitare l'affective usability degli ambienti di apprendimento virtuali nel caso di un corso di laurea prevalentemente a distanza*

Si presentano di seguito i risultati conseguiti in tema di aspettative degli studenti del corso di laurea in Scienze dell'Educazione in modalità prevalentemente a distanza, sulle innovazioni da apportare agli ambienti di apprendimento online per una migliore qualità dell'esperienza formativa (Sezione E: *Analisi del fabbisogno formativo e della qualità dell'esperienza formativa*). Tali aspetti rientrano nella cosiddetta cura dell'*affective usability* con la quale si intende la realizzazione di una buona esperienza di immersione virtuale con facile accessibilità e positivo coinvolgimento emotivo e attentivo.

Per quanto concerne la domanda: «A Suo parere, l'esperienza formativa in modalità e-learning dovrebbe essere maggiormente caratterizzata da: [...]», vengono riportate le percentuali di scelta per le diverse opzioni, come indicato nel dettaglio nelle *Table 10-13*.

Per quanto concerne le aspettative in tema di miglioramento dell'*affective usability*, che comprende, ricordiamo, la *possibilità di una buona immersione virtuale con facile accessibilità, positivo coinvolgimento emotivo e attentivo*, viene in sintesi valutata come «molto» o «abbastanza importante» la realizzazione di ambienti: stimolanti a livello grafico e tecnologico (complessivamente indicati come abbastanza o molto importanti nel 40.43% dei casi; cfr. *Tab. 10*); rilassanti e accoglienti (complessivamente indicati come abbastanza o molto importanti nel 36.17% dei casi; cfr. *Tab. 11*).

Vengono inoltre valutate come «molto importanti» (cfr. *Tab. 12*) l'introduzione e la disponibilità di «Dispositivi visivi come filmati e teleconferenze» (63.83%) e di «Lezioni in modalità streaming» (57.45%) particolarmente apprezzate dagli studenti sopra i 46 anni. Sono indicati peraltro come «abbastanza importanti» i collegamenti *Skype* con il docente e/o i compagni di corso per permettere un contatto più diretto (48.94%).

Tabella 10.

N = 46	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Molto importante</i>	<i>Poco importante</i>
<b>Ambienti stimolanti a livello grafico e tecnologico</b>			
18-32	45.00%	40.00%	15.00%
33-45	40.00%	33.00%	26.67%
46-58	54.55%	27.27%	18.18%
<b>Totale</b>	<b>46.81%</b>	<b>34.04%</b>	<b>19.15%</b>

Tabella 11.

N= 46	<i>Molto importante</i>	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Poco importante</i>	<i>Per nulla importante</i>
<b>Ambienti di apprendimento rilassanti e accoglienti</b>				
18-32	25.00%	50.00%	25.00%	0.00%
33-45	40.00%	40.00%	13.33%	6.67%
46-58	27.27%	36.36%	36.36%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>29.79%</b>	<b>42.55%</b>	<b>25.53%</b>	<b>2.13%</b>

Tabella 12.

N = 46	<i>Abbastanza importante</i>	<i>Molto importante</i>	<i>Poco importante</i>
<b>Dispositivi visivi come filmati e teleconferenze facilmente accessibili</b>			
18-32	25.00%	70.00%	5.00%
33-45	53.33%	46.67%	0.00%
46-58	18.18%	81.82%	0.00%
<b>Totale</b>	<b>31.91%</b>	<b>63.83%</b>	<b>4.26%</b>
<b>Lezioni alle quali si possa accedere in modalità streaming</b>			
18-32	30.00%	45.00%	25.00%
33-45	46.67%	46.67%	6.67%
46-58	9.09%	<b>90.91%</b>	0.00%
<b>Totale</b>	<b>29.79%</b>	<b>57.45%</b>	<b>12.77%</b>
<b>Collegamenti skype con il docente e/o i compagni di corso per permettere un contatto più diretto</b>			
18-32	45.00%	20.00%	35.00%
33-45	66.67%	26.67%	6.67%
46-58	27.27%	45.45%	27.27%
<b>Totale</b>	<b>48.94%</b>	<b>27.66%</b>	<b>23.40%</b>

Viene infine valutato come «poco importante» (cfr. *Tab. 13*) l'utilizzo di dispositivi per la realtà aumentata (per es. occhiali virtuali) (48.94%) soprattutto dagli studenti sopra i 46 anni.

Decisamente indicati come molto importanti sono invece i «Laboratori virtuali che permettano di fare esperienza diretta dei contenuti allo studio» (53.19%), i quali a nostro avviso rappresentano un vero e proprio banco di prova per il potenziamento del pensiero scientifico dello studente in formazione e del futuro docente (cfr. anche Domenici & Biasi, 2019).

Tabella 13.

N = 46	Molto importante	Abbastanza importante	Poco importante	Per nulla importante
<b>Utilizzo di dispositivi per la realtà aumentata (per es. occhiali virtuali)</b>				
18-32	15.00%	5.00%	50.00%	50.00%
33-45	26.67%	6.67%	40.00%	26.67%
46-58	9.09%	9.09%	<b>63.64%</b>	18.18%
Totale	<b>17.02%</b>	<b>6.38%</b>	<b>48.94%</b>	<b>27.66%</b>
<b>Laboratori virtuali che permettano di fare esperienza diretta dei contenuti allo studio</b>				
18-32	30.00%	50.00%	15.00%	5.00%
33-45	80.00%	13.33%	6.67%	0.00%
46-58	63.64%	36.36%	0.00%	0.00%
Totale	<b>53.19%</b>	<b>36.17%</b>	<b>8.51%</b>	<b>2.13%</b>

## 5. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE DI SVILUPPO

In sintesi, l'indagine esplorativa qui descritta indica come una didattica digitale efficace debba tener conto delle esigenze di una maggiore *individualizzazione della funzione di tutorship*, in relazione anche all'età degli utenti per quanto concerne la formazione terziaria.

Ricopre grande rilievo secondo gli studenti intervistati la funzione del *tutor come moderatore o mediatore* al quale viene attribuito in sostanza il ruolo di *stimolare la partecipazione degli studenti alle attività proposte in piattaforma*. In particolare, gli studenti non richiedono di sollecitare la motivazione allo studio, che è in genere già presente a livello intrinseco, ma di stimolare il loro coinvolgimento rispetto alle proposte didattiche presentate in piattaforma, fornendo loro indicazioni e svolgendo appunto una *attività di intermediazione per lo svolgimento dei vari compiti formativi*.

Per quanto concerne le *competenze professionali da sviluppare per il futuro docente* sono ritenute importanti quelle: metodologico-didattiche; quelle relative alla progettazione formativa; al controllo e alla valutazione del processo didattico (particolarmente apprezzate dagli studenti sopra i 33 anni); alla documentazione educativa (particolarmente apprezzate dagli studenti sotto i 45 anni) e di progettazione in rete (richieste soprattutto dagli studenti sopra i 33 anni).

Le percentuali di scelta più elevate per le competenze professionali ritenute più importanti da sviluppare per il futuro docente si riscontrano, però, per quelle: *organizzative* (70.21%; particolarmente richieste dagli studenti sotto i 46 anni); quelle relative all'*individualizzazione del processo di insegnamento-apprendimento* (68.09%; apprezzate dagli studenti sopra i 33 anni); e soprattutto quelle *comunicativo-relazionali* (93.62%; considerate prioritarie, in modo omogeneo, quasi dall'intero campione intervistato).

Per qualificare la formazione terziaria online occorre, inoltre, rendere gli *ambienti di apprendimento virtuali più attraenti dal punto di vista percettivo*, essi risulteranno così *positivamente coinvolgenti a livello emotivo* e potranno *facilitare l'attenzione* e, di conseguenza, *l'apprendimento* (cfr. anche Biasi *et al.*, 2019).

Per quanto concerne le aspettative in tema di miglioramento dell'*affective usability*, ossia il rendere possibile una buona immersione virtuale con facile accessibilità, positivo coinvolgimento emotivo e attento, viene in sintesi valutata come «molto» o «abbastanza importante» la realizzazione di ambienti rilassanti, accoglienti e stimolanti a livello grafico e tecnologico.

Viene peraltro attribuita molta importanza all'introduzione di dispositivi visivi come filmati e teleconferenze, e di lezioni da svolgersi in modalità streaming (particolarmente apprezzate dagli studenti sopra i 46 anni). Sono indicati poi come abbastanza importanti i collegamenti skype con il docente e/o i compagni di corso per permettere un contatto più diretto.

Sono infine decisamente segnalati come molto importanti i Laboratori virtuali in quanto permettono di fare esperienza diretta dei contenuti allo studio: essi rappresentano peraltro un vero e proprio banco di prova per il potenziamento del pensiero scientifico dello studente in formazione.

Grazie proprio alle tecnologie avanzate dei sistemi e-learning così innovati, potrà divenire sempre più possibile a nostro avviso organizzare facilmente esercitazioni pratiche virtuali e simulazioni di laboratorio, ciò allo scopo di promuovere il ragionamento scientifico, fondamentale nell'approccio alla conoscenza (Domenici & Biasi, 2019) e favorire una ricaduta

professionale dei processi formativi attivati (Ciraci, 2016). Facilitare quindi una migliore qualità dell'*immersione nell'ambiente di apprendimento virtuale* ne garantisce l'*accessibilità* e ciò può rendere i sistemi formativi e-learning più motivanti promuovendo l'apprendimento (Biasi, 2017).

Tra le prospettive di sviluppo di una didattica online realmente innovativa ed efficace indichiamo quindi l'orientare l'intervento educativo verso il consolidamento della mentalità scientifica negli allievi, grazie anche ai dispositivi virtuali avanzati che possono permettere di facilitare l'osservazione sistematica, la formulazione di ipotesi, la messa a punto di esperimenti o dimostrazioni, la raccolta dei dati per la verifica di tali ipotesi, l'analisi di tali dati e la loro interpretazione critica.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ardizzone, P., & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologia per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. In E. A. Lock (Ed.), *Handbook of principles of organizational behavior* (pp. 120-136). Oxford: Blackwell.
- Biasi, V. (2017). *Dinamiche dell'apprendere. Schemi mentali, interessi e questioni didattico-valutative*. Roma: Carocci.
- Biasi, V., Caggiano, V., & Ciraci, A. M. (2019). *Soft Skills* degli insegnanti. Verso un nuovo ambito di ricerca e formazione nella scuola secondaria italiana / *Soft Skills of teachers: Towards a new field of research and training in the Italian High school*. *Formazione & Insegnamento*, 17(3), 92-103. doi: 10.7346/-fei-XVII-03-19\_07
- Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2019). Processi cognitivi e dimensioni affettivo-relazionali nella didattica digitale. La simulazione di contesti reali per lo sviluppo del pensiero critico e creativo. In M. Margottini & C. La Rocca (a cura di), *E-learning per l'istruzione superiore* (pp. 164-191). Milano: Franco Angeli.
- Biasi, V., D'Aloise, D., & Longo, S. (2013). Componenti psicologiche del ruolo del tutor scientifico nell'apprendimento on-line. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 7, 143-159. <http://dx.doi.org/10.7358/ecsps-2013-007-bias>
- Biasi, V., Moretti, G., Morini, A., & Patrizi, N. (2019). Attenzione ed esperienza estetica nella comunicazione didattica. Indagini empirico-sperimentali condotte sul campo: principali risultati. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 157-174. <https://dx.doi.org/10.7358/ecsps-2019-020-bias>

- Calvani, A. (2000). L'impatto dei nuovi media nella scuola; verso una saggezza tecnologica. In *Convegno Nazionale FIDAE*, Roma. [http:// www.scform.unifi.it/te](http://www.scform.unifi.it/te)
- Ciraci, A. M. (2013). Ruolo dell'e-learning nella formazione degli adulti. Percezione dell'esperienza universitaria da parte di immatricolate over 35. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VI(10), 62-76.
- Ciraci, A. M. (2016). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. Scelte didattiche e ricadute professionali del CdL in Scienze dell'Educazione in modalità FaD. In G. Domenici (a cura di), *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione* (pp. 157-174). Roma: Armando.
- Domenici, G. (a cura di). (2009). *PRIN 2006-2008. Valutazione a autovalutazione per la qualificazione dei processi formativi e-learning*. Lecce: Pensa Multi-Media.
- Domenici, G. (a cura di). (2016). *La formazione on-line a Roma Tre. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione*. Roma: Armando.
- Domenici, G., & Biasi, V. (a cura di). (2019). *Atteggiamento scientifico e formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Domenici, G., Biasi, V., & Ciraci, A. M. (2014). Formazione e-learning degli insegnanti e pensiero creativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 10, 189-218.
- Domenici, G., & Ciraci, A. M. (2016). Competencias y Procesos de Evaluación. Pruebas de Verificación Semiestructuradas. In *Memorias, Universidad 2016, 10mo Congreso Internacional de Educación Superior*. Havana (Cuba): Edited by Universidad 2014.
- Fielder, K., & Beier, S. (2014). Affect and cognitive processes in educational contexts. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*. London: Routledge.
- Magno Caldognetto, E., & Cavicchio, F. (a cura di). (2008). *Aspetti emotivi e relazionali nell'E-learning*. Firenze: Firenze University Press.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Parlamento Europeo & Consiglio (2008). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, Bruxelles, 23 Aprile 2008. *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea* 6/5/2008 (2008/C 111/01).
- Rivoltella, P. C. (a cura di). (2006). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.
- Salmon, G. (2000). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. London - Sterling, VA: Kogan Page.

Zaharias, P. (2009). Usability in the context of e-learning: A framework augmenting «tradition» usability constructs with instructional design and motivation to learn. *International Journal of Technology and Human Interaction (IJHI)*, 5(4), 37-59.

## RIASSUNTO

*La presente indagine esplorativa concerne l'innovazione dei sistemi e-learning realizzata attraverso l'individualizzazione delle forme di tutoraggio, lo sviluppo di specifiche competenze professionali, irrinunciabili nei percorsi di formazione terziaria, e l'incremento dell'«affective usability» intesa come la realizzazione di una buona esperienza di immersione virtuale con facile accessibilità e positivo coinvolgimento emotivo e attento. Al fine di studiare le esigenze e le aspettative per una migliore qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online, abbiamo somministrato il «Questionario sulla valutazione della qualità dell'esperienza formativa» agli studenti di un corso di laurea online dell'Università Roma Tre agli studenti della laurea in un corso di laurea online dell'Università Roma Tre. Si distinguono valutazioni fornite da studenti «giovani adulti» (dai 18 ai 32 anni,) da «adulti maturi» (dai 33 ai 45 anni), e da «adulti senior» (dai 46 ai 58 anni). I risultati indicano il rilievo attribuito in particolare dalle fasce di età più giovani (dai 18 ai 45 anni) alla funzione di «tutor come mediatore». Tra le «competenze professionali» attese si evidenzia la richiesta di sviluppo della capacità di «individualizzazione dell'insegnamento» e delle «abilità organizzative e comunicativo-relazionali». Si rilevano inoltre specifiche aspettative di potenziamento dell'«affective usability» degli ambienti di apprendimento virtuali. Grazie a queste forme di innovazione dei sistemi e-learning riteniamo possibile promuovere processi di attenzione e apprendimento.*

*Parole chiave:* Affective usability; Ambienti di apprendimento virtuali; Competenze professionali; e-learning per la formazione terziaria; Tutoraggio.

*How to cite this Paper:* Biasi, V., Ciraci, A. M., & Marella, D. (2020). Innovazioni per la qualificazione degli ambienti virtuali di apprendimento e della didattica online nella formazione terziaria: una indagine esplorativa [Innovations for the qualification of virtual learning environments and online didactic in tertiary education: An exploratory survey]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 211-231. DOI: <https://dx.doi.org/10.7358/ecps-2020-021-bias>