

## L'ERMENEUTICA IN CIRCOLO – UN ESEMPIO DI APPRENDIMENTO DI GRUPPO TRAMITE WIKI NELL'INSEGNAMENTO DI TEORIA DELLA LETTERATURA

**Stefano Ballerio<sup>1</sup>, Rossella Bravetti<sup>2</sup>, Sabrina Papini<sup>3</sup>, Gisella Rossini<sup>2</sup>, Marco  
Tognini<sup>4</sup>**

<sup>1</sup> Dipartimento di studi letterari, filologici e linguistici, Università degli Studi di Milano  
*Stefano.ballerio@unimi.it*

<sup>2</sup> Ufficio faculty development, Università degli Studi di Milano  
*Faculty.development@unimi.it*

<sup>3</sup> Centro per l'innovazione didattica e le tecnologie multimediali - Ctu - Università degli Studi di Milano  
*Sabrina.papini@unimi.it*

<sup>4</sup> Dottorato in scienze del patrimonio letterario, artistico e ambientale, Università degli Studi di Milano  
*Marco.tognini@unimi.it*

— *FULL PAPER* —

*ARGOMENTO: Istruzione universitaria*

### **Abstract**

Il contributo presenta un'attività formativa svoltasi nel contesto dell'insegnamento di Teoria della Letteratura (a.a. 2022-2023) del corso di Laurea Magistrale in Lettere Moderne dell'Università degli Studi di Milano, con il supporto di risorse di Ateneo come ufficio Faculty Development e CTU. L'attività rispondeva ai principi dell'allineamento costruttivo e aveva carattere partecipativo e di gruppo. Il suo scopo era favorire un apprendimento critico degli argomenti del corso mediante la loro discussione e un'attività di scrittura collaborativa che doveva produrre due wiki tematici, sull'ermeneutica filosofica di Martin Heidegger e su quella di Hans-Georg Gadamer. Congiuntamente, l'attività doveva favorire lo sviluppo di competenze di scrittura, relazionali e di lavoro di gruppo e promuovere una maggiore interazione con il docente, anche in vista della valutazione. Per realizzarla, si sono usati strumenti della suite di Moodle: per la creazione dei gruppi, per lo sviluppo dei due wiki e per somministrare agli studenti, ex post, un questionario di valutazione dell'esperienza. Complessivamente, le valutazioni del docente e quelle degli studenti indicano che gli obiettivi formativi sono stati raggiunti e che gli strumenti usati si sono dimostrati efficaci.

**Keywords:** wiki di moodle, lavoro di gruppo in università, teoria della letteratura, faculty development.

### **1 DIDATTICA**

Grazie al suo approccio incentrato sullo studente, l'allineamento costruttivo è promosso come un modello efficace per migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. In particolare, l'accento è posto su ciò che lo studente fa e sui modi per migliorarne l'impegno attivo e l'approccio profondo all'apprendimento [1]; in questo senso, l'allineamento costruttivo risponde all'esigenza di superare il paradigma istruttivo dell'apprendimento significativo per ricezione e del paradigma comportamentista, prediligendo invece un modello educativo e formativo in cui il modo di apprendere del singolo sia valorizzato tramite la predisposizione di esperienze formative che prevedano forme didattiche problematizzanti e partecipate. Come scrive Serbati, «la finalità è quella di orientarsi verso un paradigma costruttivista-sociale dell'apprendimento situato, fondato su processi collaborativi in comunità reali/virtuali di studio e/o di lavoro con modalità di insegnamento e apprendimento che coinvolgono la dimensione cognitiva assieme a quella emotiva» [2].

L'applicazione di tale paradigma può interessare anche le attività formative degli studenti universitari dei corsi di laurea umanistici; soprattutto nei curricula orientati allo studio della letteratura, essi sono tipicamente impegnati nella lettura e quindi nell'interpretazione e nella discussione di testi letterari, saggistici, filosofici e di altro genere.

A questo proposito, gli studi di Tanya K. Rodrigue [3] ci portano a considerare, in termini pedagogici, come la capacità di comprensione sia strettamente legata al supporto utilizzato per la lettura; diversi studi sottolineano come lo schermo inviterebbe a una lettura non sempre adeguata al tipo di comprensione richiesto in ambito universitario [4]. Tuttavia, alcune strategie possono essere messe in atto proprio in termini di allineamento costruttivo tra obiettivi di apprendimento e strumenti utilizzati. Infatti, le tecnologie digitali non sono necessariamente un ostacolo e possono diventare una risorsa [5]; per esempio, con opportune indicazioni che favoriscano la lettura e la scrittura condivisa, o l'annotazione diretta sul testo digitale, esse possono supportare l'apprendimento e la comprensione da parte degli studenti. Schacht & Case [6] spiegano come l'adozione di una lettura sul web condivisa fra studenti, nel contesto di corsi universitari sulla letteratura americana, si sia rivelata funzionale agli obiettivi di apprendimento perseguiti. In una sua lezione, Schacht [7] invita quindi i colleghi a esplorare le risorse del web e le tecnologie digitali per scoprire quanto le attività di lettura e di scrittura possano essere profondamente sociali. In questa direzione si muovono anche gli studi di Suthers, il quale, esplorando l'affordance tecnologica in relazione alla costruzione di un senso condiviso nelle pratiche didattiche accademiche, mostra come le proprietà dello strumento costituiscano una variabile non trascurabile nel processo di costruzione di questo senso [8].

Per quanto riguarda l'uso della scrittura nella formazione accademica, Granado e Peinado [9], in un'ampia review della letteratura, considerano le diverse finalità educative e le strategie didattiche in campo e affermano che è possibile studiare i processi impliciti nella scrittura di sintesi argomentative destinate a essere condivise internamente ed esternamente. Nelle situazioni in cui fanno esperienza di lavoro di gruppo producendo un testo scritto, gli studenti devono incorporare innanzitutto i punti di vista propri, diventandone quindi consapevoli, e quelli altrui, potendo poi raccontare come abbiano lavorato e appreso. In questo senso, dunque, è ormai noto il vantaggio dell'uso della scrittura come strumento di apprendimento. Inoltre, tale vantaggio è aumentato dall'opportunità che la collaborazione fra studenti offre di riflettere e creare insieme un significato socialmente condiviso. D'altra parte, giova anche ricordare come la scrittura accademica presenti alcune difficoltà, di fronte alle quali gli studenti possono sentirsi inadeguati allo svolgimento di tale compito; il lavoro di gruppo permetterebbe in modo efficace di rispondere ai bisogni degli studenti che percepiscono tale difficoltà.

Un lavoro di scrittura condiviso, che nasca dalla lettura di un'opera letteraria o di un saggio filosofico, può certamente essere funzionale all'apprendimento e alla comprensione dei concetti; tuttavia, esso richiede agli studenti il possesso e l'attivazione di diverse competenze trasversali, oltre a quelle specificamente disciplinari. Riunirsi e portare a termine un compito, creare e comunicare, riflettere criticamente e ascoltare empaticamente sono solo alcune delle abilità che vengono riconosciute dagli studi come necessarie per lo svolgimento di un lavoro di gruppo [10]

La letteratura relativa al gruppo come risorsa didattica è consistente; in questa sede, ci limiteremo a richiamare ciò che scrive Laurillard nella sua proposta di conversational framework [11], dove il lavoro in gruppo è inteso come un'esperienza tra pari in cui è possibile collaborare al fine di apprendere modalità e pratiche. L'idea di Laurillard è che l'apprendimento avvenga su più piani contemporaneamente e che ciascuno di questi abbia peculiarità e specificità. La lezione frontale ha caratteristiche e finalità proprie, distinte da quelle della consegna individuale o di gruppo, in aula o a casa. Ogni variabile di contesto e di strumento è quindi portatrice di possibili direzioni di sviluppo.

Occorre infine ricordare come la valutazione sia una parte fondamentale della didattica centrata sullo studente; nella trasformazione del momento valutativo in una restituzione formativa risiede infatti un grande potenziale per il complessivo processo di apprendimento. La valutazione è trasformativa, per esempio, se assume la forma di un feedback; non è solo la qualità del commento del docente a essere rilevante affinché lo studente si appropri del contenuto espresso, è altrettanto indispensabile che lo studente sia in grado di integrare questa informazione nel suo percorso di apprendimento. «È importante ricordare che, per poter utilizzare il feedback al fine di migliorare l'apprendimento, non contano soltanto fattori come la qualità dell'informazione o la tempistica, è infatti altrettanto rilevante che gli studenti siano aperti al feedback e sappiano cosa fare con esso» [12, p.64]. In sintesi, il feedback non solo deve essere fornito in modo appropriato, ma deve anche essere usato, ricompreso nel processo formativo.

Per capire quali possano essere i facilitatori che aiutano lo studente a utilizzare il feedback, [12] prende in esame la letteratura in merito; egli osserva come diversi siano i fattori che possono influenzare l'uso del feedback: la credibilità percepita dell'insegnante, la modalità di erogazione, l'uso di formati pre-strutturati, l'autostima degli studenti e altri. Inoltre, individua alcuni elementi da considerare per fare in modo che lo studente possa usufruire al meglio del lavoro del docente: 1) il feedback deve essere utile: così, un feedback dato alla fine di un corso o di un modulo non sarebbe da considerarsi tale, in quanto non potrebbe più essere usato dal discente; 2) gli studenti preferiscono un feedback specifico, dettagliato e personalizzato; 3) il feedback autoritario non è produttivo; 4) gli studenti non sempre sanno adottare strategie per un uso produttivo del feedback; 5) possono inoltre non essere in grado di comprendere la terminologia accademica o il linguaggio tecnico.

## **2 DIDATTICA ATTIVA E TECNOLOGIE DIGITALI: L'APPROCCIO DELL'UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO E LA GENESI DEL CASO STUDIO DELL'INSEGNAMENTO DI TEORIA DELLA LETTERATURA**

Sin dall'anno accademico 2014/2015 l'Università degli Studi di Milano ha adottato la piattaforma Moodle come uno dei propri LMS, in affiancamento alla piattaforma Ariel, progettata e sviluppata dal 2002 dal Centro per l'Innovazione Didattica e le Tecnologie Multimediali dell'Ateneo (CTU).

Di anno in anno l'incremento delle richieste di attivazione da parte dei docenti di siti di supporto per la didattica su piattaforma Moodle è risultato essere costante e vieppiù significativo. Tale trend di interesse e richiesta, insieme ai vantaggi in termini di minori oneri di manutenzione evolutiva offerti da una piattaforma open source, hanno indotto ad avviare un processo di progressiva dismissione della piattaforma Ariel e di adozione in sostituzione di una nuova istanza di Moodle nella versione 4.0.

Tale processo, che verrà completato entro l'anno accademico 2024/2025, comporta certamente un onere a carico della comunità accademica in termini di apprendimento delle modalità di utilizzo della nuova piattaforma e anche di trasferimento di contenuti didattici dal vecchio al nuovo sistema; di conseguenza è stato elaborato un ampio e articolato piano di interventi a supporto dei docenti, sviluppato in collaborazione con il Faculty Development di Ateneo, di cui il CTU è parte.

All'interno delle azioni previste rientra anche l'offerta di un supporto ad hoc e personalizzato per docenti desiderosi di sperimentare nuovi approcci maggiormente orientati alla didattica attiva e student centered, da implementarsi con il supporto di tecnologie digitali. Questi interventi – che costituiscono anche uno dei cardini del Piano Triennale di Faculty Development dell'Ateneo – consentono ai docenti coinvolti di ricevere un supporto tanto sul piano metodologico, nella micro-progettazione della loro attività didattica, quanto sul piano tecnologico, nell'individuazione e implementazione degli strumenti più adatti a rispondere agli obiettivi di apprendimento definiti.

È in questo scenario che si inserisce l'esperienza condotta con l'insegnamento di Teoria della letteratura a partire dall'anno accademico 2022/2023.

## **3 OBIETTIVI GENERALI DELL'INSEGNAMENTO**

La teoria della letteratura unisce una riflessione filosofica, o di tipo teorico e metodologico, a uno studio analitico, tecnicamente informato, della letteratura. Il corso di Teoria della Letteratura entro il quale si è proposta l'attività descritta di seguito prevedeva lo studio della prima sezione di Essere e tempo di Martin Heidegger (parte A del programma) e di alcune sezioni di Verità e metodo di Hans-Georg Gadamer (parte B), per una riflessione sui fondamenti e le forme dell'interpretazione (un'ulteriore elaborazione del problema, nella parte C, sarebbe venuta con la discussione di saggi di Charles Taylor e Hans-Robert Jauss). L'attività di gruppo proposta consisteva nella costruzione collaborativa di due wiki che avrebbero dovuto presentare i temi fondamentali delle opere di Heidegger e di Gadamer in programma. Ogni pagina di ciascuno dei due wiki avrebbe presentato un tema assegnato dal docente e sarebbe stata prodotta da un gruppo.

#### 4 OBIETTIVI SPECIFICI E DI APPRENDIMENTO

L'attività proposta rispondeva a scopi diversi e correlati:

- favorire la comprensione del pensiero di Heidegger e Gadamer: agli studenti di ciascun gruppo era richiesto di riflettere e discutere sul tema assegnato e quindi di esporlo in una pagina del wiki. L'ipotesi era che la discussione e la scrittura favorissero non solo un accertamento, ma anche un approfondimento della comprensione e un'appropriazione critica del pensiero dei due autori. In vista della scrittura, in particolare, gli studenti avrebbero dovuto acquisirne il lessico filosofico, per usarlo con rigore ma anche per essere in grado di riformularlo a favore di una più agevole comprensione da parte del lettore;
- coltivare le capacità di interpretazione, discussione e argomentazione degli studenti attraverso il loro esercizio sulle opere di Heidegger e di Gadamer e in vista della loro presentazione;
- affinare le capacità di scrittura: paradossalmente, gli studenti del corso di laurea in Lettere moderne presso il quale si teneva il corso hanno poche occasioni di scrittura, prima della tesi. Il lavoro di gruppo doveva quindi offrire anche un'occasione per esercitarsi nella scrittura su argomenti filosofici e letterari compresi nel dominio delle discipline studiate;
- promuovere uno studio continuativo nel periodo di svolgimento del corso: per completare il lavoro entro le scadenze indicate dal docente, gli studenti avrebbero dovuto studiare le opere di Heidegger e di Gadamer che ne erano l'oggetto durante il periodo di svolgimento delle lezioni, mentre il docente le discuteva in aula, invece che in prossimità dell'esame, come spesso succede. Ciò avrebbe potuto favorire anche una partecipazione più proficua alle lezioni;
- consentire una migliore distribuzione del carico di lavoro lungo il semestre: il lavoro svolto sarebbe stato oggetto di valutazione e la valutazione, se fosse stata positiva, sarebbe stata valida per le parti A e B del programma. Dopo la fine del corso e in vista dell'esame finale, quindi, gli studenti avrebbero dovuto concentrarsi solo sulla parte C del programma;
- coltivare le capacità relazionali di ascolto e di dialogo, esercitare le capacità organizzative in un contesto di lavoro di gruppo e rendere lo studio più coinvolgente e divertente, mediante la partecipazione di ciascuno a un gruppo di pari.

#### 5 STRATEGIA DIDATTICA INDIVIDUATA E DESCRIZIONE DELL'ESPERIENZA

Secondo la teoria dell'allineamento costruttivo, i docenti adottano uno sguardo profondo sull'apprendimento, in cui i risultati di conoscenza e comprensione del modulo di insegnamento sono allineati con l'ambiente di insegnamento e le modalità di valutazione [13].

In vista degli obiettivi di apprendimento indicati, quindi, le strategie didattiche del corso erano così composte:

- lezioni frontali, a frequenza libera ma fortemente consigliata, in cui il docente indicava e chiariva i concetti fondamentali e la struttura argomentativa delle trattazioni di Heidegger e Gadamer, muovendosi fra l'interpretazione di passi specifici e l'osservazione dell'impianto complessivo del discorso, ne discuteva alcuni aspetti problematici, offriva indicazioni per una loro storicizzazione e cercava di mostrarne la rilevanza per lo studio della letteratura. Le lezioni si svolgevano in aula e gli studenti potevano intervenire, e tipicamente intervenivano, con richieste di chiarimento o di approfondimento e con riflessioni proprie. Durante le lezioni, essi avevano a disposizione i propri pc, tablet e smartphone. Complessivamente, le lezioni sulle parti del programma interessate sono state 20 da due ore ciascuna (12 lezioni su Essere e tempo, 8 su Verità e metodo).
- Lavoro di gruppo, per gruppi di cinque studenti ciascuno, in vista dello sviluppo dei due wiki descritti sopra. L'assegnazione degli studenti ai gruppi è stata casuale (si è usata la specifica funzionalità di Moodle). Il tema di ciascun gruppo, come si è detto, è stato assegnato dal docente, che all'inizio ha illustrato alcuni semplici requisiti (sulla misura orientativa dei testi e sulla formattazione delle pagine) e indicato le scadenze (cfr. sotto). Il lavoro dei gruppi si svolgeva al di fuori dell'orario delle lezioni, in presenza o virtualmente, a scelta dei membri di ciascun gruppo. A una prima scadenza (circa tre settimane dopo l'inizio del lavoro per ciascun wiki) il docente ha mandato a ciascun gruppo le proprie osservazioni sulla prima versione

prodotta e quindi, dopo una presentazione del proprio lavoro da parte di ciascun gruppo, ne ha discusso in aula in presenza di tutta la classe, per favorire anche il confronto e l'apprendimento fra gruppi. I gruppi, quindi, sono potuti tornare sul proprio lavoro per perfezionarlo in vista del suo completamento e della consegna, dopo altre due settimane. Il feedback sulle prime versioni non era solo funzionale a una valutazione finale intesa come assessment, e dunque al superamento dell'esame, ma rispondeva a un modello di allineamento costruttivo centrato sullo studente e sull'innovazione didattica: «lo studente è chiamato a decodificare [il feedback] e dargli un senso, compararlo con il proprio lavoro, identificare e riconoscere le aree carenti e le modalità per migliorarle, riflettere su questo processo per poter poi trasferire quanto appreso in altri contesti» [14].

- Valutazione: ogni gruppo ha ricevuto una valutazione per la pagina del wiki su Essere e tempo e una per la pagina del wiki su Verità e metodo. La valutazione, in trentesimi, era la stessa per tutti i membri di ciascun gruppo. Ogni membro poteva accettare o rifiutare ciascuna valutazione (in questo secondo caso, si sarebbe dovuto presentare all'esame orale anche per la parte relativa alla valutazione rifiutata). La valutazione insisteva sul rigore concettuale e sulla completezza del discorso e sulla qualità della scrittura (precisione, proprietà, chiarezza, sintesi). Eventuali spunti originali potevano costituire un ulteriore e favorevole elemento di valutazione. Tali criteri erano stati esposti agli studenti all'inizio del lavoro.
- Questionario di valutazione dell'esperienza di lavoro di gruppo. Al termine del corso, agli studenti che avevano sostenuto l'esame è stato proposto, ancora tramite il sito Moodle dell'insegnamento, un questionario sul lavoro di gruppo svolto. Presso l'Università degli Studi di Milano, la qualità della didattica è indagata con un questionario istituzionale, lo stesso per tutti gli insegnamenti di tutti i corsi di laurea dell'Ateneo, che deve essere compilato dagli studenti per ogni corso all'atto dell'iscrizione all'esame relativo. Il nostro questionario riguardava invece specificamente il lavoro di gruppo proposto nel corso di Teoria della letteratura (e non altri aspetti del corso), era anonimo e facoltativo e comprendeva dieci domande, alcune delle quali aperte (si veda la sezione "Discussione e conclusioni").

## 6 IL SUPPORTO DELLA PIATTAFORMA MOODLE

Una volta definita la strategia didattica dell'insegnamento, e prima di attuarla, si è cercato di individuare le soluzioni digitali più funzionali rispetto alle diverse fasi dell'attività prevista.

In primo luogo, la piattaforma Moodle – nella sua istanza 4.0 myAriel – è stata identificata come l'LMS più adatto a supportare l'approccio fortemente attivo e collaborativo al quale si intendeva improntare l'insegnamento. Quindi, è stato creato il corso Moodle dell'insegnamento, che è stato dotato innanzitutto delle funzionalità standard, atte a supportare la condivisione con gli studenti di informazioni e avvisi (risorse di tipologia Cartella e attività di tipologia Forum annunci).

L'esigenza didattica per la quale si richiedeva però l'elaborazione di una soluzione digitale più personalizzata era quella di sviluppo del wiki. Per soddisfare tale esigenza era necessaria una soluzione digitale che

- supportasse il lavoro di scrittura online di più gruppi di studenti;
- permettesse a ogni componente di ogni gruppo di offrire il proprio contributo, tenendo traccia di tutti gli interventi e di tutte le modifiche proprie e degli altri componenti del gruppo;
- consentisse al docente la supervisione del lavoro di tutti i gruppi, per potere offrire il proprio feedback formativo;
- offrisse a ciascun gruppo la possibilità di visionare il documento prodotto dagli altri gruppi, così da condividere un materiale di studio frutto dell'elaborazione e riflessione di tutti i partecipanti all'attività.

Sussisteva inoltre il vincolo di non ricorrere a soluzioni software commerciali esterne a Moodle, per le quali l'Ateneo non avrebbe avuto a disposizione licenze di utilizzo.

La soluzione identificata è stata il ricorso all'attività Wiki della piattaforma Moodle. Tale soluzione è stata presentata al docente, con il quale si è provveduto a definire i dettagli implementativi del wiki e degli

altri strumenti che sarebbe stato necessario adottare per gestire al meglio l'attività. Inoltre, il docente è stato formato all'utilizzo in autonomia di ciascuna di queste funzionalità.

Prima di impostare il wiki, quindi, si è provveduto a rendere disponibili agli studenti, nel sito Moodle dell'insegnamento, un'attività di tipo Scelta gruppo. Tale attività era necessaria per identificare gli studenti che intendevano partecipare al wiki. Gli studenti interessati all'attività di scrittura collaborativa sono stati quindi inseriti in un apposito raggruppamento, così che solo gli studenti inclusi in esso fossero poi suddivisi, mediante assegnazione casuale, nei gruppi che poi sarebbero stati abilitati a operare nei wiki. Circa 70 studenti hanno scelto di partecipare alla proposta di lavoro di gruppo.

Una volta definiti i gruppi, si è provveduto alla creazione di un primo wiki incentrato su Essere e tempo di Martin Heidegger, ovvero sul testo che sarebbe stato oggetto della prima parte del corso. Nella seconda parte del corso, un analogo strumento sarebbe stato predisposto perché gli studenti potessero lavorare su Verità e metodo di Hans-Georg Gadamer. In entrambi i casi si è ricorso a wiki collaborativi, in formato HTML, con criterio di accesso basato sui suddetti raggruppamenti e gruppi, nonché modalità gruppo a Gruppi visibili.

Tali impostazioni garantivano questo:

- che ciascun componente di ogni gruppo potesse scrivere solo nella pagina assegnata al proprio gruppo;
- che tutti i componenti di tutti i gruppi avessero accesso in sola lettura al lavoro dei colleghi, così da potere costruire e condividere un patrimonio di conoscenza;
- che il docente potesse visionare e intervenire su tutte le parti del wiki, laddove necessario.

Il docente, a seguito della formazione ricevuta, ha potuto quindi operare in autonomia per la creazione delle pagine di ciascun wiki (una per ciascun tema assegnato) e per la gestione dell'attività didattica durante il suo svolgimento.

Al termine delle attività didattiche si è inoltre scelto di avvalersi degli strumenti di Moodle anche per erogare un questionario di valutazione dell'esperienza: in questo caso si è ricorsi a un'attività di tipologia Feedback, strutturata in 10 domande (parte a risposta multipla, parte a risposta aperta), a compilazione anonima, con condizioni per l'accesso impostate sempre sulla base dei suddetti raggruppamenti e gruppi.

## 7 DISCUSSIONE E CONCLUSIONI

Abbiamo qui presentato una programmazione didattica secondo il modello dell'allineamento costruttivo, che prevede una centratura e un'attenzione alle diverse modalità di apprendimento dello studente e la ricerca, in termini di strategie didattiche, di una coerenza tra obiettivi e stili di apprendimento. Al fine di promuovere lo studio della prima sezione di Essere e tempo di Martin Heidegger e di alcune sezioni di Verità e metodo di Hans-Georg Gadamer, è stata proposta agli studenti la costruzione collaborativa di due wiki su Moodle, in cui ogni pagina avrebbe presentato un tema assegnato dal docente e sarebbe stata prodotta da un gruppo diverso.

Al termine di questa esperienza, e a conclusione del discorso, è utile considerare sia le valutazioni a posteriori del docente, sia quelle espresse dagli studenti che hanno risposto al questionario.

Il docente, alla luce del lavoro prodotto dagli studenti e delle valutazioni assegnate, ritiene che gli obiettivi di apprendimento siano stati ampiamente raggiunti. A proposito di valutazione, l'aspetto che, secondo il docente, dovrà essere riconsiderato è la tendenziale omogeneizzazione delle valutazioni all'interno di ciascun gruppo, che può oscurare effettive differenze di impegno e di contributo al risultato finale. La gestione dell'attività, infine, gli ha richiesto un lavoro consistente durante il corso, ma il carico di lavoro richiesto dagli esami è stato ridotto in misura corrispondente.

Per quanto riguarda gli studenti, la sensazione è quella di una generale soddisfazione verso l'attività svolta, che sembra aver raggiunto in pieno gli obiettivi stabiliti dal docente: Questi i dati della risposta alla domanda in merito al raggiungimento degli obiettivi stabiliti, in una scala da 1 a 6: 1, 0%; 2, 5,13%; 3, 10,26%; 4, 20,51%; 5, 46,15%; 6, 17,95%. Del resto, la prova più evidente di questa soddisfazione sta nel fatto che, pur avendo avuto la possibilità di scegliere di non lavorare al Wiki per il secondo modulo dopo aver realizzato quello del primo, la quasi totalità degli studenti abbia optato per continuare l'esperienza. Tuttavia, è opportuno fare anche qualche considerazione a partire dai dati emersi dal

questionario per soffermarsi su alcuni punti, anche critici, così da poter pensare a strategie efficaci per migliorare lo strumento e la didattica in ottica futura.

Un primo aspetto rilevante riguarda lo strumento wiki: agli studenti è stato chiesto di valutarne la facilità di utilizzo in una scala da 1 (molto difficile) a 6 (molto facile). Un giudizio medio di 4,56 attesta come lo strumento sia stato complessivamente ritenuto di facile utilizzo, mentre soltanto uno studente ha trovato l'utilizzo del wiki particolarmente complesso, valutandolo con 2. Alcuni studenti sono tornati sul punto in sede di risposta aperta, nelle considerazioni generali richieste loro. Così, uno studente sostiene che «la piattaforma wiki è esageratamente problematica», in quanto nel gruppo hanno «dovuto diletta[re] con linguaggi informatici» e «non permette di lavorare in contemporanea», mentre un altro, pur trovando positiva l'esperienza complessiva con Moodle, ritiene difficoltosi l'inserimento delle note e la redazione delle note per la mancanza di funzioni presenti invece su Word e Google Documents. Infine, un terzo studente nota come l'utilizzo di Moodle sia «davvero complesso» rispetto alla piattaforma precedentemente in uso; tuttavia, osserva anche come la disponibilità del professore nel fornire spiegazioni “tecniche” abbia facilitato le operazioni. Questo dimostra come nei lavori di gruppo svolti attraverso strumenti informatici il ruolo del docente sia di estrema rilevanza nel processo di apprendimento.

Un secondo aspetto particolarmente interessante da un punto di vista pedagogico ha a che fare con le dinamiche create all'interno dei gruppi. L'esperienza è, per la maggior parte, descritta come positiva, nei termini di una relazione «preziosa» coi compagni, di un «ottimo modo per dialogare coi colleghi», finanche nella possibilità di crescere da un punto di vista umano e nelle capacità di lavoro sinergico. D'altra parte, come si diceva sopra, è interessante osservare anche gli aspetti critici, che sembrano essere essenzialmente due. Innanzitutto, vi è il rischio che il lavoro di gruppo, più che come condivisione e riarticolazione comune di un discorso, si sviluppi secondo principi di “divisione del lavoro”, in cui «ognuno [h]a il suo compito»; in altre parole, il gruppo diviene somma di lavori individuali e non elaborazione comune. In ottica macro, il problema si ripresenta sotto forma di «grande rischio di uno studio parcellizzato»; secondo alcuni studenti, infatti, dover scrivere un wiki riguardante, per esempio, solo alcuni dei 44 paragrafi della prima sezione di Essere e tempo comporta la possibilità di «perdere di vista il quadro d'insieme». In questo senso, uno studente riporta come un paio di membri del gruppo abbiano «letto [soltanto] le parti che dovevano approfondire». Diviene quindi chiaro come un lavoro di questo tipo presupponga la maturità degli studenti e una loro assunzione di responsabilità non solo verso i compagni e il docente, ma innanzitutto verso sé stessi e il percorso formativo intrapreso.

L'altro aspetto critico riguarda invece la differenza di apporto che ogni membro ha fornito al gruppo; in alcuni casi, dal questionario emergono specifiche criticità riguardanti membri «poco rispettosi di colleghi e del loro lavoro», fino ad «alcune persone [con le quali] non è stato possibile lavorare perché fisicamente assenti». Questa disparità di apporti si lega inoltre al problema della valutazione, come già notato nelle considerazioni del docente; per quanto la maggior parte degli studenti si dichiara soddisfatta del sistema di valutazione e sottolinea il ruolo formativo del feedback ricevuto, emerge infatti come l'omogeneità del voto all'interno del gruppo finisca per occultare il fatto che alcune persone, «per impegno e dedizione personale, lavorano di più di altre»; per ovviare alla problematica, qualcuno ha suggerito «un sistema di valutazione organizzato in fasce che dia più peso alla valutazione del singolo studente».

Alcune ultime battute si rendono ora necessarie. Complessivamente, emerge un importante apprezzamento verso la metodologia di lavoro proposta, che ha permesso di meglio padroneggiare i concetti grazie alla loro riarticolazione in forma scritta oltre che di sviluppare una serie di competenze, dalla scrittura a quelle trasversali, fondamentali in un percorso di laurea in Lettere Moderne.

Questo apprezzamento da parte degli studenti non va sottovalutato, in quanto ci pare indice di un desiderio profondo di sperimentare forme di didattica, di studio e di verifica dell'apprendimento differenti. Non si tratta, chiaramente, di prescindere dallo studio, quanto piuttosto di favorire modelli che richiedano allo studente una rielaborazione attiva del pensiero, non una semplice ripetizione di ciò che è stato precedentemente memorizzato.

Del resto, le criticità emerse, seppur in numero contenuto, non vanno tralasciate; in particolare, i problemi nei gruppi potrebbero essere frutto di una scarsa frequentazione di questa metodologia di lavoro e del dialogo come forma di scambio e comprensione. Proprio a proposito di ermeneutica, Romano Luperini parlava della formazione di una civiltà dialogica che pensi la verità come «una ricerca interdialogica del senso» [15]; l'università, ancor più nelle discipline umanistiche, ha una grande

responsabilità nel creare le basi per il sorgere di questa comunità. Lavori di questo genere, auspichiamo, si muovono in questa direzione.

### Riferimenti Bibliografici

- [1] Hailikari, T. e. al. Student Perspectives on How Different Elements of Constructive Alignment Support Active Learning. *Active learning in higher education*, 23.3 (2022): 217–231. Web.
- [2] Serbati, A. & al. Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio universitari. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (2014), (9), 11–26.
- [3] Rodrigue, T. K. The digital reader, the alphabetic writer, and the space between: A study in digital reading and source-based writing. *Computers and Composition*, (2017), 46, 4-20
- [4] Sievers, J. Writing between the lines: Teaching digital reading with social annotation in an introductory literature course. *Pedagogy*, (2021), 21(3), 427-453.
- [5] Luna, M. V. Improving university argumentative writing through online training. *Journal of Writing Research*, (2020), 12(x), 233-262 <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.08>.
- [6] Schacht, P., & Case, K. Reading Deliberately: Thoreau Online. *Pedagogy*, (2015), 15(1): 193-206; doi:10.1215/15314200-2799356.
- [7] Schacht, P. Digital Thoreau & Digital Scholarship/Digital Humanities in the Classroom. (2016), <https://scholarworks.calstate.edu/concern/publications/mp48sg17j>
- [8] Suthers, D. Technology affordances for intersubjective meaning. *Computer-Supported Collaborative Learning*, (2006), 1: 315–337
- [9] Granado-Peinado, M. M. Teaching to write collaborative argumentative syntheses in higher education. *Reading and Writing*, (2019), 32(8), 2037-2058. doi:<https://doi.org/10.1007/s11145-019-09939-6>.
- [10] Casper, W. C. Teaching beyond the topic teaching teamwork skills in higher education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, (2017), 17(6), 53-63.
- [11] Laurillard, D. A conversational framework for individual learning applied to the 'learning organisation' and the 'learning society'. *Systems Research and Behavioral Science: The Official Journal of the International Federation for Systems Research*. (1999).
- [12] Jonsson, A. Facilitating productive use of feedback in higher education. *Active learning in higher education*, (2013), 14(1), 63-76
- [13] Croy, S. R. Development of a group work assessment pedagogy using constructive alignment theory. *J.nedt*, (2017). PMID: 29172087 DOI: 10.1016/j.nedt.2017.11.006.
- [14] Grion, V., Serbati, A., Tino, C., & Nicol, D. Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (2018) (19), 209–226. Retrieved from <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/2554>
- [15] Luperini R. Il dialogo e il conflitto: per un'ermeneutica materialistica, Laterza, Roma-Bari, (1999).