



Patrizia Ghislandi

Per un (e)Learning accademico di qualità.

Metodi e pratiche.

i fiori del sale
quaderni di innovazione e ricerca in campo educativo
04

Editrice
Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive



Quaderni di innovazione e ricerca in campo educativo

i fiori del sale
quaderni di innovazione e ricerca in campo educativo

collana del
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive

04

Direttore

Marco Dallari

già Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale M-PED/01
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento

Comitato Scientifico

Roberta Cardarelo

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale M-PED/03,
presso il Dipartimento Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia

Duccio Demetrio

già Professore Ordinario di Filosofia dell'educazione e di Teorie e pratiche della narrazione, è ora
direttore scientifico della Libera università dell'Autobiografia di Anghiari (AR)

Roberto Farnè

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale M-PED/03
Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna
Coordinatore del Corso di Laurea Magistrale in Wellness culture: sport, health and tourism

Patrizia Ghislandi

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale M-PED/03
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento

Antonella Lotti

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale M-PED/03
Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Genova

Luigina Mortari

Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale M-PED/01
Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona

Lucia Rodler

Professore Associato di Letteratura italiana L-FIL-LET/10
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento

editrice
Università degli Studi di Trento
2020

Per un (e)Learning accademico di qualità.
Metodi e pratiche.

Copyright edizione italiana © Patrizia Ghislandi 2020
tutti i diritti riservati

Prima edizione 2020

Pubblicato da
editrice Università degli Studi di Trento
Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive
Collana “i fiori del sale”

corso Bettini 84, I-38068 Rovereto (TN)
tel. +39 0464 808401
www.cogsci.unitn.it

ISBN 978-88-8443-907-9

DOI http://dx.doi.org/10.15168/11572_266935

Volume in Open Access scaricabile gratuitamente dall'archivio IRIS -
Anagrafe della ricerca (<https://iris.unitn.it/>) con Creative Commons
Attribuzione-Non commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale.
Maggiori informazioni circa la licenza all'URL:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



Sommario

1. Prologo	p. 08
2. In breve	p. 09
3. Introduzione	p. 11
4. Cos'è la valutazione	p. 11
5. Qualità	p. 14
6. Quality Assurance e Quality Enhancement	p. 15
7. Qualità della didattica (accademica)	p. 17
8. I modelli di valutazione	p. 21
9. Ranking delle università	p. 23
10. Qualità dell'eLearning	p. 26
11. Modelli per la qualità dell'eLearning	p. 29
12. Strumenti per la qualità dell'eLearning	p. 32
13. Strumenti utilizzati <i>durante</i> la realizzazione di eLearning	p. 32
13.1. Interviste agli stakeholder	
13.2. Prototipi	
13.3. Revisione con il gruppo di lavoro	
13.4. Test di usabilità con utenti	
13.5. Check list	
13.6. Test di accettazione	
14. Strumenti utilizzati <i>dopo</i> la realizzazione di eLearning	p. 35
14.1. Intervista	
14.2. Focus group	
14.3. Esame di elaborati	
14.4. Osservazione	
14.5. Questionario	
15. Strumenti utilizzati <i>durante o dopo</i> la realizzazione di eLearning	p. 40
15.1. Standard	
15.2. Benchmark	
15.3. Best practice	
15.4. Linee guida	
15.5. Rubric	
16. Le rubric adAstra	p. 48
17. Acronimi	p. 55
18. Figure e tabelle	p. 56
19. Referenze	p. 57

L'autrice

Patrizia Ghislandi

Università di Trento

Professore ordinario, insegna “Metodologia della ricerca qualitativa” e “eLearning Design” presso il Dipartimento di “Psicologia e Scienze Cognitive” dell’Università di Trento. Ha ideato e diretto due progetti di ateneo per le tecnologie didattiche: il CTU (Centro Tecnologie per l’Apprendimento dell’Università di Milano), dal 1976 al 2000, e il “Progetto di ateneo didattica online”, dell’Università di Trento, dal 2001 al 2005. È stata invitata a molti convegni in qualità di keynote speaker e ha partecipato a numerosi programmi di ricerca nazionali ed internazionali.

Fra le sue pubblicazioni: più di 100 articoli su riviste nazionali ed internazionali e i volumi: *eLearning. Didattica e innovazione in università* (a cura di), Editrice Università degli Studi di Trento, Trento 2002; *Didattiche per l’università*, Editrice Università degli Studi di Trento, Trento 2005; *Verso la eUniversity. Contributi per una nuova didattica universitaria*, *Towards eUniversity. Contributions for innovative teaching/ learning in higher education* (a cura di), Editrice Università degli Studi di Trento, Trento 2006; *Comunità di pratica per l’educazione continua in sanità. Contributi al dibattito* (a cura di), Edizione Erickson, Trento 2011; *eLearning: theories, design, software, applications* (a cura di), InTech - Open Access Publisher, Rijeka, Croatia 2012.

a Savina e Marco

*Desidero ringraziare Juliana Elisa Raffaghelli
che mi ha suggerito l'argomento del presente lavoro
e la UOC- Universitat Oberta de Catalunya,
università per la quale il testo è stato originariamente realizzato,
che mi ha consentito di mantenere i diritti
per questa versione italiana e open access*

1. Prologo

adAstra (per aspera...)

Perchè adAstra (per aspera...)?

È un aforisma latino che ci dice che è possibile arrivare, nelle nostre imprese, alle stelle, ma l'arrivarci richiede molti sforzi, e comporta anche, talvolta, qualche fallimento.

È un aforisma che si trova citato, con varie declinazioni, in Cicerone, Virgilio, Seneca, Sallustio e Orazio. Molti, e in molti ambiti, lo hanno utilizzato, dalla Royal Air Force inglese, ai tifosi rossoneri, a Franco Battiato.

È un aforisma così utilizzato perché la paronomasia gli conferisce musicalità, efficacia ed anche un po' di mistero.

Per l'autore, e per il suo gruppo di ricerca, l'aforisma richiama un progetto di ricerca ormai più che decennale: quello delle rubric adAstra, che sono uno strumento per la valutazione della qualità dell'eLearning. Ma di questo parleremo, e a lungo, nel testo che questo prologo introduce.

Quale esergo, infine, è meglio di ad Astra (per aspera...), se il testo parla di qualità?

Buona lettura

Patrizia Ghislandi

2. In breve

Il testo “Per un (e)Learning accademico di qualità. Metodi e pratiche” vuole presentare, come il titolo lascia intuire, una introduzione agli strumenti di raccolta dati per la valutazione della qualità dell’eLearning accademico.

Ma valutare è intraprendere una attività di ricerca.

E non si può parlare di strumenti di raccolta dati per una valutazione che è anche ricerca se non si è prima chiarito l’approccio teorico che fa da sfondo allo studio. Chiunque fa ricerca sa bene che la stessa deve essere fondata su solide basi epistemologiche, su un approccio teorico chiaro, su una metodologia definita, su strumenti adatti alla metodologia scelta ¹. Se non si chiarisce il contesto teorico di riferimento gli strumenti possono portare a risultati fuorvianti, parziali, opachi. In definitiva non è detto che dicano qualche cosa di affidabile sulla qualità del prodotto che si intende valutare. Per un motivo semplice: la ricerca effettuata con queste premesse non è detto sia di qualità.

Per tutto quanto detto il testo che segue, prima di presentare gli strumenti per la qualità, affronta tutta una serie di argomenti che li collocano nella prospettiva teorica scelta. E parla quindi di valutazione, qualità, quality assurance e quality enhancement, modelli di valutazione, qualità della didattica e dell’eLearning. Solo dopo aver chiarito la posizione dell’autrice rispetto a questi argomenti si affronta il tema degli strumenti di raccolta dati per una valutazione della qualità che sia correttamente contestualizzata.

Conclude l’opera la presentazione di un progetto ormai più che decennale dell’autrice e del suo gruppo di ricerca per la valutazione della qualità dell’eLearning: le rubric adAstra.

In questa pubblicazione, principalmente per motivi di spazio, abbiamo fatto alcune scelte

1. lo stakeholder privilegiato che considereremo è il docente che valuta il proprio corso eLearning, normalmente da lui stesso, in gran parte, progettato ed erogato;
2. tratteremo in prevalenza di prodotti eLearning che abbiamo indicato come “su misura”, ovvero prodotti che vengono realizzati da un docente per la propria classe, o per un suo corso, eventualmente da riutilizzarsi in anni successivi. Anche se in alcuni casi quanto si dice nel testo è comunque valido anche per prodotti “off-the-shelf”, ovvero prodotti disponibili sul mercato, che eventualmente il docente può adottare per il proprio corso.
3. ci occuperemo in particolare della valutazione di eLearning accademico, e non, ad esempio, della valutazione di eLearning per la formazione aziendale. Le due valutazioni hanno però parecchi punti

in comune, e ciò che diremo potrà in molti casi essere utilizzato anche per la formazione;

3. Introduzione

Il tema di questo testo sono gli strumenti di raccolta dati per la valutazione della qualità dell'eLearning. Ma prima di entrare nel merito degli strumenti, è utile una riflessione più generale su cosa intendiamo per “valutazione”, per “qualità”, per “qualità della didattica”, per “qualità dell'eLearning”.

Sono concetti così ampi e complessi, così intrisi di epistemologia, ovvero di questioni fondanti la prospettiva da cui osserviamo un argomento di studio, che non possono che costituire le basi per l'approfondimento del nostro tema. Non potremmo infatti occuparci delle questioni di metodo di lavoro, quali gli strumenti sono, senza prima aver dichiarato in quale sfondo teorico ci stiamo muovendo.

Perché ogni metodo e ogni metodologia, come ci dice Crotty, dovrebbero derivare da una epistemologia e una prospettiva teorica che è utile sia dichiarata esplicitamente (Crotty, 1998, pp. 2-9).

4. Cosa è la valutazione

Fra gli autori di riferimento che aiutano a comprendere cosa significhi valutare ci sono certamente Michael Scriven, filosofo australiano nato in Gran Bretagna, e Michael Quinn Patton, ex presidente dell'American Evaluation Association.

Il primo pubblica, già nel 1977, il volume *Evaluation Thesaurus*, giunto nel 1991 alla quarta edizione ². Il secondo pubblica, per la prima volta nel 1980, *Qualitative research & evaluation methods* (Patton, 1990) ³. Più di recente Jane Davidson scrive l'utilissimo *Evaluation Methodology Basics* ⁴. Tenendo come riferimento questi autori possiamo ricavare i concetti fondamentali del costrutto valutazione.

Con il termine valutazione, per Scriven, ci si riferisce al

«process of determining the merit, worth, or value of things — or the result of that process» (Scriven, 1991, p. vii).

La valutazione può riferirsi alla valutazione di un prodotto, ad esempio un articolo per una rivista scientifica; di personale, ad esempio un docente che fa didattica accademica; di un programma educativo, ad esempio un corso di studi universitario; di una proposta, come quella di un progetto di ricerca che partecipa ad un bando per finanziamenti; di una prestazione, sia essa atletica o quella di uno studente ad un test. Nel nostro caso noi ci concentriamo sulla valutazione di un prodotto eLearning, che è uno dei campi di applicazione della più generale disciplina della valutazione.

La valutazione può essere:

1. Etero-valutazione. In genere per etero-valutazione si intende la valutazione condotta da valutatori esterni al processo, al prodotto o al sistema che è oggetto di valutazione. L'etero-valutazione (audit) in questo caso è fatta per scopi sommativi di certificazione e rendicontazione, cioè per dare conto, in inglese accountability, delle azioni da valutare. Si tratta di raccogliere dati sulla base dei quali prendere decisioni. Nel caso dell'apprendimento per etero-valutazione si intende la valutazione da parte del docente.
1. Auto-valutazione. È la valutazione di una prestazione fatta dalla persona stessa che la effettua. La auto-valutazione è una abilità, complessa e a volte anche sofferta, che si acquisisce gradualmente e aiuta la persona a migliorare le proprie azioni e i prodotti delle proprie attività, oltre che a costruire progressivamente una immagine positiva della propria identità.

«Autovalutarsicomporta un giudizio soggettivo, e proprio per questo una delle sfide più impegnative consiste nello sforzo di assicurare anche alle modalità di autovalutazione quei livelli di qualità, così difficili da assicurare, che dovrebbero essere comuni a tutte le operazioni valutative, e cioè validità, affidabilità, trasparenza e condivisione» ⁵.
2. Peer-evaluation o co-valutazione. Introduce una dimensione di socializzazione dell'esperienza di valutazione, in quanto è basata sul fatto che la valutazione di una prestazione sia fatta da persone con lo stesso livello di competenza (per esempio i compagni di classe) e non da una persona con maggiore competenza (per esempio l'insegnante). Inoltre i parametri di valutazione nella co-valutazione sono sempre espliciti, al fine di rendere più trasparente e condivisa la valutazione.

La valutazione si può anche distinguere in

1. Formativa. La valutazione formativa è di norma fatta durante un processo (un apprendimento, un programma, una prestazione atletica, etc.), da persone che fanno parte dello staff interno. Ha l'intento di migliorare quanto viene valutato. I risultati della valutazione rimangono interni e soprattutto utili agli attori che fanno parte del processo. Non sono quindi utilizzati per prendere decisioni da parte di persone esterne.
2. Sommativa. La valutazione sommativa viene condotta alla fine di un processo, di un programma o di una prestazione e normalmente è a beneficio di persone esterne al processo, che devono prendere decisioni sul processo stesso (per esempio erogare un finanziamento, far "passare" l'esame di un corso, attivare un programma di studio per gli studenti). Robert Stake rende molto bene questi due concetti in una frase più volte citata:

«When the cook tastes the soup, that's formative; when the guest taste the soup, that's summative»⁶

Tutte le modalità di valutazione citate non sono in linea di principio alternative o in competizione tra loro, ma si potrebbero, anzi si dovrebbero, integrare.

Quanto detto fino a qui fa comprendere che la valutazione è un processo complesso e con varie sfaccettature, che deve essere fatto tenendo conto di diversi elementi. Molti autori parlano di valutazione come un processo di ricerca a tutti gli effetti^{7 3 8 9}. Noi adottiamo nel nostro documento la stessa posizione di questi studiosi, ovvero riteniamo che la valutazione debba seguire tutti i passi e il rigore di un processo di indagine.

E quindi anche noi proporremo, fra gli strumenti per la valutazione di eLearning, alcuni strumenti tipici della ricerca, prevalentemente qualitativa. Segnaliamo che per tutto quanto riguarda la ricerca valutativa un ottimo testo di consultazione per gli aspetti teorici è (Phillips et al., 2012).

Come è già indicato nel titolo di questa pubblicazione non tratteremo però dell'analisi dei dati che verranno raccolti con gli strumenti che proponiamo, e delle conclusioni che dalle analisi si possono trarre. Queste sono operazioni comunque indispensabili nell'ambito del tipo di ricerca in cui operiamo con la valutazione che, per quanto riguarda la qualità dei corsi eLearning, proponiamo sia quello della DBR-Design Based Research¹¹. La DBR ha un ciclo di 4 fasi: progettare; realizzare & implementare; analizzare; pensare & discutere & decidere i miglioramenti (vedi fig. 1). Si presta molto bene come metodologia di ricerca nell'ambito della didattica, con o senza l'uso di tecnologie.



Fig.1: Ciclo di valutazione della qualità nella Design Based Research

5. Qualità

Il concetto di qualità non è nato nel mondo accademico, ma piuttosto nel mondo dell'industria. È stato poi importato in accademia, alla fine degli anni '80, nei paesi anglosassoni e più di recente in quelli latini. E nel mondo universitario il costrutto qualità è stato ampliato e approfondito. Nel seguito gli studiosi di riferimento ci aiuteranno a capire perché.

Fra gli autori che si sono occupati di "qualità" ci sono innanzitutto Lee Harvey, ex direttore del Centre for Research and Evaluation alla Sheffield Hallam University, e Diana Green, Chairman della Society for Research into Higher Education, ambedue inglesi. I due studiosi pubblicano nel 1993 un saggio dal titolo "Defining quality", citato 2759 volte secondo i dati di Google Scholar ¹². Il lavoro analizza la qualità della educazione universitaria, ma in realtà esamina soprattutto le radici sia politiche sia filosofiche del concetto in esame, e dice che la qualità ha diversi significati per diverse persone. L'anno dopo Diana Green ¹³ pubblica un libro dove presenta cinque approcci alla definizione di qualità:

1. Qualità come aderenza ad uno standard (Green, 1994, p.13). La qualità di un prodotto è misurata in conformità alla aderenza ad uno standard, normalmente definito da un ente accreditato a farlo. Per affermarlo si utilizzano processi di benchmarking, termine usato per descrivere il

«processo di valutazione della validità dei prodotti, servizi e processi attraverso il confronto con le imprese con le migliori performance nel settore di riferimento. La comparazione con i concorrenti diretti o con operatori primari di altri settori è effettuata proprio sulla base dei benchmark, ossia di prestazioni di riferimento rispetto alle quali effettuare la comparazione e verso cui tendere nel porre in essere le azioni di cambiamento» ¹⁴.

[Ndr: per il documento fonte di questa informazione non è stato possibile trovare la data di pubblicazione e quindi si è riportato l'acronimo n.d., ovvero non disponibile. Ciò accade sovente nei documenti che si reperiscono in rete. Nelle referenze è riportata la URL-Uniform Resource Locator, per consentire di risalire al documento originale].

Green (1994, p. 14) dice che questo approccio alla qualità ha il vantaggio di consentire alle differenti istituzioni di definire gli standard per loro più opportuni. Questo però rende difficile la misurazione, cosa utile per l'Educazione Universitaria.

2. Qualità come "*fit for purpose*" ovvero quando il prodotto o la pratica sono adatti allo scopo che si prefiggono. Come dice Green (Green, 1994, p.15) non è però facile definire esattamente cosa sia lo scopo dell'insegnamento accademico. Perciò questo approccio è forse più valido per il mondo dell'industria e dei suoi prodotti che per il mondo universitario.

3. Qualità come efficacia nel raggiungimento degli scopi istituzionali. Questa è una sottocategoria della qualità “*fit for purpose*” più adatta alla valutazione nel mondo accademico, considerato di alta qualità e con una missione chiara (Green, 1994, p. 15). Anche Gibbs (Gibbs, 2011) ha suggerito una visione alternativa al concetto di “essere adatto ad uno scopo” suggerendo l’idea di “pratica abbastanza buona”.
4. Qualità come soddisfacimento dei bisogni dell’utente. Questo modo di intendere la qualità si concentra sulla conoscenza degli utenti, dei loro bisogni e di come raggiungerli. Si chiede Green (Green, 1994, p.16): ma nel caso dell’Università lo studente è l’utente, il prodotto o ambedue? E inoltre gli studenti sono in grado di determinare compiutamente quali sono i propri bisogni?
5. Qualità come concetto tradizionale. Tradizionalmente la qualità è definita come eccellenza. In termini pratici è una visione di qualità che classifica Oxford e Cambridge come università di eccellenza per i servizi che offrono agli studenti e per la competenza dei suoi laureati. Ma la qualità come eccellenza non risponde alla domanda “Questo è buono?” (come dovrebbe fare) bensì alla domanda “questo è meglio di altri?”. Il che porta rapidamente ad un concetto relativo e di confronto, di ranking, cosa che non è l’essenza della qualità.

La qualità è, per riassumere, una cultura dalle molte prospettive (Ghislandi & Raffaghelli, 2015) (Ghislandi et al., 2013), nel senso che varie sono le dimensioni che occorre analizzare per comprenderne appieno tutte le sfaccettature.

6. Quality Assurance e Quality Enhancement

In un passato non troppo lontano una serie di articoli ha fatto il punto sulla differenza tra quality assurance e quality enhancement ¹⁸.

In seguito, nel 2015 Noha Elassy ¹⁹ scrive un importante saggio nel quale definisce i concetti di quality assurance (QA) e quality enhancement (QE) nella didattica accademica, e dice che le due pratiche devono far parte di un continuum, essendo ambedue necessarie per migliorare l’insegnamento/ apprendimento universitario. Un altro importante studio ²⁰ dice che la QA giudica un prodotto o un processo attraverso alcuni criteri, mentre la QE è meno definita e apre un discorso più complesso, che lascia spazio ad una interpretazione della qualità più sfaccettata e inclusiva delle innovazioni.

Nella tavola (tab. 1) che segue (Elassy, 2015, p. 257), troviamo elencate in modo esemplare tutte le differenze che caratterizzano la QA e la QE.

Tab. 1: differenze fra Quality Assurance e Quality Enhancement (traduzione P. Ghislandi) (Elassy, 2015, p.257)

QA- Quality Assurance	QE- Quality Enhancement
Dà un peso non sufficiente al processo insegnamento/apprendimento	Dà un peso notevole al processo insegnamento/apprendimento
Tende ad essere più frequentemente associata con la valutazione e la rendicontazione	Tende ad essere più frequentemente associata al miglioramento e allo sviluppo
Ha come riferimento standard stabiliti esternamente all'istituzione	Ha come riferimento standard definiti internamente all'istituzione
È un processo top-down	È un processo bottom-up
È un processo sommativo	È un processo formativo
Caratterizza una prestazione adatta ad una valutazione quantitativa	Caratterizza una prestazione adatta ad una valutazione qualitativa
È focalizzata su pratiche consolidate	È focalizzata sul presente e sull'innovazione
Dà meno libertà (segue regole stabilite)	Dà più libertà (è flessibile e negoziata)
Dà un grande spazio agli amministratori	Dà un grande spazio agli accademici

Dice più recentemente Ghislandi (2016a), in un testo in inglese qui tradotto

«Da qualche tempo abbiamo assistito ad un crescente interesse delle università per la qualità. Interesse che può portare ad una politicizzazione e distorsione dei risultati, dato che non fonda le proprie convinzioni su studi rigorosi e evidenze sicure. Le università di questi giorni sono spesso dominate da una ideologia manageriale e da una diffusa retorica dell'“auditing” e dell'“accountability”. E spesso, nella valutazione di prodotti primariamente destinati all'apprendimento, anche noi, pedagogisti, troppo supinamente accettiamo il linguaggio proposto dall'industria. Linguaggio che è intriso di una visione positivista che porta con sé una iper-burocratizzazione mandarina dell'intero processo, che finisce per preoccuparsi di più dell'apparato organizzativo piuttosto che del processo di insegnamento/apprendimento.

L'influente Alex Buckley (Buckley, 2014) dice «Since the early 1980s, the de facto arbiter of quality was a news magazine that ranked colleges and universities on such things as reputation, students' entrance examination scores, and faculty salaries. These rankings were designed to comport with the general public's belief that wealthy and highly selective institutions must be the best. But those truly concerned with

quality in undergraduate education lamented the absence of teaching and learning from the quality discourse».

Queste sono le ragioni per cui noi dobbiamo portare la nostra attenzione anche, e primariamente direi, sulla Quality Enhancement piuttosto che sulla Quality Assurance, con l'obiettivo di rendere più efficace e valido l'oggetto o il processo che stiamo studiando, attraverso cicli reiterati di valutazioni e modifiche....In sintesi la vera qualità è un processo lungo e complesso, che procede passo dopo passo, e non sempre nella giusta direzione....Un processo di certificazione della qualità — fondato su una consapevole e saggia selezione delle precondizioni epistemologiche, teoriche e metodologiche, così come nella identificazione dei metodi corretti— è una condizione sine-qua-non per una università che vuole garantire una certificazione ECTS (European Credit Transfer System) agli studenti che hanno completato un corso online».

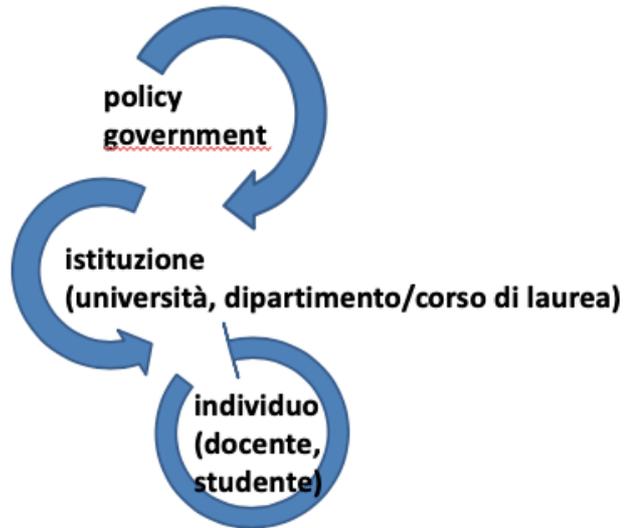
7. Qualità della didattica (accademica)

È utile, per iniziare questo paragrafo, dare un primo sguardo alla definizione di qualità della didattica accademica adottata in questa pubblicazione, definizione che sarà poi arricchita di senso nelle pagine successive.

«La qualità della didattica accademica è una cultura condivisa, mediata e trasformativa che definisce (in un dato tempo/luogo e per determinati stakeholder) le caratteristiche che la didattica deve avere, come valutarle (criteri e metodi) e il processo per tendere a garantirle e a migliorarle» (Ghislandi, 2016b).

La prospettiva trasformativa, come abbiamo già visto nel precedente paragrafo, è il cuore della cultura di qualità per l'apprendimento che proponiamo.

Partiamo dal fatto che l'analisi della qualità della didattica accademica si può fare a diversi livelli. La figura 2 presenta tre livelli di analisi: macro, meso, micro. Il livello macro o governativo attiene a tutto quanto viene deciso a livello nazionale o internazionale, politico e normativo, e alla erogazione delle relative risorse. Il livello meso si riferisce alle istituzioni (singola università o singolo dipartimento) e attiene (o dovrebbe riferirsi) ad una visione e una cultura della qualità condivise, tenendo se possibile conto delle aspettative delle proprie comunità professionali. Si occupa inoltre della formazione dei docenti. Il livello micro si riferisce alla valutazione di un singolo insegnamento e investe motivazioni, valori e partecipazioni personali, sviluppo professionale, coinvolgimento in Comunità di Pratica del singolo docente. Combinando i tempi e i livelli di analisi macro e micro, si ottiene la matrice della tabella 2, nella quale sono identificate le combinazioni delle diverse possibilità.



sistema qualità della didattica

Fig. 2: livelli di qualità della didattica accademica

Tab. 2: Matrice tempi e livelli di analisi della qualità della didattica

Combinazioni di livelli e momenti di analisi della qualità della didattica		
Istituzione – ex ante	Istituzione -in itinere	Istituzione – ex post
Corso di laurea – ex ante	Corso di Laurea – in itinere	Corso di Laurea – ex post
insegnamento – ex ante	insegnamento – in itinere	insegnamento – ex post

Oltre ai livelli di analisi, ci sono altri elementi che compongono il concetto di qualità della didattica accademica. In un convegno del 2015, EM&M Italia, Multiconferenza Italiana su E-Learning, Media Education e Moodlemoot, svoltasi a Genova dal 9 all'11 settembre 2015, ho presentato le diverse dimensioni che compongono il costrutto di qualità della didattica in un ottagono, riportato nella figura 3. L'immagine originale presentata nel 2015 è stata profondamente rivista per questa pubblicazione.

Le dimensioni coinvolte sono:

1. Epistemologie/prospettive teoriche. *Cosa è la qualità*
2. Metodologie di valutazione. *Come valutare*
3. Modelli di valutazione. *Con quali parametri valutare*

4. Tipo di prodotto da valutare. *Off-the-shelf/ su misura*
5. Chi decide la valutazione. *Chi sono gli stakeholder*
6. Chi realizza la valutazione. *Valutazione esterna, valutazione interna*
7. Tempi/luoghi di valutazione. *Quando/ dove valutare*
8. Strumenti di valutazione. *Quali sono gli strumenti per valutare*

Fig. 3: ottagono della qualità dell'eLearning



Epistemologie/prospettive teoriche. Cosa intendiamo per qualità

Questo elemento si riferisce a cosa intendiamo per qualità e per valutazione. È un argomento che abbiamo già molto brevemente affrontato in questa pubblicazione. Per chi volesse approfondire la posizione teoretica su cui si fonda questo lavoro il riferimento sicuramente migliore è ⁸.

Metodologie di valutazione. Come valutare

Per quanto riguarda metodologie di analisi: possiamo distinguere tra metodologie quantitative e qualitative ^{7 3 23}.

I modelli di valutazione. Con quali parametri valutare

Per le dimensioni dell'analisi: questo elemento è basato su molte ricerche fino a qui realizzate, che individuano le dimensioni e i parametri che sono da considerare nella valutazione, in funzione di evidenze testate in numerosi studi.

Ai modelli di valutazione dedicheremo un paragrafo nel seguito, in quanto particolarmente importante.

Tipo di prodotto da valutare. *Off-the-shelf/su misura*

Può essere richiesto di valutare un prodotto esistente, che dobbiamo ad esempio acquistare o adottare per fare formazione. Li chiameremo prodotti off-the-shelf, ovvero che prendiamo dallo scaffale, come al supermercato, o dallo scaffale virtuale di internet. In un altro caso possiamo dover valutare un prodotto realizzato da noi o commissionato a qualcuno per noi, ovvero su misura. Gli strumenti necessari per effettuare questi diversi tipi di valutazione possono essere in parte o completamente diversi, come vedremo.

Chi decide la valutazione. *Chi sono gli stakeholder*

Priorità, aspettative e necessità cambiano inevitabilmente da persona a persona in funzione del ruolo che ricopre. È quindi necessario considerare quali sono i ruoli che sono rilevanti nella didattica accademica ovvero gli stakeholder del processo. Vediamo qualche definizione.

«Stakeholder: A person with a vested interest in the successful completion of a project. Stakeholders in e-learning often include the developer, the facilitator, the learners, the learners' managers, customers, and so forth». ²⁴.

«Soggetti interessati all'attività di un'organizzazione e in grado, direttamente o indirettamente, di influenzarne gli esiti». ²⁵

Tra gli stakeholder possiamo considerare:

1. le persone o gli organi decisionali (di una facoltà o di un'impresa) che scelgono di investire risorse in corsi online;
2. i fruitori del corso, chi deve apprendere;
3. gli esperti della materia/docenti che preparano i materiali;
4. progettisti/docenti, che si occupano della struttura dei materiali e delle possibilità di interazione offerte dal corso;
5. i tutor, che facilitano l'interazione e la comprensione dei contenuti;
6. gli informatici, che si occupano della piattaforma su cui avviene il corso;
7. l'help desk, che garantisce supporto tecnico a tutti i partecipanti;
8. l'istituzione che crea il contesto in cui si svolge il corso (aspettative, leggi, etc.)

«... è un elenco ampiamente variabile. Infatti, da caso a caso, le responsabilità pertinenti ad uno o all'altro di questi ruoli possono essere suddivise tra tutti gli altri, in base alla grandezza dell'organizzazione e alle risorse disponibili. Quindi l'istituzione che voglia effettuare un'analisi della qualità dei propri corsi deve valutare quali sono le figure presenti al suo interno e quali sono i compiti di ognuna di esse. E poi decidere se l'assegnazione di queste responsabilità è ottimale o se invece

va modificata (magari con l'aggiunta di qualche ruolo). È importante notare, analizzando i diversi attori, che le loro aspettative, così come le responsabilità, sono diverse. Dato che all'interno dell'obiettivo generale —la qualità del corso di apprendimento— coesistono i diversi scopi dei singoli stakeholder, diviene fondamentale valorizzare il ruolo di ognuno, definirne i confini, sottolineare l'importanza della collaborazione con gli altri stakeholder, e della negoziazione delle risorse disponibili. È quindi utile che tutti siano a conoscenza di come sono precisamente suddivisi compiti e responsabilità, in modo da rendere agevoli ed efficaci la comunicazione e l'interazione». (Ghislandi et al., 2013).

Chi realizza la valutazione. *Valutazione esterna, valutazione interna*

Se gli stakeholder sono le persone che hanno interesse a valutare la qualità di un prodotto, questo può essere poi analizzato dalla stessa organizzazione che ha realizzato o utilizzato il prodotto, o da una organizzazione esterna.

Tempi/luoghi di valutazione. *Quando/dove valutare*

Per i tempi di valutazione: se il prodotto è su misura la valutazione può essere ex-ante, in itinere, ex-post. Ovvero durante la progettazione, durante la realizzazione, o quando il prodotto è realizzato.

Se il prodotto è off-the-shelf non può essere che ex-post.

Strumenti di valutazione. *Quali strumenti utilizzare per valutare*

Gli strumenti (o metodi) di valutazione, in particolare dell'eLearning, verranno analizzati in seguito, in quanto è proprio l'argomento principale di questa pubblicazione.

8. I modelli di valutazione

I parametri che si prendono in considerazione nella valutazione possono essere diversi. Tutti insieme costituiscono un modello di analisi, ovvero una lente attraverso la quale la realtà viene esaminata e che è in grado di mettere in rilievo alcuni elementi, cioè quelli ritenuti più importanti per descrivere adeguatamente l'oggetto/processo in esame. Quindi un modello può essere definito come uno schema teorico che descrive un oggetto, definendone le caratteristiche ritenute più rilevanti (Ghislandi, 2005, pp. 107-110). Meglio ancora: un modello è uno schema teorico che descrive un oggetto, definendone le categorie più rilevanti, e mutuamente esclusive. Il modello che si sceglie di seguire in una ricerca valutativa dipende dalla domanda di ricerca che ci si pone all'inizio dell'indagine. Qui proporranno alcuni modelli, molto conosciuti nel mondo della valutazione.

Il primo modello che analizziamo è uno studio effettuato per la didattica online, ma che ha valore, nelle dimensioni identificate, anche per la didattica tradizionale

«È ormai accettato che un'analisi delle strutture per la formazione a distanza flessibile deve tener conto di quattro dimensioni: pedagogica, organizzativa, economica e tecnologica. La posizione gerarchica di queste quattro dimensioni può variare a seconda del punto di vista. In ogni caso, esse costituiscono "un sistema e non possono essere considerate separatamente[...]». ²⁷.

Se io fossi, ad esempio, un docente, sicuramente la dimensione per me più significativa sarebbe quella pedagogica, però non potrei neppure iniziare a progettare il mio corso senza avere una chiara idea delle risorse tecnologiche a disposizione. Qualora ritenessi poi opportuno investire in nuove risorse, troverei sicuramente qualcuno dell'amministrazione, più interessato all'aspetto economico, che vorrebbe giustamente conoscere le mie motivazioni e le caratteristiche del prodotto. La dimensione organizzativa sarebbe comunque sempre presente durante tutto il processo.

Un altro modello, sempre creato per la didattica online, ma valido anche per la didattica tradizionale, è quello di OLC-Online Learning Consortium, fino a qualche anno fa chiamato Sloan Consortium ²⁸.

Il framework di riferimento di OLC è quello detto dei "five pillars". I cinque pilastri individuati sono: efficacia dell'apprendimento, gradimento degli studenti, gradimento del docente, controllo dei costi, accessibilità.

1. *Learning effectiveness*, efficacia dell'apprendimento. L'efficacia dell'apprendimento si raggiunge attraverso l'interazione coi compagni, il corpo docente e i contenuti.
2. *Student satisfaction*, gradimento degli studenti. Basato su servizi tempestivi e personalizzati e un'elevata qualità dell'apprendimento percepito.
3. *Faculty satisfaction*, gradimento del docente. Basato su supporto morale e amministrativo, mutuo rispetto tra eTeachers e docenti tradizionali. A questo proposito il documento porta l'esempio del Monroe Community College in Rochester, NY, dove viene messo in pratica quello che è chiamato il "Monroe Model": i docenti vengono supportati in tutto —formazione, insegnamento, tecnologie, servizi agli studenti— in modo che possano impiegare meno tempo possibile in questioni amministrative e dedicarsi invece prioritariamente alla progettazione e all'implementazione dei corsi e all'interazione con i loro studenti.

4. *Cost effectiveness*, controllo dei costi. Si occupa di come aumentare l'efficacia didattica, diminuire il tasso di abbandono, superare il problema degli edifici sovraffollati e diminuire i costi.
5. *Access*, accessibilità. Gli studenti (con o senza disabilità) devono poter scoprire facilmente da soli quanto può essere efficace, soddisfacente ed economicamente abbordabile l'eLearning (o la didattica in genere).

Infine un altro modello molto conosciuto per la valutazione della qualità della formazione, principalmente nel mondo del lavoro, è quello di Kirkpatrick, riportato nella tabella 3 (Kirkpatrick, 1998) (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016)

Tab.3: i 4 livelli di Kirkpatrick: un modello per la valutazione della qualità della formazione (traduzione P. Ghislandi) (Kirkpatrick, 1998)

i 4 livelli di <u>Kirkpatrick</u> per la valutazione della qualità della formazione	
Livello 1: reazione	Il livello al quale il partecipante trova la formazione adatta, coinvolgente e rilevante per il proprio lavoro
Livello 2: apprendimento	Il livello al quale il partecipante acquisisce le conoscenze, abilità, attitudini, confidenza e motivazione volute, in base alla sua partecipazione alla formazione
Livello 3: azione	Il livello al quale il partecipante è in grado di applicare quanto appreso durante la formazione quando rientra al lavoro
Livello 4: risultato	Il livello al quale i risultati attesi si realizzano, per effetto della formazione, del supporto e della loro qualità

9. Ranking delle università.

Dopo aver parlato di valutazione della didattica accademica apro una parentesi di non poco conto —visto il successo a loro tributato dal pubblico— sui ranking delle università, che ogni anno in agosto, in prossimità del periodo di scelta dell'università da parte degli studenti, compaiono sulla stampa. Tra i più conosciuti ci sono quelli elencati nella tabella 4.

Per una analisi di quali sono i parametri su cui si basano prendiamo ad esempio THE (N.d., 2019b), che costruisce la sua classifica con queste percentuali

- 30% didattica (l'ambiente di apprendimento)
- 30% ricerca (volume, reddito, reputazione)
- 30% citazioni (influenza della ricerca)
- 7.5% influenza internazionale (docenti, studenti, ricerca)
- 2.5% reddito dal trasferimento tecnologico

[Ndr: per il documento fonte di questa informazione non è stato possibile trovare l'autore e quindi si è riportato l'acronimo n.d., ovvero non disponibile.

Nelle referenze è riportata la URL-Uniform Resource Locator, per consentire di risalire al documento originale].

Dunque la didattica influisce per il 30% sulla classifica generale. Ma come viene ricavato questo 30%?

- 15% indagine sulla reputazione
- 4.5% rapporto docenti/studenti
- 2.25% percentuale dei dottori di ricerca rispetto alle lauree triennali
- 6% docenti con il dottorato di ricerca
- 2.25% budget dell'istituzione (ovvero le risorse disponibili)

L'inclusione del "rapporto docenti/studenti" nelle percentuali di calcolo è basato sul fatto che più alto è il numero di docenti più elevato dovrebbe di norma essere il tempo da loro dedicato agli studenti. E questo elemento può avere un senso per valutare la qualità della didattica in quanto è dimostrato dalla ricerca che il coinvolgimento degli studenti è un proxy, o indicatore indiretto, essenziale dell'apprendimento ³². Gli altri parametri hanno invece poco a che vedere con quelli che, dalla letteratura scientifica, risultano essere fondamentali per una didattica di qualità.

Tab. 4: I più conosciuti ranking internazionali delle università

Rankings internazionali delle università			
1	QS world universities ranking.	Quacquarelli Symonds	https://www.topuniversities.com/university-rankings
2	ARWU- Academic Ranking of World Universities	ShanghaiRanking Consultancy	http://www.shanghairanking.com/resources.html
3	THE World University Rankings	Times Higher Education	https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings
4	U multirank. Universities compared. Your way	European Commission	http://www.umultirank.org/

Per orientarci sui parametri che sono veramente importanti nella valutazione della *efficacia* della didattica accademica, che è l'elemento al centro della qualità della didattica, riportiamo qui le riflessioni di Graham Gibbs. Gibbs, nel 2010, pubblica un lavoro tutto dedicato alla qualità della didattica accademica (Gibbs, 2010). Il saggio si riferisce alla qualità della didattica nel Regno Unito nei corsi

equivalenti alla laurea triennale italiana, ed è una risposta ai molti ranking sulle università che vengono proposti. Gibbs si prefigge lo scopo di identificare una serie di dimensioni della qualità della didattica, verificandone la validità in funzione delle ricerche già effettuate. Le variabili considerate sono scelte seguendo il modello delle “3 P” di Biggs (Biggs, 1993, citato in Gibbs, 2010): presagi processo, prodotto.

I *presagi* si riferiscono al fatto che gli studenti migliori sono attratti dalle università più prestigiose, più finanziate, con migliori risultati nella ricerca. E le valutazioni degli studenti alla fine del percorso sono naturalmente influenzate da questi elementi. E quindi non possono essere presi in considerazione per valutare la qualità della didattica accademica. Per lo stesso motivo le misure della qualità del *prodotto* didattico, come il fatto che quanto insegnato venga ricordato o che lo studente sia facilmente e rapidamente impiegabile nel mondo del lavoro, sono anch'esse influenzate dalle variabili di presagio. Tutto questo rende la comparazione degli istituti universitari difficile, se non impossibile, attraverso le variabili di presagio e di prodotto.

Sono invece molto importanti per una comparazione della qualità didattica delle istituzioni universitarie —ovvero per la valutazione di quanto lo studente, indipendentemente da quale studente, apprende grazie al fatto che l'università che frequenta sfrutta al meglio le proprie risorse per fornire una didattica di qualità— le variabili di *processo*, ovvero cosa succede nel processo didattico, mentre lo studente apprende e il docente insegna. E le variabili di processo più importanti, poiché le evidenze di ricerca sull'influenza di queste variabili sono ben documentate, sono le seguenti:

1. la dimensione della classe
2. chi è il docente
3. il livello di coinvolgimento dello studente e del suo sforzo nell'apprendimento
4. la qualità e quantità del feedback ricevuto dallo studente durante il suo apprendimento

Dato che spesso è difficile valutare i parametri di processo, possiamo, in prima analisi, utilizzare un indicatore proposto da Gibbs (2010):

«one of the most telling indicators of the quality of educational outcomes is the work students submit for assessment, such as their final-year project or dissertation».

C'è anche da notare che è spesso impossibile comparare la didattica di intere università, poiché la qualità del processo insegnamento/apprendimento può

variare di molto fra i vari dipartimenti. Quindi i ranking vanno forniti a livello di dipartimento, anziché a livello di istituzione, perché siano utili.

Come si vede i parametri che la ricerca individua come importanti per la qualità della didattica sono molto diversi da quelli utilizzati nei ranking più conosciuti.

Che sono da considerare quindi difficilmente attendibili per una valutazione delle università, almeno per quanto riguarda la didattica.

Alla luce di quanto citato sopra non possiamo che essere d'accordo con l'affermazione di Pascarella:

«A ... serious problem with the national magazine rankings is that from a research point of view, they are largely invalid. That is, they are based on institutional resource and reputational dimensions, which, at best, have only minimal relevance to what we know about the impact of college on students. Over the last 15 years, my colleague, Pat Terenzini, and I have spent a considerable amount of time reading and synthesizing literally thousands of studies on the factors that are important in shaping a college's impact on its students. If I were forced to summarize that research in a single statement, it would be that within-college experiences tend to count substantially more than between-college characteristics». ³⁴

È d'accordo con i numerosi articoli di critica ai ranking anche "Roars. Return on academic Research", una rivista online italiana che si definisce *network* «informale, con l'obiettivo di intervenire in modo **credibile e competente** in una discussione che abbia per interlocutori coloro che devono gestire il processo di trasformazione dell'università italiana e specialmente le forze politiche che si candidano a governare in futuro il Paese» (la redazione di roars, n.d.)

Riportiamo qui, come esempio, una citazione (n.d., 2019a):

«Lanciamo una provocazione agli accademici e ai giornalisti italiani. All'indomani della pubblicazione dell'ennesima classifica ci piacerebbe che qualche professore – ancor meglio qualche rettore– degli atenei in testa alla classifica nazionale avesse l'onestà intellettuale di ricordare le falle, i limiti e i pericoli di queste classifiche, vere e proprie armi di distrazione di massa. E sarebbe anche utile che qualche giornalista..... ricordasse ai lettori gli svarioni e i risultati assurdi collezionati negli anni da questa specie di oroscopi accademici.»

E ancora non possiamo che essere d'accordo con le critiche al sistema dei rankings espresse da ³⁷; (n.d., 2015a); (n.d., 2015b).

10. Qualità dell'eLearning

Fino a qui abbiamo parlato della valutazione, della qualità e della qualità della didattica accademica.

Ma negli anni '90 in Europa si incomincia a parlare di eLearning, o didattica online.

Intanto è da precisare cosa intendiamo qui per eLearning.

Per eLearning intendiamo «*artefacts...of technology which can be used as tools to facilitate learning*»¹⁰.

La questione della qualità dell'eLearning è stata affrontata in studi di singoli autori o gruppi di autori come (Creelman et al., 2014)⁴¹ e in molti progetti Europei e Statunitensi. Possiamo citarne alcuni.

1. EFQUEL con il progetto UNIQUE
(<https://www.eurashe.eu/about/partners/efquel/>) ('EFQUEL-European Foundation for Quality in e-Learning', n.d.)⁴³
2. Quality matters (<https://www.qualitymatters.org/>) (QM-Quality Matters Standards, n.d.)⁴⁵
3. Online Learning Consortium (<https://onlinelearningconsortium.org/>) ('OLC- Online Learning Consortium', n.d.)⁴⁷
4. ICDE-International Council for Open and Distance Education.
(www.icde.org) ('ICDE- International Council for Open and Distance Education', n.d.)⁴⁹

Analizziamo nel seguito, in breve, le caratteristiche di questi progetti

- La European Foundation for Quality in e-learning (EFQUEL) è la promotrice della certificazione UNIQUE. Questa certificazione si concentra sulla auto-valutazione, sulle revisioni esterne, e sui piani di miglioramento. Il tutto è basato su 71 criteri di qualità. I criteri utilizzati si riferiscono piuttosto ad una istituzione che non al singolo corso.
- Il programma QM-Quality Matters è stato fin dall'inizio creato per i corsi online. QM fa una valutazione dei corsi attraverso una serie di rubric ('QM- Quality Matters standards', n.d.) basate su 8 standard generali. Il tutto è stato sviluppato nell'ambito del progetto Quality Matters ('QM. Quality Matters. Helping you deliver on your online promise', n.d.), sponsorizzato da MarylandOnline, il consorzio per la promozione dell'eccellenza nell'eLearning che unisce college e università dello stato del Maryland⁵¹. Vedremo più in dettaglio rubric e standard di Quality Matters nei capitoli dedicati agli strumenti.
- The Online Learning Consortium, già citato in precedenza, offre un sistema di 70 criteri che possono essere utilizzati sia per i corsi online sia per i MOOC-Massive Open Online Courses, un termine coniato da Dave Cormier nel 2008, manager di Web Communication and Innovations all'University of Prince Edward Island.
- ICDE- International Council for Open and Distance Education, è una organizzazione mondiale non profit nel campo della educazione flessibile e a distanza, in relazione con l'UNESCO, fondata nel 1938 tramite una

sovvenzione del governo della Norvegia. Lo studio sugli standard per la qualità dell'eLearning è stato condotto da un team di ricercatori coordinato da European Association of Distance Teaching Universities (EADTU), una organizzazione europea leader nel campo della didattica online. L'obiettivo dello studio è stato quello di produrre una analisi globale sugli standard e le linee guida per la didattica flessibile, a distanza e online ^{52 49}. *Quality on the Line. Benchmarks for success in Internet-based distance education* di Jamie P. Merisotis and Ronald A. Phipps (2000) è scaricabile gratuitamente dal sito dell'Institute for Higher Education Policy, dove fa parte ancora delle "most popular publications" ⁵³

Si può poi notare, leggendo lo stralcio Quality On The Line, l'ottima Rubrica di Quality Matter e i vari altri approcci per la valutazione della qualità, che i fattori importanti per raggiungere l'eccellenza sono, con poche differenze, sempre gli stessi (per fortuna!). Questi fattori verranno esaminati nel seguito, descrivendo la rubrica QM, mentre qui riportiamo le differenze fra i vari approcci alla qualità, che sono fondamentalmente di due tipi (Ghislandi et al., 2008a):

- *«ambiti che vengono tralasciati o trattati meno nel dettaglio. Ad alcuni parametri viene data maggiore o minore importanza nei diversi approcci (o vengono totalmente tralasciati) a seconda del livello di analisi scelto dagli autori: istituzione, corso di studi o singolo corso. Se ad esempio consideriamo il materiale informativo che l'università mette a disposizione dei futuri studenti, la qualità di questo verrà considerata nella valutazione a livello di istituzione, mentre non sarà un fattore rilevante dal punto di vista del tutor che si occupa di un corso in particolare.*
- *raggruppamenti leggermente diversi degli stessi parametri. Questo avviene perché le diverse istituzioni dividono compiti e processi in modo diverso e naturalmente queste differenze vanno ad influenzare anche l'organizzazione dei metodi e degli strumenti per la valutazione».*

Registriamo inoltre:

1. alcuni studi che sono stati realizzati specificamente per i MOOC e gli OER-Open Educational Resource: ^{55 56 57 58 59, 60 61 62 63 64 65}.
2. due progetti realizzati per valutare la qualità dei MOOC, anche se molti dei parametri da loro proposti sono utilizzabili anche per valutare la qualità dell'eLearning in generale:
 - a) l'iniziativa Openuped (<https://www.openuped.eu/>), finanziata dalla European Association of Distance Teaching Universities

(EADTU) in collaborazione con un importante numero di Università europee, pubblicata nel gennaio del 2014. ⁴⁰

- b) OpenCred study. Realizzata dalla University of Leicester's Institute of Learning Innovation, in collaborazione con European Commission's Institute for Prospective Technological Studies (IPTS). (Witthaus et al., 2015, pp.1-12).

Tutte queste iniziative, e in particolare l'ultima citata, sono nate anche per contrastare il fenomeno dei "diploma mills" o "fabbriche di diplomi", termine che denota organizzazioni —particolarmente attive negli Stati Uniti, ma anche in altri paesi— che forniscono diplomi in serie. Nella maggior parte dei casi questi diplomi non offrono una accurata verifica dell'apprendimento.

11. Modelli per la qualità dell'eLearning

Prima di parlare degli strumenti di raccolta dei dati occorre esaminare quali sono i macro-obiettivi della nostra valutazione.

Per i macro- obiettivi ci vengono in soccorso due dei modelli in precedenza citati, quello di (Kirkpatrick, 1998) ³⁰ e quello di OLC- Online Learning Consortium ⁶⁶.

Reinterpretando e integrando i due modelli, uno più dedicato alla formazione in ambito aziendale e/o professionale, e il secondo più dedicato alla didattica accademica, ricaviamo una check list di valutazione con diversi parametri

1. **Soddisfazione degli studenti e soddisfazione dei docenti.** I partecipanti (studenti e docenti) trovano che la didattica e la formazione siano vantaggiose, coinvolgenti e rilevanti per gli obiettivi di apprendimento definiti.
2. **Efficacia dell'apprendimento.** I partecipanti acquisiscono le desiderate conoscenze, abilità, attitudini e dedizione attraverso la partecipazione alla formazione.
3. **Applicabilità di quanto appreso.** I partecipanti sono in grado di applicare quanto hanno appreso durante la formazione.
4. **Ritorno sugli investimenti, o indice di redditività del capitale investito.** Gli obiettivi desiderati vengono raggiunti come risultato di insieme della formazione, del supporto e della responsabilizzazione, ma tenendo presente anche l'investimento necessario.
5. **Accessibilità.** L'oggetto da valutare è accessibile ovvero può essere consultato a prescindere da quale sia la cultura, la lingua, il tipo di mezzi tecnologici a disposizione e le abilità mentali o fisiche dell'utente ⁶⁷. L'accessibilità è la «*Capacità di un sistema di fornire un accesso universale, ossia di garantire a tutti i suoi utilizzatori la comprensione dei contenuti e l'interazione con gli altri elementi del sistema, a prescindere dalla loro*

cultura, dalla loro lingua, dal tipo di mezzi tecnologici a loro disposizione e dalle loro abilità mentali o fisiche»⁶⁸.

Spesso, invece di raccogliere dati per tutti e 5 i livelli, come sarebbe il caso di fare se si volesse effettivamente certificare la qualità di un prodotto eLearning, si raccolgono dati per uno solo dei livelli, come esaminiamo negli esempi seguenti.

La **verifica dell'accessibilità** è abbastanza lineare, in quanto è un parametro per il quale ci sono standard definiti. Non per questo è un parametro che sempre viene verificato, forse perché la cultura dell'accessibilità non è ancora penetrata in tutti gli ambienti di instructional design, o perché nelle prime versioni del prodotto si hanno molti altri elementi che devono funzionare e che si considerano prioritari rispetto all'accessibilità, spesso ritenuta, a torto, “un lusso” piuttosto che la norma. Gli standard dell'accessibilità sono stati sviluppati dal World Wide Web Consortium (W3C), che è una comunità internazionale che sviluppa standard e raccomandazioni per il web. Le guide sulla accessibilità sono costituite da più parti

- Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)
- Authoring Tool Accessibility Guidelines (ATAG)
- User Agent Accessibility Guidelines (UAAG)

Un parametro, dei 5, su cui ci si concentra di solito è la **soddisfazione degli studenti** chiedendo agli studenti quanto il prodotto sia piaciuto, o sia stato efficace, facendo poi la raccolta e l'analisi dei dati. Forse perché si ritiene che, fra tutti i parametri, è quello per il quale è più facile raccogliere informazioni. Questo argomento è chiamato in accademia SET-Students Evaluation of Teaching, ed è disponibile sul tema una enorme quantità di letteratura, dagli anni '80 ad oggi. Tuttavia gli studenti non sono nella posizione di valutare completamente la qualità del prodotto di cui hanno fruito, anche se possono dare preziosissime indicazioni. Chi scrive ha pubblicato un articolo che illustra il problema e avanza alcuni suggerimenti al riguardo (Ghislandi et al. 2020).

Per quanto riguarda la **soddisfazione dei docenti** in università spesso non si raccolgono i dati relativi a questo parametro perché i docenti sono di frequente anche gli autori del prodotto eLearning, e difficilmente si prendono in considerazione i dati di una autovalutazione.

Per quanto riguarda il **ritorno dall'investimento**: non è oggetto di questo studio fare una analisi economica dei prodotti. Ma è possibile trovare una approfondita trattazione di questo argomento in (Horton, 2001, pp. 67-85).

L'**applicabilità di quanto appreso**: è un parametro tenuto in grande considerazione soprattutto nel mondo della formazione permanente, un po' meno, almeno per alcune materie, nel mondo accademico. Si tratta di verificare quanto ciò che si è imparato è applicabile realmente su un problema autentico. Un problema autentico è un compito che gli studenti affrontano in una situazione complessa, che sia connessa al syllabus e in rapporto significativo con la realtà. Chi studia, portando a termine il compito, dimostra il possesso e l'esercizio di conoscenze, competenze, risorse cognitive ed emotive. Esplora problemi interessanti e li analizza alla luce di ciò che sa. Cerca risposte e ulteriori conoscenze. Ipotizza un cambiamento. Condivide i suoi risultati attraverso un prodotto. Per fare ciò le strategie didattiche da utilizzare sono basate su casi, problemi o progetti concreti, a seconda del campo di studio. Possiamo osservare che in accademia queste strategie sono poco praticate, in quanto va ancora per la maggiore la lezione ex-cathedra. Nelle aziende la verifica della capacità di risolvere problemi concreti è invece all'ordine del giorno, e quindi si mette subito alla prova quanto le conoscenze, abilità e competenze apprese siano state memorizzate e siano fruibili e adeguate.

Da ultimo il parametro forse più difficile da indagare (anche se è anche il più importante nel mondo accademico) è quanto il prodotto eLearning abbia influito sulla qualità dell'apprendimento, ovvero **l'efficacia dell'apprendimento**. Questo è un tema che è difficile da studiare non solo quando si parla di prodotti eLearning, ma in genere quando si vuole valutare la qualità del processo insegnamento/ apprendimento, sia esso più o meno tecnologico. Anche qui la letteratura scientifica ha prodotto una innumerevole quantità di materiali, di teorie, di modelli, di pratiche. Anzi si può dire che è uno degli argomenti più esplorati nel mondo della didattica. Pur se, ancora adesso, non si è arrivati ad una teoria unificante. Troppi gli elementi che concorrono al processo di apprendimento; troppo complessa la rigorosa sperimentazione scientifica classica di tipo positivista in un ambiente "sul campo" come è quello della classe, che male accetta pratiche sperimentali come la ricerca in laboratorio, i gruppi di controllo, la generalizzazione, la causalità. Io posso suggerire una pubblicazione di uno studioso molto conosciuto che affronta il problema della qualità della didattica (ma molto rimane valido anche per l'eLearning) proprio dal versante della efficacia dell'apprendimento, che ho già in precedenza citato e di cui propongo la lettura (Gibbs, 2010).

12. Strumenti per la qualità dell'eLearning

E finalmente approdiamo all'argomento principale del nostro discorso, ovvero: quali sono gli strumenti per valutare la qualità dell'eLearning, e quali sono i loro punti di forza e di debolezza?

Precisiamo che per strumento intendiamo “ciò di cui ci si serve per raggiungere uno scopo” (Il nuovo De Mauro, n.d.). Nel nostro caso uno strumento è il mezzo che utilizziamo per ottenere informazioni, ovvero per raccogliere dati, sulle caratteristiche di un prodotto eLearning, al fine di valutarne la qualità.

Come abbiamo già precisato nell'introduzione noi faremo riferimento, anche in questo capitolo, ad un prodotto eLearning destinato alla didattica accademica.

Anche se molti degli strumenti che presentiamo si possono utilizzare anche per un ambito valutativo più ampio.

Possiamo individuare tre macro-categorie di strumenti:

1. strumenti che vengono utilizzati *durante* la realizzazione di un prodotto eLearning, o strumenti per la valutazione in itinere;
2. strumenti che vengono utilizzati *dopo* la realizzazione di un prodotto eLearning, o strumenti per la valutazione ex-post;
3. strumenti che vengono utilizzati *durante* o *dopo* la realizzazione di un prodotto eLearning.

13. Strumenti utilizzati *durante* la realizzazione di eLearning

In questo paragrafo tratteremo degli strumenti che vengono di norma utilizzati per prodotti “off-the-shelf”, ovvero realizzati da una azienda che ha le risorse per dedicare spazio alla valutazione in itinere dei propri prodotti, di norma destinati ad una distribuzione abbastanza ampia. Possono però essere anche utili a valutare la qualità di eLearning “su misura”, che spesso è realizzato dallo stesso docente titolare del corso, con l'obiettivo di migliorare il proprio prodotto in anni accademici successivi.

Molti degli strumenti che qui analizzeremo sono in comune con lo user experience design (UX) (Nielsen, 1999), che li utilizza per elicitare la conoscenza degli esperti di contenuto, e in effetti le due aree (quella della valutazione dei prodotti in itinere e quella della elicitazione della conoscenza di esperti) sono spesso confinanti o sovrapponibili.

Possiamo elencare i seguenti strumenti per la valutazione in itinere di un prodotto eLearning “off-the-shelf”:

1. interviste agli stakeholder
2. prototipi

3. revisione con il gruppo di lavoro o con esperti
4. test di usabilità con gli utenti
5. check list
6. test di accettazione

Daremo qui nel seguito una breve descrizione di ciascuno

13.1. Interviste agli stakeholder

Come ci dice Adam Fard ⁷² uno stakeholder è una persona che tiene al successo di un prodotto per un guadagno personale o professionale, non solo economico, ma anche in termini di prestigio. Può essere una persona di alto livello, ma anche una persona che pur non occupando posizioni elevate nella scala gerarchica, comunque utilizzerà spesso il prodotto che si sta realizzando. Queste persone possono dare suggerimenti circa il prodotto per semplificarne e migliorarne la progettazione.

«Analyzing these perspectives will help you better understand what stakeholders want and need from the product». ⁷².

Per questo le interviste con gli stakeholder sono così importanti.

13.2. Prototipi

Come tutti immaginiamo il prototipo è il primo modello di un prodotto, sia esso una opera di ingegno o un manufatto. È utilizzato per dare una idea, al committente, del lavoro finale, di ciò che si farà e inoltre per ottenere gli opportuni finanziamenti. E' anche utilizzato per essere mostrato a tutti gli stakeholder, per poter raccogliere da loro suggerimenti che possono migliorare o modificare ciò che si sta facendo (N.d, n.d.-b). Questo è il motivo per cui entra di diritto fra gli strumenti molto utilizzati per la valutazione della qualità dell'eLearning, in fase di progettazione, o in itinere.

In architettura, in modellismo, etc. il prototipo si chiama maquette, dal francese, o modello in scala. Ed è una rappresentazione a scala bidimensionale, o più spesso tridimensionale, del prodotto che si vuole realizzare. Sempre più spesso il modello è realizzato con la computer grafica, o l'Intelligenza Artificiale.

Il prototipo è quindi la realizzazione visibile del design thinking ⁷⁴.

13.3. Revisione con il gruppo di lavoro

Nella vita di un ricercatore la revisione paritaria, o peer review, è un metodo di lavoro classico. Tutti gli studiosi sottopongono i propri articoli ai colleghi mentre li stanno scrivendo, per uno scambio di idee o per un miglioramento reciproco. Più spesso i loro studi vengono sottoposti, a fine lavoro, agli

studiosi della stessa materia, dalle riviste a cui sono stati inviati, per avere un giudizio sulla qualità dell'articolo al fine di poterlo pubblicare, evitando plagii, falsità, distorsioni, o peggio, truffe scientifiche ⁷⁴.

Un metodo da questo derivato è quello utilizzato durante la progettazione di un modulo eLearning. Ovvero si sottopone un prototipo di quanto realizzato ai colleghi del gruppo di lavoro, perché possano dare consigli, sollevare critiche, o approvare quanto realizzato.

13.4. Test di usabilità con gli utenti

Stefano Bussolon ci dice ⁷⁵ che

«Il test di usabilità con utenti è una metodologia empirica di valutazione che prevede l'osservazione del comportamento di persone, estranee al progetto di valutazione, mentre interagiscono con l'interfaccia oggetto di indagine»

Nielsen ci dice anche che è inutile fare più di 5 test con gli utenti perché, come dimostra in un interessante articolo (Nielsen, 2000), la curva del numero dei problemi di usabilità che si trovano tende ad appiattirsi completamente una volta superati i 5 utenti.

Secondo ⁷⁶ possiamo distinguere 4 tipi di test:

- *test esplorativo. Finalità: valutare l'efficacia del progetto iniziale, aiutare il gruppo di lavoro nello scegliere soluzioni di design alternative;*
- *test di valutazione. Finalità: approfondire gli aspetti evidenziati con il test esplorativo;*
- *test di validazione. Finalità: valutare l'effettiva usabilità del prodotto, misurata in termini di accuratezza, velocità, preferenza;*
- *test di confronto. Finalità: confronto di due o più progetti alternativi, o di due o più prodotti concorrenti. Vengono raccolti dati sulla performance e sulla preferenza e si confrontano i risultati.»*

13.5. Check list

Con le liste siamo tutti familiari, in quanto le utilizziamo spesso per andare a fare la spesa (e anche per limitare l'acquisto di cose in realtà non necessarie!).

Un elenco di controllo, o check list, è un qualsiasi elenco esaustivo di cose da fare o da verificare per eseguire una determinata attività ⁷⁶. È nato per soccorrere la memoria e l'attenzione umana, che se non sono aiutate, soprattutto quando il protocollo o il processo da seguire è complesso, tendono a dimenticare qualche elemento, o a farsi distrarre da elementi estranei. Quindi aiuta ad eseguire un compito nel modo più completo, seguendo tutti i passi che sono ritenuti corretti per arrivare ad un risultato.

L'idea è nata nel mondo dell'aeronautica, pare nel 1935, dopo un incidente mortale causato dalla impossibilità per i piloti di eseguire in sequenza corretta tutte le manovre necessarie per pilotare un nuovo modello di aereo. Ora la lista di controllo è molto diffusa anche nel mondo della progettazione di qualità, quindi durante un processo in itinere. È però anche utilizzata alla fine del processo, per un controllo della qualità ex-post. Studi sulle check list sono quelli di (Kim et al., 2013) ⁷⁸

13.6. Test di accettazione

Il test di accettazione da parte del committente conclude il progetto e tende a sancire che gli obiettivi predefiniti sono stati raggiunti. Lo consideriamo ancora fra gli strumenti per la valutazione in itinere della qualità, anche se potrebbe essere incluso fra gli strumenti per la qualità ex post.

È un test che dovrebbe essere eseguito dal cliente o dal committente. Certifica che il prodotto commissionato funziona, soddisfa le specifiche di contratto ed è di qualità. E' un test che avviene immediatamente prima della consegna e, se è positivo, si conclude con l'approvazione e il saldo del pagamento (N.d., n.d.-c).

14. Strumenti utilizzati *dopo* la realizzazione di eLearning

Tra gli strumenti utilizzati dopo il processo di realizzazione di eLearning, ovvero per una valutazione ex post, possiamo individuare gli strumenti "classici" per la raccolta dei dati, resi disponibili da consolidate metodologie di ricerca

L'attività di valutazione è infatti una attività di ricerca, per quanto applicata. Quindi per valutare la qualità dell'eLearning (e di qualunque altro prodotto/processo), è necessario, come in ogni attività di ricerca, raccogliere i dati che poi, una volta analizzati, potranno darci informazioni su quanto stiamo valutando. Quali dati dovremmo raccogliere? Quelli che ci vengono suggeriti dalle ipotesi (ricerca quantitativa) e dalle domande di ricerca (ricerca qualitativa) che i parametri del modello per la qualità che abbiamo adottato ci indicano. Il responsabile della ricerca deciderà su quali parametri, fra quelli proposti dal modello, verrà effettuata la nostra indagine.

Non è possibile qui fare un trattato di metodologia della ricerca e quindi daremo solo indicazioni di massima. Tuttavia suggeriamo un testo che analizza in modo esemplare diverse metodologie: quantitativa, qualitativa e mixed ²³. E un sito (Sage research methods, n.d.) che intende supportare la ricerca fornendo materiali per guidare gli utenti attraverso tutti gli elementi del

processo, fornendo un dizionario, alcuni studi di caso, la possibilità di consultare dataset, titoli dedicati ai diversi tipi di ricerca.

I più importanti strumenti che ci vengono offerti dal mondo della ricerca e che ci possono servire nella raccolta dati per analizzare la qualità di un prodotto eLearning sono:

1. intervista,
2. focus group,
3. esame di elaborati,
4. osservazione,
5. questionario

Nella ricerca quantitativa, ove protocolli abbastanza dettagliati sono consolidati, per raccogliere i dati bisogna innanzitutto individuare un campione. Il campione è dato dalla selezione di un sottoinsieme di casi (quindi di un numero limitato di casi tra tutti i casi possibili dell'ambiente di riferimento) che sia in qualche modo rappresentativo dell'universo (l'insieme di tutti i casi possibili).

Nella ricerca qualitativa si fa invece un campionamento basato sui concetti ovvero vengono selezionati i comportamenti/ gli atteggiamenti/ le situazioni che sono rilevanti per la domanda di ricerca e si intervistano gli individui che assumono quei comportamenti/ atteggiamenti o che si trovano nelle situazioni di riferimento. I campioni saranno necessariamente di dimensioni ridotte, studiati in modo intensivo, in quanto tutta l'analisi dei dati viene fatta manualmente. Ovvero non è il computer che estrae le statistiche, ma è il ricercatore che analizza i significati che i testi raccolti suggeriscono. Spesso il campionamento non è totalmente definito all'inizio della raccolta, ma viene precisato progressivamente sulla base dei risultati delle analisi preliminari dei dati raccolti. Infine le indagini qualitative non permettono generalizzazioni statistiche, ma piuttosto approfondimenti di dettaglio sulla qualità di un contesto, di un processo, di un prodotto.

Gli strumenti per la raccolta dati che abbiamo più sopra elencati possono essere utilizzati sia nella ricerca quantitativa, sia nella ricerca qualitativa, anche se alcuni di essi sono più comuni nel paradigma quantitativo ed altri in quello qualitativo.

Analizzeremo nel seguito gli strumenti per la raccolta dei dati che abbiamo elencati più sopra.

14.1. Intervista

L'intervista è una conversazione (professionale) fra due persone finalizzata a uno scopo. Può essere sia diretta sia mediata da qualche sistema telematico o multimediale. Può essere strutturata, semi-strutturata o in profondità. Nel primo caso in tutte le interviste si fanno le stesse domande e nello stesso ordine, per garantire la massima comparabilità tra i dati raccolti. Nel secondo caso, l'intervista semi-strutturata, le domande sono le stesse, ma possono essere poste in ordine diverso. E anche con qualche concessione a domande estemporanee. L'intervista in profondità è in un colloquio libero tra l'intervistatore e l'intervistato, anche se condotto dal primo. A chi vuole approfondire il tema delle interviste consiglio (Sage research methods, n.d.)

14.2. Focus group

Il focus group è un metodo basato sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di un moderatore, focalizzata su un argomento da esplorare in profondità⁸¹. Le discussioni sono attentamente pianificate e avvengono in un ambiente permissivo e non minaccioso, anche con una indagine su opinioni e atteggiamenti relativamente ad argomenti delicati, osservando anche le dinamiche di gruppo durante la discussione, al fine di cogliere processi di costruzione della realtà sociale.

I vantaggi del focus group rispetto all'intervista sono:

- la possibilità, per i partecipanti, di formarsi un'opinione anche durante la discussione, o modificare quella espressa inizialmente;
- i bassi costi;
- la rapidità e l'efficienza della raccolta dei dati, oltre che la loro ricchezza;

Il focus group ha anche alcuni svantaggi:

- difficoltà nel creare condizioni di omogeneità nella raccolta dei dati;
- necessità di un moderatore esperto, non troppo direttivo;
- difficoltà nel reclutare soggetti per far coincidere orari, luoghi etc.;
- i dati prodotti riflettono la natura del processo conversazionale (discussioni interrotte, cambi di argomento, contraddizioni, fraintendimenti);
- il punto di vista delle persone meno assertive è difficile da cogliere, specie se alcuni partecipanti dominano la discussione.

14.3. Esame di elaborati

Uno dei metodi quasi esclusivamente qualitativi per raccogliere dati è quello di chiedere, a chi fruisce del corso eLearning, di esprimere in forma scritta il proprio parere sul corso stesso. L'elaborato degli studenti potrà essere

completamente libero, oppure potrà seguire una traccia di argomenti da considerare, più o meno rigorosamente.

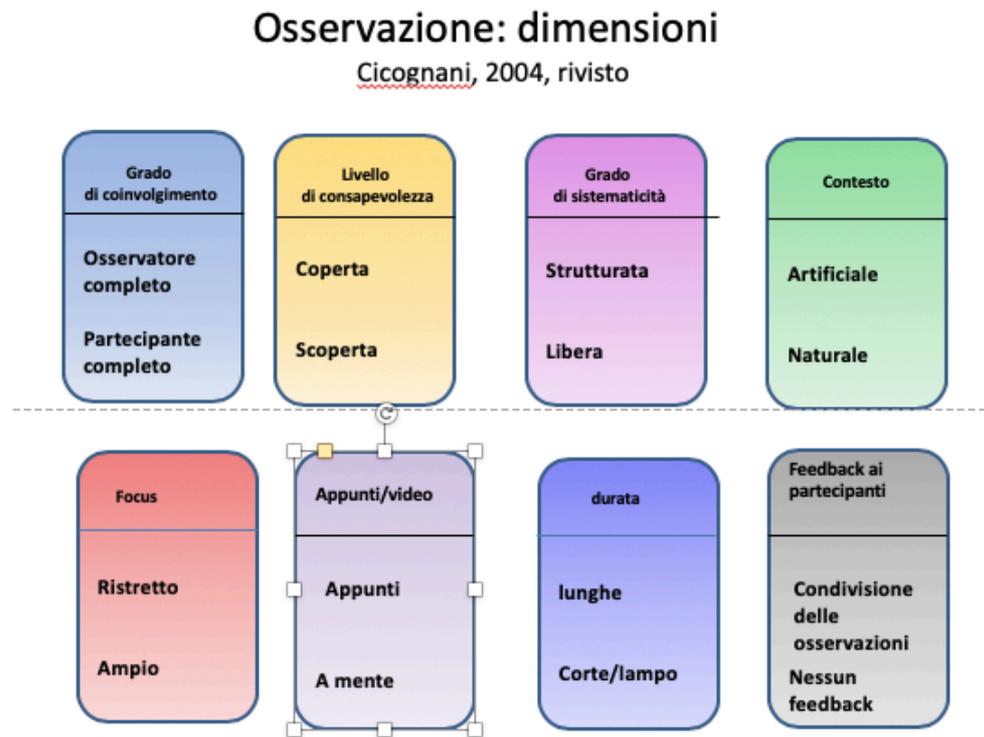
Si può anche trovare il modo perché il parere di chi scrive sia anonimo, in modo da non influenzare l'espressione della sua opinione.

14.4. Osservazione

L'osservazione è una descrizione, intenzionale ed accurata, di ciò che accade alle persone in una determinata situazione (Richards & Morse, 2009, p.149).

L'osservazione è l'atto di percepire le attività e le relazioni delle persone sul campo, attraverso i 5 sensi del ricercatore (Angrosino, 2007, p. 37). È l'atto di acquisizione di informazioni da una fonte primaria, negli esseri viventi ottenuta tramite gli organi di senso. Può coinvolgere anche la registrazione di dati mediante l'utilizzo di strumenti (N.d., n.d.-a).

Fig. 4: dimensioni dell'osservazione



1. Coinvolgimento e partecipazione dell'osservatore

Il grado di partecipazione dell'osservatore può variare nel tempo, da completa immersione nel contesto a completa separazione. Possiamo avere:

- partecipante completo;
- partecipante come osservatore;
- osservatore come partecipante;

- osservatore completo.
2. **L'osservazione coperta/scoperta** si riferisce alla percezione e conoscenza che gli osservati hanno della presenza del ricercatore. Può essere:
- coperta (problemi etici): gli osservati sono all'oscuro dell'identità del ricercatore e degli scopi della ricerca;
 - semi-coperta: coloro che sono all'oscuro della ricerca sono la maggioranza dei soggetti coinvolti. Alcuni membri del gruppo sono al corrente dell'identità del ricercatore e degli scopi della ricerca;
 - scoperta (pericolo di distorsioni): è la tecnica più diffusa e richiede grande impegno per ottenere il consenso da parte di garanti, e conquistare la fiducia degli informatori.
3. **Sistematicità e strutturazione delle procedure**
- Possiamo avere:
- osservazione sistematica (schema di osservazione standardizzato);
 - osservazione non sistematica (osservazione libera e aperta).
4. **Contesto**
- Possiamo avere:
- situazione naturale (complessità dei fenomeni, difficoltà di isolare quelli significativi);
 - situazione artificiale (rischio di snaturare il significato del comportamento osservato).
5. **Focus dell'osservazione**
- Esempi:
- focus ampio (include tutti gli aspetti del contesto);
 - focus ristretto (limitato solo a un certo comportamento).
6. **Appunti**
- Possiamo prendere appunti in video, con note. Oppure possiamo mandare a mente l'intervista, quando l'argomento è sensibile, pur se con qualche rischio di dimenticare alcuni elementi.
7. **Scala temporale o durata delle osservazioni**
- Possiamo avere osservazioni istantanee o prolungate (mesi, anni).

Inoltre è naturalmente variabile, in funzione delle risorse e del contesto, il numero delle osservazioni.

8. **Spiegazioni fornite ai partecipanti e feedback successivo**

Possiamo avere:

- completa condivisione delle osservazioni;
- assenza di ulteriori contatti con i partecipanti.

Per chi desidera approfondire il tema dell'osservazione consiglio di leggere ⁸⁵.

14.5. Questionario

Il questionario è uno strumento normalmente utilizzato nelle ricerche quantitative.

Può essere composto da domande a risposta chiusa. Oppure può includere anche domande a risposta aperta.

Suggerisco a chi vuole approfondire il discorso dei questionari il testo ⁸⁶

15. Strumenti utilizzati *durante o dopo* la realizzazione di eLearning

Nella categoria degli strumenti che possono essere utilizzati, per il processo di valutazione della qualità, sia durante sia dopo la realizzazione di eLearning includiamo in particolare quelli che suggeriscono alcune pratiche virtuose, ovvero che aiutano a tradurre in pratica, durante o dopo la realizzazione di eLearning, le indicazioni teoriche fornite dai modelli adottati.

Gli strumenti che suggeriscono pratiche virtuose di eLearning che vogliamo considerare sono:

1. Standard
2. Benchmark
3. Best practices
4. Line guida
5. Rubric

Gli strumenti elencati possono essere utilizzati:

1. a scopo di quality assurance, per la valutazione dell'eLearning a livello macro o di sistema (vedi fig. 2).
2. a scopo di quality enhancement, per la valutazione del singolo corso o di un prodotto o di un processo.

Bisogna anche dire che, mentre gli strumenti classici della ricerca sono molto ben definiti perché utilizzati da molti anni e da molte persone, i confini fra gli

strumenti di cui qui parliamo sono più fluttuanti. Spesso i benchmark sono chiamati standard, ad esempio. O sono associati alle best practice. E quindi la suddivisione che presentiamo è soprattutto a scopo didattico.

15.1. Standard

È una caratteristica —o un insieme di caratteristiche— predefinita, nota ed accettata, o data per scontata, di una determinata categoria di oggetti o processi. Il suo scopo è armonizzare o formalizzare prodotti, servizi o processi e semplificare i procedimenti, ovvero renderli facilmente comprensibili a tutti coloro che devono seguirli. Inoltre rende i prodotti eLearning riutilizzabili e interoperabili indipendentemente da chi li abbia creati e da chi li debba utilizzare. Uno standard può essere presentato sotto forma di regole, linee guida, specificazioni o norme e deve dichiarare qual è il suo scopo, in quali contesti può essere applicato, qual è la prospettiva che adotta, in quali modi valutarne l'applicazione.

Uno standard è uno strumento rigido ed è prescrittivo. Se viene stabilito che una cosa dev'essere fatta secondo un determinato standard, idealmente non esistono due modi diversi per farla e i risultati finali saranno perciò molto simili. Gli standard sono normalmente utilizzati durante un processo o per la valutazione di un prodotto.

Per quel che interessa la qualità di un corso online gli standard sono necessari ad un livello dettagliato di analisi. Ad esempio quando occorre mettersi d'accordo sulla formattazione che un testo wiki collaborativo deve avere, perché tutti i partecipanti possano contribuirvi con semplicità e chiarezza. Oppure quando è necessario decidere il tipo di formato da utilizzare per preparare i materiali, come nel caso dello standard SCORM-Shareable Content Object Reference Model. E' un modello di riferimento per gli oggetti di contenuto condivisibile, è una collezione di standard e specifiche che rendono possibile l'interoperabilità, l'accessibilità e la riusabilità di contenuti per l'apprendimento web-based ⁸⁷ (Philip, 2000).

Ci sono due tipi di standard ⁸⁸:

1. de jure;
2. de facto

Gli standard de jure sono promossi da una organizzazione preposta a ratificare e ad approvare gli standard. Gli standard de facto vengono adottati da una larga parte del mondo dell'industria, che va a costituire progressivamente una massa critica che ratifica l'adozione dello standard stesso. Gli standard possono poi diventare de jure, se le organizzazioni preposte li adottano e certificano.

15.2. Benchmark

Il benchmark, o analisi competitiva nata in ambito economico, consiste nell'analizzare e valutare prodotti eLearning concorrenti, per identificare le soluzioni funzionali e contenutistiche adottate dai competitors, in termini di caratteristiche generali, struttura e funzionalità.

Da wikipedia ⁸⁹

«Con benchmark in economia si intende una metodologia basata sul confronto sistematico che permette alle aziende che lo applicano di compararsi con le migliori e soprattutto di apprendere da queste per migliorare. Risale alla fine degli anni settanta quando Robert Camp, per conto della Xerox Corporation, decise di migliorare radicalmente le prestazioni della funzione logistica attraverso un confronto di prodotti e processi operativi delle aziende più autorevoli presenti nella stessa zona di mercato».

Il concetto base del benchmarking è quello di trovare un riferimento esterno per valutare la qualità e il rapporto costi-efficacia delle proprie attività e dei processi. Una volta stabilito quale è il processo/ prodotto/ servizio da migliorare questo va smembrato in ogni sua fase e confrontato, aspetto per aspetto, con lo stesso processo/ prodotto/ servizio offerto da concorrenti ritenuti leader nel settore. Oltre che tra aziende dello stesso settore il benchmarking può avvenire tra aziende di settori diversi, ma con processi simili, o all'interno della stessa azienda, tra reparti diversi o in momenti diversi.

«Il benchmarking viene effettuato scegliendo un cruscotto di indicatori chiave, ciascuno con nome e metrica, che siano oggettivi, comprensibili, poco costosi da misurare, rappresentativi di un processo critico. Una comune unità di misura (percentuale, metro, numero puro....) per tutte le aziende oggetto del benchmarking assicura la confrontabilità dei risultati» (Benchmark (economia), n.d.)

Proponiamo 3 esempi di benchmarking per l'eLearning:

1. BENVIC- Benchmarking of Virtual Campuses
2. Quality on the Line. Benchmarks for success in Internet-based distance education
3. Excellence in e-learning, un benchmark per l'eLearning suggerito da EADTU-European Association of Distance Teaching Universities

Il primo esempio di benchmarking per l'eLearning è il progetto BENVIC. BENVIC (Benvic-Benchmarking of Virtual Campuses, n.d.) è un progetto con l'obiettivo di traslare il benchmarking all'ambito dell'eLearning. Nato sotto il patrocinio dell'UE, si è sviluppato negli anni dal 1999 al 2002 (l'ultimo aggiornamento del sito del progetto risale a febbraio 2002) e ha portato alla costruzione di uno strumento in grado di tenere conto del tipo di organizzazione che valuta, in modo da poterla paragonare a istituzioni simili

per scopi, dimensioni, struttura, etc. I 102 criteri di valutazione individuati sono divisi in 8 categorie:

1. *Learner Services*,
2. *Learning Delivery*,
3. *Learning Development*,
4. *Teaching Capability*,
5. *Evaluation*
6. *Accessibility*,
7. *Technical Capability*,
8. *Institutional Capability*

La prima autovalutazione avviene tramite una checklist dove per ogni indicatore si dà un valore (0=non implementato; 1=parzialmente implementato; 2=completamente implementato per gli indicatori di struttura o di pratica, in percentuale per quelli di performance) che poi consente al team di BENVIC di effettuare un'analisi comparativa, sulla base della quale lavorare per il miglioramento. Informazioni più dettagliate si trovano nel documento *Evaluation Methodology Report* presente sul sito di BENVIC (Benvic-Benchmarking of Virtual Campuses, n.d.)

Il secondo esempio che proponiamo è Quality on the Line.

Il documento *"Benchmarks for success in Internet-based distance education"* di Jamie Merisotis and Ronald Phipps, del 2000, è scaricabile gratuitamente dal sito dell'Institute for Higher Education Policy ⁵³

E infine il progetto "E-xcellence in e-learning, a European quality benchmark" realizzato da EADTU-European Association of Distance Teaching Universities e ben descritto nei numerosi documenti disponibili ^{92 93 63 62}.

Esistono molti studi e molte ricerche sui benchmark, come quelli che qui proponiamo ⁹⁴ (Ossiannilsson & Landgren, 2012) ^{96 94}.

15.3. Best practice

Per best practice si intendono in genere le esperienze più significative o con i risultati migliori, adottate in diversi contesti. Una pratica migliore è una tecnica, un metodo, un'attività, un processo, un incentivo, un modo di fare qualcosa che è più efficace di qualunque altro nel raggiungere un certo risultato. L'idea è che con i processi, le analisi e i controlli appropriati un risultato può essere raggiunto con meno problemi e complicazioni. Le pratiche migliori possono anche essere definite come il modo più efficiente (minor sforzo) e più efficace (migliori risultati) di svolgere un compito, basato su procedure ripetibili che si sono dimostrate valide e utili nel tempo e per un gran numero di persone o

imprese. Le best practices ^{97 98} possono essere definite come raccolta di esempi opportunamente formalizzati in regole.

15.4. Line guida

Le linee guida sono un qualunque documento che ha lo scopo di rendere più efficienti particolari processi, in accordo con una data routine. Consistono in un elenco di regole o principi e derivano dall'esperienza, o dalla valutazione dei risultati e dalle best practices. Per definizione, seguire linee guida non è strettamente obbligatorio, come succede invece per gli standard ⁹⁹.

Esempi di linee guida, che sono facilmente reperibili nel web, possono essere i lavori di vari autori ^{75 100 101} (DeRouin et al., 2004) ¹⁰³.

15.5. Rubric

Il termine rubric deriva dal latino “rubrica” ed indicava la terra rossa (ruber) usata per tingere la strisciolina di pergamena (index) che normalmente pendeva dal rotolo di papiro e conteneva il nome dell'autore e il titolo del testo. Inoltre la terra rossa era usata anche per scrivere le prime lettere di un testo, per evidenziarne l'inizio, o anche il prospetto (rubricario) che, all'inizio o alla fine del volume, riuniva e riunisce i titoli dei singoli capitoli. Questo uso si è protratto nei manoscritti medioevali e talvolta anche nelle opere a stampa ¹⁰⁴. Il termine rubric è stato recentemente mutuato in ambiti valutativi. Con l'intento di evidenziare i parametri principali su cui si basa una valutazione.

«Rubric is a document that articulates the expectations for an assignment by listing the criteria, or what counts, and describing levels of quality from excellent to poor.

Rubrics can teach as well as evaluate.

When used as part of a formative, student-centered approach to assessment, rubrics have the potential to help students develop understanding and skill, as well as make dependable judgments about the quality of their own work. Students should be able to use rubrics in many of the same ways that teachers use them—to clarify the standards for a quality performance, and to guide ongoing feedback about progress toward those standards». (Goodrich, 1996)

La rubric è usata in particolar modo nell'ambito scolastico per la valutazione del raggiungimento degli obiettivi di apprendimento da parte degli studenti. I parametri di norma sono condivisi, e quindi una rubric permette (per esempio nel settore universitario) sia agli insegnanti sia agli studenti di valutare nello stesso modo ogni criterio complesso e/o soggettivo. Una rubric (o griglia di valutazione) è quindi uno strumento che ha lo scopo di rendere più oggettiva possibile la valutazione dell'oggetto a cui viene applicata. Può anche fornire una base per l'auto-valutazione, la riflessione e la revisione tra pari.

Tutto ciò porta i soggetti che utilizzano le rubric a riflettere sulle pratiche e metodologie formative, e fornisce anche un quadro d'insieme sulla natura del processo analizzato.

L'uso delle rubric, create di norma per misurare un obiettivo determinato (di performance, comportamento o qualità), si sta estendendo, in quanto spesso una rubric è più utile di check-list e giudizi esclusivamente basati su un'impressione generale sull'oggetto da giudicare ¹⁰⁵.

Secondo Bernie Dodge e Nancy Pickett ¹⁰⁶ e Joan Herman (Herman, 1992, p.40), si possono distinguere un certo numero di caratteristiche comuni alle rubric e in particolare:

1. una o più dimensioni attraverso le quali si misura la performance;
2. definizioni o esempi sulla base dei quali la performance è misurata;
3. una scala di valutazione per ogni dimensione;
4. modelli ed esempi che accompagnano ogni livello di performance.

Normalmente le rubric sono presentate in forma di tabella. Nella pagina web indicata si possono trovare molti esempi ¹⁰⁸

Una delle rubric per l'eLearning più conosciute è quella proposta da Quality Matters (QM). Le rubric QM sono state sviluppate nell'ambito del progetto Quality Matters ¹⁰⁹, sponsorizzato da MarylandOnline, il consorzio per la promozione dell'eccellenza nell'eLearning che unisce college e università dello stato del Maryland ^{44 51}.

Le rubric QM, per come sono costruite, sono più che altro una via di mezzo tra rubric e checklist, anche se talvolta sono chiamate standard ("QM-Quality Matters standards", n.d.). Come abbiamo già avuto occasione di dire i confini fra questi strumenti non sono sempre così definiti. Al di là dei termini utilizzati il set di rubric QM consiste in una serie di 40 elementi suddivisi in 8 aree basati sulla letteratura scientifica e su un'indagine che ha coinvolto docenti e altri stakeholders che si occupano di eLearning. Le 8 aree elencano le caratteristiche che devono avere le singole parti di un modulo o un prodotto eLearning di eccellente qualità. Nel seguito presentiamo la loro descrizione ricavata dal sito QM.

1. Introduzione al corso. Dà le indicazioni che sono normalmente fornite il primo giorno di un corso in aula: requisiti minimi, come navigare nel corso, introduzione e politiche.
2. Obiettivi di apprendimento. Determina in che modo gli obiettivi dei moduli e del corso possono essere resi misurabili.
3. Valutazione. Indica in che modo il raggiungimento degli obiettivi verrà effettivamente misurato, e dà i criteri attraverso i quali gli studenti riceveranno i voti.

4. Materiali didattici. Specifica come fare in modo che il materiale didattico garantisca effettivamente allo studente la possibilità di raggiungere gli obiettivi di apprendimento.
5. Attività e interazioni fra gli studenti. Determina se le attività previste garantiscono che lo studente raggiunga gli obiettivi didattici. Inoltre se i compiti e il progetto del docente promuovono un apprendimento attivo.
6. Tecnologia del corso. Si occupa di come la tecnologia del corso supporta gli obiettivi di apprendimento, e promuove l'apprendimento attivo e il coinvolgimento.
7. Supporto allo studente. Si occupa di 4 diversi tipi di supporto offerto dal corso (tecnico; per l'accessibilità; per lo studio; per lo studente, per aiuti finanziari e di consulenza).
8. Accessibilità e usabilità. Determina se la navigazione e le caratteristiche del corso facilitano l'apprendimento.

I 40 item delle 8 aree vengono revisionati di anno in anno sulla base dei feedback raccolti da chi utilizza le rubric QM per la valutazione dei corsi. In questo modo le rubric QM, comparse nel 2004, sono in continuo miglioramento.

Altre rubrics utili:

1. California State University- Chico rubrics for online instruction ¹¹⁰
2. iNACOL standards and rubrics to measure quality e-learning course design ^{111 112}. L'Aurora Institute, in precedenza iNACOL, è una organizzazione non-profit con sede a Vienna, una città della contea di Fairfax, Virginia, Stati Uniti. Ha la missione di guidare la trasformazione del sistema educativo e di accelerare l'avanzamento di politiche e pratiche innovative per assicurare un apprendimento di alta qualità per tutti.

E' inoltre interessante segnalare il lavoro di Yuan and Recker ¹¹³, disponibile sul web, che presenta una analisi di 14 rubrics per OER-Open Educational Resources evaluation.

C'è da segnalare che la mancanza di scale di classificazione, guide per una classifica, test empirici, e revisioni iterative solleva molti dubbi riguardo la affidabilità e la validità di tutte queste rubric. C'è anche da dire che la loro utilizzabilità effettiva dipende anche dal supporto che viene assicurato agli utenti.

Riteniamo utile concludere la carrellata di questi strumenti con una tabella (Tab.5) che confronta checklist, linee guida e rubric in funzione di alcuni parametri ¹¹⁴

Caratteristica	Checklist	Linee guida	Rubric
Elenco dei parametri da monitorare	√	√	√
Descrizione dei parametri da monitorare	X	√	√
Spazio per commenti da parte dell'utilizzatore	X	X	√
Peso degli elementi da monitorare	X	X	√
Spazio per esempi e dimostrazioni	X	√	√

Tab. 5: confronto fra le caratteristiche di checklist, linee guida e rubric ¹¹⁴

16. Le rubric “adAstra”

Vogliamo qui presentare il progetto di rubric realizzato presso l’Università di Trento e in corso ormai da molti anni. Se volessimo aderire rigorosamente alla tabella 5 più sopra presentata sarebbe improprio utilizzare il termine rubric per il progetto che qui proponiamo. Ma come abbiamo detto i confini fra questi strumenti di valutazione sono alquanto sfumati e quindi continueremo a far uso del termine rubric per il progetto adAstra, così come in molte altre pubblicazioni abbiamo già fatto. Inoltre noi abbiamo inserito le rubric fra i prodotti che, in genere, si utilizzano ex post per la valutazione finale di un prodotto eLearning. Le rubric adAstra, invece, sono state create principalmente per aiutare i docenti *durante* la progettazione dei corsi eLearning, oltre che alla fine del lavoro. Vediamone dunque le principali caratteristiche.

Le Rubric adAstra —il cui progetto ha avuto inizio nel 2007— sono state realizzate dal gruppo di ricerca coordinato dall’autrice di questo testo. Tutte le rubric ad Astra sono disponibili su Zenodo. Zenodo è la piattaforma per l’open access dell’Unione Europea, lanciata nel maggio del 2013. Prende il nome da Zenodotus, il primo bibliotecario della mitica biblioteca di Alessandria, e il primo utilizzatore ante litteram di “metadati”, una pietra miliare nella evoluzione delle biblioteche.

Hanno partecipato al progetto adAstra molti studiosi, tirocinanti, docenti e ricercatori. Sul progetto sono stati pubblicati ormai numerosi paper, molti dei quali disponibili su Zenodo (Ghislandi, 2012) (Ghislandi, 2014) (Ghislandi & Cumer, 2011) (Ghislandi & Cumer, 2012) (Ghislandi & Cumer, 2013) (Ghislandi & Pedroni, 2009a) (Ghislandi & Pedroni, 2009b) (Ghislandi & Pedroni, 2011) (Ghislandi et al., 2008b) (Ghislandi & Raffaghelli, 2012a) (Ghislandi & Raffaghelli, 2012a) (Ghislandi & Raffaghelli, 2012b) (Ghislandi & Raffaghelli, 2012c) (Ghislandi & Raffaghelli, 2014) (Ghislandi et al., 2012a).

L’obiettivo delle rubric adAstra è di fornire ai docenti che intendono progettare e realizzare eLearning uno strumento che li aiuti durante tutto il processo, ovvero che consenta loro di avere una guida durante progettazione, erogazione, fruizione di un prodotto eLearning e nella valutazione della qualità del prodotto realizzato. Fa da sfondo all’idea di adAstra la consapevolezza che non sempre i docenti hanno una competenza da instructional designer; le rubric hanno per l’appunto l’obiettivo di portare i docenti ad acquisire questa competenza.

I presupposti teorici del progetto adAstra sono i seguenti:

1. La facilitazione dei processi di self-evaluation/ peer-evaluation tramite strumenti online migliora la *quality literacy* (Ehlers, 2007). Non bastano buone e puntuali indicazioni su come procedere per

assicurare la qualità. Bisogna costruire pratiche e skills che orientino l'intera istituzione verso una *cultura della formazione di qualità*.

2. *Minimally Invasive Education* (Mitra, 2015), i soggetti sono in grado di fare adeguate scelte per l'autoformazione, purchè sia adeguato ambiente.
3. *Qualità mediata* (Ghislandi et al. 2012b), la cultura formativa di qualità *va supportata (mediata) con adeguati strumenti* che consentono la riflessione, la negoziazione e la collaborazione tra attori.
4. Per migliorare la didattica bisogna adottare principalmente un atteggiamento di *quality enhancement*, oltre che il più tradizionale *quality assurance*, un costrutto proveniente dal mondo dell'industria

Le caratteristiche peculiari di adAstra sono:

1. *Supportare la progettazione, erogazione e fruizione di un insegnamento eLearning ex ante, in itinere ed ex-post*. Mentre la quasi totalità delle rubric prevede un monitoraggio da effettuarsi alla fine del corso (ex post), adAstra permette la valutazione come intervento mirato di ciò che accade *durante* lo svolgimento del corso, fin dal momento stesso della progettazione.
2. *Migliorare la qualità dell'eLearning*, attraverso una corretta progettazione.
3. *Definire le scelte principali* che stanno alla base della progettazione e realizzazione di un insegnamento eLearning, in particolare di stampo costruttivista.
4. *Supportare i docenti* e gli instructional designer. I docenti non esperti in instructional design vengono aiutati dalle dimensioni e dai parametri delle rubric, mentre gli instructional designer trovano una comoda check list di controllo.

In futuro le rubric saranno ancora ampliate per essere di aiuto nelle diverse strategie e situazioni didattiche che hanno un approccio pedagogico partecipato/ innovativo.

La suite adAstra è attualmente composta da 3 rubric:

1. design & realizzazione
2. erogazione
3. fruizione

La rubric design e la rubric erogazione sono di autovalutazione (il docente valuta sé stesso durante il lavoro di costruzione di un corso online). La rubric fruizione è una rubric per l'etero-valutazione, ovvero lo studente valuta il prodotto realizzato dall'insegnante.

Ogni rubric è composta da 7 dimensioni, che a loro volta raggruppano un certo numero di parametri

1. organizzazione
2. materiali didattici
3. didattica
4. comunicazione
5. collaborazione
6. tecnologie
7. verifica dell'apprendimento

Il progetto adAstra è nato tenendo presenti i principali modelli per la qualità dell'eLearning di cui abbiamo già parlato, come ad esempio quello di OLC, o dei “five pillars” (efficacia dell'apprendimento, gradimento degli studenti, gradimento del docente, controllo dei costi, accessibilità).

In seguito le rubric adAstra sono state utilizzate e validate in molti progetti:

- 6 edizioni del corso Tia (Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento), presso l'Università di Trento (dall'anno accademico 2003/04, al 2008/2009);
- Interviste semi-strutturate con i senior designer di Dol-Didattica OnLine, Università di Trento (anno accademico 2012);
- Il corso ELFO (Formazione per Formatori eLearning), un corso organizzato dalla Provincia di Trento e dall'Università di Trento per preparare designer di eLearning (anno accademico 2011/2012);
- Il progetto FIRB, con 6 tutor (2009/2012);
- 4 edizioni del corso eLD-eLearning Design presso l'Università di Trento (2016/17, 2017/18, 2018/19, 2019/20).

Le rubric adAstra vengono utilizzate in tempi diversi, seguendo le varie fasi della realizzazione di un prodotto eLearning, ovvero prima la rubric design, poi la rubric realizzazione e infine la rubric fruizione. Nel seguito noi però riportiamo il formato comparato, ovvero le tre rubric riunite in una unica tabella, per poterne apprezzare alcune peculiari caratteristiche.

La principale è che le domande di ogni singola rubric sono simili a quelle delle altre rubric. Ovvero le domande sono, ove possibile, riadattate perché si possano confrontare le risposte relative ad un ugual parametro nelle diverse rubric.

È stata fatta questa scelta perché, attraverso una analisi statistica dei dati che si ricavano dalla compilazione delle rubric, sia realizzabile un confronto fra la autovalutazione della rubric erogazione e la etero-valutazione della rubric fruizione.

Nel seguito proponiamo alcune figure.

La fig. 5 riporta le 3 rubric comparate su una delle 7 dimensioni delle rubric stesse, in questo caso la didattica, e tutti i relativi parametri.

La fig. 6 riporta un esempio di restituzione agli utenti della elaborazione dei dati delle rubric da loro compilate. Si può osservare, nella tabella, che i valori dei singoli parametri delle varie dimensioni sono stati mediati e normalizzati ad 1. Si può notare ancora, sempre nella tabella, che si sta eseguendo la comparazione fra le rubric erogazione, compilata in autovalutazione da chi ha realizzato il progetto di cui si sta esaminando la qualità, e la rubric fruizione, compilata in etero-valutazione da chi ha fruito dello stesso corso eLearning. Infine nella fig. 7 c'è un esempio di un primo sketch dell'interfaccia della applicazione per mobile che trasporterà le rubric adAstra su dispositivi mobili, ovvero "AVER-App for visual eLearning Rubric".

Il progetto adAstra ha visto il contributo di molte persone, che in Zenodo sono elencate. In particolare voglio segnalare l'importante contributo per l'ideazione della comparazione dei dati fra le varie rubric di Juliana Raffaghelli, della Universitat Oberta de Catalunya e di Stefania Cucchiara, ricercatrice indipendente e collaboratrice dell'Università di Trento. Mentre voglio segnalare per il progetto AVER, oltre a Juliana Raffaghelli, alcuni tirocinanti presso l'Università di Trento, in particolare: Aurora Magnago e Aurela Pjeci (2020), Simone Tagliente (2019), Michele Chisté (2017).

Per chi volesse approfondire il funzionamento e le caratteristiche delle rubric adAstra consigliamo la consultazione del sito Zenodo ad esse dedicato, dove vari autori hanno pubblicato i propri report di lavoro.

Fig. 5: Rubrica adAStra: esempio di dimensioni (nell'esempio: la didattica) e relativi parametri. Immagine non pubblicata di Stefania Cucchiara, Patrizia Ghislandi, Juliana Raffaghelli.

DIDATTICA					
design	erogazione	fruizione			
DR/d01	Nel syllabus sono descritte in modo chiaro le caratteristiche e le attività del corso	E/d01	Nel syllabus sono descritte in modo chiaro le caratteristiche e le attività del corso	F/d01	Nel syllabus sono descritte in modo chiaro le caratteristiche e le attività del corso
DR/d02	Gli obiettivi del corso sono adeguati a contenuti/strategie/modalità di verifica dell'apprendimento	E/d02	Gli studenti esprimono dubbi/perplexità rispetto agli obiettivi del corso	F/d02	Hai raggiunto gli obiettivi dichiarati nel syllabus
DR/d03	Sono specificati tutti i prerequisiti necessari	E/d03	Gli studenti esprimono dubbi/perplexità sui prerequisiti del corso	F/d03	I prerequisiti dichiarati nel corso sono adeguati alle tue conoscenze iniziali
DR/d04	Le attività e le consegne richieste ai corsisti sono in relazione con gli obiettivi formativi	E/d04	Le attività e le consegne richieste ai corsisti sono in relazione con gli obiettivi formativi	F/d04	Le attività e le consegne richieste ai corsisti sono in relazione con gli obiettivi formativi
DR/d05	Sono chiaramente definiti caratteristiche, tempi e modalità di consegna degli elaborati	E/d05	Sono chiaramente definiti caratteristiche, tempi e modalità di consegna degli elaborati	F/d05	Sono chiaramente definiti caratteristiche, tempi e modalità di consegna degli elaborati
DR/d06	Attività online ed eventuali attività in presenza sono ben bilanciate in rapporto agli obiettivi e ai contenuti	E/d06	Attività online ed eventuali attività in presenza sono ben bilanciate in rapporto agli obiettivi e ai contenuti	F/d06	Attività online ed eventuali attività in presenza sono ben bilanciate in rapporto agli obiettivi e ai contenuti

Fig. 6: Rubric adAstra: esempio di restituzione agli utenti della elaborazione dei dati delle rubric da loro compilate. Immagine non pubblicata di Stefania Cucchiara, Patrizia Ghislandi, Juliana Raffaghelli.

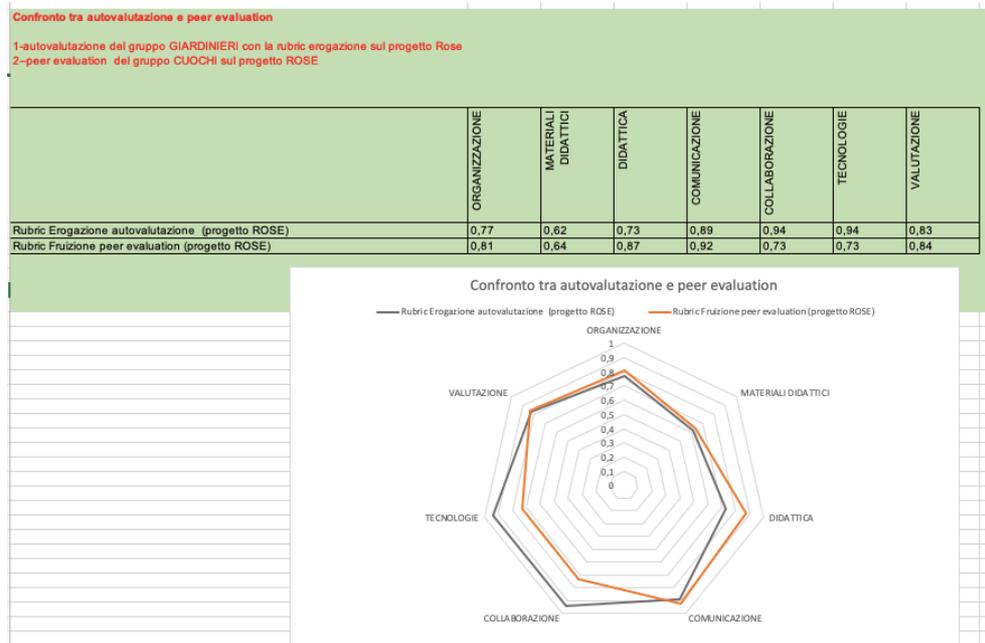
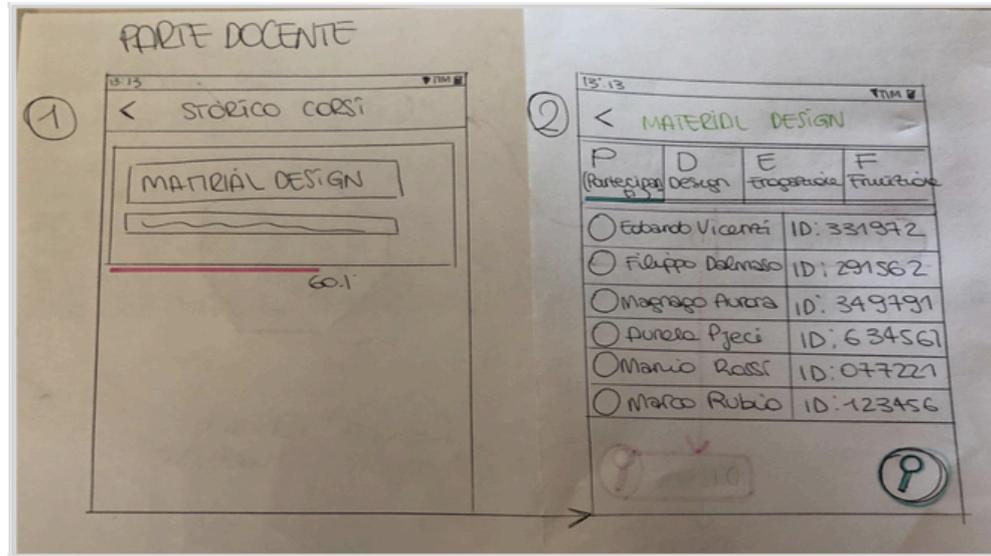


Fig. 7: rubric adAstra: esempio di primo sketch per la realizzazione della applicazione “AVER-App for visuale Learning Rubric”, ovvero le rubric adAstra su mobile. Immagine non pubblicata di Aurora Magnago e Aurela Pjeci



17. Acronimi

Tab. 6: Acronimi

ADL	Advanced Distributed Learning
ARWU	Academic Ranking of World Universities
ATAG	Authoring Tool Accessibility Guidelines
AVER	App for Visual eLearning Rubric
BENVIC	Benchmarking of Virtual Campuses
COI	Committee for Online Instruction
DOL	Didattica OnLine
DBR	Design Based Research
EADTU	European Association of Distance Teaching Universities
ECTS	European Credit Transfer System
EFQUEL	European Foundation for Quality in e-Learning
FIRB	Fondo per gli Investimenti della Ricerca di Base
ICDE	International Council for Open and Distance Education
IHEP	Institute for Higher Education Policy
iNACOL	International Association for K-12 online Learning
INDIRE	Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa
IPTS	Institute for Prospective Technological Studies
MOOC	Massive Open Online Course
N.d.	Non disponibile
Ndr	Nota del redattore
OER	Open Educational Resource
OLC	Online Learning Consortium
QA	Quality Assurance
QE	quality enhancement
QM	Quality Matters
QS	Quacquarelli Symonds
SCORM	Shareable Content Object Reference Model
THE	Times Higher Education
TIA	Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento
UAAG	User Agent Accessibility Guidelines
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
URL	Uniform Resource Locator
W3C	World Wide Web Consortium
WCAG	Web Content Accessibility Guidelines

18. Figure e tabelle

Tab. 7: Figure e tabelle

Fig. 1	Il ciclo di valutazione della qualità nella Design Based Research
Fig. 2	Livelli di qualità della didattica accademica
Fig. 3	Ottagono della qualità dell'eLearning
Fig. 4	Le dimensioni dell'osservazione
Fig. 5	Fig. 5: Rubric adAstra: esempio di dimensioni (nell'esempio: la didattica) e relativi parametri. Immagine non pubblicata di Stefania Cucchiara, Patrizia Ghislandi, Juliana Raffaghelli.
Fig. 6	Rubric adAstra: esempio di restituzione agli utenti della elaborazione dei dati delle rubric da loro compilate. Immagine non pubblicata di Stefania Cucchiara, Patrizia Ghislandi, Juliana Raffaghelli.
Fig. 7	Rubric adAstra: esempio di primo sketch per la realizzazione della applicazione "AVER-App for visuale Learning Rubric", ovvero le rubric adAstra su mobile. Immagine non pubblicata di Aurora Magnago e Aurela Pjeci.
Tab. 1	Differenze fra Quality Assurance e Quality Enhancement (Elassy, 2015, p.257)
Tab. 2	Matrice tempi e livelli di analisi della qualità della didattica
Tab. 3	I 4 livelli di Kirkpatrick: un modello per la valutazione della qualità della formazione
Tab. 4	I più conosciuti ranking internazionali delle università
Tab. 5	Confronto fra le caratteristiche di checklist, linee guida e rubric (Yan e Recker, 2013)
Tab. 6	Acronimi
Tab. 7	Figure e tabelle

19. Referenze

Nota 1: Tutte le referenze di internet sono state verificate il 23 aprile 2020, tranne ove diversamente indicato

Nota 2: per 8 referenze non è stato possibile trovare l'autore e/o la data di pubblicazione e quindi si è riportato l'acronimo n.d., ovvero non disponibile. Ciò accade sovente nei documenti che si reperiscono in rete. Per tutti questi è riportata la URL-Uniform Resource Locator, per consentire di risalire alla fonte

- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25.
<https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Angrosino, M. (2007). *Doing ethnographic and observational research*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Aurora Institute. (n.d.), <https://www.inacol.org/>
- Barchechath, E. (1996). La progettazione dei sistemi formativi a distanza dal punto di vista economico, pedagogico e organizzativo. In M. A. Garito (Ed.), *La multimedialità nell'insegnamento a distanza*. Roma: Garamond.
- Bartleson, K. (2012). *What's The Difference Between De Jure And De Facto Standards?*, <https://www.electronicdesign.com/technologies/embedded-revolution/article/21796209/whats-the-difference-between-de-jure-and-de-facto-standards>
- Beetham, H., & Sharpe, R. (2007). *Rethinking pedagogy for a digital age*. London: Routledge. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203961681>
- Benchmark (economia). (n.d.).
[https://it.wikipedia.org/wiki/Benchmark_\(economia\)](https://it.wikipedia.org/wiki/Benchmark_(economia))
- Benvic - Benchmarking of Virtual Campuses. (n.d.).
<http://www.benvic.odl.org/>
- Biggs, J. B. (1993). From theory to practice: A cognitive systems approach. *Higher education research and development*, 12(1), 73-85.
- Brinkmann, S., & Kvale, D. (2018). *Doing interviews. Second edition*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review. America Latina*, n.d.(n.d.), 1–10
- Buckley, A. (2014). *UK Engagement Survey 2014. The second Pilot Year*. York, UK: The Higher Education Academy.
- Bussolon, S. (2020). *Interazione persona-macchina con elementi di comunicazione multimodale -corso avanzato*Dispensa del corso - vers. 2020.03.01. n.d.(n.d.)
https://bussolon.s3.eu-central-1.amazonaws.com/pdf/dispensa_hci.pdf
- Buzzetto-More, N. A., & Alade, A. J. (2006). Best practices in e-assessment. *Journal of Information Technology Education Research*, 5(1), 251–269.
- Cellini, E. (2008). *L'osservazione nelle scienze umane*. Milano: FrancoAngeli.
- Choy, S. (2007). Benefits of e-Learning Benchmarks: Australian Case Studies. *Electronic Journal of E-Learning*, 5(1), 11–20.

- https://www.researchgate.net/publication/27478172_Benefits_of_e-Learning_Benchmarks_Australian_Case_Studies
- COI-Committee for Online Instruction. (2003). *Chico rubric for online instruction*.
<https://www.csuchico.edu/celt/roi/resources.shtml>
- Corrao, S. (2005). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.
- Creelman, A., Ehlers, U.-D., & Ossiannilsson, E. (2014). Perspectives on MOOC quality An account of the EFQUEL MOOC Quality Project. *Innoqual. The International Journal for Innovation and Quality Learning*, 2-Special(3), 79–87. <http://innoqual.efquel.org/>
- Creswell, J. W. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Davidson, J. (2005). *Evaluation Methodology Basics. The nuts and bolts of sound evaluation*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- De Nicolao, G. (2018). Classifica ARWU 2018 delle università: ecco la guida per giornalisti grulli. *ROARS-Return on Academic Research*, n.d.(Agosto), n.d.
- De Vaus, D. (2013). *Surveys in social research*. London, U.K.: Routledge.
- DeRouin, R. E., Fritzsche, B. A., & Salas, E. (2004). Optimizing e-learning: Research-based guidelines for learner-controlled training. *Human Resource Management*, 43(2–3), 147–162.
- Dodge, B., & Pickett, N. (2007). *Rubrics for web lessons*. (23 aprile 2014)
- EADTU-European Association of Distance Teaching Universities. (n.d.).
<https://eadtu.eu/>
- Edmonds, R. (2006). Best practices for e-learning. In *Handbook on quality and standardisation in e-learning* (pp. 485–500). Berlin, Heidelberg: Springer International Publishing.
- EdX_MDC-MOOC_Development. (2014). *edX MOOC Development Checklist*.
<http://djsmuzik.org/edX-MOOC-Development-Checklist.htm>
- EFQUEL- European Foundation for Quality in e-Learning. (n.d.).
<https://www.eurashe.eu/about/partners/efquel/>
- EFQUEL. (2011). *UNIQUe-European University Quality in e-Learning. Information Package*. Brussels: EFQUEL.
https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=12&ved=0ahUKEwjHgtOx2NHLAhUGng4KHdT1DhoQFghdMAs&url=https%3A%2F%2Fwww.efmd.org%2Fprojects-test%3Fdownload%3D6%3A06-unique-guidelines-2011&usq=AFQjCNGwmgif_Jwica7rMSupMrOjJCbvZQ&cad=rja

- Ehlers, U. D. (2007). Quality Literacy—Competencies for Quality Development in Education and e-Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2), 96-108.
- Ehlers, U. D., Ossiannilsson, E., & Creelman, A. (2013). *Week 1: MOOCs and Quality – Where are we – where do we go from here ...?*
<http://mooc.efquel.org/first-post-of-the-series/>
- Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education*, 23(3), 250–261.
<https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046>
- Fard, A. (2019). *The ultimate guide to stakeholder interviews: understand your clients.*
<https://uxdesign.cc/the-ultimate-guide-to-stakeholder-interviews-understand-your-clients-a3bcf87b6e8b>
- Filippakou, O., & Tapper, T. (2008). Quality Assurance and Quality Enhancement in Higher Education: Contested Territories? *Higher Education Quarterly*, 62(1–2), 84–100.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00379.x>
- Ghislandi, P., M.M. (2005). *Didattiche per l'Università*. Trento: Editrice Università degli Studi di Trento Dipartimento di scienze della Formazione e della Cognizione.
- Ghislandi, P. (2012). adAstra: A Rubrics' Set for Quality eLearning Design. In Patrizia Ghislandi (Ed.), *eLearning: theories, design, software, applications* (pp. 91–106). Rijeka, Croatia: InTech - Open Access Publisher.
- Ghislandi, P. (2014). Quality teaching by design for learning ... or about the Brunelleschi's egg. Qualità dell'insegnamento e progetto per apprendere ... o dell'uovo di Brunelleschi. *Formazione & Insegnamento, Rivista Internazionale Di Scienze Dell'educazione e Della Formazione, European Journal of Research on Education and Teaching, Scholarship of teaching and learning per una didattica universitaria di qualità*, 12(1), 197–210. <https://doi.org/ISSN1973-4778> (print) ISSN 2279-7505 (on line)
- Ghislandi, P. (2016a). “The fun they had” or about the quality of MOOC. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 12(3).
- Ghislandi, P. M.M. (2016b). Qualità della didattica accademica ai tempi dell'open education. In M. Rui, L. Messina, & T. Minerva (Eds.), *Teach Different! Proceedings della multiconferenza EMEMItalia 2015* (pp. 32–37). Genova: Genova University Press.
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., Sangrà, A., & Ritella, G. (2020). The street lamp paradox: Analysing students' evaluation of teaching through qualitative and quantitative approaches [Il paradosso del lampione. Analizzare attraverso approcci qualitativi e quantitativi la valutazione di un insegnamento accademico da parte degli studenti]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 20, 000-000. doi:

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

- Ghislandi, P., & Cumer, F. (2011). Le rubric di qualità didattica per il sito Ret@ccesabile. In T. Minerva & L. Colazzo (Eds.), *Connessi! Scenari di innovazione nella formazione e nella comunicazione*. Reggio Emilia: Ledizioni. The innovative LEDI publishing company.
- Ghislandi, P., & Cumer, F. (2012). La validazione qualitativa di adASTRA, una suite di rubric per la progettazione/realizzazione di eLearning di qualità. *L'integrazione Scolastica e Sociale*, 11(3), 265–271. <https://doi.org/ISSN1720-996X>
- Ghislandi, P., & Cumer, F. (2013). L'accessibilità per un e-Learning di qualità, Accessibility for eLearning quality. *Tecnologie Didattiche, Edizioni Menabò*, 21(3). <https://doi.org/ISSN1970-061X>
- Ghislandi, P., & Pedroni, A. (2009a). *Comunità di apprendimento distribuite e qualità della didattica. Distributed learning communities and quality of the teaching/ learning process*, in T. Leo, R. Maragliano, F. Falcinelli, P. Ghislandi (a cura di) , "Digital collaboration: some issues about teachers' functions", Editore ScriptaWeb, Napoli, ISBN 978-88-6381-067-7, pp. 87-13
- Ghislandi, P. & Pedroni, A. (2009b). *Modelli e strumenti per la qualità delle comunità di apprendimento online*. In Atti del convegno “Didamatica 2009. Informatica per la didattica”, 22, 23, 24 aprile 2009, Facoltà di Economia, giurisprudenza, sociologia, Università degli Studi di Trento, Trento, **ISBN 978-88-8443-277-3, pp. n.a.,** <http://services.economia.unitn.it/didamatica2009/>
- Ghislandi, P., & Pedroni, A. (2011). Progettare eLearning: le rubric “ad Astra” per la valutazione di corsi accademici online. In *Didattica Universitaria Online: Teorie, Esperienze, Strumenti, vol. 2* (pp. 305–330). Napoli: Scriptaweb.
- Ghislandi, P., Pedroni, A., Pellegrini, A., & Franceschini, D. (2008). eLearning e qualità. *Il Giornale Dell'eLearning*, 2(3).
- Ghislandi, P., Pedroni, A., Paolino, D., & Franceschini, D. (2008). Quality in elearning. some results from a national research program. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 398).
- Ghislandi, P.M.M., & Raffaghelli, J. E. (2012a). Implementing quality e-Learning in higher education: change efforts, tensions and contradictions. *ICERI2012 Proceedings*, 1107–1117.
- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. (2012b). La mediación del proceso de Learning Design como aporte a la calidad del aprendizaje en red. In José Antonio Jerónimo Montes (Ed.), *CLAMTE-Congreso Iberoamericano de Aprendizaje mediado por tecnologías Città del Messico, Messico, 10-14 Settembre 2012* (pp. 433–446). Città del Messico, Messico, 10-14 Settembre 2012: UNAM, Universidad Autónoma de Messico. <https://doi.org/ISBN978-607-02->

- Ghislandi, P., & Raffaghelli, J. (2012c). Participatory and constructivist-evaluation as part of eLearning Quality: A case study. In *Proceedings of the Fifth Annual Edition of ICERI2012: 5th International Conference of Education, Research and Innovation*, Madrid (Spain) on the 19th, 20th and 21st of November, 2012. <https://doi.org/>, ISBN: 978-84-616-0763-1
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Yang, N. (2013). Mediated Quality: An Approach for the eLearning Quality in Higher Education. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 4(1), 56–63. <https://doi.org/ISSN:1947-3494>, EISSN: 1947-3508
- Ghislandi P., Raffaghelli J. (2014), Il maharaja, l'elefante e la qualità dell'(e)Learning. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS)*, 10 (2014) Special issue on Digital Didactics, 48-81, doi: 10.7358/ecps-2014-010-ghis, <http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/>
- Ghislandi, P.M.M., & Raffaghelli, J. E. (2015). Forward-oriented designing for learning as a means to achieve educational quality. *British Journal of Educational Technology*, 46(2). <https://doi.org/10.1111/bjet.12257>
- Ghislandi, P., Raffaghelli, J., & Cumer, F. (2012a). La qualità dell'eLearning: una metodologia per l'analisi qualitativa dei feedback degli studenti e dei docenti. *Ricerche Di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 2(7), 25–47. <https://doi.org/ISSN 1970-2221>, <http://rpd.unibo.it/article/view/3218>
- Gibbs, G. (2010). *Dimension of quality in higher education*. York, UK. <https://doi.org/ISBN 978-1-907207-24-2>
- Gibbs, P. (2011). Finding quality in 'being good enough' conversations. *Quality in Higher Education*, 17(2), 139–150.
- Glossariomarketing.it. (n.d.). <https://www.glossariomarketing.it/significato/benchmark/>
- Goodrich H. (1996), Understanding rubrics, *Educational Leadership*, 54(4), 14-17
- Google, *rubric immagini*. (n.d.). https://www.google.com/search?source=univ&tbn=isch&q=rubric+immagini&client=firefox-b-d&sa=X&ved=2ahUKEwje45_hnobpAhVlShUIHS_yDF8QsAR6BAgKEAE&biw=1072&bih=724
- Green, D. (1994). *What is Quality in Higher Education?* Buckingham, UK: The society for research into higher education & Open University Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415723.pdf>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in*

- Higher Education*, 18(1), 9–34.
- Herman, J. L. (1992). *A practical guide to alternative assessment*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Horton, W. (2001). *Evaluating e-learning*. Alexandria, VA, USA: ASTD-American Society for Training and Development.
- ICDE- International Council for Open and Distance Education. (n.d.).
<https://www.icde.org/>
- IHEP- Institute for Higher Education Policy. (n.d.). <http://www.ihep.org/>
- Il nuovo De Mauro. (n.d.). <https://dizionario.internazionale.it/>
- iNACOL- International Association for K-12 online Learning. (2011). *National Standards for Quality Online Courses. Version 2*.
<https://www.inacol.org/resource/inacol-national-standards-for-quality-online-courses-v2/>
- INDIRE-Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa. (n.d.). <http://www.indire.it/websemantic/news.php>
- Kawachi, P. (2015). Quality Assurance for OER : Current State of the Art and the TIPS Framework. *ELearning Papers*, (40). <https://doi.org/ISSN 1887-1542>
- Kear, W. K., & Rosewell, J. (2012). *Quality Assessment for E-learning: a Benchmarking Approach. Second Edition*. Heerlen, The Netherlands.
- Kim, J., Lee, A., & Ryu, H. (2013). Personality and its effects on learning performance: Design guidelines for an adaptive e-learning system based on a user model. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 43(5), 450–461.
- Kirkpatrick, D. L. (1998). The four levels of evaluation. In: *Evaluating corporate training: Models and issues*. Dordrecht: Springer.
- Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Alexandria, Virginia, Stati Uniti: Association for Talent Development.
- Kocdar, S., & Aydin, C. H. (2015). Quality Assurance and Accreditation of MOOCs: Current Issues and Future Trends. In *Proceedings of Open Education Global 2015: Innovation and Entrepreneurship*.
- la redazione di roars. (n.d.). ROARS. *Cosa vogliamo*.
<https://www.roars.it/online/chi-siamo/cosa-vogliamo/>
- Lantero, L. (1996). *Degree Mills: non-accredited and irregular higher education institutions*. Roma: Information Centre on Academic Mobility and Equivalence (CIMEA).
- Learningcircuits.org. (n.d.). <http://www.learningcircuits.org/glossary.html>
- Lim, C. J., & Lee, S. (2007). Pedagogical usability checklist for ESL/EFL e-learning websites. *Journal of Convergence Information Technology*, 2(3), 67–76.
- Lorenzo, G., & Moore, J. (2002). *The Sloan Consortium Report to the Nation. Five*

- Pillars of Quality Online Education*. New York: The Sloan Consortium, SLOAN-C. <http://www.sloanc.org/effective/pillarreport1.pdf> (2008/02/27)
- Lowenthal, P. R., & Hodges, C. B. (2015). In Search of Quality: Using Quality Matters to Analyze the Quality of Massive, Open, Online Courses (MOOCs). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5).
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of Massive Open Online Courses (MOOCs). *Computers & Education*, 2015(80), 77–83.
- Mariani, L. (2013). Il ruolo dell'autovalutazione come competenza da costruire. *Lingua e Nuova Didattica*, XLII(2).
<https://www.learningpaths.org/Articoli/autovalutazioneroma.htm>, 20200111
- MarylandOnline.org. (n.d.). <http://www.marylandonline.org/>
- Mathes, J. (2016). *Global quality in online, open, flexible and technology enhanced education. An analysis of strenghts, weaknesses, opportunities and threats*. Norway, Oslo, www.icde.org
- McAleese, M. (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg, Publication Office of the European Union.
<https://doi.org/10.2766/42468> ISBN978-92-79-30360-9
- Merisotis, J. P., & Phipps, R. A. (2000). *Quality On the Line: Benchmarks for Success in Internet-Based Distance Education*. Washington, DC.
<http://www.ihep.org/research/publications/quality-line-benchmarks-success-internet-based-distance-education>
- Mitra, S. (2015). Minimally invasive education: Pedagogy for Development in a Connected World. In *International Perspectives on Home Education* (pp. 254-277). Palgrave Macmillan, London.
- Moore, J. C. (2005). *The Sloan Consortium quality framework and the five pillars*. Sloan-C.
<http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CDIQFjAB&url=http://sloanconsortium.org/publications/books/qualityframework.pdf&ei=AoILU8P2NeiKywOQloCYDg&usg=AFQjCNHJzBCmTVatNTnxVAU2rY6-cspeZA&bvm=bv.61725948,d.bGQ>
- N.d. (n.d.-a). osservazione. <https://it.wikipedia.org/wiki/Osservazione>
- N.d. (n.d.-b). Prototipo. <https://it.wikipedia.org/wiki/Prototipo>
- N.d. (n.d.-c). Test di accettazione - Acceptance testing.
https://it.qwe.wiki/wiki/Acceptance_testing
- N.d. (n.d.-d). Treccani. <http://www.treccani.it/vocabolario/rubrica/>

- N.d. (2015a). In Italia qualcuno sta truccando i ranking QS? E che succede se ti beccano? *ROARS-Return on Academic Research*, n.d. (Novembre), <https://www.roars.it/online/in-italia-qualcuno-sta-truccando-i-ranking-qs-e-che-succede-se-ti-beccano/>
- N.d. (2015b). Le classifiche CENSIS-Repubblica sono credibili? *ROARS-Return on Academic Research*, n.d.(Gennaio), <https://www.roars.it/>
- N.d. (2019a). *Best universities in the world 2020*. <https://www.timeshighereducation.com/student/best-universities/best-universities-world>
- N.d. (2019b). Ranking università USA: Berkeley squalificata per doping sui dati delle donazioni. *ROARS-Return on Academic Research*, n.d.(agosto), <https://www.roars.it/>.
- Nielsen, J. (2000). *Designing web usability: The practice of simplicity*. San Francisco: New riders publishing.
- Nilsson, M., & Palmér, M. (2002). Semantic Web meta-data for e-learning: Some architectural guidelines. In *11th World Wide Web Conference (WWW2002)*.
- OLC- Online Learning Consortium. (n.d.). <https://onlinelearningconsortium.org/>
- OLC-Online Learning Consortium (ed). (2000). *Education Volume 2: Learning Effectiveness, Faculty Satisfaction and Cost Effectiveness*. Newburyport, MA: OLC.
- Ossiannilsson, E., & Landgren, L. (2012). Quality in e-learning—a conceptual framework based on experiences from three international benchmarking projects. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(1), 42–51.
- Ossiannilsson, E., Williams, K., F., C. A., & Brown, M. (2015). *Quality models in online and openeducation around the globe: State ofthe art and recommendations*. Norway, Oslo: ICDE-International Council for Open and Distance Education.
- Pascarella, E. (2001). Identifying excellence in undergraduate education. Are we even close? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 3(33), 18–23. <https://doi.org/10.1080/00091380109601796>
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods. Second Edition*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Philip, D. (2000). *Sharable Courseware Object Reference Model (SCORM), Version 1.0*. Alexandria, Virginia, USA. <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a410103.pdf>
- Phillips, R., McNaught, C., & Kennedy, J. (2012). *Evaluating e-Learning. Guiding Research and Practice*. New York and London: Routledge.

- QM-Quality Matters standards. (n.d.). <https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards>
- QM. Quality Matters. Helping you deliver on your online promise. (n.d.). <http://www.qualitymatters.org/>
- Quality Matters. (2014). *Quality Matters Rubric Standards. Fifth Edition*. <https://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiS3JOFjtLLAhUI6Q4KHRHjDFgQFggdMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.qualitymatters.org%2Fqm-standards-with-point-values-fifth-edition%2Fdownload%2FQM&usg=AFQjCNHPNq5JgZnTZKxw6pM9>
- Raban, C. (2007). Assurance versus enhancement: less is more? *Journal of Further and Higher Education*, 1(31), 77–85.
- Richards, L., & Morse, M. J. (2009). *Fare ricerca qualitativa*. Milano: FrancoAngeli
- Rosewell, J., & Jansen, D. (2014). The OpenupEd quality label: benchmarks for MOOCs. *The International Journal for Innovation and Quality Learning*, 88–100.
- Rubin, J., & Chisnell, D. (2008). *Handbook of usability testing: how to plan, design and conduct effective tests*. Hoboken, New Jersey, Stati Uniti: John Wiley & Sons. <http://ccftp.scu.edu.cn:8090/Download/efa2417b-08ba-438a-b814-92db3dde0eb6.pdf>
- Ryan, Y., & Brown, M. (2012). Quality assurance policies and guidelines for distance education. In *Australia and New Zealand. Quality assurance and accreditation in distance education and e-learning: Models, policies, and research* (pp. 91–101).
- Sae-Khow, J. (2014). Developing of Indicators of an E-Learning Benchmarking Model for Higher Education Institutions. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 35–43.
- Sage research methods. (n.d.). <https://us.sagepub.com/en-us/nam/sage-research-methods>
- Schiavone, A. G. (2016). *Accessibilità Web in Moodle: Un'analisi attraverso le esperienze in letteratura scientifica ed un caso di studio*. Consiglio Nazionale delle Ricerche, Sistemi informativi.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus. Forth edition* (Fourth ed.). Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Shaw, I. (1999). *Qualitative evaluation*. London: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781849209618>
- Stake, R. E. (2004). *Standard Based & Responsive Evaluation*. Thousand Oaks, CA, USA: Sage Publications.
- Stracke, C. M. (2009). Quality development and standards in e-learning: Benefits and guidelines for implementations. In *Proceedings of the ASEM*

lifelong learning conference: e-Learning and workplace learning.

W3C Accessibility. (n.d).

<https://www.w3.org/standards/webdesign/accessibility>

Williams, K., Kear, K., Rosewell, J., & Ferreira, G. (2011). Incorporating quality assurance criteria for OER and Social Networking in the Excellence QA methodology. In *24th ICDE World Conference "Expanding Horizons – New Approaches to Open and Distance Learning"*, 2-5 October 2011, Bali, Indonesia.

Witthaus, G., Childs, M., Nkuyubwasi, B., Conole, G., Inamorato dos Santos, A., & Punie, Y. (2015). An Assessment-Recognition Matrix for Analysing Institutional Practices in the Recognition of Open Learning. *E-Learning Papers. In-Depth*, (40), 1–9. <https://doi.org/ISSN:1887-1542>

Wright, C. R. (2003). *Criteria for evaluating the Quality of Online Courses*. Alberta: Alberta Distance Education and Training Association.

Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Schroeder, U., & Wosnitza, M. (2014). What Drives a Successful MOOC? An Empirical Examination of Criteria to Assure Design Quality of MOOCs. In *2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies*.

<https://doi.org/109/ICALT.2014.23>

Yuan, M., & Recker, M. (2015). Not All Rubrics Are Equal: A Review of Rubrics for Evaluating the Quality of Open Educational Resources. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(5).

<https://doi.org/https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i5.2389>

zenodo. (n.d). <https://zenodo.org>

Volume di pagine 68
Pubblicato nel giugno 2020

Per una cultura di qualità dell'eLearning accademico. Strumenti e tecniche nasce in un contesto molto particolare, che è quello della pandemia del Covid che ha colpito l'Italia e il mondo intero. In questa difficilissima circostanza l'Università italiana ha dovuto rapidamente riadattarsi ad una situazione di didattica online, che ha fatto emergere tutti i limiti di una transizione troppo repentina e senza adeguata preparazione né da parte degli studenti, né da parte dei docenti.

Non si è trattato in realtà di didattica online, ma di didattica di emergenza, necessariamente online.

Questa opera vuole proporre una riflessione sulla qualità dell'eLearning che aiuti ad aprire un dibattito su quali sono gli elementi che caratterizzano una didattica online di qualità, elementi per la gran parte in comune con la "normale" didattica di qualità. Noi docenti siamo chiamati a riprogettare corsi e curricula per venir incontro alle esigenze degli studenti, della facoltà, dell'università, della società. Considerando, fra le molte opportunità, le possibilità che la tecnologia ci offre, ma piegandole a quelle che sono le reali esigenze dei nostri studenti e del nostro progetto didattico.

Questo libro vuole contribuire alla riflessione su cosa significhi oggi insegnare all'università. È stato pensato per coloro che si avviano alla carriera di docenti in qualunque disciplina accademica e per gli amministratori che desiderino creare un ambiente migliore per l'apprendimento. Ma potrà esser utile anche a chi insegna da più anni, in quanto integra teorie e pratiche con l'obiettivo di costruire un 'vocabolario' che aiuti a cogliere dettagli, sfumature, particolari del processo insegnamento/apprendimento, per capirlo più profondamente, per condividere la conoscenza che costruiamo con i colleghi, per trovare le soluzioni più adatte alle discipline, agli studenti, alle università in cui ci troviamo ad agire.

ISBN 978-88-8443-907-9