

# IL ROLE TAKING IN UN CORSO BLENDED: DESCRIZIONE DI UN'ESPERIENZA

*Rosa Di Maso, Università degli Studi di Bari, rosadm85@hotmail.it*  
*Nadia Sansone, Sapienza - Università di Roma, nadiasansone@gmail.com*  
*Maria Beatrice Ligorio, Università degli Studi di Bari, bealigorio@hotmail.com*

## Abstract italiano

Il contributo descrive l'applicazione della strategia didattica del Role Taking all'interno di un corso universitario blended, finalizzata a promuovere la partecipazione attiva e l'apprendimento informale degli studenti. Vengono illustrate metodologie, fasi di lavoro e attività implementate. Nello specifico, sono descritti i ruoli sperimentati e i rispettivi compiti, obiettivi e modalità di svolgimento. Infine, a riprova dell'impatto del Role Taking, si presenta un'analisi quali-quantitativa che permette di osservare quali ruoli sembrano sostenere una maggiore partecipazione e come ciascun ruolo strutturi in modo specifico le interazioni, nel complesso orientate alla collaborazione, alla riflessione metacognitiva e alla focalizzazione sui contenuti didattici.

## Parole chiave

Role Taking, blended learning, partecipazione attiva, apprendimento informale

## English Abstract

This paper describes an implementation of the Role Taking strategy in a blended university course. The aim of this experience is to enhance active participation and informal learning. It describes the educational methodologies, phases and activities through which the course is organized. In particular, we illustrate the specific roles introduced, their tasks, objectives, and how they were performed. Finally, as evidence of the impact of the Role Taking, a quali-quantitative analysis is reported, showing which role seems to promote more active participation and how each role shapes the interactions. In general, in this experience, RT supported a participation oriented to collaboration, metacognition and focus on educational content.

## Keywords

Role Taking, blended learning, active learning, informal learning

**LUOGO:** Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione  
**UTENTI:** 17 studenti, età media 24 anni  
**DURATA PROGETTO:** 120 ore offline + 150 ore online, circa 4 mesi  
**MATERIALI E TECNOLOGIE:** piattaforma Synergeia (bscl.fit.fraunhofer.de), software liberi per la creazione di mappe concettuali, software per la condivisione di documenti

Il Role Taking (RT) (De Wever et al., 2008; Strijbos e De Laat, 2010) è una strategia didattica utilizzata per promuovere la partecipazione attiva e critica degli studenti al processo di apprendimento, attraverso la distribuzione di compiti e responsabilità. In questo contributo descriviamo l'utilizzo del RT all'interno di un corso universitario che integra attività in aula e attività online, sulla base di uno specifico modello didattico definito «Blended Constructive and Collaborative Participation» (BCCP) (Ligorio e Cucchiara, 2011). Lo scopo è di offrire indicazioni utili agli insegnanti che vogliono implementare questa tecnica nei loro corsi, apportando gli opportuni adattamenti. A tal fine, illustreremo brevemente i principi teorici e le strategie didattiche alla base del corso, le attività svolte dagli studenti e dal docente, il tipo di ambiente online utilizzato, l'implementazione dei ruoli con particolare riferimento ai compiti connessi e alle competenze promosse. Per la valutazione dell'esperienza, si presenta un'analisi quali-quantitativa che permette di osservare quali ruoli sembrano sostenere una maggiore partecipazione e come ciascun ruolo strutturi in modo specifico le interazioni, integrando i dati oggettivi con le percezioni degli studenti. Infine, gli autori riportano alcune riflessioni sulla trasferibilità dell'esperienza e sul suo impatto dal punto di vista delle risorse impiegate e dell'attività di progettazione e implementazione da parte dell'insegnante.

## 1. Il contesto

L'esperienza che descriviamo si è svolta presso l'Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», all'interno del Corso di Laurea Magistrale per Psicologi delle Risorse Umane. Nello specifico, faremo riferimento all'insegnamento di Psicologia dell'Educazione e dell'E-learning tenutosi durante l'A.A. 2012-2013, a cui hanno partecipato 17 studenti (F = 13, M = 4, età media = 24 anni).

La partecipazione alle attività online è avvenuta su base volontaria; gli studenti non interessati o motivati a seguire la modalità blended hanno

frequentato solo le lezioni in aula e hanno effettuato l'esame nel modo tradizionale, attraverso un colloquio orale.

## 2. Finalità e obiettivi dell'attività

L'attività descritta riguarda l'utilizzo della tecnica del RT quale strategia finalizzata a promuovere la partecipazione attiva e l'apprendimento informale, grazie alla distribuzione di compiti e responsabilità specifiche tra gli studenti. In questo contributo non si mira tanto a provare l'efficacia del RT, già accertata in letteratura, quanto a descrivere una procedura di implementazione in un contesto di didattica universitaria blended.

## 3. Metodologia, struttura del percorso, tempi di svolgimento

Il RT è stato implementato nell'ambito del modello BCCP, messo a punto durante circa 10 anni di implementazioni. Il BCCP consiste nell'integrazione tra attività offline e online, tale da permettere un reciproco arricchimento grazie all'interdipendenza sostenuta tra i due ambiti (Ligorio et al., 2006). Nel BCCP si conserva la rilevanza degli incontri faccia-a-faccia e, allo stesso tempo, si propone un'ampia varietà di prodotti e di attività sia individuali che collaborative, all'interno di una didattica ispirata ai principi socio-costruttivisti (Brown e Campione, 1990; Scardamalia e Bereiter, 1994).

Il corso ha una durata di circa quattro mesi ed è strutturato in moduli (da minimo 4 a massimo 6), di cui i primi risultano dedicati ai contenuti curricolari, mentre l'ultimo è riservato alla costruzione collaborativa di un prodotto collettivo. Ciascun modulo dura circa due settimane.

Al fine di promuovere un effettivo apprendimento collaborativo e distribuire efficacemente i ruoli e le responsabilità connesse, i 17 studenti sono stati suddivisi in tre gruppi (due da sei e uno da cinque).

### 3.1. Le attività

Ogni modulo inizia con una lezione del docente in aula, durante la quale vengono introdotti i contenuti didattici. Subito dopo gli studenti sono chiamati a partecipare alle attività online sulla base di una versione adattata del Jigsaw (Aronson e Patnoe, 1997). Dopo avere formato i gruppi, il docente assegna a ciascuno studente un set di materiali – tanti quanti sono i membri del gruppo – che, nel loro insieme, coprono il contenuto del modulo. In seguito gli studenti:

- studiano e riassumono criticamente i materiali didattici, producendo review individuali da caricare online, in una piattaforma dedicata alle attività;
- leggono le review altrui e le commentano online;
- discutono gli argomenti trattati con il proprio gruppo via web forum, seguendo il modello pedagogico ispirato al Progressive Inquiry Model (PIM) (Hakkareinen et al., 2002): a partire da generiche domande di ricerca proposte dal docente, gli studenti sono spinti a formulare risposte ma anche domande sempre più specifiche e sofisticate, sia utilizzando i materiali del corso sia cercandone altri. Si favorisce così il confronto tra le teorie 'ingenuè' dei partecipanti e le conoscenze contenute nei materiali didattici, creando una serie di teorie operative sempre più raffinate ed articolate;
- combinano i vari materiali distribuiti all'interno di ciascun gruppo, costruendo una mappa concettuale;
- esaminano il processo di discussione del proprio gruppo, analizzando i *thinking types* utilizzati, ossia le etichette di pensiero che gli studenti devono attribuire alle proprie note prima di inviarle nel forum di discussione (sintesi, domanda, valutazione, ecc.) (Figura 1). In questo modo viene promossa una riflessione metacognitiva sul valore del proprio contributo.



Fig. 1 Esempio di thinking types tra le parentesi quadre

Sia le mappe che le analisi del processo di discussione vengono inserite online e commentate dal docente. Quest'ultimo, oltre a tenere le lezioni in aula, svolge le seguenti attività:

- mostra il funzionamento della piattaforma e supporta gli studenti nel suo utilizzo;

- commenta i materiali prodotti dagli studenti, sia in aula che online, sollecitando discussioni e feedback da parte degli studenti;
- monitora le discussioni online intorno alle domande di ricerca, intervenendo quando necessario;
- scandisce i tempi delle attività.

Durante ogni modulo gli studenti ricoprono a turno alcuni ruoli appositamente disegnati per sostenere una partecipazione attiva. Nella Tabella 1 vengono elencati compiti, tempi di svolgimento e competenze promossi da ciascun ruolo. Alcuni ruoli sono più focalizzati sul processo di discussione e di elaborazione dei prodotti (e-tutor, esperto di processo), altri sono incentrati sul contenuto del corso (mappatore, check lister e ricercatore), altri ancora favoriscono l'interdipendenza tra i gruppi (amico di revisione) e tra attività online e offline (supporter).

TABELLA 1 - Ruoli: compiti, modalità di svolgimento e competenze

Ruolo	Compiti	Quando	Competenze
E-tutor	Monitora la discussione nei web forum, gestisce i tempi e gli spazi, supporta la partecipazione	Da inizio a fine modulo (2 settimane circa)	Conduzione delle dinamiche di gruppo online Gestione di spazi e tempi Atteggiamento propositivo e attivo Gestione delle relazioni
Supporter	Evidenzia i punti critici emersi durante le discussioni online che necessitano di approfondimenti Tiene i contatti con il docente, riportando i punti critici utili per condurre una lezione su richiesta	Dalla lettura dei materiali didattici alla fine della discussione (1 settimana circa)	Abilità metacognitive e di lettura critica Partecipazione attenta e riflessiva Individuazione dei bisogni impliciti di apprendimento
Ricercatore	Ricerca materiale di approfondimento e lo carica in piattaforma Si coordina con i ricercatori degli altri gruppi	Dalla lettura dei materiali didattici alla fine della discussione (1 settimana circa)	Lettura critica e attenta Capacità di coordinamento Riconoscimento dell'attendibilità e validità di una fonte reperita online
Esperto del processo	Coordina l'analisi del processo di discussione analizzando l'uso dei thinking types e rintracciando le fasi del	Dopo la discussione (3-4 gg.)	Analisi dei processi interazionali dei gruppi Abilità di coordinamento del

	PIM, ovvero «come si è discusso»		gruppo Esperto del modello PIM
Responsabile di mappa	Coordina l'elaborazione della sintesi dei contenuti della discussione, ovvero «cosa si è discusso»	Dopo la discussione (3-4 gg.)	Abilità di coordinamento del gruppo Capacità metacognitive e di sintesi Capacità di rintracciare le connessioni tra concetti e di passare dalla forma narrativa alla sintesi concettuale
Amico di revisione	Commenta i prodotti di altri gruppi (analisi di processo e mappe), suggerendo miglioramenti	Dopo la realizzazione di mappe e analisi del processo (2 gg.)	Abilità di comparazione e valutazione critica Competenze relazionali e di immedesimazione Gestione della multi-appartenza (al proprio sotto-gruppo e all'intero gruppo classe)
Check lister	Individua alcuni indicatori operativi dei concetti discussi, utili alla predisposizione di un prodotto collettivo finale (nel nostro caso una griglia di osservazione di corsi e-learning) Lavora insieme ai check lister degli altri gruppi	Dopo la fine della discussione (4-5 gg.)	Capacità di rielaborare i concetti in senso pratico Abilità di negoziazione e autogestione

Sono stati proposti questi ruoli in quanto le competenze e conoscenze che promuovono sono coerenti con le teorie socio-costruttiviste che ispirano il BCCP, come dimostrato altrove (Spadaro et al., 2009), ma sono anche funzionali agli obiettivi didattici del corso. I ruoli possono essere, infatti, appositamente disegnati avendo cura di volta in volta di specificare i compiti, la tempistica e le competenze che modella. L'avvicendamento dei ruoli, inizialmente, è organizzato individuando chi mostra una predisposizione verso un certo compito, così come suggerito dal modello dell'insegnamento reciproco (Palincsar e Brown, 1984). Successivamente, a turno, per ciascun modulo i partecipanti ricoprono ruoli diversi, evitando ripetizioni.

## 4. Risorse impiegate

L'esperienza descritta ha coinvolto il professore responsabile dell'insegnamento, un tutor esperto che ha supportato la progettazione e lo svolgimento delle attività, e tre tutor-tirocinanti che hanno affiancato il tutor esperto. Tutor esperto e tirocinanti hanno dapprima offerto agli studenti un modellamento di come svolgere i ruoli, incoraggiando successivamente una progressiva autonomia da parte degli studenti.

Le attività online sono state svolte sulla piattaforma gratuita Synergiea ([bscl.fit.fraunhofer.de](http://bscl.fit.fraunhofer.de)), fruibile direttamente online, da casa o dall'università, senza che sia necessaria alcuna installazione. È sufficiente, infatti, registrarsi per accedere al corso. La piattaforma è realizzata a partire dai principi del PIM e al suo interno sono presenti diversi strumenti a supporto dell'apprendimento costruttivo e collaborativo, quali web forum, lavagna condivisa per la realizzazione di mappe concettuali, note wiki, agende condivise, oltre ai già citati thinking types. L'utilizzo della piattaforma viene illustrato durante la lezione iniziale e supportato online dai tutor.

## 5. Valutazione

La valutazione dell'esperienza è stata effettuata attraverso un'analisi quali-quantitativa volta a comprendere lo specifico impatto di ciascun ruolo sulla partecipazione degli studenti alle attività. In particolare, per l'analisi quantitativa sono state contate tutte le note (N = 4.989) inserite in piattaforma dai 17 studenti, durante il periodo in cui hanno svolto un ruolo; successivamente sono state calcolate le percentuali corrispondenti a ciascun ruolo.

Dal confronto tra le percentuali (Figura 2) emerge che i ruoli legati alla creazione di un artefatto (esperto del processo, tutor, responsabile mappa, amico di revisione e check lister) hanno promosso una maggiore partecipazione attiva, mentre il supporter e il ricercatore sono i ruoli che sembrano avere un minore impatto sul numero di note inserite dagli studenti.

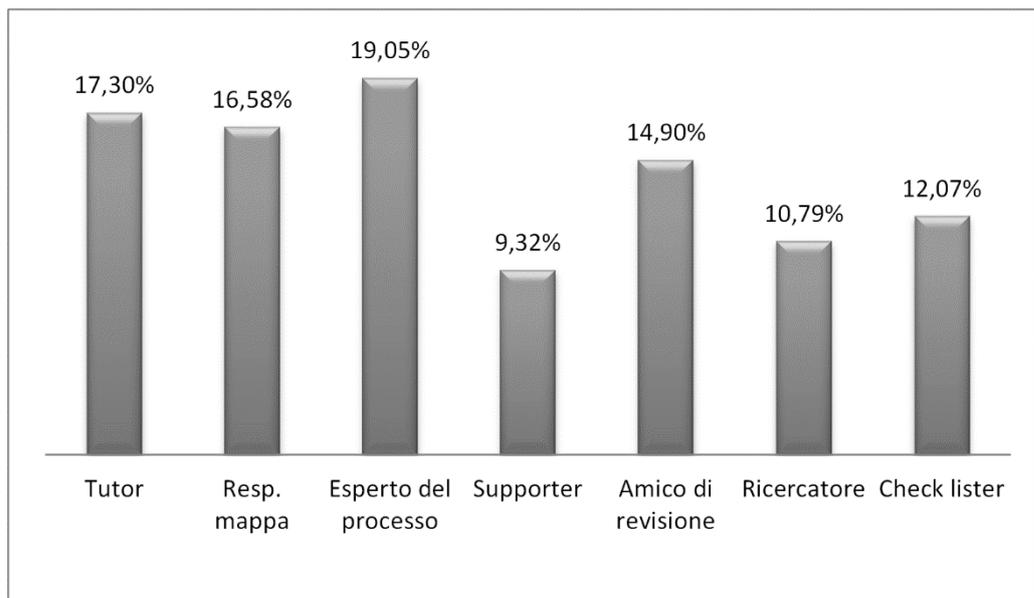


Fig. 2 Distribuzione delle percentuali di inserimenti durante il corso

L'analisi qualitativa del contenuto delle note è stata svolta sulla base della Grounded Theory (Glaser e Strauss, 1967). Procedendo induttivamente dal testo, sono state individuate le seguenti categorie di intervento adottate dagli studenti del corso:

- organizzativa: interventi di coordinamento delle attività;
- collaborativa/costruzione di conoscenza: negoziazione delle attività comuni, stimoli alla partecipazione;
- didattica: contributi sui contenuti didattici;
- supportiva: valorizzazione della partecipazione, supporto emotivo;
- tecnico-informale: supporto tecnico, espressioni informali o amicali;
- metacognitiva: riflessioni sul proprio operato e su quello dei colleghi, anche in connessione ai ruoli svolti.

In seguito, le categorie sono state assegnate alle note da due ricercatori in modo indipendente (l'accordo è stato dell'80%). I casi dubbi sono stati discussi con un terzo ricercatore fino a giungere ad un accordo del 100%.

L'analisi qualitativa mostra uno specifico pattern interattivo per ciascun ruolo, come evidenziato dalla Figura 3.

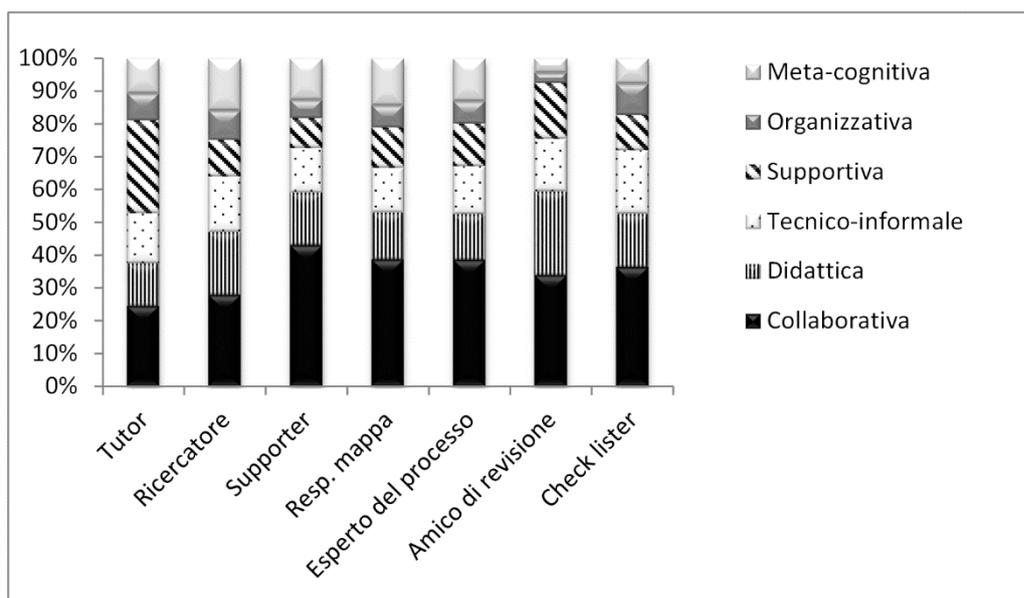


Fig. 3 Distribuzione media delle categorie qualitative a seconda del ruolo svolto

In particolare, i risultati delle analisi mostrano che:

- il tutor è un ruolo prevalentemente supportivo;
- ricercatore, supporter, responsabile di mappa ed esperto del processo sono i ruoli con uno stile più metacognitivo;
- il supporter è il ruolo più collaborativo in assoluto;
- l'amico di revisione è nella stessa misura collaborativo e didattico;
- il check lister è un ruolo più tecnico-informale.

La valutazione dell'esperienza è supportata anche dai dati ottenuti tramite l'analisi di un questionario compilato da ciascuno studente a fine corso. Nel questionario gli studenti hanno attribuito a ciascun ruolo svolto un punteggio da 1 a 5 (1 = per niente; 5 = moltissimo), valutandone l'utilità per l'apprendimento dei contenuti del corso, l'apprendimento di competenze trasversali e la partecipazione alle attività online. La Tabella 2 mostra gli esiti ottenuti dall'analisi del questionario.

TABELLA 2 - La valutazione dei ruoli da parte degli studenti

	Utilità per l'apprendimento dei contenuti	Utilità per l'apprendimento di competenze trasversali	Utilità per la partecipazione	MEDIA
TUTOR	4,0	4,5	4,2	4,2
SUPPORTER	3,9	3,7	3,8	3,8
RICERCATORE	3,6	3,6	4	3,7
RESPONSABILE DI MAPPA	4	3,9	4,1	4
AMICO DI REVISIONE	4,1	4	4,2	4,1

CHECK LISTER		4,2	4,2	4	4,1
ESPERTO DEL PROCESSO		4	3,8	4,3	4,1

La tabella mostra come, secondo gli studenti, il ruolo che esercita globalmente un maggior impatto sia quello del tutor. Sul versante opposto, il ricercatore è il ruolo percepito come meno efficace. Inoltre, il tutor sembra essere il ruolo che più favorisce l'apprendimento delle competenze trasversali, mentre l'esperto del processo promuove una maggiore partecipazione e il check lister permette un maggiore apprendimento dei contenuti.

L'impatto specifico di ciascun ruolo è desumibile anche dai commenti che gli studenti hanno riportato all'interno del web forum appositamente creato per elicitarne un confronto sui ruoli svolti. Dalle riflessioni emerge che, ad esempio, l'analisi di processo è ritenuta un'attività complessa che richiede un impegno oneroso:

Estratto n. 1 – Esperto del processo

«Che fatica! prima o poi dovevo affrontare questo ruolo... per me è stato il più impegnativo! tante cose, tante analisi, tante proposte di analisi»

Anche il ruolo del tutor promuove una partecipazione attiva, giustificabile se si considera la discussione come un prodotto di gruppo. Il tutor si sente responsabile del buon andamento della discussione ed è consapevole che dovrebbe svolgersi secondo il modello teorico del PIM, che è incluso tra i contenuti del primo modulo. Inoltre, il tutor è attivo per un periodo più lungo rispetto ad altri ruoli, ovvero durante l'intero modulo; pertanto, funge da figura di coordinamento anche per gli altri ruoli, vigilando sull'organizzazione degli spazi virtuali e dei tempi. Precedenti studi mostrano come il tutor sia generalmente percepito come il ruolo più efficace, in riferimento sia all'apprendimento che alla partecipazione (Sansone et al., 2011).

Da un punto di vista qualitativo, il ruolo del tutor presenta uno stile prevalentemente supportivo, centrato sugli aspetti relazionali, quali la valorizzazione dei colleghi, il supporto nelle situazioni critiche e la gestione delle attività. L'estratto che segue rende esplicito come questo ruolo sia vissuto al servizio del gruppo.

Estratto n. 2 – Tutor:

«Io con grande stupore ed entusiasmo ho svolto al meglio questo ruolo, cercando di supportare la discussione, la relazione e l'emotività del gruppo»

## 6. Conclusioni

In questo contributo abbiamo descritto un'esperienza in cui la strategia didattica del Role Taking è stata utilizzata in un corso universitario blended basato sul modello BCCP. Sono state descritte attività, strategie didattiche e ruoli implementati. Abbiamo sottolineato gli elementi emersi dalla valutazione dell'esperienza, per cui ciascuno dei ruoli descritti ha effetti specifici sia sulla partecipazione, sia sulle modalità interattive, che sulla percezione degli studenti in termini di efficacia del ruolo. Complessivamente, emerge una valutazione positiva dell'esperienza che conferma teorie e precedenti studi (Dillenbourg, 2002; Sansone et al., 2011). Il RT è da tempo utilizzato, infatti, con successo nei contesti mediati dalle tecnologie, sfruttando alcune opzioni tipiche di questi ambienti. Per esempio, nei web forum è caratterizzato da elementi quali: la salienza del testo scritto che permette agli studenti di esplorare nuove modalità interattive; l'asincronia degli interventi che facilita l'elaborazione cognitiva e sociale delle informazioni derivanti dall'assunzione del ruolo (Fannon, 2005); infine, grazie alla registrazione delle note, la possibilità di rileggere successivamente i propri interventi, riflettendo su come siano stati svolti i ruoli, ricavandone molteplici modellamenti e occasioni di riflessione.

Concludendo, vogliamo precisare che i ruoli qui descritti possono essere trasferiti in altri contesti apportando opportune modifiche e adattamenti, che tengano conto delle caratteristiche del corso (numerosità del gruppo, obiettivi, tecnologie disponibili, ecc.). Siamo, infatti, consapevoli che la struttura del corso qui presentato è caratterizzata da un'architettura complessa, la cui gestione richiede un notevole impegno da parte sia del docente che degli studenti, ma riteniamo che i benefici che ne derivano compensino tali difficoltà in quanto non riguardano solo l'apprendimento di conoscenze, ma anche l'acquisizione di competenze epistemiche (pensiero critico, auto-valutazione, ecc.) e sociali (comunicazione, collaborazione, team working, ecc.).

## Bibliografia

- Aronson E. e Patnoe S. (1997), *The jigsaw classroom: Building cooperation in the classroom*, New York, Addison Wesley Longman.
- Brown A. L. e Campione J. C. (1990), *Communities of learning or a content by any other name*. In D. Kuhn (a cura di), *Contribution to human development*, New York, Oxford University Press, pp. 108-126.
- De Wever B., Schellens T., Van Keer H. e Valcke M. (2008), *Structuring asynchronous discussion groups by introducing roles: Do students act in*

- line with assigned roles?*, «Small Group Research», vol. 39, n. 6, pp. 770-794.
- Dillenbourg P. (2002), *Over-scripting CSCL: The risks of blending collaborative learning with instructional design*. In P. A. Kirschner (a cura di), *Three worlds of CSCL. Can we support CSCL*, Heerlen, Open Universiteit Nederland, pp. 61-91.
- Fannon K. (2005), *'Needle Stick' - a role-play simulation: transformative learning in complex dynamic social systems*, «International Journal of Training Research», vol. 1, n. 2, pp. 110-116.
- Glaser B. G. e Strauss A. (1967), *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, New Brunswick & London, Aldine Transaction.
- Hakkarainen K., Lipponen L. e Järvelä S. (2002), *Epistemology of inquiry and computer-supported collaborative learning*. In T. Koschmann, N. Miyake e R. Hall (a cura di), *CSCL2: Carrying Forward the Conversation*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 129-156.
- Ligorio M. B., Cacciamani S. e Cesareni D. (2006), *Blended Learning: dalla scuola dell'obbligo alla formazione adulta*, Roma, Carocci.
- Ligorio M. B. e Cucchiara S. (2011), *Blended Collaborative Constructive Participation (BCCP): A model for teaching in higher education*, «eLearningPapers», vol. 27. Indirizzo Internet <http://www.elearningeuropa.info/it/node/111469> [Accesso 22.10.2014].
- Palincsar A. S. e Brown A. L. (1984), *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*, «Cognition and Instruction», vol. 1, n. 2, pp. 117-175.
- Sansone N., Ligorio M. B. e Dillenbourg P. (2011), *Progettare il Role Taking a sostegno del Collaborative Knowledge Building*, «Qwerty», vol. 6, n. 2, pp. 288-304.
- Scardamalia M. e Bereiter C. (1994), *Computer Support for Knowledge-Building Communities*, «The Journal of the Learning Sciences», vol. 3, n. 3, pp. 256-283.
- Spadaro P. F., Sansone N. e Ligorio M. B. (2009), *Role-taking for Knowledge Building in a Blended Learning course*, «Journal of e-Learning and Knowledge Society», vol. 5, n. 3, pp. 11-21.
- Strijbos J. W. e De Laat M. F. (2010), *Developing the role concept for computer-supported collaborative learning: An explorative synthesis*, «Computers in Human Behavior», vol. 26, n. 4, pp. 495-505.