

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci



Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN ACCESS



Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Benedito, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonaiuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farell, *Maynooth University, Ireland*

Jorge Jaime dos Santos Fringe, *University Eduardo Mondlane, Mozambique*

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luigina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

Mary Deane Sorcinelli, *University of Massachusetts Amherst, USA*

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

Miguel Angel Zabalza Beraza, *Università di Santiago de Compostela, Espana*

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

Gli sviluppi della cultura, della scienza e dell'economia impongono alle istituzioni accademiche il compito di creare ambienti di apprendimento sempre più in linea con traguardi di eccellenza ed efficacia nei livelli di qualità della formazione erogata, favorendo le condizioni massime di accesso all'istruzione superiore. L'innovazione concreta di sistemi, strutture e pratiche nel campo della didattica è oggi imprescindibile e richiede un'alleanza forte fra istituzioni, società scientifiche e comunità professionali nel predisporre programmi, attività di ricerca e sperimentazioni capaci di rendere visibile e perseguibile la direzione del cambiamento auspicato. Docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo e stakeholders si trovano sempre più coinvolti in un "governo sociale" dell'azione didattica e del servizio formativo in cui si modulano valori, culture e pratiche per insegnare. Così, l'efficacia di un insegnamento colloca in posizione centrale lo studente e il suo apprendimento in un dialogo tra aspetti disciplinari, pedagogici, metodologici e tecnologici fondati su un'integrazione flessibile delle prospettive nazionali e internazionali della ricerca, della didattica, dell'organizzazione e della governance.

Nella nuova *vision e mission* di Organismi sovranazionali, Stati e Istituzioni accademiche viene ribadito l'impegno delle Università nel promuovere e supportare iniziative e politiche di formazione in un *continuous professional development* per professori e professoresse e ad esplorare vie per un riconoscimento migliore della didattica innovativa e di alta qualità nelle carriere universitarie. Si afferma l'urgenza di investimenti su più versanti per un'azione pianificata e mirata, tesa a promuovere, sostenere e valutare lo sviluppo di una elevata professionalità dei docenti in un quadro di miglioramento costante di modelli e assetti della didattica e della formazione nel terzo millennio.

Anche nel contesto italiano, in un quadro di piena apertura alla ricerca nel campo della formazione e dell'istruzione superiore, si profila sempre più l'urgenza di affrontare tematiche riguardanti l'innovazione e la qualità della didattica, i processi di assessment e valutazione, il "good teaching", i nuovi modelli di insegnamento apprendimento, la qualificazione dei docenti e il riconoscimento delle competenze possedute. Le valide esperienze in atto a livello locale o di sistema necessitano di essere adeguatamente valorizzate, formalizzate e divulgate, affinché possano diventare patrimonio comune di riflessione, elaborazione e ricerca per delineare una "via italiana" alla preparazione della docenza universitaria in grado di inserirsi pienamente nel ricco dibattito internazionale. Su questa linea, la collana ospita volumi italiani e internazionali che affrontano gli argomenti da un punto di vista teorico, metodologico ed empirico, con riferimento ad esperienze e ricerche condotte sul campo; essa beneficia di un Comitato Scientifico e di referaggio costituito da accreditati esperti nazionali e internazionali sulle tematiche di sviluppo della professionalità docente, dell'innovazione della didattica e della qualificazione della formazione universitaria.

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari.

Isbn digitale: 9788835115205

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0)*

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115205

Indice

Introduzione

di *Antonio Felice Uricchio*

Pag. 13

Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education

di *Loredana Perla*

1. Introduzione	»	17
2. Oltre la polarizzazione fra <i>research</i> e <i>teaching university</i>	»	19
3. La formazione al saper insegnare del docente universitario	»	21
4. Modelli formativi di Faculty development	»	25
5. La formazione dei Faculty developers	»	28

Sezione I **Approcci alla formazione in Università**

Il Service-Learning nella formazione universitaria: pedagogia della realtà e dimensione virtuale

di *Irene Culcasi, Maria Cinque*

1. Imparare a imparare	»	45
2. Da una logica funzionalista a una logica integrale	»	47
3. L'approccio pedagogico del Service-Learning: una pedagogia della realtà	»	50
4. Dalle sfide dell'educazione a distanza al Service-Learning virtuale	»	53
5. Le prime esperienze di e-Service-Learning in LUMSA: indicazioni metodologiche	»	55
6. Il caso della LUMSA e prospettive future	»	59

Dall’Università alla classe: il modello High Leverage Practices per migliorare la formazione dei docenti

di <i>Giancarlo Gola, Lorena Rocca</i>	»	65
1. Dalla formazione dei futuri insegnanti alla classe: la proposta delle <i>High Leverage Practices</i>	»	66
2. Le pratiche didattiche	»	67
3. Metodo	»	70
4. <i>High leverage practices</i> e formazione dei futuri insegnanti	»	71
5. <i>High leverage practices</i> e formazione dei docenti universitari	»	72
6. Conclusioni	»	73

Autonomia didattica e formazione di docenti e tutor nel contesto dell’istruzione aperta e a distanza. Il caso dell’Università degli Studi Guglielmo Marconi

di <i>Francesco Claudio Ugolini</i>	»	77
1. Processo AVA, corsi a distanza e formazione dei docenti e dei tutor	»	78
2. Caratteristiche dell’ <i>Open Distance Learning</i>	»	79
3. Didattica on line, tecnologie e autonomia del docente universitario	»	81
4. Formazione del docente alla didattica on line	»	83
5. Il caso dell’Università degli Studi Guglielmo Marconi	»	84

Emergenza, esperienza, riflessione e trasformazione. Verso nuove traiettorie di sviluppo per la professionalità docente

di <i>Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone</i>	»	88
1. L’emergenza come opportunità di crescita professionale	»	88
2. Lo sviluppo professionale del docente e formazione al digitale	»	90
3. Emergenza, apprendimento esperienziale e simulazione	»	92
4. Didattica e pensiero riflessivo	»	93
5. Didattica e apprendimento trasformativo	»	95
6. Dopo la pandemia. Verso uno sviluppo professionale di qualità	»	97

L’e-learning dell’Università di Foggia e la valorizzazione del ruolo docente

di <i>Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena</i>	»	102
1. Inquadramento scientifico	»	102
2. La nascita dell’Università di Foggia e il contesto socioculturale di fine millennio	»	104
3. Il Centro E-learning di Ateneo dell’Università di Foggia	»	105

4. Valorizzazione del ruolo docente: criteri per una didattica on line	»	108
5. Conclusioni	»	111

Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna

di <i>Giorgia Pinelli, Michele Caputo</i>	»	114
1. Il corso di <i>Teoria e pratica della formazione</i>	»	114
2. Un percorso di “tirocinio a distanza”	»	116
3. Alcune considerazioni	»	123

Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti della SUPSI – Svizzera

di <i>Fulvio Poletti</i>	»	126
1. La SUPSI, il SEDIFO e il CAS in didattica	»	126
2. Principi guida per una formazione di qualità	»	135
3. Considerazioni conclusive	»	140

Emergenza Covid-19 e Didattica A Distanza: percezioni ed opinioni degli studenti universitari

di <i>Manuela Fabbri</i>	»	145
1. Introduzione	»	145
2. Framework teorico e domanda di ricerca	»	146
3. Progettazione metodologico-didattica dell'insegnamento	»	146
4. Lockdown e modifiche metodologico-didattiche alla progettazione dell'insegnamento	»	148
5. Presentazione dello strumento di ricerca e analisi dei dati	»	149
6. Considerazioni conclusive	»	157

Rendere visibile l'apprendimento per la professionalizzazione dei docenti universitari. Analisi di una proposta di formazione in modalità e-learning

di <i>Franco Passalacqua, Marina Masullo</i>	»	159
1. Introduzione	»	159
2. La formazione dei docenti e la promozione dell'apprendimento pieno: andare oltre l'elementitis e l'aboutitis	»	160
3. Lo studio: obiettivi e contesto	»	164
4. Risultati	»	165
5. Conclusioni	»	168

Isomorfismo e sviluppo professionale: alcune considerazioni sui dispositivi di formazione per i docenti universitari

di <i>Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua</i>	» 171
1. Introduzione	» 171
2. Dalla definizione di sviluppo professionale all'elaborazione di un modello formativo di tipo consulenziale: il ruolo dell'isomorfismo	» 172
3. Contesto della ricerca	» 174
4. I risultati	» 176
5. Conclusioni	» 181

Relazioni sociali e didattica a distanza

di <i>Anna Civita e Veronica Villani</i>	» 184
1. La didattica a distanza secondo il paradigma sociologico	» 184
2. La ricerca	» 188
3. Conclusioni	» 196

Sezione II **Dispositivi e pratiche**

Prove di Virtual Intership: l'emergenza COVID-19 nel CdL-19 Unifortunato

di <i>Laura Sara Agrati</i>	» 203
1. L'emergenza <i>coronateaching</i> : il <i>Learning design</i>	» 204
2. Prove di <i>virtual internship</i> : Learning design e risorse LMS	» 211
3. Il <i>tirocinio virtuale</i> presso il CdL-19 dell'UniFortunato	» 215
4. Considerazioni finali	» 220

Didattica in presenza vs Didattica a Distanza? Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19

di <i>Alessia Scarinci, Ilenia Amati</i>	» 227
Introduzione	» 228
1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza	» 229
2. Obiettivi e Metodo	» 230
3. Risultati	» 231
4. Discussione e conclusioni	» 235

Valutazione della didattica universitaria attraverso gli indicatori Anvur	
di <i>Paolo Raviolo</i>	» 240
1. Introduzione	» 241
2. La valutazione della qualità nel sistema universitario	» 241
3. Genesi degli indicatori	» 243
4. La struttura degli indicatori	» 244
5. La lettura degli indicatori	» 245
6. Conclusioni	» 247
Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento on-line nella didattica universitaria	
di <i>Michele Baldassarre, Valeria Tamborra</i>	» 251
1. Introduzione	» 252
2. Quadro teorico	» 253
3. <i>Learning Analytics, Learning Design e mediazione didattica</i>	» 256
4. Conclusioni	» 258
Perception on the use of tools for the teaching-learning process of mathematics during the SARS Cov-2 Pandemic	
di <i>Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca</i>	» 263
1. Introduction	» 263
2. Methodology	» 268
3. Results and discussion	» 273
4. Conclusion and future work	» 276
	»
La Differenziazione didattica nel contesto universitario: un'esperienza laboratoriale inclusiva	
di <i>Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli</i>	» 279
1. Rinnovamento didattico ed inclusione nel contesto universitario	» 280
2. Il Framework teorico: la <i>Differenziazione Didattica</i>	» 281
3. Il <i>Layered Curriculum</i> : aspetti metodologico-procedurali	» 283
4. Il <i>Layered Curriculum</i> nel contesto universitario: un'esperienza didattica inclusiva	» 285
5. Riflessioni conclusive e possibili sviluppi	» 288
La Ricerca-Formazione per l'innovazione didattica: esiti di un percorso promosso dall'Università di Bologna	
di <i>Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano</i>	» 292
1. Introduzione	» 293

2. L'impianto metodologico	»	296
3. Primo studio	»	297
4. Secondo studio	»	300
5. Terzo studio	»	302
6. La triangolazione del dato e prime conclusioni	»	304

Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza

di <i>Laura Fedeli, Valentina Pennazio</i>	»	307
1. Il contesto	»	308
2. Il Feedback	»	310
3. La riprogettazione del processo di feedback	»	312
4. Conclusioni	»	323

Promuovere qualità nella didattica universitaria. La videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)

di <i>Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa</i>	»	325
1. L'innovazione della didattica universitaria attraverso la videoanalisi	»	325
2. La riflessività del docente	»	327
3. La videoanalisi tra ricerca e formazione	»	329
4. Il framework di riferimento per la videoanalisi: <i>Informal Formative Assessment</i> per la qualità della didattica universitaria	»	331
5. Conclusioni	»	334

Film e didattica in Università. L'insegnamento con il metodo Learning by Film

di <i>Marco D'Agostini</i>	»	337
1. Introduzione	»	338
2. Il film nella didattica universitaria	»	338
3. L'utilizzo del cinema in ambito medico: cinemeducation e cinedicine	»	340
4. L'esperienza Learning By Film	»	341
5. Risultati e conclusioni	»	347

Sezione III Visioni di sistema

Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea

di <i>Viviana Vinci</i>	» 355
1. Sviluppo professionale della docenza e azioni di Faculty development: nuove sfide per l'Università	» 355
2. Analisi dei bisogni formativi: primi step di qualificazione della professionalità docente presso Unirc	» 357
3. Le azioni - 'work in progress' - di <i>Faculty Development</i>	» 362
4. Per (non) concludere: le politiche <i>student-centered</i> dell'Università Mediterranea	» 365

Il Tutor docente nel Tutorato Formativo

di <i>Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa</i>	» 372
1. Il docente universitario tra didattica, ricerca e terza missione	» 373
2. Il Tutor docente nel Tutorato Formativo@UNIPD	» 374
3. La ricerca	» 375
4. I risultati	» 377
5. Riflessioni e conclusioni circa il ruolo del Tutor docente nel TF	» 381

UKPSF: The UK framework for analysing and recognising the skills of Academics

di <i>Javiera Atenas</i>	» 384
1. Introduction	» 384
2. Academic Fellowships	» 387
3. Recommendations and conclusions	» 394

Analysis and comparisons about European teacher training program: The Spanish case

di <i>Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez</i>	» 398
1. Introduction	» 399
2. University Institute of Education Sciences: IUCE	» 401
3. University of Salamanca: USAL	» 403
4. Spanish Network of University Teaching: REDU	» 403
5. Scholarship of Teaching and Learning: SoLT	» 405
6. The research, SoLT in Spanish Universities: questions, objectives and methodology	» 406
7. Results and Proposals	» 408

8. Conclusions	» 410
Terza Missione e Università: uno studio di caso. Il progetto europeo IF4TM	
di <i>Alberto Fornasari</i>	» 414
1. Università e Terza Missione	» 414
2. Uno studio di caso: il progetto europeo IF4TM	» 416
3. Risultanze e conclusioni	» 421
Struttura e criteri della programmazione didattica universitaria. Questioni aperte	
di <i>Marco Piccino</i>	» 425
1. Introduzione	» 425
2. La ricerca	» 429
3. Risultati	» 431
4. Discussione dei risultati	» 436
5. Conclusioni	» 437
Il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria. Il caso del dipartimento di Economia e Management dell'Università di Trento	
di <i>Alessandra Cataneo</i>	» 442
1. Presentazione della ricerca	» 442
2. Contesto storico-istituzionale e background teorico	» 443
3. Metodologia e fonti utilizzate	» 445
4. Analisi e risultati	» 445
5. Conclusioni e proposte per il futuro	» 451
Vision di Ateneo e formazione dei neoassunti	
di <i>Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli</i>	» 454
1. Insegnare a insegnare: un percorso di formazione alla didattica universitaria	» 454
2. L'esperienza di imparare a insegnare: un valore per docenti di ogni età	» 460
3. Alcuni risultati valutativi circa “Insegnare a insegnare”	» 466
Gli autori	473

Introduzione

di *Antonio Felice Uricchio*

L'esigenza di innalzare i livelli di qualità della didattica universitaria attraverso percorsi qualificati di formazione e specifiche strategie di monitoraggio e valutazione rappresenta una priorità ineludibile per il sistema italiano di istruzione superiore. Se per anni esso è apparso riluttante e incapace di sviluppare efficaci politiche di sistema, in grado di attivare una revisione dei modelli organizzativi tradizionali a favore di modelli curricolari e gestionali innovativi basati sulla ricerca e sulla valorizzazione del capitale umano, le consistenti modifiche in atto a livello socio-economico-culturale, l'estensione dello spazio di competizione a livello globale, l'esigenza di innalzare le *soft skills* degli studenti e, non da ultimo, la recente esperienza del lockdown da COVID-19, hanno repentinamente accelerato il processo di consapevolizzazione circa la necessità di considerare lo sviluppo professionale e la qualificazione della didattica universitaria dei processi permanenti, adattivi, essenziali per la sopravvivenza dell'organizzazione.

Con l'adozione del sistema AVA (Autovalutazione, Valutazione, Accreditamento) - in linea con le indicazioni del Processo di Bologna sulla definizione di standard e linee guida per la valutazione interna ed esterna dei Corsi di Studio che garantisca la centralità dello studente nella progettazione ed erogazione dei CdS - l'ANVUR ha posto il sistema universitario italiano, già da diversi decenni, dinanzi all'esigenza di sviluppare una cultura della qualità basata su processi di assicurazione della qualità, valutazione e autovalutazione nei contesti della didattica, della formazione e dei servizi. Tale cultura della qualità si basa sulla interazione fra valutazione *esterna* - con processi standardizzati di controllo e verifica (audit), accreditamento, comparazione e trasferimento di buone pratiche (benchmarking), total quality management – e valutazione *interna*, condotta autonomamente dai singoli atenei attraverso processi partecipativi di

autovalutazione, valutazione fra pari e gestione delle specificità delle risorse del contesto. Negli ultimi decenni gli istituti di istruzione superiore italiani, grazie a forme integrate di valutazione interna ed esterna, hanno preso gradualmente consapevolezza non solo delle eccellenze e criticità emergenti dal confronto allargato con gli altri atenei, ma soprattutto delle specificità su cui intervenire in forma mirata sulla base delle risorse e delle opportunità del contesto.

Un ulteriore passo in avanti nella valorizzazione del rapporto fra didattica universitaria e ricerca è rappresentato dall’istituzione, nel 2015, del Gruppo di lavoro ANVUR QUARC_docente (*Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario*) sulla tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario. QUARC_docente ha elaborato alcune linee strategiche di indirizzo per il potenziamento della professionalità docente e il miglioramento della qualità della didattica e dei processi di insegnamento-apprendimento basate su alcuni caratteri innovativi della didattica, quali la centralità dello studente, l’innovazione delle metodologie per l’apprendimento, le ICT, il monitoraggio e la valutazione dell’apprendimento, l’internazionalizzazione, il lifelong/lifewide learning ed employability.

L’esperienza di QUARC_docente ha mostrato inoltre la necessità di un maggiore accordo fra le diverse esperienze formative di *Faculty Development* che si stanno sperimentando a livello locale, in maniera situata, in molte università italiane: nel sistema italiano di istruzione superiore, a differenza di altri contesti nazionali, manca infatti la definizione condivisa di un profilo didattico della docenza su cui direzionare le azioni di promozione, di sviluppo e di monitoraggio. L’adozione di un framework professionale, da sviluppare in forma negoziale e condivisa, permetterebbe non solo di disporre di un modello di analisi della pratica didattica, ma anche di elaborare dispositivi e progetti a carattere scientifico in supporto alla qualità professionale, agevolando altresì le organizzazioni accademiche nelle scelte per l’erogazione di premialità attualmente troppo condizionate dagli aspetti organizzativi e dalle opinioni degli studenti.

Per rispondere a tale necessità, l’ANVUR ha recentemente proposto la costituzione di un Gruppo di lavoro specifico¹ e multidisciplinare, cui

¹ Si tratta del gruppo di lavoro intitolato “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria” (Delibera n. 40 del 25/02/2021) costituito dai seguenti esperti nazionali e internazionali: Javiera Atenas (Università di Suffolk), Giovanni Betta (Università di Cassino e Lazio Meridionale), Filomena Corbo (Università di Bari Aldo Moro), Elisabetta Corsi (Università di Roma La Sapienza), Ettore Felisatti (Università di Padova), Anna Catherine Isaacs (Università di Pisa), Pierpaolo Limone (Università di Foggia),

attribuire il compito di elaborare un documento quadro di chiarificazione, stimolo, orientamento e proposta sulle tematiche della competenza e della valutazione in ambito didattico. L’obiettivo del documento punta a favorire il potenziamento delle azioni di *quality assurance*, con un’attenzione specifica allo sviluppo di sistemi per la qualità professionale della docenza e alla messa in campo di strategie di formazione, sperimentazione, valutazione e riconoscimento in cui gli Atenei, con i propri organismi (Presidi per la qualità, Nuclei di Valutazione, Commissioni paritetiche) siano i principali protagonisti. Il documento, che sarà elaborato in termini di “linee guida per un sistema di riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria”, va inteso come una proposta, da presentare al confronto allargato fra tutti i soggetti in campo e diretta a promuovere una riflessione comune sulla tematica della docenza universitaria, in grado di favorire e sostenere in forma permanente l’innovazione della didattica, nel rispetto dell’autonomia responsabile degli atenei.

Diversi componenti del gruppo di lavoro ANVUR “Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria” provengono da ASDUNI (*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in Università*), una rete di Atenei italiani (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) che ha avviato un lavoro pionieristico in tale direzione, già a partire dal progetto PRODID (nato nel 2015 per iniziativa di Ettore Felisatti presso l’Università di Padova). Le numerose iniziative realizzate da ASDUNI sono state condivise in più occasioni convegnistiche, fra cui i Convegni nazionali tenutosi a Bari il 28 giugno 2017 e a Genova, il 23-24 maggio 2019.

Fra le esperienze ASDUNI più recenti, vi è la Conferenza Internazionale “Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università” – documentata dal seguente volume – organizzata dall’Università di Bari e svoltasi il 24-25 giugno 2020.

La Conferenza, nata con l’intento di sviluppare una riflessione sulla didattica universitaria abbracciando gli aspetti organizzativi e professionali che concorrono alla realizzazione di un contesto inclusivo ed efficace per la qualità della formazione superiore, ha consentito di sviluppare un

Bianca Maria Lombardo (Università di Catania), Mercedes Lopez Aguado (Università di Leon), Carlo Mariconda (Università di Padova), Marisa Michelini (Università di Udine), Loredana Perla (Università di Bari Aldo Moro), Anna Serbati (Università di Padova), Alfred Tenore (California University of Science and Medicine), Viviana Vinci (Università Mediterranea di Reggio Calabria). Cfr. www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/.

dibattito sui processi di qualificazione della didattica che ponga in dialogo il contesto nazionale con quello internazionale e, al tempo stesso, le scelte strategico-valoriali con la pratica sul campo e i suoi risultati, in vista di una adeguata ricollocazione dei rapporti fra professionalità, organizzazione e innovazione. Le logiche che hanno informato l'iniziativa vedono il docente universitario come figura centrale rispetto ai processi di qualificazione della didattica; egli appare oggi un professionista dai molteplici profili, connessi alla ricerca, all'insegnamento e all'organizzazione, fra loro strutturalmente interagenti, per i quali sono necessarie strategie di supporto e valorizzazione in grado di identificare, raccordare e potenziare le capacità di innovazione metodologica e culturale presenti nelle comunità e nelle strutture accademiche.

Nello specifico, i lavori presentati si sono focalizzati sull'analisi dei modelli adottati in ambito nazionale e internazionale per il sostegno alla qualità professionale del docente universitario, in rapporto a significative ricadute a livello di pratica didattica e di azione di insegnamento-apprendimento, puntando alla relazione fra ammodernamento di sistemi, orientamenti strategici, ricerca scientifica ed esiti nei vari ambiti di intervento.

Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education

di *Loredana Perla*

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale della docenza universitaria rappresenta un aspetto rilevante nel cambiamento delle pratiche didattiche e nel modo in cui le università ridefiniscono i processi di insegnamento-apprendimento, operando un passaggio da una visione *teacher-centered* ad una *student-centered* (Tagg 2003): un passaggio che richiede l'attuazione di cambiamenti organizzativi e didattici già previsti dalla riforma ispirata al processo di Bologna (EHEA 1999) e successivamente evidenziati dalle raccomandazioni politiche europee (ENQA 2007, 2015; ESG, 2015; EUA Trends, 2015, 2017, 2018; EHEA, 2015; Eurydice, 2017; EC, 2020) volte ad accrescere la formazione pedagogica dei docenti e lo sviluppo di competenze non solo di tipo traspositivo-disciplinare e di ricerca, ma anche funzionali alla messa in atto di adeguate metodologie di insegnamento, progettazione e valutazione dei contenuti.

Lo sviluppo professionale del docente universitario si fonda su una *vision* incentrata su processi di valorizzazione-incentivazione più che di valutazione (Perla 2019a): tale *vision* muove dall'assunto che la docenza non è riducibile a comportamenti osservabili solo attraverso metodiche a base statistica, psico-comportamentista o rilevabili attraverso approcci *evidence-based* (Shulman 1987), ma «è un processo ideativo-creativo che si esprime in un ventaglio di competenze assai articolate e si avvale di strategie personalizzate nel corso di anni di esperienza. Anche per questo occorre individuare strade plurime per supportare il miglioramento e lo sviluppo professionale dei docenti. Occorre rispettare la peculiare natura della professione docente universitaria che può essere promossa solo grazie a modellistiche partecipative che coinvolgano gli stessi docenti» (Perla 2020a, p. 564).

Tali cambiamenti didattico-organizzativi, che hanno già spinto le università italiane e i loro organi di *governance* ad interrogarsi sulle possibili linee di intervento da adottare per rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti (QUARC docente, 2018; Felisatti, 2016, 2020), sono apparsi ancor più necessari a causa dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, che ha fornito una ulteriore spinta verso un ripensamento organizzativo e professionale degli Atenei nella direzione di una maggiore flessibilità e ibridizzazione degli ambienti di apprendimento (Perla, Vinci, Scarinci, 2021b; Perla, Scarinci, Amati 2021; Felisatti et al. 2020; Vinci, Scarinci 2022), oltre che verso l'adozione di metodologie didattiche più attive, esperienziali e riflessive (Perla 2020b), più sintoniche con le esigenze di apprendimento di un corpo studentesco sempre più eterogeneo e cui si richiedono capacità di *problem solving*, *team working*, metacognizione, sempre più richieste dal mondo del lavoro (Sorcinielli, 2007; Felisatti, 2020). I più recenti indirizzi strategici internazionali¹ - e, recentemente, anche nazionali² - ribadiscono la necessità di potenziare la professionalità docente all'interno di centri come i *Teaching and Learning Center*, che prevedono sistemi di promozione, riconoscimento e valorizzazione delle competenze acquisite attraverso la formazione e la ricerca didattica.

Le politiche universitarie italiane presentano diversi ritardi in tale direzione, in quanto privilegiano tradizionalmente la ricerca nella progressione di carriera e nelle politiche di reclutamento, senza una valorizzazione

¹ Le recenti Raccomandazioni dei Ministri dell'European Higher Education Area (BFUG, 2020) hanno evidenziato, in una visione sistematica, come i processi di qualificazione della docenza universitaria siano correlati ad una visione dell'apprendimento centrato sugli studenti, al miglioramento delle pratiche didattiche e alla capacità dei sistemi di istruzione superiore di sostenere il miglioramento continuo di insegnamento e apprendimento.

² La qualificazione della didattica universitaria è stata oggetto di riflessione, in Italia, di gruppi di ricerca pedagogica (Felisatti, Serbati, 2017; Coggi 2019; Felisatti, Clerici, 2020; Perla, 2018, 2019a, 2019b, 2019c, 2020a, 2020b; Perla, Vinci, 2018a, 2018b, 2020, 2021; Lotti, Lampugnani 2020), della CRUI e GEO (Michelini, 2018; Corbo, Michelini, Uricchio, 2019), e del Gruppo di Lavoro ANVUR QuarcoDocente, il quale ha elaborato nel 2018 alcune linee strategiche indirizzate agli atenei, volte a una riconsiderazione del profilo professionale del docente universitario e del rapporto fra ricerca, didattica e terza missione, garantendo alla didattica lo stesso status della ricerca. La necessità di un'azione a sostegno e orientamento degli Atenei sulle politiche di valorizzazione della docenza è stata, inoltre, fortemente rilanciata in Italia anche a seguito dei recenti investimenti previsti dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), il quale prevede la «Creazione di 3 Teaching and Learning Centres per migliorare le competenze di insegnamento (comprese le competenze digitali) dei docenti nelle università e degli insegnanti nelle scuole, in tutte le discipline comprese le discipline tradizionalmente meno orientate al digitale e la creazione di 3 Digital Education Hub (DEH) per migliorare la capacità del sistema di istruzione superiore di offrire istruzione digitale a studenti e lavoratori universitari» (cfr. M4C1).

paritetica della didattica; ove anche prevedono azioni di formazione e/o valorizzazione della qualità della docenza, queste appaiono frammentarie e “a macchia di leopardo”, a causa della mancanza di un framework condiviso su cui direzionare le azioni di promozione, di sviluppo e di monitoraggio della qualità, a differenza di altri contesti internazionali³.

2. Oltre la polarizzazione fra *research* e *teaching university*

Quando nel secolo scorso l'università diventò di massa aprendosi a strati sociali sino ad allora esclusi, essa dovette subire un forte calo della qualità della didattica. Nella scelta di apertura, come è noto, prevalse la convinzione politica che, nonostante tutto, la diffusione della cultura universitaria attraverso istituzioni di massa avrebbe eliminato progressivamente le disparità di stratificazione sociale. Ma le cose non sono andate precisamente così. È rimasta carsica l'idea che esistano in fondo università ‘di élite’ (dedite alla ricerca pura) e università di massa (dedite a ‘professare’ l'insegnamento) e questa idea ciclicamente riemerge nei dibattiti sui ranking e sulla polarizzazione del sistema universitario destinato, secondo alcuni, a contemperare in futuro la coesistenza di due modelli: *teaching university* e *research university*. L'argomento giustificativo è che il disallineamento tra le performance raggiunte dagli Atenei sui parametri obiettivo (qualità della ricerca, qualità della didattica, politiche di internazionalizzazione, reclutamento dei giovani) e i criteri utilizzati per il trasferimento dei fondi ne delinea inevitabilmente il mandato: più formativo-sociale per alcuni, più legato alle performance di ricerca pura per altri. Ma, a parere di chi scrive, non può esistere una didattica che ‘viva’ separatamente dalla ricerca: essa è un sapere autonomo ormai liberato dai lacci di una concezione che guardi alla competenza didattica come a una variabile aggiuntiva di tipo individuale (e dunque più soggettiva che oggettiva) del compito dell'insegnamento universitario. Del resto la duplice missione assegnata storicamente all'istituzione universitaria prevede per statuto un *continuum* fra ricerca e didattica e gli obiettivi sono perspicui:

³ È appena il caso di richiamare alcune esperienze in ambito internazionale: *UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education* (<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-ukpsf>); *University Teaching Qualification (UTQ) for all teaching staff at universities in Holland* (https://www.universiteitenvannederland.nl/en_GB/utq); *Australian University Teaching Criteria and Standards (AUTCS)* (http://uniteachingcriteria.edu.au/wp-content/uploads/2013/12/Framework_indicative-standards-arrange-by-criteria.pdf); Marco de Desarrollo Académico Docente (MDAD; <https://red-u.org/mdad/>). Sul tema si veda anche la revisione sistematica della letteratura condotta da van Dijk et al. (2020).

incremento del sapere attraverso lo sviluppo della ricerca e della scienza pura e preparazione all'esercizio delle professioni, da intendersi non tanto come formazione professionale ma come autenticazione epistemica del nucleo di conoscenze teoriche su cui si basa ogni professione (Bertagna, 1999, Perla 2004)⁴. La combinazione di questa duplice finalità, di trasmissione/creazione di *doctrina* e di autenticazione epistemica della cultura professionale, ha costituito per l'università un dilemma complesso, mai definitivamente risolto, e ne ha disegnato lo 'stemma' di Giano bifronte nel quale la maggioranza delle persone oggi la riconosce. Sia quando si proponeva come *Universitas scholarium*, secondo il modello bolognese, inscritta nel quadro unitario della cultura medioevale oppure come *Universitas studiorum*, secondo il modello berlinese moderno, l'istituzione universitaria ha sempre manifestato due volti (o due anime) declinati secondo l'immagine complessiva di un sistema "aristocratico" eppure nello stesso tempo democratico di creazione/organizzazione/trasmissione dei saperi determinanti per il progresso della cultura e della società. E la società ha sempre guardato all'università come al luogo più idoneo di esercizio critico della ragione e di apprendimento dello "sguardo" teoretico sulla realtà. Per tale motivo, i corsi universitari, umanistici o scientifici che siano o anche riferiti ad una professionalità economico-tecnologica, hanno sempre posto la propria causa finale nella *ricerca del vero*. In termini formali, potremmo dire nello sguardo teoretico sulla realtà, anche professionale, indagata. Uno "sguardo" che nasce dal senso fondamentalmente umanistico che informa le finalità dell'istituzione universitaria. Qualsiasi verità intellettuale, infatti, anche la più specialistica, impegna la persona nella sua integralità e quindi ne coinvolge contemporaneamente le dimensioni intellettuale, etica, affettiva. Epperciò anche la ricerca scientifica più circoscritta si qualifica perché *educa* l'intero nella parte, ovvero tutto l'uomo di ogni uomo, in una prospettiva universalistica diventata nel tempo paradigma di quel *continuum fra ricerca e insegnamento* oggi affermato

⁴ Alla base dell'ordinamento dell'Università italiana c'è la legge Casati che si ispira al modello proposto dal riformatore dell'Università di Berlino: Wilhelm von Humboldt (1810). Questi assegnava all'insegnamento universitario l'obiettivo principale della scienza pura, ovvero della consapevolezza "filosofica" (e quindi sistematica e unitaria) delle varie declinazioni della cultura perseguito da una comunità di docenti e di discenti animati dallo stesso interesse e dediti all'ampliamento e all'innalzamento della scienza. «Per il primato della riflessione filosofica e la svalutazione (pedagogica) degli studi a carattere professionale e utilitario, per il suo costituirsi in comunità rigorosamente separate dalla restante società (che sarà base delle istituzioni tipicamente anglosassoni del *college* e del *campus*), l'università di Humboldt è del tutto opposta alle tendenze contemporanee, orientate ad un'università di massa, basata sul primato della scienza e della tecnologia, aperta alle istanze della vita sociale ed intimamente collegata ad essa» (Bertin, 1985, p. 24).

quale assioma imprescindibile della teoresi didattica più avanzata. Ciò conferma l'università come la comunità educante di docenti e studenti che è oltre che luogo di ricerca pura. E rende ingiustificabile la dicotomia fra *teaching and research university* che per taluni si vorrebbe accreditare.

3. La formazione al saper insegnare del docente universitario

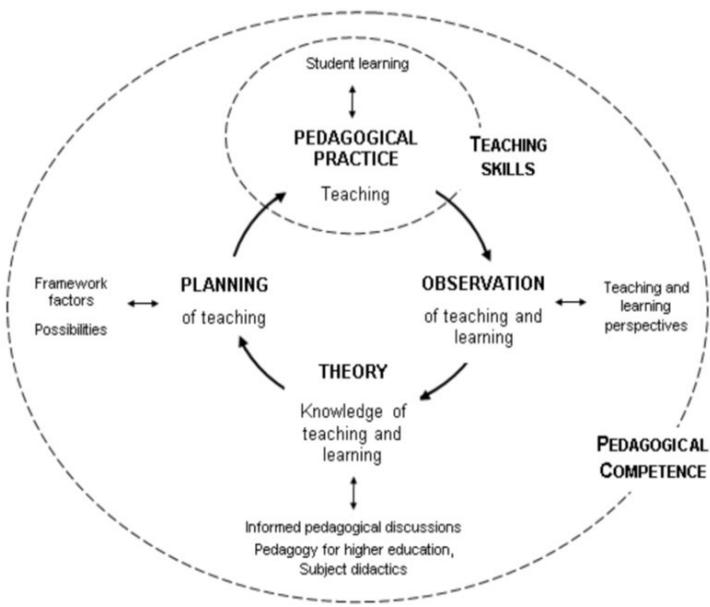
Alla luce di questa premessa è oggi più che mai opportuno riconsiderare il *continuum ricerca e didattica* (a cui si è aggiunto nel frattempo anche il segmento della cosiddetta ‘terza missione’) come lo sfondo epistemologico del tema che vorrei argomentare, ovvero quello della *formazione, riconoscimento e valorizzazione* della docenza universitaria. Se nello stemma storico-culturale dei saperi universitari didattica e ricerca si inverano reciprocamente, nelle pratiche istituzionali le cose mutano. Le logiche di governo dei processi di reclutamento e di avanzamento dei ruoli seguono un orientamento diverso: la ricerca si colloca in una posizione preminente per incidenza e valore ad essa riservato sia nell’accesso alla professione, sia nella progressione. Come effetto conseguente, nella costruzione dell’immaginario soggettivo del docente universitario, le attività di insegnamento sono percepite a mo’ di un ‘fardello’ che appesantisce il nucleo della propria identità radicata nella cifra dell’essere anzitutto un ‘ricercatore’ o una ‘ricercatrice’. All’attività di ricerca si attribuisce la massima visibilità pubblica; essa è un fatto sociale e quindi è resa oggetto di restituzione e di confronto in comunità nazionali e internazionali; è legata strettamente all’innovazione, processo quest’ultimo sollecitato dalla penetrazione capillare delle tecnologie digitali. Oggi nei contesti della ricerca si parla sempre più di ‘open science’ e delle potenzialità offerte dai media alla diffusione e alla condivisione dei saperi (Federighi, Ranieri, Bandini, 2019). Ma se il tema delle tecnologie si affronta in connessione alla didattica, è facile constatare che esso diventa un marginale oggetto di interesse di circoscritte enclave di ricercatori (è appena il caso di ricordare che i pedagogisti sono fra i cultori della materia). Questa primazia nelle rappresentazioni sociali dell’agire del docente universitario mette in ombra tutto il ventaglio delle sue funzioni che, nell’ultimo decennio, sono andate ampliandosi in aree identificabili con la didattica e la terza missione. Nel noto studio di Harden e Lilley sull’ampliamento di tali funzioni (Harden, Lilley, 2018) è emerso che la docenza universitaria va articolando i suoi compiti in direzioni plurime che vanno dal *mentoring* alla progettazione e valutazione del curricolo formativo, dal

coaching al management della ricerca conservando nel contempo le funzioni più tradizionali che vanno integrandosi con quelle emergenti. Pur tuttavia, almeno qui in Italia, la ricerca in Italia continua ad essere considerata il vero fattore chiave per lo sviluppo professionale del docente universitario. La didattica no. Quest'ultima non è valutata, né è incentivata essendo considerata un 'obbligo istituzionale'. Non richiede obblighi formativi ai neo-assunti. A differenza della ricerca, il lavoro d'aula è ancora considerato il lato oscuro del professionismo docente, un 'implicito' ritenuto tale agli occhi delle comunità scientifiche perché chi sa, sa anche insegnare. Ma trattasi di un antico pregiudizio perché la didattica universitaria presenta le medesime esigenze di ogni altra didattica (per adulti) e chiede uno sforzo di formalizzazione e di innovazione metodologica al fine di generare una serie complessa di effetti migliorativi sotto il profilo della qualità. Le singole aree disciplinari ne dettano i ritmi, i modi, le tecniche e, in quanto didattica per gli adulti, essa viene sempre più da una forte domanda di qualificazione del docente universitario. 'Saper insegnare' è un valore teoretico, non una tecnica che si 'aggiunge' alla conoscenza di una disciplina (Perla, 2020). E la didattica universitaria postula soluzioni nuove che fanno aggio su una 'conoscenza sofisticata' non solo di tipo strettamente disciplinare e/o pedagogico, ma anche tecnologico (Perla, Agrati, Vinci 2019; Perla 2020b). A questi aspetti si lega anche un'idea di università che deve andare oltre il suo tradizionale ruolo di ambiente di apprendimento primario per lo studente universitario per aprirsi ad una dimensione nazionale e internazionale, come è il caso delle open university o delle piattaforme MOOC che erogano corsi i cui contenuti sono più accessibili, flessibili e fruibili da tutti. Investire nel miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento attraverso attività di formazione promosse dagli atenei per poter assistere i docenti nei loro ruoli, costituisce dunque oggi un aspetto fondamentale dello sviluppo dell'istituzione universitaria, dell'organizzazione e delle persone (Sorcinielli, 2020). In tale direzione si muove anche il PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza con la missione 4C1 'Dagli asili nido alle università' laddove, per il potenziamento dell'offerta dei servizi di istruzione nel contesto universitario, è stato previsto un preciso investimento con la creazione di TLC (Teaching and Learning Center) per il miglioramento della qualità della didattica nelle Università e nella scuola. Si proverà in Italia a recuperare il tempo perduto perché molte Università – sulla base anche degli studi incentrati sugli effetti dei teachers' pedagogical training (Gibbs, Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylanne, Nevgi, 2007) – hanno da anni incrementato la strutturazione di proposte formative rivolte al

personale docente attraverso la nascita di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento o TLC (Centers for teaching and learning excellence and Faculty development, cfr. Harrison, 2002; Varma-Nelson, Turner, 2017) che hanno come esito finale una certificazione delle competenze acquisite attraverso il percorso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi. Diversi sono i TLC internazionali⁵, ampiamente diffusi soprattutto in contesti nordeuropei e americani, accomunati dal ritenere lo sviluppo professionale della docenza universitaria una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Saroyan, Amundsen 2004; ENQA 2021; Saroyan, Frenay 2010; DeZure et al. 2012; Felisatti, Serbati, 2017, Perla, 2018; Perla, Vinci, 2018a, 2018b; Del Gobbo, 2021). Nell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro è stato istituito ufficialmente il primo Teaching Learning Center del Mezzogiorno (2017) con la costituzione di un gruppo di lavoro dedicato a *faculty development programs* e l'adozione del modello delle comunità di apprendimento (in sé non nuovo ma applicato in ambito universitario). Nell'esperienza barese esso è stato finalizzato alla programmazione di interventi per la promozione di particolari abilità o strategie didattiche o curriculari (Beach, Sorcinelli, Austin, Rivid, 2016). Il lavoro svolto è stato quello della messa a punto di un modello formativo per lo sviluppo della competenza didattica del docente universitario. L'ipotesi assunta come base di elaborazione del *framework* è stata offerta dal modello pedagogico di Olsson et al. (2010) della *Swedish Agency for Networks and Cooperation in Higher Education* (NSHU) (Ryegård, Apelgren, Olsson 2010).

⁵ Ne sono un esempio l'Helsinki University Centre for Research and Development of Higher Education, in Finlandia; il Center for teaching and learning Indiana University-Purdue University Indianapolis (Stati Uniti); il Kennesaw State University programmi e servizi di educational development (Stati Uniti); l'esperienza, nel Regno Unito, di C@N-DO Università di Northampton, all'interno dell'UK Professional Standards Framework (Teaching Excellence Framework); la Stefan cel Mare University, Suceava, in Romania.

Figura 1 – Un modello di competenza pedagogica del docente universitario (Olsson, et alii, 2010; Olsson, Roxa, 2013)



Attingendo al modello di Olsson *et alii* (che ha offerto una base epistemologica di ragionamento) e al Professional Standard Framework UK (2011) che distingue tre aree di lavoro didattico accademico (pratiche e attività, conoscenze *core* e valori professionali) il gruppo di lavoro Prodid⁶ ha identificato il primo tassello del lavoro istituzionale da compiere per delineare un framework di riconoscimento e valorizzazione della professionalità docente consistente nella costituzione di un corpo intermedio di professionisti della didattica universitaria: i *faculty developers*. Le teorie di riferimento che supportano tale profilo sono di una didattica dell’adulto da contestualizzare in un ambiente – l’aula universitaria – e in una relazione, quella con colleghi universitari – che chiede ‘sguardi’ diversi e strategie collaborative assai diverse da quelle note nei contesti della formazione dell’adulto. Strategie da sperimentare e formalizzare insieme – formatori e

⁶ Operante presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell’Università degli Studi di Bari Aldo Moro con il coordinamento di chi scrive. Il Gruppo di Lavoro è nato come gemmazione del lavoro svolto da Ettore Felisatti a Padova e che ha condotto alla costituzione di una rete di Atenei italiani che lavorano sui temi della formazione e valorizzazione della qualità della docenza Universitaria (www.asduni.it).

formandi. In questo processo delicato risulta assai proficuo il ruolo del *faculty developer*. Ma chi è il *faculty developer*? Vediamo specificatamente.

4. Modelli formativi di Faculty development

Fra gli interventi che gli atenei possono mettere in atto per rispondere all'esigenza di promuovere lo sviluppo della docenza e il miglioramento della qualità degli apprendimenti degli studenti, essenziali appaiono le azioni di *Faculty Development* (Sorcinielli, 2007, 2020; Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b; Felisatti, Serbati 2017; Lotti, Lampugnani, 2020), volte a generare un cambiamento organizzativo di tipo trasformativo che coinvolge le persone a livelli diversi, chiamate a ripensare e modificare aspetti del loro lavoro e della loro pratica per garantire il miglioramento della qualità. Tutto il corpo docente, infatti, è chiamato a costruire la realtà accademica con expertise variamente distribuite a livello di compiti e funzioni (Sorcinielli 2007) che occorre in primis sostenere attraverso la formazione e lo sviluppo professionale continuo, ma che necessitano anche di trovare un giusto riconoscimento e forme di incentivazione/premialità, anche in termini di sviluppo di carriera da parte degli atenei.

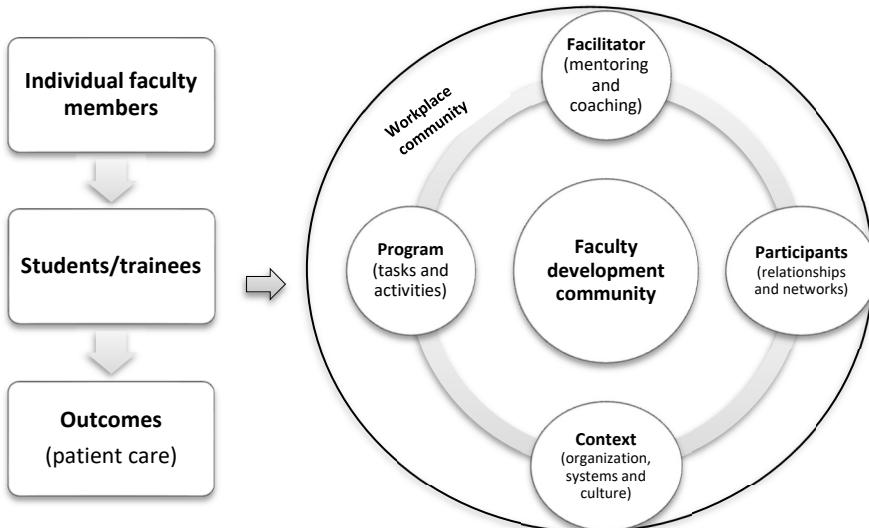
Come sottolineano O'Sullivan e Irby (2011), i modelli di ricerca sul tema del *Faculty Development* si sono progressivamente evoluti abbandonando rappresentazioni lineari che presuppongono la concatenazione causa-effetto fra un programma di formazione e il cambiamento effettivo nelle azioni dei singoli docenti, per abbracciare modelli sistematici, più complessi, valorizzanti le comunità di pratica e processi di facilitazione, *mentoring e coaching*: il cambiamento nella didattica universitaria è sempre, infatti, di tipo sia individuale che organizzativo, coinvolgente sistemi e culture alla base dei contesti professionali (Steinert 2014).

Come sostenuto da Kathryn A. Sutherland (2018), occorre ampliare la sfera delle azioni di supporto che non riguardano solo la creazione di condizioni favorevoli ai processi di insegnamento-apprendimento (Leibowitz 2014), ma includono l'intera istituzione accademica, secondo un approccio olistico: si tratta, infatti, di un delicato ruolo di mediazione fra discipline⁷,

⁷ Little, Green e Hopton (2018) evidenziano come gli approcci e le tradizioni di ricerca disciplinare abbiano un'influenza duratura anche sui processi di *academic development* e che occorra promuovere la consapevolezza del proprio background disciplinare, una sorta di "imprinting" che influenza anche la ricerca in contesto didattico e la *Scholarship of teaching and learning – SoTL* (Boyer et al. 2015; Geertsema 2016). Anche Bolander Lakson (2019) sottolinea la delicatezza dei ruoli di supporto alla qualità della didattica, come un delicato processo

dipartimenti, ruoli di coordinamento e leadership, di collegamento con il territorio e il mondo aziendale.

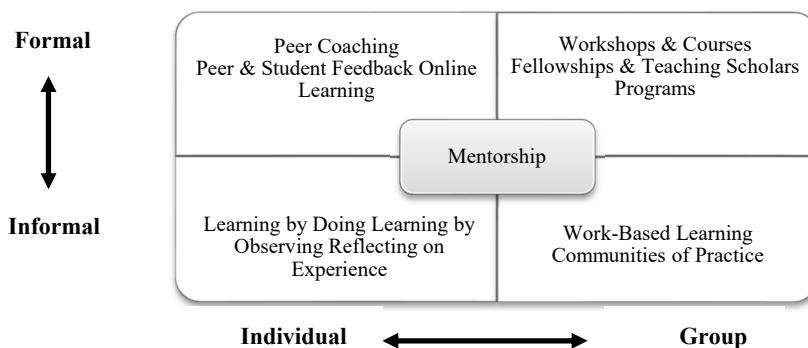
Figura 2 – From linear model to new model of Faculty development research (adatt: O'Sullivan, Irby, 2011)



Fra le modellistiche sul *Faculty Development* più note in letteratura, quella di Yvonne Steinert (2010) ben rappresenta la complessità e variabilità di azioni che spaziano da esperienze individuali (come approcci riflesivi, trasformativi e di apprendimento dall'esperienza) a quelle di apprendimento di collettivo - come, ad esempio, la *peer observation* fra colleghi e/o esperienze di *feedback* coinvolgenti gli studenti (Vinci, 2021) - dagli approcci formali (programmi formativi, seminari, workshop) a quelli più informali, come le comunità di apprendimento (Fig. 3).

a più livelli: 1) a livello *intrapersonale*, come legittimazione da parte dei membri della comunità di pratica, quindi di sintonizzazione costante fra teoria educativa (che, come sottolinea l'Autrice, potrebbe essere espressa a un livello troppo generale o troppo specifico per essere effettivamente "utile" per la pratica, pertanto una sfida consiste nel trovare un equilibrio tra il livello – teorico – di generalità e il livello – utile alla pratica – di specificità); 2) a livello *interpersonale*, come bilanciamento fra grado di impegno e coinvolgimento dei membri della comunità di pratica e capacità di distanziamento dalla pratica stessa, quindi disponibilità a negoziare i propri valori e le proprie prospettive teoriche; 3) a livello *organizzativo*, come tensione riguardante l'adattamento dei processi di *faculty development* (quindi, ad esempio, dei linguaggi) al livello di individualità, onde evitare un disallineamento fra il contesto e gli strumenti di cambiamento.

Figura 3 - Faculty Development Approach (adatt.: Steinert, 2010)



Le azioni di *Faculty development* sono infatti assai diversificate e possono comprendere processi di sviluppo di competenze attraverso l'esperienza, l'osservazione e la riflessione; il *coaching* tra pari, il feedback degli studenti, l'apprendimento online e in presenza, le comunità di pratica. Pertanto, come sottolinea Steinert (2016, p. 770), i programmi di Faculty development possono variare in termini di *formato* (ad esempio, da workshop a tantum a programmi di lunga durata) e di *finalità* (ad esempio, dall'attenzione alle rappresentazioni e alle competenze didattiche, alla leadership educativa e alla *scholarship*), sia in *contesti* individuali che di gruppo, utilizzando una grande varietà di strategie educative, di tecnologie e di attori con funzioni diverse (ad esempio, i mentori). Ogni istituto di istruzione superiore dovrebbe progettare e sviluppare adeguate modellistiche di formazione e sviluppo professionale per il docente universitario (Perla 2018, 2019b, 2019c, 2020a) facendo leva su tre costrutti imprescindibili: una mediazione basata su ricerche pedagogiche e didattiche su processi di apprendimento (Damiano 2013; Perla 2020b); l'uso di metodologie di professionalizzazione; il punto di vista e il coinvolgimento degli stessi docenti (Perla, 2019a).

Utile, in tal senso, il richiamo alla classificazione in tre macro-categorie che Orland-Barak e Maskit (2017) operano circa i cosiddetti 'artefatti' (strumenti materiali e simbolici per la mediazione dell'apprendimento professionale): 1) artefatti comunicativi come storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, *lesson-studies*, ricerca-azione; 2) dispositivi che facilitano la generazione di pratiche, per esempio lo *storytelling* o il video-recording, l'analisi della pratica, l'osservazione o la documentazione dell'esperienza o, ancora, i dispositivi di comunicazione mediatizzati (tecnologie educative); 3) artefatti e dispositivi che favoriscono la relazione.

Per facilitare le azioni di cambiamento e innovazione nell’istruzione superiore, le istituzioni individuano solitamente una o più figure all’interno dell’ateneo con la funzione specifica di gestire azioni e programmi di *Faculty Development* (Sorcinelli, 2020). Occorre che gli Atenei, attraverso un sostegno costante da parte degli organi di *governance* di interconnessione fra le tre missioni universitarie (ricerca, didattica, terza missione) e attraverso adeguati tempi, spazi e risorse, anche in termini di premialità (Feli-satti, 2016), prevedano figure esperte di accompagnamento del docente nel processo di sviluppo/rafforzamento delle proprie competenze all’interno dei *Teaching Learning Centre* (TLC). Occorrono figure dedicate specificatamente ai processi di supporto, riconoscimento e valorizzazione della qualità della didattica, opportunamente formate in ambito didattico, tecnologico, progettuale e manageriale, in grado di offrire servizi di consulenza e formazione: figure non solo individuabili fra i docenti, ma che devono coinvolgere⁸ figure amministrative e di sistema come *project manager* e coordinatori, tutor e tecnologi. In questo processo, fondamentali sono le figure dei *faculty developers*, considerati “agenti del cambiamento” (Fossland, Sandvoll 2021), promotori del miglioramento della didattica all’interno dei dipartimenti e facilitatori nello sviluppo di ateneo.

5. La formazione dei Faculty developers

Come già affermava Lueddeke nel 1997, i *faculty developers* possono “aiutare a convertire le possibilità future in realtà pratiche”, influenzando la motivazione di ciascun dipartimento a pratiche di insegnamento innovative assumendo una logica *bottom-up* per poter raggiungere un miglioramento della qualità dell’offerta formativa dell’intero ateneo. Oggi il loro ruolo diventa fondamentale anche nella prospettiva di organizzazione di un corpo di docenza (middle management) con vocazione di mentorato, che possa supportare lo sviluppo professionale dei colleghi (Mårtensson, 2014; Mukerji, & Tripathi, 2017). I *faculty developers* permettono di creare una rete per lo sviluppo professionale e organizzativo di ciascun dipartimento, favorendo la costruzione di

⁸ Un ruolo centrale nei processi di *Faculty Development* è assunto indubbiamente anche dagli studenti, i quali devono essere coinvolti sistematicamente come partner attivi nei processi di insegnamento-apprendimento (Grion, Cook-Sather, 2013). La valorizzazione della “voce” studente – spesso ignorata da docenti e decisori politici, eppure capace di offrire significative informazioni per il miglioramento delle pratiche di insegnamento (Fielding, 2012) – può essere determinante anche nella ricerca sul *Faculty Development*, sulla qualificazione della docenza universitaria e sui servizi all’innovazione didattica.

connessioni interdisciplinari e delle comunità di pratica (Sorcinelli, 2007). Compito del *faculty developer* è di costruire e gestire la cultura dello sviluppo, guidando e supportando i docenti nel processo di trasformazione. Per questo deve possedere abilità interpersonali e conoscenza dello sviluppo adulto al fine di comprendere la relazione che intercorre tra il cambiamento personale, professionale e istituzionale (si tratta di un processo lento che può incontrare resistenza); conoscenze pedagogiche, didattiche e di costruzione di curricula formativi per poter favorire l'adozione da parte dei docenti di approcci non tradizionali; capacità di identificare i bisogni educativi e professionali dei docenti e raccogliere informazioni sulle pratiche di insegnamento e apprendimento usate per poter attuare le riforme educative (Lueddeke, 1997).

Per poter progettare interventi trasformativi mirati e più efficaci, il *faculty developer* deve essere in grado di comprendere e affrontare preoccupazioni e resistenze che ostacolano il cambiamento. Lo studio condotto da Evans e Chauvin (1993), in particolare, ha permesso di comprendere i fattori facilitanti o ostacolanti che influenzano il cambiamento nelle comunità accademiche. Le Autrici definiscono il cambiamento come un processo complesso in cui intervengono percezioni, pensieri, sentimenti e preoccupazioni che si evolvono in diverse fasi. Il modello concettuale elaborato - *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) - individua sette fasi di sviluppo in cui viene implementata l'innovazione nella pratica.

Nelle prime fasi le preoccupazioni sono legate al sé, in particolare alla necessità di acquisire informazioni sull'innovazione e alla comprensione di come queste possano influire su di sé, al compito e al modo in cui si percepisce il carico di lavoro. Man mano che l'innovazione viene acquisita attraverso le azioni di formazione e messa in pratica, l'intensità delle preoccupazioni legate al sé e al compito vanno scemando e aumenta invece in relazione all'impatto che l'innovazione può avere sull'apprendimento degli studenti, alla collaborazione, ovvero la messa in condivisione della propria esperienza con quella di altri colleghi e alla ri-focalizzazione del processo di innovazione (Evans, Chauvin, 1993). L'uso del quadro concettuale proposto dal CBAM è utile per comprendere come supportare i docenti a partire da una attenta valutazione delle fasi di preoccupazioni dinanzi al cambiamento (Evans, Chauvin, 1993). Un cambiamento che interessa non solo le pratiche di insegnamento-apprendimento e valutazione, ma anche le politiche accademiche, sia a livello individuale che istituzionale.

La figura del *faculty developer* si inserisce all'interno dei centri di insegnamento e apprendimento presenti nelle università - Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento o *Teacher and Learning Centers* (TLC) - "caratterizzati dal ritenere lo sviluppo professionale della docenza

universitaria una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale” (Perla, Vinci, 2020). Per reclutare ed ottimizzare la formazione dei *faculty developers*, migliorando la loro pratica di formatori (Baker et al. 2018; Dawson, Britnell, Hitchcock, 2010), è opportuno comprendere le conoscenze, le abilità, le competenze loro richieste. A tal fine, preliminarmente all'avvio del corso di formazione, è stata effettuata un'analisi delle competenze del *faculty developer* analizzando lo studio di Dawson, Britnell, Hitchcock (2010), il quale permette di individuare diverse competenze in relazione ai ruoli svolti all'interno dei centri universitari, che possono variare a seconda della grandezza e sviluppo dei centri stessi e degli obiettivi preposti dal *Faculty Development*. Le autrici hanno identificato tre profili dei *faculty developers* all'interno dei TLC: *entry-level*, *senior-level* e direttore del *Faculty Development*, per i quali sono state delineate tratti e caratteristiche, skills, abilità, conoscenze e competenze, come da tabella 1.

Tabella 1. Profili differenziati del faculty developer (Adat. da Dawson, et al 2010, pp. 12-13)

	Faculty developer a livello base	Faculty developer a livello senior	Faculty developer come direttore del Faculty Development
Tratti e caratteristiche	Team player Passione e impegno per lo sviluppo professionale Autocoscienza Collaborativo Aperto a nuove esperienze Veloce da imparare e crescere Creatività Pazienza e tenacia	Passione per il lavoro Creatività Iniziativa Lifelong learner Aperto alle critiche Persistenza Adattabile	Ispiratore Curiosità intellettuale
Skills	Pratica riflessiva Capacità di apprendimento Abilità di insegnamento Divulgazione e marketing Facilitatore dei laboratori Amministrazione Abilità di ricerca Ascolto efficace	Abilità interpersonali: risoluzione dei conflitti, negoziazione, mediazione, diploma- zia, fiducia, ascolto, empatia Leadership educativa Self-reflective Tutor/coach alla pari Modello	Equilibrio di più ruoli: leader, studioso, manager Gestione del tempo Pianificazione strategica e definizione delle priorità Gestione e valutazione del progetto Delega Gestione finanziaria

	Faculty developer a livello base	Faculty developer a livello senior	Faculty developer come direttore del Faculty Develop- ment
Conoscenze	Teoria dello sviluppo del curriculum Insegnare e apprendere Teoria dell'apprendimento degli adulti Dinamiche di gruppo Apprendimento basato sui risultati Filosofia dell'educazione Framework della cultura organizzativa	Educazione formale in pedagogia Comportamento organizzativo Literacies-infromation, media, tecnologia	Istruzione superiore Risorse umane Conoscenza teoretica
Abilità	Abilità di leadership: Facilitazione Allenatore/mentore Gestione Servizio Ispirare		
Competenze	Comunicare efficacemente Progettazione e realizzazione Facilitare il cambiamento e lo sviluppo Gestione di progetto Team building Consulente efficace Selezione di strategie di insegnamento e apprendimento appropriate	Educatore: progettazione del corso, strategie didattiche, strategie di sviluppo del programma, strategie di valutazione	Facilitatore Advocacy e agente di gestione del cambiamento Gestione delle relazioni Insegnamento Sviluppatore di politiche Community building Mentore; interno ed esterno all'istituzione Ricerca SoTL Coach di facoltà Mediatore e negoziatore

Per quanto riguarda le competenze che il *faculty developer* deve possedere a un livello base, sono stati individuati tratti, caratteristiche, abilità e conoscenze che devono essere sviluppati durante la formazione, ad esempio: capacità di lavorare in team, abilità di ricerca, di facilitatore, mentore, coach; capacità di mediazione, riflessive; capacità di gestione dei progetti, di valutazione dei programmi; conoscenze sulle teorie dell'apprendimento degli adulti, sullo sviluppo del curriculum, competenze tecnologiche (*ibidem*, p. 10). A livello senior, viene dato rilievo alla passione che deve avere per lo

sviluppo dei processi di *Faculty Development* e alle capacità interpersonali nel lavorare in modo collaborativo e, quindi, capacità di mediazione, facilitazione e diplomatiche. Deve altresì dimostrare di avere competenze in ambito pedagogico ed educativo e nella gestione e implementazione di programmi (*ibidem*, p. 11).

Infine, a livello di direzione del centro per il *Faculty Development* sono stati individuati tre ruoli, ovvero amministratore, leader e studioso, e a ciascun sono state legate delle abilità, caratteristiche, competenze, come capacità di leadership, management, gestione delle relazioni e di sviluppo delle politiche, conoscenze teoriche, abilità di ricerca. Soprattutto, sottolineano le Autrici, a questo livello il *faculty developer* deve essere capace di creare un equilibrio tra i tre ruoli attraverso raffinate capacità di gestione del tempo, di facilitazione, *advocacy* e gestione del cambiamento (*ibidem*, p. 9).

Lo studio condotto da Baker et al. (2018) sottolinea il ruolo del contesto nello sviluppo delle competenze dei *faculty developers*. Secondo gli studiosi, infatti, l'applicazione delle conoscenze e delle abilità (pedagogiche, disciplinari, interpersonali) può variare sensibilmente a seconda del contesto di riferimento, modificando in positivo o in negativo la performance: in tal senso le competenze dei *faculty developers* appaiono come un qualcosa di fortemente contestualizzato, quindi dinamico, mutevole, con un'alta capacità di adattamento alla situazione. Le caratteristiche del contesto che hanno un'influenza dirimente sui processi decisionali e le competenze dei *faculty developers* – individuate attraverso interviste e osservazioni in situ nei momenti di formazione e interazione con gli studenti – si strutturano secondo tre livelli: l'istituzione all'interno del quale il *faculty developer* interagisce (ambiente organizzativo e sociale); il programma generale di formazione (struttura delle attività adottato per il *Faculty Development*); la sessione specifica di formazione (background e caratteristiche degli studenti, l'aula/luogo della formazione ecc.). A questi livelli si integrano e si adattano le conoscenze sia teoriche che esperienziali e personali del *faculty developer*, le abilità mature e le dimensioni identitarie, ovvero la percezione di sé e di autoefficacia (punti di forza, debolezza), che possono influire sulla sua pratica. Integrando questi livelli con il contesto, sono implicati in processi di: *negoziazione*, a livello di istituzione: processo che consente di interagire con il contesto, adattando le proprie conoscenze, percezioni e contenuti e governare situazioni di disallineamento con il contesto organizzativo; *costruzione*, a livello di programma: processo che permette di allestire l'ambiente per un migliore allineamento delle proprie pratiche al contesto; *sintonizzazione*, a livello di sessione: processo che consente di applicare e perfezionare le proprie abilità e conoscenze durante un'attività (Baker et al. 2018, p. 271).

La definizione del profilo dei *faculty developers* permette di poter prevedere e pianificare la formazione necessaria per lo sviluppo delle competenze previste nei diversi ruoli (Dawson, Britnell, Hitchcock 2010). Tali competenze, come già detto, sono dinamiche e legate al contesto, pertanto le attività di formazione dovrebbero essere orientate a facilitare un uso adattivo e situato delle conoscenze, supportando la capacità riflessiva sulla pratica dei docenti, per garantire lo sviluppo dei processi di negoziazione, costruzione e sintonizzazione di conoscenze, abilità e identità e assicurare così un processo di *Faculty Development* efficace (Baker et al. 2018).

Alla luce del framework precedentemente illustrato e dell'esperienza maturata in precedenti edizioni dei percorsi formativi⁹, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha strutturato, nel 2021/2022, un modello curricolare di formazione per i *faculty developers*, intenzionalmente progettato per favorire la creazione di reti interdisciplinari e comunità di pratica per lo sviluppo professionale e organizzativo a livello dipartimentale (Sorcinelli, 2007). Il modello curricolare Uniba si presenta a 'cascata' (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) e prevede differenti target group: a livello istituzionale (macro), il Presidio di Qualità; a livello di formazione dei formatori (meso), i referenti dipartimentali, o *faculty developers*; a livello di gruppi di insegnanti (micro), le comunità di pratica costituite dal basso.

Sono stati selezionati e invitati a far parte del gruppo dei *faculty developers* 22 referenti dipartimentali (un referente per ciascun dipartimento) disposti ad impegnarsi nel percorso formativo, ad implementare le conoscenze acquisite nella pratica didattica e a supportare la formazione di neoassunti e figure professionali esperte, con profili di competenze diverse, per il miglioramento della

⁹ Le attività di formazione rivolte ai docenti universitari sono state avviate, sulla base delle risultanze del progetto PRODID (Perla, Vinci 2018a, 2018b, 2021) già a partire dal 2018, con un'articolazione rivolta a differenti gruppi target: Neoassunti, Coordinatori dei CdS, Responsabili delle unità didattiche, gruppo di accreditamento, Direttori dei dipartimenti, docenti titolari degli insegnamenti del I anno. Nella prima edizione delle attività formative sono state coinvolte in totale 167 persone, di cui: 47 Ricercatori; 108 docenti di I^o o II^o fascia neoassunti tramite passaggio di qualifica o trasferimenti; 12 Coordinatori dei CdS sottoposti a visita di accreditamento ANVUR. I moduli formativi si sono incentrati sui seguenti contenuti: *Syllabi disciplinari* e *constructive allignment* (modalità di insegnamento e pratiche di valutazione con gli obiettivi formativi e i risultati di apprendimento attesi); *La mediazione didattica*: basi conoscitive, abilità e strumenti utili alla realizzazione di interventi didattici 'learner-centered' per l'implementazione di una didattica rivolta a piccoli e grandi gruppi; *Comunicazione efficace e Public speaking*: conoscenze e abilità base per la comunicazione efficace dei contenuti finalizzata alla partecipazione/coinvolgimento degli studenti; *Progettazione e valutazione*: basi conoscitive, abilità e strumenti per un approccio 'per competenze' alla disciplina; *Le conoscenze interdisciplinari*: percorso di riflessione condiviso sulle componenti pedagogiche e tecnologiche dei contenuti di conoscenza disciplinare. Connessione inter/transdisciplinare.

qualità didattica universitaria. Lo scopo del coinvolgimento dei *faculty developers* è quello di attivare una *community* in grado di favorire un’analisi e una riflessione *delle e sulle* proprie pratiche in azione (Laurillard, 2015) e di formulare – attraverso la mediazione di figure di *middle management*, quali i *faculty developers* definiti anche agenti di cambiamento (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) – proposte per l’innovazione e la qualificazione, riconoscimento e valORIZZAZIONE della docenza universitaria da implementare a livello di sistema nell’Ateneo barese, attraverso la condivisione con gli organi accademici di *governance*. La durata del percorso è di 48 ore complessive e prevede il coinvolgimento di esperti a livello nazionale e internazionale, in co-teaching, dal mese di aprile al mese di ottobre 2022.

Tabella 2 Articolazione del percorso formativo

Attività/Modulo	Obiettivi
Mod. 1 - Il profilo professionale del docente universitario	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere le competenze del docente universitario • Comprendere l’organizzazione e il funzionamento dei Teaching Learning Center • Diventare consapevoli del rapporto virtuoso fra ricerca e didattica e adottare la ricerca nell’insegnamento
Mod. 2 - Progettare l’intervento didattico	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendere e saper utilizzare il syllabus come strumento per la didattica • Saper progettare un syllabus efficace
Mod. 3 - Learning e teaching per la mediazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> • Favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze con un servizio solidale alla comunità • Saper utilizzare approcci e modelli <i>student centered</i> per l’apprendimento
Mod. 4 - Tecnologie e innovazione didattica	<ul style="list-style-type: none"> • Conoscere e saper scegliere metodologie adeguate all’apprendimento • Innovare la didattica sapendo progettare e utilizzare gli strumenti digitali • Saper progettare ambienti di apprendimento digitali

Attività/Modulo	Obiettivi
Mod. 5 - La valutazione nell'apprendimento <ul style="list-style-type: none"> • Nuovi approcci alla valutazione • Valutazione sommativa e formativa • Valutazione delle competenze • <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Saper adottare in forma consapevole approcci di <i>assessment for/of learning</i> • Saper predisporre e utilizzare una rubrica di valutazione delle competenze
Mod. 6 - Lavoro di comunità <ul style="list-style-type: none"> • Educazione dell'adulto • Costruire comunità di pratica • Lavorare in team e nelle comunità professionali • <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire competenze per l'azione professionale in contesto sociale

Fra le metodologie di formazione, oltre alle forme di lezione frontale e dialogata, si prevede l'utilizzo di video-analisi, discussioni (nel piccolo e grande gruppo), attività a coppie, simulazioni (es. progettazione del Syllabus, elaborazione di una rubrica di valutazione delle competenze, strutturazione di un ambiente di apprendimento digitale) e utilizzo di tutti gli 'artefatti' per la mediazione dell'apprendimento professionale precedentemente richiamati (Orland-Barak e Maskit 2017). La progettazione del modello di formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC UNIBA si basa su processi di mediazione e metodologie di professionalizzazione fondate sul coinvolgimento (e riconoscimento) degli stessi docenti (Perla, 2019a), chiamati a supportare la realtà accademica con expertise varialemente distribuite a livello di compiti e funzioni. Tali dispositivi attivano l'interazione continua fra conoscenze teoriche *sull'insegnamento*, processi di insegnamento-apprendimento (*nella pratica didattica*) e competenze di progettazione e osservazione *per l'insegnamento* (Tågerud 2010). Saranno utilizzati, anche grazie a specifici adattamenti della piattaforma moodle, strumenti di rielaborazione riflessiva dell'esperienza per sostenere la riflessione critica sulla pratica ed evidenziare gli aspetti più impattanti, utili e trasferibili nella didattica e nell'organizzazione, a livello di Ateneo. L'utilizzo di strumenti riflessivi e di autovalutazione per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti a livello accademico è stato già sperimentato: richiamiamo, ad esempio, l'esperienza dell'Università di Helsinki con il progetto "HowUTeach" (Postareff, Lindblom-Ylänn, 2008; Parpala, Lindblom-Ylänn, 2012; Parpala, Postareff 2021), incentrato sulle dimensioni che sostanziano la competenza pedagogica dei docenti e, in particolare, sugli *approcci all'insegnamento* (centrato sull'apprendimento, concentrato sul contenuto, insegnamento non riflessivo, insegnamento organizzato); sulle *esperienze dell'ambiente di lavoro* (interesse e rilevanza, sostegno da parte dei colleghi, autonomia, integrazione tra insegnamento e

ricerca); *benessere* (stress - generale e legato all'insegnamento - burnout, autoefficacia, ansia, recupero dallo stress legato al lavoro, auto-compas-sione).

Il modello curricolare per la formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC Uniba prevede anche: azioni di monitoraggio dei corsi e di valuta-zione dell'impatto; azioni di documentazione, come la redazione di un report annuale sulla formazione da restituire alle comunità dipartimentali; azioni di comunicazione, come brevi spot video e podcast da pubblicizzare sul sito dell'Università. Più specificamente, fra le azioni di valutazione, è stato strutturato un protocollo quali-quantitativo e *mixed-methods* per valutare l'im-patto delle azioni di formazione alla didattica che, oltre ad azioni di *customer satisfaction*, indaghi gli apprendimenti effettivamente conseguiti, le possibili ricadute sulla pratica didattica e il punto di vista dei soggetti partecipanti alla formazione, a partire dall'esplicitazione delle proprie motivazioni, aspetta-tive, conoscenze pregresse, bisogni formativi. I *faculty developers* offriranno utili feedback sull'utilità e la qualità dei metodi proposti, oltre che sulle azioni da implementare a livello sistematico nell'Ateneo. Il tentativo, come suggerito dalla letteratura sul tema, è quello di implementare un approccio di ricerca partecipato e multilivello capace di tener conto della pluralità e complessità degli effetti della formazione valutati a partire dal riconoscimento del punto di vista dei soggetti coinvolti, coinvolti in prima persona nell'im-plementazione dell'innovazione e della qualità universitaria (Kirkpatrick, 1994; Steinert et al. 2006; Postareff, et al. 2007, 2008; Stes, et al., 2010; Trigwell, et al., 2012).

Bibliografia

Baker, L., Leslie, K., Panisko, D., Wong, A., Stubbs, B., Mylopoulos, M. (2018). Exploring Faculty Developers' Experiences to Inform Our Understanding of Competence in Faculty Development, *Academic Medicine*, 93, 2.

Beach, A.L., Sorcinelli, M.D., Austin, A.E., Rivard, J.K. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence : Current Practices, Future Imperatives*, Print.

Bertagna, G. (1999). L'università tra istruzione e formazione professionale superiore in AA.VV., *L'Università tra cultura e nuove professioni educative* (pp. 123-132). Brescia: La Scuola.

Bertin, G.M. (1985). L'idea di Università e tendenze riformatrici. In G.M. Bertin, R. Laporta, C. Pontecorvo, *Università in transizione*. Napoli : Liguori.

BFUG *Advisory Group 2 on Learning and Teaching* (2020). *Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. Roma.

Bolander Lakson, K. (2019). Lessons learned: towards a framework for integration of theory and practice in academic development. *International Journal for Academic Development*, 24(4), 369-380.

Boyer, E., Moser, D., Ream, T., Braxton, J. (2015). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Coggi, C. (2019) (ed). *Innovare la didattica e la valutazione in università*. Milano: FrancoAngeli.

Corbo F., Michelini M., Uricchio A. eds (2019) *Innovazione Didattica Universitaria e strategie degli Atenei italiani*. Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Dawson, D., Britnell, J., Hitchcock, A. (2010). Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue. *To Improve the Academy*, 28, 3-24.

Del Gobbo G. (2021). Cultura della Qualità e Faculty Development : Sinergie da sviluppare. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching Researches and Practices*, 6, pp. 5-24.

DeZure, D. et al. (2012). Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers. *The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 24-33.

EC (2020). *A European approach to micro-credentials – Output of the micro-credentials higher education consultation group - Final report*. Brussels: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Directorate B - Youth, Education and Erasmus+.

European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Higher Education Area - EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. Conference of Ministers responsible for higher education. From: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf.

European Higher Education Area (1999). Bologna Declaration. From: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2021). Diversification of external quality assurance in the EHEA – Reflection following the analysis of ENQA Agency Reviews conducted in 2020-202. AISBL, Brussels.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*, Helsinki, ENQA.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium: ENQA. From (ultima consultazione settembre 2020): https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

Eurydice (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, L., Chauvin, S. (1993). Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. *To Improve the Academy*, 278.

Federighi, Ranieri M., Bandini G. (2019). *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, Franco Angeli, Milano.

Felisatti E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 5–16.

Felisatti, E. (2020). *Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria*. In A., Lotti, P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (69-79). Genova: GUP Genova University Press.

Felisatti, E., Clerici, R. (2020). (Eds). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, E., Serbati, A. (2017). (eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educaciòn*, 359, 45-65.

Fossland T., Sandvoll R. (2021). Drivers for educational change? Educational leaders' perceptions of academic developers as change agents, *International Journal for Academic Development*. From <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1360144X.2021.1941034>.

Gaebel, M. Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*, information at: <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>

Geertsema, J. (2016). Academic development, SoTL and educational research. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 122–134.

Gibbs, G., Coffey, M. (2004). The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, 5, 87-100. <https://doi.org/10.1177/1469787404040463>

Grion, V., Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Milano, IT: Guerini.

Harden R.M., Lilley P. (2018). *The eight roles of the medical teacher*. Elsevier.

Harrison, J. (2002). The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review. *Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File*, 21, 3-20.

Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.

Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.

Leibowitz, B. (2014). Reflections on academic development: What is in a name? *International Journal for Academic Development*, 19(4), 357–360.

Little, D., Green, D.A, Hopton, C. (2018). A lasting impression: The influence of prior disciplines on educational developers' research. *International Journal for Academic Development*, 23(4), 324–338.

Lotti, A., Lampugnani, A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP

Lueddeke, G. (1997). Emerging learning environments in higher education: Implications for institutional change and academic developers. *International Journal for Academic Development*, 2(2), 13-21.

McGrath, C. (2019). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94-106.

Michelini M ed, (2018). *Riflessioni sull'Innovazione Didattica Universitaria*, Forum: Udine.

Mårtensson, K. (2014). Influencing teaching and learning microcultures: Academic development in a research-intensive university (PhD thesis; p.17). Lund University.

Mukerji, S. & Tripathi, P. (Eds.) (2017). *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education*. Hershey, PA: IGI Global.

O'Sullivan, P.S., Irby, D.M. (2011). Reframing research on faculty development, *Academic Medicine*, 86, 421-428.

Olsson, T. et al. (2010). Pedagogical competence – a development perspective from Lund University. In: Ryegård, Å. (Ed.). *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (121-132). Uppsala University.

Olsson, T. Roxå, T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), 40-61.

Orland-Barak, L., Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*, Cham, Springer.

Parpala, A. Lindblom-Ylänn, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313–328.

Parpala, A., Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self- reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23 (4), 61-67.

Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.

Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M., Michelini (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)* (79-88). Udine: Forum.

Perla, L. (2019a). Impegno dell'insegnante e sviluppo professionale: il nesso epistemologico del Didasco Project. *Nuova Secondaria Ricerca*, 112-115.

Perla, L. (2019b). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia, Morcelliana.

Perla, L. (2019c). «L'innovazione curricolare nella formazione del docente universitario: l'esperienza nel TLL», in F. Corbo, M. Michelini e A.F. Uricchio (a cura di), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani. 100 contributi di 27 Università a confronto*, Bari, Università degli Studi di Bari Aldo Moro, pp. 133-42.

Perla, L. (2020a). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola Democratica*, 3, 561-572.

Perla, L. (2020b). Didattica e pratiche dell'active learning. In G. Crescenza e A. Volpicella (a cura di), *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*, Roma, Edizioni Conoscenza, pp. 264-74.

Perla, L., Agrati, L., Vinci, V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In Burgos D. et al. (Eds.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*. HELMeTO 2019. CCIS, 1091. Springer, Cham, 3-17.

Perla, L., Scarinci, A., Amati, I. (2021). *Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context*, in L.S., Agrati et al. (Eds.). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education, Communications in Computer and Information Science*, 1344, 226-239.

Perla, L., Vinci, V. (2018a). Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society*, 2, 120-140.

Perla, L., Vinci, V. (2018b). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), 68-88.

Perla, L., Vinci, V. (2020). *Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento*. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (Eds.) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (111-131). Genova: Genova University Press.

Perla, L., Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodid Uniba, *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*. Special Issue, 11-30.

Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (2021a). Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development. In ASSOCIAZIONE "PER SCUOLA DEMOCRATICA" (Ed.). *Pandemic and Post- Pandemic Space and Time. Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION* (pp. 544-557). Volume III.

Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (2021b). Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education. In G. Ubachs, S. Meuleman, A. Antonaci (Eds.). *Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning*

(pp. 58-70). Maastricht, The Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).

Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (in press). *Il modello didattico-organizzativo del TLC Uniba: la formazione dei faculty developers*. In Atti del 3° Convegno Nazionale Faculty Development - La via italiana 2021. Genova: GUP.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29–43.

QUARC docente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. ANVUR.

Ryegård, Å., Apelgren, K., Olsson, T. (2010). A Swedish perspective on pedagogical competence. Uppsala University (ed. or.: *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*).

Saroyan, A., Amundsen, C. (2004). *Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework*. Sterling: Stylus.

Saryon, A., Frenay, M. (Eds.) (2010). Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

Sorcinelli, M.D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8.

Sorcinelli, M.D. (2020). *Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development*. In A., Lotti, P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (19-25). Genova: GUP Genova University Press.

Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.

Steinert, Y. (2014). *Faculty Development in the Health Professions. A Focus on Research and Practice*, Cham, Springer.

Steinert, Y., et al. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: *BEME Guide No. 8. Medical Teacher*, 28(6), 497–526.

Steinert, Y. et al. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update, BEME Guide, N. 40, *Medical Teacher*, 38(8), 769-786,

Stes, A., Min-Leliveld, M., Gijbels, D., Van Petegem, P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5 (1), 25–49.

Sutherland, K.A. (2018). Holistic academic development: Is it time to think more broadly about the academic development project?, *International Journal for Academic Development*, 23(4), 261-273.

Tågerud, Y. (2010). *Pedagogical competence – experiences from an institution in the process of being merged*, In Å, Ryegård, K., Apelgren, T., Olsson (2010), A Swedish perspective on pedagogical competence. Uppsala University (ed. or.: Att be-lägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet).

Tagg, R. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anchor.

Trigwell, K., Rodriguez, K. C., Han, F. (2012). Assessing the Impact of a University Teaching Development Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.

van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M.F., Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 1-16.

Varma-Nelson, P., Turner, R. (2017). Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds.). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 116-125). Milano: FrancoAngeli.

Vinci, V. (2021). Peer review, feedback e nuovi modelli di valutazione partecipata nell'higher education: una sperimentazione presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria. *Education Sciences & Society*, 12(2), 250-264.

Vinci, V., Scarinci, A. (2022). *Distance Learning and Digital Scholarship: new challenges for Faculty Development*. In: Casalino, G. et al. (eds.) Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021. CCIS, 1542, Springer, Cham, 278-290.

Sezione I

Approcci alla formazione in Università

Il Service-Learning nella formazione universitaria: pedagogia della realtà e dimensione virtuale

di Irene Culcasi, Maria Cinque

1. Imparare a imparare

Come è noto, una delle competenze chiave del Framework europeo è “imparare a imparare”, learning to learn, un costrutto che ha avuto varie declinazioni, di volta in volta riferite alla metacognizione, al socio-costruttivismo, al lifelong learning e agli studi sulla valutazione.

I principali modelli teorico-operativi, basati sull’approccio psicologico-cognitivo o socio-culturale, non concordano su un’univoca definizione di learning to learn, tuttavia emergono punti comuni: l’attenzione agli aspetti affettivo-motivazionali e socio-relazionali, dunque al carattere situato e agito, fondamentale nella prospettiva del lifelong learning; l’importanza della creazione di senso per l’individuo che apprende; la necessità di distinguere l’imparare ad imparare da altri concetti collegati, quali quelli di strategie di studio, di stili di apprendimento, di metacognizione, di apprendimento autoregolato e di intelligenza e di produrne una mappa coerente (Stringher, 2008).

Come afferma Alberici, “imparare ad apprendere” è una metacompetenza:

Si fa riferimento non a una abilità specifica ma a una metacompetenza, intesa anche nel senso di potere di apprendere (learning power) o energia apprenditiva (learning energy) che è il risultato della capacità di mobilitazione di un complesso di dimensioni/direttrici del sapere, e dell’agire, integrate in modo significativo (Alberici, 2008, p. 47).

Questa idea è chiaramente espressa anche nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa alle

competenze chiave per l'apprendimento permanente fatta propria anche dalle Indicazioni nazionali del 2012:

Imparare a imparare è l'abilità di perseverare nell'apprendimento, di organizzare il proprio apprendimento anche mediante una gestione efficace del tempo e delle informazioni, sia a livello individuale che in gruppo. Questa competenza comprende la consapevolezza del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni, l'identificazione delle opportunità disponibili e la capacità di sormontare gli ostacoli per apprendere in modo efficace (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012, p. 14).

Nella revisione del Quadro delle competenze, pubblicata nel 2018, “imparare a imparare” viene associata alla competenza personale e sociale.

La competenza personale, sociale e la capacità di imparare a imparare consiste nella capacità di riflettere su sé stessi, di gestire efficacemente il tempo e le informazioni, di lavorare con gli altri in maniera costruttiva, di mantenersi resilienti e di gestire il proprio apprendimento e la propria carriera. Comprende la capacità di far fronte all'incertezza e alla complessità, di imparare a imparare, di favorire il proprio benessere fisico ed emotivo, di mantenere la salute fisica e mentale, nonché di essere in grado di condurre una vita attenta alla salute e orientata al futuro, di empatizzare e di gestire il conflitto in un contesto favorevole e inclusivo (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10).

Come si può osservare la competenza va oltre la mera capacità di studiare e memorizzare informazioni. Più avanti, infatti, nel descrivere le conoscenze, abilità e atteggiamenti essenziali legati a tale competenza si indica:

Vi rientrano la capacità di individuare le proprie capacità, di concentrarsi, di gestire la complessità, di riflettere criticamente e di prendere decisioni. Ne fa parte la capacità di imparare e di lavorare sia in modalità collaborativa sia in maniera autonoma, di organizzare il proprio apprendimento e di perseverare, di saperlo valutare e condividere, di cercare sostegno quando opportuno e di gestire in modo efficace la propria carriera e le proprie interazioni sociali. Le persone dovrebbero essere resilienti e capaci di gestire l'incertezza e lo stress. Dovrebbero saper comunicare costruttivamente in ambienti diversi, collaborare nel lavoro in gruppo e negoziare. Ciò comprende: manifestare tolleranza, esprimere e comprendere punti di vista diversi, oltre alla capacità di creare fiducia e provare empatia (Consiglio dell'Unione Europea, 2018, p. 10).

Queste competenze vanno coltivate fin dalla scuola ma diventano fondamentali in ambito universitario, non solo per “gestire efficacemente la propria carriera”, come affermano le Raccomandazioni, ma anche in una visione integrale dell’individuo e della società. L’OECD (2015) ha sottolineato il ruolo fondamentale delle competenze socio-emotive in termini di benessere personale e progresso sociale, con riferimento agli ambiti più diversi della vita: l’istruzione, il lavoro, la salute, la vita familiare, l’impegno civico, l’autorealizzazione e la soddisfazione di vita.

2. Da una logica funzionalista a una logica integrale

Secondo quanto riporta il primo rapporto prodotto dall’*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013) le università non dovrebbero formare solo le conoscenze specialistiche ma occuparsi di una formazione integrale della persona in relazione con il proprio contesto culturale e sociale. Nel documento, intitolato *Improving the quality of teaching and learning in Europe’s higher education institutions*, lo sviluppo delle *soft skill* viene indicato come fondamentale e implementabile attraverso attività extra-curriculare di vario tipo:

Universities and higher education institutions, as part of the education system, should not educate students only in narrow, knowledge-based specialisations, but must go further, seeking the integral education of the person. [...] Efforts need to be concentrated on developing transversal skills, or soft skills, such as the ability to think critically, take initiatives, solve problems and work collaboratively, that will prepare individuals for today’s varied and unpredictable career paths. [...]. In order to develop these skills, teaching is not enough: an appropriate environment is also required. For example, extra-curricular activities, whether organised in a university/college/ institute environment or not, ranging from volunteering, culture and the arts, to sports and leisure activities, help develop soft skills and nurture talents (High Level Group, 2013, p. 36).

Quindi, per poter essere efficace, *learning to learn* ha bisogno di fondarsi su competenze già acquisite – in vari ambiti – non solo di tipo cognitivo ma anche emotivo, personale e sociale, tenendo presente che la capacità di apprendere in un determinato momento è influenzata notevolmente dalle competenze acquisite in precedenza, come illustreremo più oltre.

Come tradurre questi fini nella prassi educativa? A quali modelli di insegnamento-apprendimento orientarsi per rendere le aule universitarie contesti efficaci per una formazione così intesa?

Partendo da Marcuccio (2015), assumiamo come quadro teorico di riferimento il modello di Prassi educativa elaborato da Ponte e Ax (2011), che definiscono il concetto di *praxis* una “pratica sociale che può sempre essere giudicata in termini di ciò che può essere considerato come desiderabile o indesiderabile” (Ponte & Ax, 2011, p. 50).

A partire da questa definizione, Ponte e Ax costruiscono un modello di *praxis* utilizzando le elaborazioni teoriche messe a punto da Jünger Habermas e Karl Mannheim. Di Habermas richiamano la distinzione tra due dimensioni della società moderna: il sistema e il mondo della vita. Di Mannheim, invece, richiamano la distinzione tra razionalità funzionale e razionalità sostanziale. Incrociando i concetti sopra esposti vengono individuate quattro aree distinte relative alla *praxis* (Ponte & Ax, 2011, p. 52), che sono rappresentate nella Figura 1.

Figura 1. Il modello di Praxis: ambito per il processo decisionale e l'azione professionale (Fonte: Ponte & Ax (2001, p. 53) in Marcuccio 2015, p. 17)



Come osserva Marcuccio (2015), il benessere di ciascun soggetto in apprendimento, del gruppo a cui appartiene e della società in cui agisce può essere favorito solo da continui e ricorrenti bilanciamenti tra l'influenza delle quattro sfere del modello in ambito educativo. Ciò significa evitare i due tipi di “fondamentalismo” rappresentati dal collocarsi, nel momento della decisione, solo nella dimensione del sistema oppure solo in quella del mondo della vita (Ax & Ponte, 2007).

A integrazione di quanto affermato dalle ricercatrici olandesi, va sottolineato come Habermas (1987) consideri il mondo della vita composto da tre ‘componenti strutturali’ – la cultura, la società e la persona – strettamente interconnesse tra loro. È in questa interazione che si costruisce il rapporto tra il sapere della singola persona e quello della cultura di cui il sapere scientifico è una manifestazione. Ed è dal dialogo tra questi due saperi che è possibile favorire lo sviluppo – mediato dalla comunicazione – del mondo della vita.

Il sociologo francese Edgar Morin ha affermato che una riforma dell'università non può che passare da una riforma del pensiero. Riformare il pensiero significa formare cittadini capaci di affrontare i problemi del loro tempo. Ciò può avvenire attraverso un'etica di collegamento e di solidarietà, che renda fruibili a tutti conoscenze altrimenti disperse nell'eccessiva

specializzazione. La conoscenza che separa fraziona i problemi e atrofizza la comprensione, pregiudica la riflessione e la visione a lungo termine. Inoltre, ha effetti etici negativi: il docente, sempre più specialista, tende a sentirsi sovrano di un settore disciplinare e vede negli altri degli intrusi o dei rivali. Le università si trasformano in campi di battaglia. Di fronte a questa super-specializzazione anche l'interdisciplinarietà è insufficiente. La soluzione è in una transdisciplinarietà unita a una riforma del pensiero. Il pensiero che separa va sostituito con un pensiero che unisce, al rigore logico deve subentrare quello dialogico, per collegare nozioni antagoniste in modo complementare. Ciò permetterebbe il pieno utilizzo dell'intelligenza e il collegamento delle culture separate, in sintonia con uno spirito umano che tende a contestualizzare e a globalizzare, a porre problemi e a risolverli (Morin, 2020).

In uno dei suoi ultimi lavori, pubblicato nel 2015, Edgar Morin afferma che la scuola e l'università insegnano alcune conoscenze, ma non la natura della conoscenza che porta in sé i rischi di errore e di illusione, che dipendono dalla natura stessa della nostra conoscenza e in cui possiamo continuamente incorrere: “nella scelta di una decisione, di un'amicizia, di un habitat, di un coniuge, di un mestiere, di una terapia, di un candidato alle elezioni ecc.” (Morin, 2015, p. 17). Come già sottolineava Rousseau nell'*Emilio* (1762) lo scopo dell'educazione è “insegnare a vivere”, cioè a stare in relazione con il mondo delle cose, degli uomini e con il proprio sé, affrontando “i problemi fondamentali e globali dell'individuo, del cittadino, dell'essere umano” (Morin, 2015, p. 12).

Insegnare a vivere significa insegnare ad “affrontare le incertezze” (Morin, 2015, p. 18), formare “adulti più capaci di affrontare il loro destino, più capaci di far fiorire il loro vivere, più capaci di conoscenza pertinente, più capaci di comprendere le complessità umane, storiche, sociali e planetarie, più capaci di riconoscere gli errori e le illusioni nella conoscenza” (Morin, 2015, p. 35).

Queste visioni confermano la loro attualità alla luce di alcune ‘sfide’ che l'università si trova a fronteggiare: da un lato, la richiesta, da parte del mercato del lavoro, di competenze non solo tecniche, ovvero di competenze trasversali (*soft skills*); dall'altra, la necessità per il sapere accademico di uscire dalla ‘torre d'avorio’ e di porsi al centro di una società il cui motore sarà sempre più la conoscenza diffusa e partecipata (Cinque, 2019).

Per questo la formazione universitaria ha bisogno di innovare le metodologie didattiche e diffondere la conoscenza attraverso vari strumenti: la divulgazione scientifica, le risorse educative aperte, ma anche i progetti al servizio della società.

3. L'approccio pedagogico del Service-Learning: una pedagogia della realtà

A livello teorico, il Service-Learning (SL) viene definito come un approccio pedagogico che pone al centro del suo impianto lo sviluppo della persona in tutte le sue dimensioni, valorizzando l'*empowerment* del soggetto che corre attivamente alla costruzione di sé e della comunità in cui vive (Selmo in Colazzo & Ellenari, 2018). Fortemente radicato negli Stati Uniti e nell'America Latina, il SL oggi si presenta come un movimento pedagogico a livello globale che consiste nell'invitare gli studenti a mettere al servizio della loro comunità quanto vengono apprendendo durante il normale svolgimento delle attività didattiche, dando in questo modo un valore aggiunto all'apprendere (Fiorin, 2016). La sua ampia diffusione è associata al riconoscimento dei benefici a livello individuale (Cho et al., 2015; Page & Stanley, 2014) e collettivo (Bryer, 2014), così come al riconoscimento del nuovo ruolo che le agenzie educative sono chiamate ad assumere nella società del XXI secolo (Hernández-Barco et al., 2020; Martínez-Campillo, Sierra-Fernández & Fernández-Santos, 2019). Infatti, secondo una recente revisione della letteratura – condotta all'interno del programma di Dottorato in “Contemporary Humanism”, *curriculum* Education dell'Università LUMSA di Roma (Culcasi, *parte del lavoro di dottorato*) – analizzando 88 articoli pubblicati tra il 2013 e il 2020, è emerso che la promozione da parte delle università del modello educativo del Service-Learning avviene generalmente sulla spinta di tre motivazioni principali, derivanti dall'interpretazione del ruolo che le agenzie formative del XXI secolo sono chiamate ad assumere. *La prima* motivazione risiede nella visione di un'educazione integrale tale per cui lo studente, oltre ad essere accompagnato nello sviluppo di competenze tecnico-professionali, dovrebbe essere formato anche negli aspetti inerenti le competenze sociali e il sistema valoriale (a titolo di esempio: Gutiérrez, Calvo & Benayas, 2006; Halberstadt et al., 2019; Wilhelm, Förster & Zimmermann, 2019); *la seconda* risiede nella volontà delle università di colmare il *gap* tra competenze in uscita degli studenti universitari e le richieste del mercato del lavoro (a titolo di esempio: Hart, Vroman & Stulz, 2015; Lees, 2002; Lester, 2015); *la terza* motivazione è legata alla missione civica delle università tale per cui l'accademia incontra la realtà attraverso l'impegno di docenti e studenti sul territorio (a titolo di esempio: Goslin et al., 2016; Wensing, Wensing & Virgo, 2018; Woods et al., 2013).

Quali che siano le motivazioni, secondo Page & Stanley (2014), in anni recenti si è assistito in tutto il mondo a un improvviso aumento delle pratiche di Service-Learning, anche grazie alle numerose evidenze scientifiche che ne

illustrano gli effetti positivi sia sugli apprendimenti degli studenti che sugli atteggiamenti e sui valori (Cottrell et al., 2010; Page & Stanley, 2014). Già nel 2000 veniva pubblicato dall'*Higher Education Research Institute di Los Angeles*, in California, uno studio sull’impatto del Service-Learning su sei diverse dimensioni inerenti la formazione degli studenti: (1) performance accademica; (2) valori; (3) auto-efficacia; (4) leadership e abilità interpersonali; (5) scelte di carriera; (6) piani per partecipare al servizio dopo il college (Astin et. al, 2000). Alcune evidenze più recenti mostrano invece come il Service-Learning in ambito universitario promuova lo sviluppo di competenze trasversali quali ad esempio la capacità di imparare a imparare (a titolo di esempio: Conrad, Sketris & Langille-Ingram, 2013; Gallagher & McGorry, 2015; Khiatani & Liu, 2020; Marcus et al., 2019; Wrye, Chafin & Higginbotham, 2019).

In ragione di questa ampia diffusione, la letteratura del settore indica diverse definizioni teoriche del Service-Learning così come numerosi paradigmi e prospettive attraverso i quali leggere e interpretare tale proposta: il SL in letteratura viene descritto come una proposta pedagogica, un metodo di apprendimento esperienziale o una filosofia dell’educazione, come vedremo nelle definizioni che seguono.

Secondo la definizione del *Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario* (CLAYSS) il Service-Learning è una proposta pedagogica che si articola in progetti solidali caratterizzati dal protagonismo degli studenti e articolati intenzionalmente con gli apprendimenti che includono contenuti, riflessione e sviluppo di competenze per la cittadinanza, il lavoro e la ricerca (CLAYSS-Scholas, 2017).

Secondo Andrew Furco, uno dei più affermati studiosi americani in questo ambito, il Service-Learning è un modello ascrivibile al campo dell’educazione esperienziale che può assicurare un’uguale attenzione sia al servizio fornito alla comunità che all’apprendimento che si sta svolgendo (Furco, 1996); con le sue parole: “il Service-Learning non è un’azione di volontariato perché ha a che fare con l’apprendimento accademico, con il curricolo. Non è però nemmeno un’attività di studio, qualcosa che riguarda solo il contesto dell’aula, perché comporta che le conoscenze apprese vengano messe alla prova da problemi reali, più che da test artificiali” (Furco, 1996, pp. 10-11). È proprio in questo bilanciamento specifico tra apprendimento e servizio che, secondo Furco, il SL si distingue da altri approcci dell’educazione esperienziale (tirocinio, servizio alla comunità, volontariato, educazione sul campo) con i quali condivide i valori di gratuità e del servizio (Furco, 1996).

Escofet & Rubio (2019) affermano invece che il Service-Learning è una filosofia dell’educazione che cerca di promuovere l’apprendimento degli

studenti attraverso la loro partecipazione a esperienze di servizio alla comunità. In questo senso, gli autori riportano la citazione di Puig et al. (2007, p. 18) che hanno affermato che il SL, pur essendo un programma, è anche una filosofia, un modo di comprendere lo sviluppo umano, di spiegare la formazione di legami sociali e un modo di costruire comunità umane più eque e più capaci di gestire la convivenza. In altre parole, riferirsi a SL come filosofia implica comprendere che è molto di più di una metodologia di insegnamento, di un programma o di un modo di organizzare il lavoro con vari agenti in un contesto, sottolineando il suo valore anche nel quadro della responsabilità sociale universitaria (Puig et al., 2007).

A livello europeo la definizione di Service-Learning trova dei punti di contatto con le prime due interpretazioni: *proposta pedagogica* e *metodo di apprendimento esperienziale*. Infatti, esso viene definito come un approccio pedagogico innovativo che integra un servizio o un impegno significativo per la comunità nel curriculum e offre agli studenti crediti accademici per l'apprendimento che deriva dalla partecipazione attiva all'interno della comunità e dal lavoro su un problema del mondo reale. La riflessione e le strategie di apprendimento esperienziale sono alla base del processo di apprendimento e il servizio è legato alla disciplina accademica (Europe Engage, 2015).

In linea generale, il Service-Learning è quindi una proposta che sottende una riscoperta del valore di una didattica orientata alla formazione integrale della persona, senza ridursi alla sola dimensione cognitiva e operativa. Una didattica così intesa è un invito all'incontro, all'uscita dall'autoreferenzialità, valorizzando il ruolo attivo di docenti e studenti come soggetti di un agire responsabile in un sistema di relazioni educative università-contesto realmente innovative, in cui a crescere e svilupparsi non sia solo la competenza individuale ma l'intera comunità.

Tuttavia, secondo una revisione della letteratura pubblicata da Salam et al. (2019) ci sono diverse questioni e sfide per l'integrazione del Service-Learning nei *curricula* dell'istruzione superiore, segnalate esplicitamente da ricercatori e accademici. Tra queste emergono:

1. facilitare una corretta interazione tra tutti i partecipanti cioè studenti, docenti e membri della comunità;
2. sostenere i progetti accademici per un periodo di tempo prolungato, in assenza di sostegni finanziari e borse di studio;
3. gestire il tempo e la programmazione evitando la sovrapposizione di attività;
4. monitorare il progresso degli studenti e il lavoro esperienziale sul campo;

5. valutare i progetti esplicitando una chiara connessione tra gli obiettivi di apprendimento del corso e il servizio alla comunità;

Come riportano Salam et. al (2019) i docenti mostrano interesse nell'incorporare il Service-Learning nei loro corsi, anche se ciò potrebbe porre alcuni problemi pratici e logistici, oltre a richiedere loro un'elevata preparazione inerente la proposta pedagogica stessa.

Altre sfide, più attuali, sono legate al contesto storico odierno che impone una didattica *blended* – in cui didattica a distanza e in presenza sono integrate in modo utile e flessibile – se non interamente digitale, tale per cui una questione centrale risulta essere la possibilità di realizzare o meno il Service-Learning nella dimensione virtuale.

4. Dalle sfide dell'educazione a distanza al Service-Learning virtuale

Il distanziamento imposto dalla pandemia COVID-19 e dal conseguente passaggio all'insegnamento online ha costretto il mondo della formazione ad un radicale ripensamento per fornire rapidamente servizi di didattica a distanza di qualità. Un tempo di emergenza ma anche di creatività, competenza e dinamismo operativo, durante il quale si sono sperimentate nuove modalità di insegnamento sullo sfondo dell'innovazione digitale. In altre parole, il venir meno della condivisione spazio-temporale tra docente e studente – che da sempre ha rappresentato un riferimento costante dell'educazione – ha messo in crisi non solo i processi educativi ma anche gli “spazi” dell'educazione, intesi anche come luoghi di socializzazione, e gli scenari stessi della formazione (Calvani, 2009). Ma mentre si può sostenere che la distanza sociale può indebolire le relazioni pedagogiche ed emotive diminuendo le opportunità di sviluppare le competenze sociali in modo tradizionale, la maggior parte degli studenti universitari è preparata alle interazioni online, grazie alla confidenza con i social media (EASLHE, 2020). Dunque, in questo nuovo scenario, il delicato ma possibile compito del docente nella pianificazione dell'apprendimento include l'identificazione degli strumenti digitali di supporto alla didattica per i contenuti da coprire e un'attenta cura al come garantire l'interazione nella dimensione digitale, uscendo dall'ottica di erogazione del modello e-learning e progettando percorsi basati sull'apprendimento attivo e sulla dimensione sociale, attraverso la mediazione tecnologica (Culcasi, 2020a). Gli approcci didattici a sostegno dell'apprendimento attivo rappresentano infatti un bacino pedagogico utile a coniugare contemporaneamente il bisogno di comunità-socialità e apprendimento online.

L'apprendimento attivo si riferisce ad un'ampia gamma di strategie di insegnamento che coinvolgono gli studenti come partecipanti attivi nel loro apprendimento, in cui l'attenzione si concentra su come imparare piuttosto che su cosa imparare (University of Minnesota – Center for Educational Innovation, 2014).

Il Service-Learning, quale approccio basato sull'apprendimento attivo, offre qui molte opportunità, delineando la prospettiva di una prassi esperienziale che coinvolge gli studenti attraverso la tecnologia nell'indagine civica, nel servizio, nella riflessione e nell'azione, sempre in una stretta collaborazione con la comunità (EASLHE, 2020). Applicata alla dimensione virtuale tale proposta pedagogica prende il nome di *e-Service-Learning* (eSL: electronic SL) e viene definita come un Service-Learning mediato dalle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) in cui la componente didattica, la componente di servizio, o entrambe, avvengono online, spesso in un formato ibrido (Waldner et al., 2012; Manjarrés Riesco et al., 2020). Esiste infatti un passaggio e un'evoluzione del Service-Learning che parte da quello tradizionale, faccia a faccia, per arrivare a quello "extreme" 100% online. Secondo una revisione della letteratura pubblicata nel 2012 – *E-Service-Learning: The Evolution of Service-Learning to Engage a Growing Online Student Population* – si possono identificare in totale cinque forme di Service-Learning (rappresentate nella Figura 2) – di cui tre ibride – classificate sulla base della dimensione, reale o digitale, in cui si svolgono le componenti dell'apprendimento e del servizio (Waldner et. al, 2012):

1. *Service-Learning Tradizionale (tSL)*: apprendimento e servizio in presenza;
2. *e-Service-Learning Ibrido Tipo I*: apprendimento online, servizio in presenza. Le lezioni si svolgono interamente online e il servizio si svolge in presenza;
3. *e-Service-Learning Ibrido Tipo II*: apprendimento in presenza, servizio online. Le lezioni si svolgono interamente in presenza e il servizio di solito prevede la creazione di risorse online come risposta ad un bisogno individuato;
4. *e-Service-Learning Ibrido Tipo III*: un formato misto con apprendimento e servizio parzialmente in presenza e parzialmente online. In questa forma ibrida, l'apprendimento può avvenire sia in presenza che online, così come la componente di servizio;
5. *Extreme e-Service-Learning (Xe-SL)*: 100% dell'apprendimento e del servizio online. Non vi è alcuna componente in presenza.

Figura 2: Tipologie di Service-Learning Fonte: riadattato da Waldner et. al, 2012, p. 134



Possiamo quindi concepire il Service-Learning 100% virtuale (Extreme e-Service-Learning) come la fine di un *continuum* che vede il SL tradizionale realizzarsi completamente in presenza e l'Extreme e-Service-Learning realizzarsi completamente online (Figura 3).

Figura 3: Continuum del Service-Learning Fonte: riadattato da Waldner et al, 2010, p. 841



5. Le prime esperienze di e-Service-Learning in LUMSA: indicazioni metodologiche

Nell'anno accademico 2019/2020, a causa dell'emergenza sanitaria COVID-19, è stato necessario ripensare in itinere i progetti di Service-Learning avviati in LUMSA, in modalità virtuale. Anche se non tutti gli studenti hanno

scelto di trasformare le attività in presenza in attività a distanza, è interessante soffermarsi brevemente su due esperienze virtuose di *e-Service-Learning* realizzate durante il *lockdown*: il progetto “FENIX” e il progetto “Sonno e Covid-19: riprendiamoci i nostri sogni”.

La prima esperienza potrebbe essere inquadrata dentro un modello di tipo Top-Down tale per cui l’Università propone un progetto di Service-Learning già strutturato in collaborazione con un partner della comunità, a cui gli studenti, tramite candidatura, possono partecipare ed essere indirizzati nelle attività di servizio che hanno già delle connessioni curricolari con i corsi di studio per i quali la candidatura è aperta. Il progetto in questione nasce dalla collaborazione tra la Scuola di Alta Formazione EIS, LUMSA e l’ONG Centro ELIS per il reinserimento sociale e professionale di 24 adolescenti, di età compresa tra i 14 e i 18 anni, sottoposti a misure limitative della libertà personale. Il progetto, iniziato in ottobre 2019 e concluso a ottobre 2020, ha coinvolto 24 studentesse di psicologia in qualità di tutor dei minori. Le studentesse, dopo essere state formate sul sistema giudiziario, sul ruolo di tutor e sulle competenze comunicative e di ascolto attivo, avevano iniziato gli incontri settimanali con i minori presso il Centro ELIS. Contemporaneamente, per i minori, aveva preso avvio un percorso di formazione professionale sul web marketing, che li avrebbe poi portati alla realizzazione di stage formativi in aziende partner. Durante il *lockdown* il progetto è stato ripensato in modalità virtuale, e sia le attività formative che di tutoraggio sono state trasportate online. In questo passaggio è stata posta particolare attenzione nel non trascurare gli elementi di qualità del Service-Learning tradizionale come ad esempio la componente della riflessione (Lee et al., 2008). Sono stati infatti implementati diversi strumenti digitali per garantire spazi di riflessione strutturata alle studentesse, più volte al mese. Secondo il modello di Waldner et al. (2012) il progetto FENIX potrebbe essere definito come un *e-Service-Learning ibrido di tipo III* in quanto è stato svolto parzialmente in presenza e parzialmente online, sia per quanto riguarda la componente di servizio che di apprendimento.

Il secondo progetto – Sonno e Covid-19: riprendiamoci i nostri sogni – potrebbe essere inquadrato dentro un modello di tipo Bottom-Up tale per cui sono gli studenti ad essere chiamati ad inquadrare un problema sociale su cui focalizzare le attività di servizio, ad esplicitare le connessioni con i contenuti accademici del loro corso di studi e ad attivare collaborazioni con partner della comunità per realizzare il progetto da loro ideato. L’esperienza in questione ha visto un gruppo di studenti di psicologia del corso di statistica interessarsi ai problemi di stress legati al periodo del *lockdown*. Il progetto di Service-Learning da loro ideato ha previsto la creazione e diffusione di un

questionario e l’analisi dei dati. Analizzando i risultati gli studenti hanno riscontrato la gestione del sonno tra i problemi maggiormente diffusi e hanno avviato una collaborazione con un ente del settore per creare e diffondere brevi video con buone prassi per una migliore regolazione del sonno. Secondo il modello di Waldner et al, il progetto “Sonno e Covid-19” può essere definito come un *Extreme e-Service-Learning* in quanto sia la componente del servizio che dell’apprendimento (corso di statistica) sono avvenute interamente online.

Di progetti di Service-Learning in modalità virtuale ne sono stati realizzati tante altri, e tutti, in forma più o meno esplicita, hanno mantenuto le caratteristiche di qualità della proposta pedagogica: *protagonismo degli studenti, attività solidale, riflessione strutturata e articolazione curricolare* (ovvero la stretta relazione tra apprendimento curricolare e attività di servizio) (Tapia, 2006). Infatti, per realizzare un e-Service-Learning di qualità i criteri sono gli stessi delle migliori pratiche di Service-Learning tradizionale, subordinando la mediazione tecnologica agli scopi e agli interessi pedagogici. Come emerge dalle prime esperienze in LUMSA sopracitate, nell’eSL le tecnologie digitali possono essere incluse nei progetti in modo strumentale, per facilitare e ottimizzare il loro sviluppo – è il caso del progetto “FENIX” in cui la tecnologia è stata il canale attraverso cui fare le attività di tutoraggio – ma possono invece essere anche l’oggetto centrale dell’apprendimento e/o del servizio – è il caso del progetto “Sonno e Covid-19..” in cui l’utilizzo professionale della tecnologia è stato parte integrante del servizio stesso.

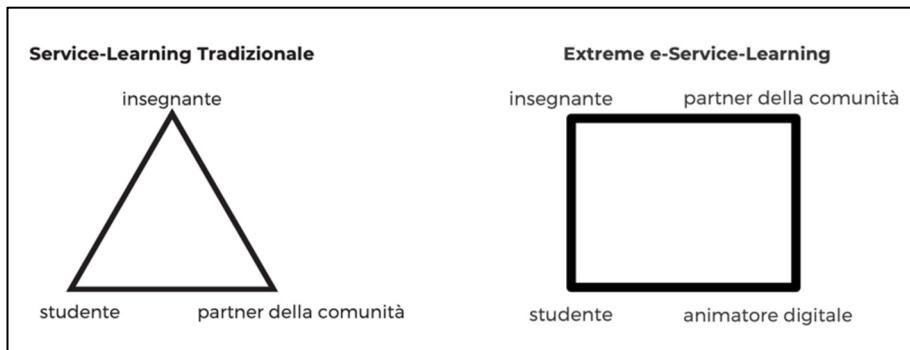
Nel primo caso ci troviamo di fronte a una “inclusione di base” della tecnologia mentre nel secondo caso siamo di fronte a una “integrazione intenzionale” in cui la tecnologia arricchisce la pedagogia perché è sia parte di ciò che si impara sia di come gli studenti imparano (Lorenzo & Lorenzo, 2019; Salama et al., 2019). In questo modo, secondo García Gutiérrez et. al, (2017) si vengono delineando due tipologie di eSL, definite a partire dall’orientamento e dal ruolo che le tecnologie e i dispositivi digitali svolgono all’interno del progetto:

1. eSL basato sulla relazione in cui la tecnologia è il canale del servizio;
2. eSL basato sul servizio in cui la tecnologia è il contenuto del servizio.

Waldner et al, (2012) al fine di massimizzare il successo del Service-Learning virtuale, suggeriscono alcune indicazioni relative all’area della tecnologia. L’aspetto tecnologico gioca infatti un ruolo molto importante nell’e-Service-Learning e ancora di più nell’Extreme e-Service-Learning. Gli autori raccomandano di prevedere un attore in più nella fase di progettazione: se infatti, nel SL tradizione gli attori comprendono docenti, studenti e partner della comunità, nel SL virtuale è consigliabile avvalersi della collaborazione

di un esperto digitale che possa aiutare i protagonisti del progetto nell'uso del potenziale tecnologico secondo gli obiettivi di servizio e di apprendimento (Figura 4).

Figura 4: L'eSL coinvolge un numero maggiore di partner rispetto al tSL
Fonte: riadattato da Waldner et. al, 2012 p. 140



In linea generale, il Service-Learning, sia nella dimensione reale, faccia a faccia, che nella dimensione digitale, è un approccio pedagogico che permette di apprendere oltre i confini dell'aula. Quando il modello del Service-Learning incontra la didattica online si può generare una nuova motivazione all'e-learning mentre si applica la conoscenza in un ambiente reale. Diversi studi documentano esperienze universitarie di successo (Waldner et al., 2012; Culcasi, 2020a; García Gutiérrez et. al, 2017; Lorenzo & Lorenzo, 2019; Marcus et al., 2019) dimostrando non solo che è possibile realizzare il Service-Learning a distanza ma che la sua implementazione nella dimensione digitale ha un enorme potenziale per trasformare sia il SL tradizionale che l'apprendimento online; da un lato, liberando il SL tradizionale dai vincoli geografici – ampliando l'impatto dei progetti – e, dall'altro, dotando l'apprendimento online di uno strumento per promuovere l'impegno e compensare la mancanza di interazione, considerata da alcuni studiosi come una delle maggiori limitazioni dell'e-learning (Waldner et al., 2012).

6. Il caso della LUMSA e prospettive future

L’Università LUMSA promuove la pedagogia del SL attraverso EIS, “Educare all’Incontro e alla Solidarietà”, una Scuola di Alta Formazione istituita nell’ottobre del 2014 con l’obiettivo di contribuire a sviluppare in modo ancora più esplicito l’impegno della LUMSA in campo educativo. Nell’anno accademico 2012-2013 un piccolo gruppo di quattro studentesse del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria rispose alla proposta effettuata dall’equipe del prof. Fiorin (attualmente Presidente della Scuola EIS) di partecipare a una sperimentazione pedagogica, che consisteva nel capire se fosse possibile imparare facendo servizio in ambito universitario. La sperimentazione durò tre mesi e fu avviata grazie alla collaborazione con l’Associazione Italiana Persone Down (AIPD) di Roma, realtà nella quale le studentesse potevano mettere in pratica i contenuti curricolari che stavano apprendendo nel corso annuale di pedagogia speciale. Una volta terminata l’esperienza, lo staff registrò che era possibile imparare mentre si svolgono azioni solidali legate all’ambito disciplinare e che tali apprendimenti risultano più utili, più attivi e di qualità (Fiorin, 2016). La collaborazione con l’AIPD si è andata consolidando nel corso del tempo, continuando ad offrire agli studenti uno spazio pedagogico unico per realizzare progetti, all’insegna di una qualità sempre maggiore. Negli ultimi anni le tipologie di attività e collaborazioni si sono moltiplicate e il SL è stato istituzionalizzato, grazie alla collaborazione di diversi docenti e all’istituzione di un laboratorio appositamente dedicato al SL con il riconoscimento di crediti formativi; gli studenti hanno la possibilità di realizzare sia progetti di Service-Learning tradizionale che virtuale. Anche dal punto di vista della diffusione e della ricerca sul Service-Learning, la Scuola EIS è andata costruendo un network di respiro nazionale e internazionale, all’interno del quale tra gli altri si può evidenziare la partecipazione (attraverso un membro dell’equipe) alla costituzione dell’*European Association of Service-Learning in Higher Education* (EASLHE) nell’anno accademico 2019-2020. In linea generale, la crescita mondiale dell’integrazione del Service-Learning nelle istituzioni di formazione superiore è testimoniata dal crescente interesse di studiosi e accademici attraverso ricerche riguardanti esperienze realizzate, studi concettuali e teorici e studi sugli impatti della proposta pedagogica (Salam et. al, 2019). Secondo quanto trovato da Salam et. al (2019) il Service-Learning è stato ampiamente sperimentato nelle discipline mediche infermieristiche, seguite da quelle mediche ed economiche; scienze informatiche e della tecnologia dell’informazione; scienze sociali e pedagogiche; studi ambientali e linguistici e discipline della comunicazione. Per contro, invece, in altre discipline accademiche legate all’arte, alla

matematica, all'ingegneria e alle scienze naturali, l'incorporazione del Service-Learning è ancora allo stadio iniziale.

Al di là dei settori disciplinari applicativi, questa proposta pedagogica può fornire ai docenti la possibilità di creare *setting* educativi che forniscano stimoli utili a strutturare l'io personale e sociale degli studenti, dentro una società sempre più complessa e difficile da decifrare per il suo essere instabile, caotica e plurale (Culcasi, 2020b). Un'università così intesa, socialmente responsabile e impegnata, può rispondere alle sfide locali e globali della società creando programmi di SL che mettano in contatto gli studenti con le loro comunità e con le situazioni di vita reale e mostrandosi quale risorsa di una società il cui motore sarà sempre più la conoscenza diffusa e partecipata. Per queste e altre ragioni la pedagogia del Service-Learning viene proposta come approccio chiave cui le università dovrebbero prestare più attenzione (Sipos, Battisti & Grimm 2008; Wolfson et al., 2015) mentre si impegnano ad avviare discussioni interdipartimentali sugli obiettivi del curricolo e sulla progettazione di compiti autentici che richiedono l'integrazione tra conoscenze accademiche e questioni attuali. Dal punto di vista della ricerca, al fine di esaminare in modo più completo le possibilità del Service-Learning online, studi futuri dovrebbero prendere in considerazione alcuni aspetti specifici riguardanti i requisiti tecnologici, la comunicazione e il supporto tecnico applicati per facilitare le esperienze, oltre ad includere il confronto tra gli strumenti e il loro successo nel favorire una particolare tipologia di progetto. Inoltre, come approfondito nello studio di McGorry (2012) la ricerca in questo campo dovrebbe approfondire ulteriormente la questione se un'esperienza di Service-Learning online può offrire agli studenti gli stessi benefici che offre in un ambiente tradizionale. Con un numero crescente di corsi insegnati in modo asincrono e sincrono online, diventa sempre più importante esplorare come implementare pratiche ad alto impatto in questa modalità.

Bibliografia

Alberici A. (2008). *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita.* Milano: Franco Angeli.

Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. & Yee, J. A. (2000). *How Service-Learning affects students.* Los Angeles (CA): Higher Education Research Institute.

Ax, J. & Ponte, P. (2007). *Critiquingvpraxis. Conceptual and empirical trends in the teaching profession.* Rotterdam: Sense Publishers.

Bryer, T. A. (2014). Beyond Job Creation and Service Learning: Putting the Public Back in Public Affairs Education. *Journal of Public Affairs Education*, 20(2), pp. 233-252.

Calvani, A. (2009). Dall'educazione a distanza all'e-learning, XXI secolo. Url: http://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educazione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/.

Cinque, M. (2019). Soft Skills e Service-Learning per una formazione integrale degli studenti universitari. *Educatio Catholica*, 5(2-3).

CLAYSS-Scholas (2017). Escuelas para el encuentro. Cómo desarrollar un proyecto de aprendizaje-servicio. Montevideo: Ediciones CLAYSS Buenos Aires. Url: http://www.clayss.org.ar/uruguay/2_Secundario.pdf.

Cho, C. S., Mazze, C. E., Dika, S. L. & Gehrig, G. B. (2015). Enhancing Construction Education: Implementing Habitat for Humanity Projects as Service-Learning for Construction Materials. *International Journal of Construction Education and Research*, 11(1), 4-20.

Conrad, P., Sketris, I. & Langille-Ingram, E. (2013). Participants' perceptions of a multidisciplinary training program for graduate and postgraduate students in drug use management and policy. *American journal of pharmaceutical education*, 77(5).

Consiglio dell'Unione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*. Url <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

Consiglio dell'Unione Europea (2008). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 maggio 2008 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2008/C 189/01). *Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea*. Url [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Cottrell, D., Cho, C. S., Lu, N. & Swan, R. (2010, June). "Innovative collaboration to provide hands on educational opportunities for engineering students: Integrating 'Habitat for Humanity' into a first year construction materials course". AC 2010-1890: ASEE Conference, Louisville, Kentucky.

Culcasi, I. (2020a). Virtual Service-Learning. *Tuttoscuola*, 603, 34-38.

Culcasi, I. (2020b). Identità e educazione: l'eredità pedagogica di Paulo Freire e le potenzialità del Service-Learning. *Pedagogia e Vita*, 1, 25-44. ISSN 0031-3777.

European Association of Service-Learning in Higher Education – EASLHE, (2020). Practical guide on e-Service-Learning in response to COVID-19. Url: <https://www.eoslhe.eu/practical-guide-on-e-service-learning-in-response-to-covid-19-to-support-adapting-service-learning-courses-to-our-new-reality/>.

ERASMUS+ K2 Europe Engage 2015-2017. <https://europeengage.org>

Escofet, A. & Rubio, L. (2019). Impact Analysis of a Service-Learning University Program from the Student Perspective. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 23(3), 159-174.

Fiorin, I. (2016). Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning. Milano: Mondadori Università.

Furco, A. (1996). Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Service Learning, General, 128.

Disponibile all'url: <https://digitalcommons.unomaha.edu/slceslgen/12> (visitato il 24/08/20).

Gallagher, M. J. & McGorry, S. Y. (2015). Service Learning and the Capstone Experience. International Advances in Economic Research, 21(4), 467-476.

García-Gutiérrez, J., Ruiz-Corbella, M., & del Pozo, A. (2017). Developing Civic Engagement in Distance Higher Education: A Case Study of Virtual Service-Learning (vSL) programme in Spain. Open Praxis, 9(2), 235-244.

Goslin, A., Van der Klashorst, E., Kluka, D. A. & Van Wyk, J. G. U. (2016). Formative Reflections of University Recreation Science Students in South Africa as Catalyst for an Adapted Service- Learning Program. Australian Journal of Adult Learning, 56(1), 111-130.

Gutiérrez, J., Calvo, S. & Benayas, J. (2006). Educación para el desarrollo sostenible: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. Revista Iberoamericana De Educación, 40, 25-69.

Habermas, J. (1987). The theory of communicative action. Volume 2. Lifeworld and system: a critique of functionalist reason. Boston, MA: Beacon Press (Edizione originale pubblicata 1981).

Halberstadt, J., Schank, C., Euler, M. & Harms, R. (2019). Learning Sustainability Entrepreneurship by Doing: Providing a Lecturer-Oriented Service Learning Framework. Sustainability, 11.

Hart, C., Vroman, M. & Stulz, K., (2015). Experiential, Collaborative and Team Projects: Communication Audits in the MBA Communication Course. American Journal of Business Education, 8(4), 289-306.

High Level Group on the Modernisation of Higher Education, Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions, 2013. Url: http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf

Hernández-Barco, M., Sánchez-Martín, J., Blanco-Salas, J. & Ruiz-Téllez, T. (2020). Teaching Down to earth-service-learning methodology for science education and sustainability at the university level: A practical approach. Sustainability, 12(2).

Khiatani, P. V. & Liu, J. K. K. (2020). Reciprocal learning in service-learning? Measuring bidirectional outcomes of college students and service recipients in tutor-based services in Hong Kong. Innovations in Education and Teaching International, 57(3), 364-373.

Lees, D. (2002). Graduate Employability. Literature Review. York: LTSN Generic Centre.

Lee, S., Olszewski-Kubilius, P., Donahue, R., & Weimholt, K. (2008). The civic leadership institute: A service-learning program for academically gifted youth. Journal for the Education of the Gifted, 19(2), 1-8.

Lester, S. W., Tomkovick, C., Wells, T., Flunker, L. & Kickul, J. (2005). Does service-learning add value? Examining the perspectives of multiple stakeholders. *Academy of Management Learning & Education*, 4(3), 278-294.

Lorenzo, C. & Lorenzo, E. (2019). Opening Up Higher Education: An E-learning Program on Service-Learning for University Students. In W. Karwowski, T. Ahram, & S. Nazir, *Advances in Human Factors in Training, Education, and Learning Sciences*, (pp. 27- 38). Springer.

Manjarrés Riesco, A., Pickin, S. J., Meana, H. A., & Rodríguez Fernández, N. (2020). RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 85-109.

Marcuccio, M. (2015). La formazione degli insegnanti a una didattica dell'imparare a imparare. Tra scelte per l'innovazione ed elementi di problematicità. *Italian Journal of Educational Research*, 14, 13-34.

Marcus, V. B., Atan, N. A., Talib, R., Latif, A. A. & Yusof, S. M. (2019). Promoting students' generic skills with the integration of e-Service learning platform. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(20), 4-17.

Martínez-Campillo, A., Sierra-Fernández, M. P. & Fernández-Santos, Y. (2019). Service-learning for sustainability entrepreneurship in rural areas: What is its global impact on business university students? *Sustainability*, 11(19).

McGorry, S. Y. (2012). No significant difference in service learning online. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(4), 45-54.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Anno LXXXVIII.

Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, tr. it. 2015. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.

Page, L. T. & Stanley, L. M. (2014). Ergonomics service learning project: Implementing an alternative educational method in an industrial engineering undergraduate ergonomics course. *Human Factors and Ergonomics In Manufacturing*, 24(5), 544-556.

Ponte, P. & Ax, J. (2011). Inquiry-Based Professional Learning in Educational Praxis: Knowing Why, What and How. In N. Mockler J. Sachs (Eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry. Essays in Honour of Susan Groundwater-Smith* (pp. 49-60). Dordrecht: Springer.

Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., & Palos, J. (2007). *Aprendizaje servicio: Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Spain: Octaedro.

Salama, M., Awang Iskandara, D. N., Abang, D. H., & Shoaib Farooqb, I. M. (2019). Technology integration in service-learning pedagogy: A holistic framework. *Telematics and Informatics*, 38, 257-273.

Salam, M., Awang Iskandar, D. N., Ibrahim, D. H. A. et al. (2019). Service learning in higher education: a systematic literature review. *Asia Pacific Education Review*, 20, 573-593.

Selmo, L. (2018). Service-Learning e l'eredità pedagogica di Paulo Freire. In S. Colazzo & P. Ellerani (a cura di), *Service-Learning: tra didattica e terza missione*. Salerno: Università di Salerno.

Sipos, Y., Battisti, B. & Grimm K. (2008). Achieving Transformative Sustainability Learning: Engaging Head, Hands and Heart. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 9(1). 68-86.

Stringher, C. (2008). Definizioni e modelli dell'apprendere ad apprendere per il lifelong learning. In A. Alberici (2008), *La possibilità di cambiare. Apprendere ad apprendere come risorsa strategica per la vita* (pp. 87-00). Milano: Franco Angeli.

Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento servizio*. Roma: Città Nuova.

University of Minnesota – Center for Educational Innovation (2014). University of Minnesota.

Waldner, L., McGorry, S. & Widener, M. (2010). Extreme E-Service Learning (XE-SL): E-Service Learning in the 100%, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 839-851.

Waldner, L., McGorry, S., & Widener, M. (2012). E-service-learning: the evolution of service learning to engage a growing online student population. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(2), 123-149.

Wensing, A.J., Wensing, E.J. & Virgo, M. (2018). Towards a core curriculum for civic engagement on appropriate technology: Characterizing, optimizing and mobilizing youth community service learning. *African Journal of Science, Technology, Innovation and Development*, 10(7), 867-877.

Wilhelm, S., Förster, R. & Zimmermann, A. (2019). Implementing Competence Orientation: Towards Constructively Aligned Education for Sustainable Development in University-Level Teaching-And-Learning. *Sustainability*, 11.

Wolfson, A., Shlomo M., Patrick, M. M. & Dorith T. (2015). *Sustainability Through Service: Perspectives, Concepts and Examples*. New York: Springer Publishing.

Woods, L., Willis, J., Wright, D. C. & Knapp, T. (2013) Building Community Engagement in Higher Education: Public Sociology at Missouri State University. *Journal of Public Scholarship in Higher Education*, 3, 67-90.

Wrye, B., Chafin, C. & Higginbotham, C. (2019). Creating a Win-Win: Designing and implementing mutually beneficial collaborations between community organizations and academic programs. *Education and Training*, 61(5), 605-621.

Dall'Università alla classe: il modello High Leverage Practices per migliorare la formazione dei docenti

di *Giancarlo Gola, Lorena Rocca*

Definire quali saperi formerebbero un/una docente competente anche a livello universitario è operazione ambiziosa, complessa, rischiosa. Un quadro valido per l'individuazione di una scienza dell'insegnamento è quello delle pratiche definite ad alto potenziale. Gli insegnanti esperti sostengono che imparano le cose importanti sull'insegnamento dalla loro pratica, nelle loro classi e ciò che apprendono diviene, a volte, la loro buona prassi, una conoscenza definibile ad alto livello pratico. Il ragionamento converge sulla connessione di un sapere generato dall'interscambio didattica-ricerca, un dibattito avviato da tempo sulla necessità di recuperare quel sapere della e sulla pratica come risorsa anche per i docenti in ambito accademico. Concettualizzare una didattica basata anche sulla pratica e sulle pratiche, compresa la ricerca, suggerisce da un lato di fondare il sapere didattico su competenze di base dell'insegnamento a forte radicamento teorico e dall'altro su una serie di pratiche esemplari in base alle quali i docenti sono impegnati in processi di rappresentazione, decomposizione, riflessione e approssimazione della conoscenza stessa.

L'obiettivo dello studio è di esplorare una sintesi della letteratura relativa alle pratiche ad alto potenziale High Leverage Practices (HLP), e di "leggere" in relazione alla didattica universitaria. Gli HLP includono strategie, metodi, compiti e attività che sarebbero essenziali per favorire una comprensione profonda sul sapere didattico anche nei contesti universitari. Le evidenze sono discusse sia dal punto di vista epistemologico che metodologico. Le esperienze vicine a modelli quali HLP sembrano sollecitare una modifica-zione di un agire didattico in ambito universitario ancora piuttosto consueto.

1. Dalla formazione dei futuri insegnanti alla classe: la proposta delle *High Leverage Practices*

La pluralità di significati e paradigmi attorno alle conoscenze dell'insegnante, che sono nel tempo mutati, non riescono facilmente a dare senso, sostegno e sintesi al dualismo tra conoscenza e sapere, tra saperi teorici e pratici, tra conoscenze per e dell'insegnare, intorno a questa figura professionale. È ampiamente riconosciuto che l'insegnamento implica più della pura trasmissione di conoscenza, la professione di insegnante va ben oltre l'accezione di esperto di un sapere disciplinare. Definire, quindi, quali saperi formerebbero una/un insegnante competente è operazione ambiziosa, complessa, rischiosa. Un quadro valido per l'individuazione di una scienza dell'insegnamento è quello delle pratiche definite ad alto potenziale. Gli insegnanti esperti sostengono che imparano le cose importanti sull'insegnamento dalla loro pratica, nelle loro classi e ciò che apprendono diviene, a volte, la loro buona prassi, una conoscenza definibile ad alto livello pratico. Il ragionamento converge sulla connessione di un sapere generato dall'interscambio didattica-ricerca, un dibattito avviato da tempo sulla necessità di recuperare quel sapere della e sulla pratica come risorsa anche per i docenti in ambito accademico. Concettualizzare una didattica basata anche sulla pratica e sulle pratiche, compresa la ricerca, suggerisce da un lato di fondare il sapere didattico su competenze di base dell'insegnamento a forte radicamento teorico e dall'altro su una serie di pratiche esemplari in base alle quali i docenti sono impegnati in processi di rappresentazione, decomposizione, riflessione e approssimazione della conoscenza stessa.

Le conoscenze che gli insegnanti devono possedere per insegnare bene sono incorporate nella pratica esemplare di insegnanti esperti. Radicato in un'immagine costruttivista della conoscenza, questo concetto di sapere pratico include un tipo di sapere tacito, acquisito nel corso dell'azione, accompagnato da rielaborazioni mnemoniche, da ristrutturazione di immagini mentali, da processi riflessivi di grado e tipologia diversa. Un tipo di sapere dell'insegnante dentro l'azione, e uno specifico contesto, che, proprio in virtù del suo essere un sapere agito in una situazione relazionale con l'altro, ha al proprio interno delle dimensioni tacite profonde: desideri, pulsioni, carattere ed abitudini, emozioni e passioni che investono l'essere, prima ancora che l'azione dell'insegnante. L'insegnamento in simili termini è un'azione saggezza nel mezzo di situazioni incerte e mutevoli, nell'immediatezza della vita della classe, come nelle situazioni educative, non solo, quindi, insegnamento come conoscenza formale. Il pensiero e l'azione sono collegati, all'insegnante è chiesto uno sforzo di connessione tra l'uso della conoscenza e lo

sviluppo di conoscenza, esito di processi riflessivi sulle proprie esperienze e decisioni nel corso dell’azione.

La terza considerazione attorno al sapere dell’insegnare distingue un sapere della pratica: l’insegnamento è l’interconnessione tra il sapere teorico dato e tra il sapere generato nel corso dell’azione che viene re-interpretato in nuova conoscenza; l’insegnamento in tal senso come azione generativa. Il sapere della pratica *knowledge-of-practice* è un sapere al plurale, che include conoscenze teoriche e pratiche, conoscenze dichiarate e conoscenze implizite. È un sapere mediato da attitudini personali dell’insegnante, ed infine, ma non meno importante, dalla coscienza dell’insegnante, che rimanda ai temi di ordine etico, morale e di natura ontologica, che sono di difficile interpretazione. Hiebert et al. (2007) sostengono che fornire elementi sulle pratiche didattiche e sull’analisi delle stesse possa contribuire allo sviluppo di un’identità professionale, gli insegnanti sarebbero in grado di rintracciare quelle conoscenze per informare le loro azioni e riflettere sulle stesse.

2. Le pratiche didattiche

Il sapere dell’insegnamento è da tempo definito come un tipo di conoscenza generata all’interno della pratica stessa *teachers’ practical knowledge*, e che ha trovato nel tempo ampia legittimazione scientifica (Fenstermacher, 1994; Hiebert et al. 2002) a livello internazionale.

La formazione degli insegnanti, da tempo, si è orientata verso una sempre maggiore relazione teoria-pratica, senza considerare due poli distinti, ma convergenti di conoscenza dell’insegnamento (Gola, 2016; McDonald, Kazemi e Kavanaugh, 2013, p. 378) e la preparazione sistematica dei futuri insegnanti alla conoscenza e all’uso di pratiche in classe (McLeskey e Brownell, 2015).

Nell’ultimo decennio, un gruppo crescente di studiosi, ha approfondito i significati attorno alla formazione degli insegnanti, sollecitando un cambiamento per migliorare le pratiche di insegnamento (Ball, Forzani, 2009; Grossman, Hammerness, McDonald, 2009).

Secondo gli studiosi si sottolinea la necessità di identificare un numero *limitato* di pratiche ritenute efficaci, che tutti gli insegnanti dovrebbero imparare a utilizzare e di determinare i metodi per preparare sistematicamente i futuri insegnanti all’utilizzo delle stesse (McLeskey, 2019). Per sviluppare competenze professionali è necessario un approccio deliberato e sistematico all’istruzione, che è progettato per migliorare le prestazioni su compiti specifici che possono quindi essere integrati in prestazioni rappresentative. Le

pratiche che supportano l'acquisizione di competenze dovrebbero concentrarsi su obiettivi chiari, offrire ripetute opportunità di esperienza deliberata e includere feedback o momenti di supporto sulla qualità della pratica.

Il tentativo di identificare pratiche didattiche efficaci si inscrive, a nostro avviso, tra due posizioni paradigmatiche differenti: da un lato la prospettiva delle evidenze educative (Seidel, Shavelson, 2007; Hattie 2009) che sottolinea l'esigenza di rintracciare una conoscenza affidabile ed utilizzabile dagli insegnanti per favorire specifici risultati di apprendimento degli allievi, dando maggiormente risalto all'azione, nella quale l'insegnamento può provocare effetti specifici sull'apprendimento, in una logica di causa-effetto (Gola, 2016). Dall'altro, l'azione didattica in relazione alla prospettiva dell'analisi delle pratiche aderisce ad un diverso paradigma descrittivo e situato, pone attenzione alla pratica di insegnamento come sapere (Grossman, et al. 2009), da cui identificare i fondamenti di tipo pedagogico e metodologico del docente.

La consapevolezza che la pratica costituisce quella esperienza che struttura la conoscenza, in diversi contesti educativi, nonché di istruzione superiore, è avvalorata anche dalla curvatura di una formazione degli insegnanti sempre più orientata a logiche di modellamento e riflessione (*clinical practice; practice based education*; McLeaskey et al. 2019; Forzani 2014).

Pratiche ad alto potenziale

Gli insegnanti esperti sostengono che imparano le cose importanti sull'insegnamento dalla loro pratica, nelle loro classi, e ciò che apprendono genera, a volte, la loro buona prassi; un sapere ad alto livello pratico “*high-leverage practices*” (Ball et al. 2009). La pratica didattica prende avvio da come vengono vissute le situazioni all'interno dell'aula, come queste situazioni vengono interpretate da precedenti esperienze, convinzioni e assunzioni del docente, e come queste si manifestano nel comportamento (Goodman, 1988, p.121). Secondo l'ipotesi di Grossman e McDonald (2008) i saperi dell'insegnante definiti anche *core teaching practices*, sono quell'insieme di elementi che chiariscono nel complesso i significati principali dell'azione di insegnamento. Essi sarebbero specifici per ciascuna disciplina, un tipo di conoscenza basata sulla continua ricerca, che tenderebbero a favorire il miglioramento dei risultati degli studenti e sarebbero elementi che i docenti notano con alta frequenza nella didattica. Darling-Hammond, Bransford (2005), definiscono detti saperi anche “*core concepts, skills teachers, core knowledge*”. Individuare saperi principali significa andare al cuore

dell'insegnamento sapiente “*skillful teaching*” (Ball, Forzani, 2010), ma non sembra sufficiente il riconoscimento di saperi core, perché l'insegnamento non è costituito solo da domini di conoscenze professionali già date, quanto dalla combinazione di conoscenze dichiarative, con il discernimento e il ragionamento nel contesto, l'implementazione tecnica e l'azione verso un determinato fine (Gola, 2016). Gli studi attorno alla conoscenza degli insegnanti si avvicinano, anche, al tema della percezione degli insegnanti e alle teorie personali sull'insegnamento, *personal theories of teaching* (Goodman, 1988). La conoscenza è radicata nella mente e contestualmente di natura situata. Gli insegnanti agiscono infatti, secondo teorie tacite, che spesso orientano azioni inconsapevoli o intuitive e attraverso teorie dichiarate di natura cognitiva, che accompagnano scelte intenzionali. Dette teorie costituiscono un repertorio generato nella stessa azione pratica, definito come teorie pratiche personali dell'insegnante *personal practical theory* (Levin, He, 2008), idee guida che orientano decisioni ed azioni del docente. Rappresentare l'insegnamento non può non passare per una teoria implicita, un immaginario implicito sul profilo dell'insegnante, esito di una interconnessione stratificata tra più livelli di rappresentazione personale e sociale: una raffigurazione idealtipica, determinata da teorie, modelli scientifici, prospettive sociali riferite all'insegnante e una dall'esperienza diretta e indiretta dei singoli associata all'ambiente culturale di riferimento (Gola, 2016).

Le evidenze scientifiche di livello “alto” spesso rimangono insufficienti nei contesti educativi e scolastici, c'è un orientamento diffuso a cercare l'evidenza in esempi o modelli didattici emergenti dal basso e definiti in qualche modo buone pratiche (Calvani, 2015).

Secondo il gruppo di studiose dell'University of Michigan (Ball, Forzani, 2009; 2010; Garcia, Shaughnessy, 2015), le pratiche ad alto potenziale sono i fondamenti di base dell'insegnamento.

Le pratiche sono utilizzate costantemente e sono fondamentali per aiutare gli studenti sia sul versante dell'apprendimento dei saperi, sia per supportare lo sviluppo sociale ed emotivo degli stessi. L'identificazione di pratiche essenziali intende sostenere la preparazione degli insegnanti (Ball, Forzani, 2009; Grossman et al., 2009; Windschitl et al., 2012). Le pratiche ad alto potenziale sembrano promettenti per migliorare i risultati degli studenti e raggiungere obiettivi di apprendimento anche con soggetti in difficoltà (Forzani, 2014; McLeskey et al 2019).

Le HLP possono essere definite come quelle pratiche essenziali per un insegnamento efficace e fondamentali per supportare l'apprendimento degli studenti. Le HLP includono strategie, metodi, compiti e attività principalmente indagate solo nei contesti scolastici e nel sostegno pedagogico

speciale. Garcia, Shaughnessy (2015) distinguono le pratiche ad alto potenziale diversamente da declinazioni di strategie efficaci, da obiettivi e principi guida per l’istruzione. Nell’analizzare le pratiche ad alto potenziale, utili agli insegnati di studenti con bisogni speciali e agli stessi alunni, il Council for Exceptional Children, in collaborazione con il CEEDAR Center dell’University of Florida (McLeskey et al 2019) hanno provato ad individuare criteri per evidenziare pratiche ad alto potenziale, alcuni sono molto vicini a dimensioni rintracciabili anche nella didattica universitaria, come le pratiche basate sulla ricerca, sulla valutazione, su modelli didattici.

L’obiettivo dello studio è di esplorare una sintesi della letteratura relativa alle pratiche ad alto potenziale *High Leverage Practices* (HLP), di analizzarle in relazione alla didattica universitaria proposta per la formazione dei futuri insegnanti e non solo. Le evidenze sono discusse sia dal punto di vista epistemologico che metodologico.

3. Metodo

È stata condotta una revisione sistematica della letteratura, come mezzo per tracciare una base di prove affidabili sul modello HLP. Lo scopo della sintesi qualitativa è stato: descrivere la natura delle evidenze scientifiche, interpretare la convergenza o meno tra gli studi, interrogarsi sulla didattica universitaria, in particolare, sui curricoli di formazione dei futuri insegnanti sulle pratiche ad alto potenziale. Impiegare procedure sistematiche per selezionare la letteratura scientifica utilizzando criteri prestabiliti può ridurre alcune distorsioni e affermazioni che possono essere già recuperate nelle revisioni della letteratura di tipo convenzionale.

È stata avviata una revisione critica sulle pratiche didattiche ad alto potenziale, le seguenti domande di ricerca hanno guidato la revisione:

- quali sono le pratiche didattiche ad alto potenziale nella preparazione dei futuri insegnanti?
- quali pratiche didattiche ad alto potenziale sono trasferibili alla didattica universitaria?

Le fasi sono state: ricerca iniziale degli studi attorno alle parole chiave, utilizzo di alcuni criteri di inclusione/esclusione; iniziale codifica degli studi selezionati. I termini chiave utilizzati sono stati: *High Leverage Practices*, *High Leverage Core Practices*, per identificare gli studi che avevano esplorato l’area delle pratiche di insegnamento ad alto potenziale. Le ricerche sono state effettuate sui maggiori database di ricerca educativa tra i quali: SCOPUS, Web of Science, PsycINFO, ERIC. La ricerca è stata circoscritta a

documenti presenti nei database nel periodo tra il 2000 e il 2020 in lingua inglese. Dopo un primo screening, sono stati identificati n. 188 studi, per un ulteriore esame. Attraverso la rassegna si sono individuate alcune di queste senza la pretesa che esse siano considerate un elenco esaustivo e definitorio. Anche in numerosi altri studi basati sull'approccio *evidence based education* sono state analizzate alcune pratiche didattiche che sono considerate ad alta efficacia (Hattie, 2009), per un confronto e una comparazione degli studi sulle azioni didattiche segnalate di maggiore effetto sull'apprendimento da diversi autori e centri internazionali che lavorano su metadata, si rimanda a Bell, 2018).

4. *High leverage practices* e formazione dei futuri insegnanti

L'individuazione di specifiche competenze, pratiche, azioni da includere nella preparazione dei futuri insegnanti richiama una esplicita filosofia dell'educazione, che differisce da paese a paese, da ambiente culturale e sociale.

Il modello *TeachingWork*¹ individua 19 pratiche ad alto potenziale HLP, mentre lo studio di O'Flaherty, Beal (2018) si focalizza su 8 pratiche ad alto potenziale. Alcune si ritrovano in entrambi i raggruppamenti: l'osservazione in classe e della classe, l'insegnamento basato su dialoghi e discussioni, la valutazione formativa e i feedback. L'uso delle osservazioni sull'insegnamento comporterebbe miglioramenti sostanziali (similmente si veda l'indice di efficacia di pratiche simili nel contesto *dell'evidence based education*). L'esperienza pratica che gli studenti sono chiamati a svolgere in connessione alla teoria risulta maggiormente efficace, rispetto ad un approccio teorico orientato al solo parlare e discutere di insegnamento (O'Flaherty, Beal 2018). Le video riprese di azioni didattiche offrono una visualizzazione ripetuta degli eventi, permettendo opportunità riflessive continue (O'Flaherty e McDonagh 2017). Lo sviluppo di una serie di pratiche ad alto potenziale è un punto di partenza, c'è ancora molto da comprendere. Vi è ancora, infatti, uno scarso consenso attorno all'efficacia di pratiche didattiche ad alta leva, sia nei percorsi formativi per i futuri insegnanti, sia per insegnanti esperti (Forzani, 2014). Ciò è avvalorato da una carenza di evidenze a supporto della misurazione o valutazione di queste stesse pratiche. Ci sono ancora poche prove

¹ Si veda il progetto Teaching Works – School of Education, University of Michigan, programma coordinato da Deborah Ball: <http://www.teachingworks.org/work-of-teaching/high-leverage-practices>.

empiriche che permettono di analizzare le pratiche di insegnamento ad alto potenziale con i risultati degli studenti.

5. *High leverage practices* e formazione dei docenti universitari

Bell (2018) ha compiuto una comparazione tra le azioni didattiche segnalate da alcuni autori e centri di ricerca che aderiscono alla prospettiva *Evidence-Based Education*, ritenute di maggiore importanza ed efficacia (Calvani, Trinchero, 2019). Pur riferendosi a strategie dedotte dall’ambito scolastico e non dalla didattica universitaria, si ritrovano alcune pratiche già in uso e altre che potrebbero essere promettenti per migliorare l’insegnamento a livello accademico. A titolo esemplificativo, porre attenzione alle preconoscenze, a colmare le carenze in ingresso degli studenti, ad accentuare l’attività di feedback, a favorire l’uso del modellamento, delle dimostrazioni, delle pratiche deliberate e intrecciate (come le esemplificazioni che i docenti potrebbero portare tratte dalle attività di ricerca, la relazione tra concettualizzazioni astratte e concrete e viceversa).

Nella ricerca condotta sulle metodologie didattiche che favorirebbero pensiero critico, ad esempio, alla quale hanno partecipato 230 docenti accademici (Bezanilla et al. 2019) si rintracciano alcune pratiche maggiormente in uso nella didattica universitaria quali: argomentazione basate su riflessioni orali e scritte (21%), letture, analisi e sintesi (21%), analisi di casi studio (11%), apprendimento collaborativo o cooperativo (9%). Metodologie didattiche meno consuete (8%) sono quelle che si basano soluzione di problemi, pratiche valutative, follow-up e feedback, attività di ricerca e altre metodologie attive come l’aula capovolta, tecniche di drammatizzazione e di role-playing.

Dalle evidenze di pratiche ad alto potenziale, o pratiche didattiche considerate efficaci, o pratiche in uso, si possono rintracciare alcune convergenze per e nella didattica universitaria. Esse andranno indagate sul piano sperimentale, per capirne effetti, distorsioni, applicabilità in specifici contesti accademici, tuttavia alcune correlazioni si possono ricavare.

Pratiche riflessive sull’insegnamento

Il tema non è nuovo in ambito accademico, si pensi a modelli formativi ispirati al microteaching, ai processi formativi che intrecciano comunicazione, modellamento (McDonald, Kazemi, Kavanagh 2013), messa in

pratica e riesame del proprio comportamento e delle proprie azioni, poco praticato a livello di pratica consolidata per il miglioramento della didattica universitaria. In simile analogia i modelli che traggono ispirazione dalla filosofia giapponese del *lesson study*, anche questa poco praticata a livello di insegnamento accademico.

Pratiche riflessive sull'apprendimento. I temi che approfondiscono le modalità con le quali i soggetti apprendono sono oggetto di numerose ricerche. Anche a livello universitario l'attenzione ai processi conoscitivi ed elaborativi della conoscenza è consolidata e il ricorso alle micro-analisi dell'apprendimento, sta suggerendo nuove prospettive non solo per la ricerca, ma anche per l'azione didattica superiore.

Cognizione epistemica sull'indagine scientifica. La conoscenza che gli studenti acquisiscono nel corso degli studi (anche quelli accademici) si genera attraverso una routine discorsiva che pone nell'esperienza della ricerca scientifica, la propria fonte epistemica (e.g. Krist et al. 2019), si tratta di una posizione nella quale la cognizione epistemica è situata nella pratica.

Pensiero critico sull'indagine scientifica. In ambito accademico è sempre più richiesto agli studenti l'importanza di pensare criticamente come parte di un apprendimento autenticamente centrato, nel quale si pone al centro dell'azione conoscitiva l'esperienza dell'analizzare, ragionare, argomentare, interrogarsi (Bezanilla et al. 2019).

Le esperienze didattiche vicine e ispirate a pratiche efficaci sembrano sollecitare una modificazione di un agire didattico, anche in ambito universitario, ancora piuttosto consueto, non tanto per identificare modelli, metodologie e strumentazioni, quanto per responsabilizzare i docenti ad un continuo sviluppo professionale. Su queste basi andrebbero incentivare pratiche formative per migliorare la didattica universitaria in funzione dell'insegnamento, anche supportate da evidenze scientifiche che comprovino l'efficacia delle stesse.

6. Conclusioni

Ci si chiede se l'approfondimento di specifiche pratiche didattiche considerate ad alto potenziale possa favorire un ripensamento della didattica in ambito accademico.

L'identificazione di pratiche sulle quali riflettere ed impostare anche nuovi percorsi didattici di livello secondario avanzato si insinua all'interno di un dibattito pedagogico-educativo afferente a due distinte polarità, che di accostano anche a modi differenti di leggere ed interpretare gli atti educativi

e l'educazione: da un lato il concetto dell'evidenza educativa a sostegno dell'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento, dall'altro la volontà di percorrere l'educazione come un rischio meraviglioso (Biesta, 2006). Il dato, ci ricorda Calvani (2015), assume rilievo nell'informare l'insegnamento. Si tratta di proseguire in modelli di "ricerca educativa basata su evidenze", per assumere decisioni ponderate che consentono di orientare le didattiche e le pratiche stesse. La via da perseguiere, tuttavia, sta nella complementarietà, una attenzione moderata all'uso dei dati (Minello, 2012), ove l'aspirazione all'inedito possa essere perseguita anche in adesione alle istanze dei risultati scientifici. Non sembra sufficiente, infatti, il riconoscimento di saperi core del docente, perché l'insegnamento anche quello universitario, non è costituito solo da domini di conoscenze professionali, quanto dalla combinazione di conoscenze dichiarative, con il discernimento e il ragionamento nel contesto, l'implementazione tecnica e l'azione verso un determinato fine (Gola, 2016). Pur sostenendo alcune esemplarità di buone pratiche didattiche sembra opportuno non assecondare assolutizzazioni delle stesse. Si pone l'esigenza di considerare le evidenze della ricerca basate su variabili costanti, non l'unica e sola risposta capace di definire la valenza dell'azione didattica efficace o ad alto potenziale, ma mantenere costantemente aperto quello slancio capace di un superamento della realtà (Biesta, 2007), che necessita di confronti, aggiustamenti, approssimazioni del fare didattica anche nei contesti universitari.

Bibliografia

Ball D.L., Forzani F. (2009). The Work of Teaching and the Challenge of Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 60, 5: 497-511.

Ball D.L., Forzani F.M. (2010). Teaching Skillful Teaching, *Educational Leadership*, 68(4), 40-45.

Ball D.L., Sleep L., Boerst T., Bass H. (2009). Combining the Development of Practice and the Practice of Development in Teacher Education, *Elementary School Journal*, 109 (5), 458-474.

Bell M. (2018). Comparing 5 major sources of evidence, *The learning scientists*, cfr. <http://www.learningscientists.org/blog/2018/10/4-1>.

Bezanilla M.J., Fernández-Nogueira D., Poblete M., Domínguez G.H. (2019). Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view. *Thinking Skills and Creativity*, 33. doi:<http://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100584>.

Biesta G. J.J. (2006). *Beyond Learning: Democratic Education for a Human Future*. Paradigm Publishers, Boulder, CO.

Biesta G. J.J. (2007). Why “what works” won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit. *Educational Research, Educational Theory* 57 (1), 1-221.

Calvani A. (2015). Per una didattica come Scienza dell’Istruzione, *Form@re*, 3, 15, 40-51. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17601>.

Calvani R., Trincheri R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare meglio*. Franco Angeli: Milano.

Fenstermacher G. (1994). The knower and the Know: the Nature of Knowledge in Research on Teaching, *Review of Research in Education*, 20, 3-56.

Forzani F. M. (2014). Understanding ‘Core Practices’ and ‘Practice-Based’ Teacher Education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 357–368. doi:10.1177/0022487114533800.

Franke M.L.,Chen A. (2006). *High Leverage Practices*, (reperibile on-line in http://gallery.carniegefoundation.org/insideteaching/quest/megan_loef_franke_a_nd_angels_chan.high.html; retrieved 01 ottobre 2012).

Garcia N., Shaughnessy M. (2015). High-Leverage Teaching Practices: What, why and how?, Ohio Confederation of Teacher Education Organizations October 29, 2015.

Grossman P., McDonald M. (2008). Back to the future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184-205.

Grossman, P., Hammerness, K., McDonald, M. (2009). Redefining Teaching, Re-imagining Teacher Education. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15(2), 273-289.

Gola G. (2016). Analizzare i nuclei dell’insegnamento. Un’esperienza di ricerca con futuri insegnanti sulle pratiche e le teorie della didattica, *Formazione & Insegnamento*, XIV, (3), 263-276.

Hattie J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London-New York, Routledge.

Hiebert, J., Morris A. K., Berk, D., Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 47-61.

Hiebert, J., Gallimore, R., Stigler, J. W. (2002). A knowledge base for the teaching profession: What would it look like and how can we get one? *Educational Researcher*, 31(5), 3–15.

Hlas A. C., Hlas C. S. (2012). A Review of High-Leverage Teaching Practices: Making Connections between Mathematics and Foreign Languages. *Foreign Language Annals*, 45, 576–597.

Krist C., Schwarz C.V., Reiser B.J. (2019). Identifying Essential Epistemic Heuristics for Guiding Mechanistic Reasoning in Science Learning, *Journal of the Learning Sciences*, 28:2, 160-205.

McLeskey, J., Billingsley, B., Brownell, M. T., Maheady, L., Lewis, T. J. (2019). What Are High-Leverage Practices for Special Education Teachers and Why Are They Important? *Remedial and Special Education*, 40(6), 331–337.

McDonald, M., Kazemi E., Kavanagh S. (2013). Core Practices of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*. 64, (5), 378–386.

Minello, R. (2012). Ricerca Evidence-based e pratiche formative. *Politiche e prassi. Formazione & Insegnamento*, 10 (1) , 231-247.

O'Flaherly J., Beal E.M. (2018). Core competencies and High Leverage practices of the beginning teachers: a synthesis of the literature, *Journal of Education for teaching*, 44 (4), 461-478.

Seidel T., Shavelson R. J. (2007). Teaching effectiveness research in the past decade: the role of theory and research design in disentangling meta-analysis results. *Review of Educational Research*, 77 (4), 454-499.

Whitenack D., S. Venkatsubramanyan. 2016. Identifying High Leverage Practices in Mathematics Education for English Learners: Implications for Teacher Preparation and Professional Development. *Global Education Journal*, 2, 47–63.

Williamson P. 2013. Enacting High Leverage Practices in English Methods: The Case of Discussion. *English Education*, 46, 1, 34–67.

Windschitl M., J. Thompson, M. Braaten, and D. Stroupe. 2012. Proposing a Core Set of Instructional Practices and Tools for Teachers of Science. *Science Education*, 96, 5, 878–903.

*Autonomia didattica e formazione di docenti e tutor
nel contesto dell’istruzione aperta e a distanza.
Il caso dell’Università degli Studi Guglielmo Marconi*

di *Francesco Claudio Ugolini*

L’istruzione aperta e a distanza, anche a livello universitario, si caratterizza per una componente organizzativa non trascurabile (Chasseneuil, 2000; Sidir e Cochard, 2004) che di norma porta alla definizione di un modello didattico ben strutturato all’interno del quale operano le diverse professionalità che compongono la sfera docente, prime fra tutte quella del docente-autore e del tutor disciplinare.

Tale caratteristica, se da una parte consente di individuare agevolmente le modalità più comuni nelle quali il modello può sostanziarsi, dall’altra crea un’importante problematica concernente l’autonomia didattica del docente universitario (Ugolini, 2011).

Nel formare docenti e tutor alla didattica on line, dunque, da una parte la formazione di livello uno (Serbati, Felisatti, Da Re, Tabacco, 2018), rivolta tipicamente ai neo-assunti, può avvenire anche con modalità erogative prestabilite “dall’alto”; dall’altra, la formazione di livello due, rivolta ai docenti esperti, può trarre beneficio dalle specifiche iniziative dei singoli. È dunque auspicabile la definizione di una cornice strategica volta alla valorizzazione di tali iniziative all’interno della pratica didattica corrente dell’Ateneo (*main-streaming*), come peraltro già raccomandato da un rapporto promosso dall’Unione Europea (PLS Ramboll, 2004).

In questo quadro, l’intervento intende presentare l’esperienza dell’Università degli Studi Guglielmo Marconi, con particolare riferimento al lavoro della Commissione di Ateneo per la Pianificazione della Formazione dei Docenti e dei Tutor (COPIFAD), in collaborazione con la struttura di Ateneo per la progettazione e produzione multimediale, volto alla realizzazione di un ambiente on line specificamente dedicato alla formazione dei docenti e dei tutor che contempli, oltre ad alcuni contributi erogativi, anche un

repository di buone pratiche messe a punto dai docenti dell’Ateneo, specialmente per ciò che riguarda la didattica interattiva.

Nel presente contributo presenteremo l’esperienza di formazione dei docenti e dei tutor svolta presso l’Università degli Studi Guglielmo Marconi di Roma, inquadrandola all’interno del contesto dell’introduzione delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione nella didattica universitaria, con specifico riferimento ai corsi di studi prevalentemente o integralmente a distanza.

Vedremo in particolare come modelli organizzativi propri dell’istruzione aperta e a distanza si rapportano con l’autonomia del docente universitario e come, in relazione ad essi, sia utile intervenire nella formazione dei docenti alla didattica on line.

1. Processo AVA, corsi a distanza e formazione dei docenti e dei tutor

Come è noto, il processo di Autovalutazione, Valutazione periodica e Accreditamento (AVA), definito dall’Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) per favorire processi di assicurazione della qualità all’interno degli atenei, dà importanza cruciale alla formazione dei docenti universitari alla didattica, attraverso il punto di attenzione R1.C.1, che interessa dunque la sede. Per le Università Telematiche, tale punto è vieppiù accentuato:

“Per quanto riguarda gli Atenei Telematici, riveste cruciale importanza la formazione sia dei docenti che dei tutor. Oltre a una formazione iniziale, devono essere previste attività formative in termini di aggiornamento metodologico e tecnologico per la produzione di contenuti multimediali, per la gestione di attività formative a distanza e per l’utilizzo delle tecnologie.” (ANVUR, 2017, p. 46).

Tale aspetto si ripercuote a livello di Corso di Studi (CdS) in uno specifico punto di attenzione aggiuntivo, che si applica a tutti i CdS prevalentemente o completamente a distanza, investendo dunque le strutture periferiche:

“Il CdS telematico assicura che siano programmate e realizzate attività di formazione e aggiornamento dei docenti e dei tutor per lo svolgimento della didattica on line e per il supporto all’erogazione di materiali didattici multimediali” (*Ivi*, p. 55).

In generale, il processo AVA, riferito ai CdS prevalentemente o integralmente a distanza e dunque, di riflesso, alle Università Telematiche, pone una

specifica attenzione sulle tematiche metodologiche che è invece più sfumata per i corsi in presenza. Se nella Scheda Unica Annuale (SUA-CdS) di tutti i CdS, siano essi in presenza o a distanza, occorre che gli obiettivi di apprendimento siano declinati in base ai cinque Descrittori di Dublino (Conoscenza e capacità di comprensione, conoscenza e capacità di comprensione applicate, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendere), l'attività didattica atta a perseguire tali obiettivi non è specificamente descritta per i corsi in presenza, anche se appare evidente che gli obiettivi di apprendimento che fanno riferimento a descrittori diversi dal primo difficilmente possono essere perseguiti attraverso la tradizionale lezione frontale trasmittiva.

Nei corsi prevalentemente o integralmente a distanza, tale indirizzo è invece presente nel momento in cui si chiede che ciascun insegnamento debba presentare una articolazione in Didattica Erogativa (DE) e Didattica Interattiva (DI) (R3.A.T); in modo ancora più esplicito, si richiede che “per ogni insegnamento on line sia prevista una quota adeguata di e-tivity (problemi, report, studio di casi, simulazioni, ecc.), corredata da relativi meccanismi di feedback e valutazione formativa, da parte del docente o del tutor, rispetto all’operato specifico del singolo studente” (R3.B.T).

Tale richiesta pone una sfida non banale per la formazione dei docenti e dei tutor alla didattica on line, in quanto competenze metodologiche e docimologiche devono essere sviluppate inevitabilmente da ciascun docente titolare di un insegnamento e da ciascun tutor disciplinare.

2. Caratteristiche dell’*Open Distance Learning*

Negli anni, la terminologia con cui si fa abitualmente riferimento all’ambito inerente alla didattica on line è mutata diverse volte. Il costrutto “pedagogicamente più significativo” (Galliani, 2003, p. 16) ci sembra quello che prende il nome di *Open Distance Learning*, ripreso in Italia con l’espressione Istruzione/Formazione Aperta a Distanza. Sulla scia di uno specifico *Memo-randum* della Commissione Europea (1991), essa si è affermata soprattutto negli anni ’90 per poi essere sostituita, non solo nell’uso comune, ma anche negli indirizzi continentali, con il termine *e-learning* (Commissione Europea, 2001), di derivazione aziendale, che ha portato con sé sfumature di tipo tecnologico ed economico (Ugolini, 2015).

La definizione alla quale facciamo usualmente riferimento, è quella che è stata stabilita da un collettivo di esperti francesi a Chasseneuil nel 2000, per il quale la formazione aperta a distanza “è un dispositivo organizzato,

finalizzato, riconosciuto come tale dagli attori; che tiene conto della singolarità delle persone nelle loro dimensioni individuale e collettiva; e si fonda su situazioni di apprendimento complementari e plurali in termini di tempo, di luoghi, di mediazioni didattiche umane e tecnologiche, e di risorse” (Collectif de Chasseneuil, 2000, p. 3).

Da questa definizione emergono diversi aspetti che ci sembra opportuno sottolineare.

Il primo è la *centratura sul discente*, dal momento che si tiene conto della sua “singolarità”. In ciò la definizione recepisce il cambio di paradigma avvenuto negli anni precedenti che sempre più spostato il focus dall’insegnamento all’apprendimento, e, in Italia quanto in Francia, dall’istruzione alla formazione. Il tenere conto della singolarità delle persone richiama anche un’altra questione fondamentale dell’istruzione/formazione aperta a distanza, ossia la flessibilità di fruizione. Si tratta di un punto che ha caratterizzato le esperienze più significative di Università a distanza – su tutte la britannica Open University (Palomba, 1975) – consentendo loro di raggiungere un pubblico più ampio rispetto a quello tradizionale della fascia d’età post-secondaria. Nel momento in cui si parla di pluralità in termini di tempo e di luogo, riecheggia peraltro il noto slogan “any time, any place, any pace” proprio dell’elemento “aperto” e “a distanza”.

Il secondo è il carattere essenzialmente *blended* di un siffatto dispositivo; si parla di “pluralità e complementarietà”, oltre che di luoghi, anche di tempo e di mediazioni didattiche umane e tecnologiche, ampliando il concetto rispetto all’accezione tradizionale per la quale è *blended* un dispositivo che integra attività o momenti in presenza con altre a distanza. Un dispositivo infatti può integrare attività o momenti sincroni e asincroni (Singh, 2003; Bruschi, Ercole, 2005), attività o momenti in autoapprendimento con altri accompagnati da tutor (Bellier, 2001; Ranieri, 2005), o, più in generale, diverse “aula”, intese come “categoria operativa [...] per restituire la gamma di opportunità formative flessibilmente disponibili per questo modello di università” (Ardizzone, Rivoltella, 2003, p. 59) (presenza, teledidattica, corso on line, gruppo virtuale, community), dando vita a un *blending di modalità* (Rivoltella, 2005). Questo carattere *blended* traspare nello stesso indirizzo dell’ANVUR precedentemente richiamato, che richiede un’integrazione tra momenti di Didattica Erogativa con altri di Didattica Interattiva, sostenuti da feedback formativo con docenti e tutor.

Il terzo aspetto sul quale si soffrona non solo la definizione, ma tutto il documento finale del collettivo di Chasseneuil, è il carattere “organizzato” del dispositivo (Ugolini, 2015). Come osservano Sidir e Cochard (2004), in un dispositivo di Formazione Aperta a Distanza, l’organizzazione deve

essere esplicita¹, anche perché vi partecipano diverse professionalità, non solo a livello tecnico (operatori, sviluppatori software, creatori materiali dei contenuti multimediali) e amministrativo, ma anche a livello effettivo di docenza: oltre al docente-autore, responsabile del corso, esistono, in particolare, figure a livello di progettazione (*instructional designers*) e di accompagnamento (tutor sia a livello di orientamento, sia a livello disciplinare). Questa articolata organizzazione, come vedremo, pone dei vincoli a livello di modello didattico e pertanto, se da un lato è in grado di contribuire in maniera decisiva alla centratura sul discente (anche per limitare il fenomeno del *drop out*, tradizionalmente rilevante nei dispositivi a distanza ove si configurino esclusivamente come autoapprendimento), dall'altra inevitabilmente erode spazi di autonomia al docente, rispetto al modello in presenza, all'interno del quale esercita comunemente da solo la propria attività didattica.

3. Didattica on line, tecnologie e autonomia del docente universitario

La professionalità del docente universitario nei contesti che erogano corsi a distanza presenta quindi caratteristiche peculiari, che investono il tema più ampio dell'autonomia didattica del docente.

Ci siamo interessati a questo specifico tema a livello europeo in precedenti ricerche; dopo aver analizzato due rapporti promossi dalla Commissione Europea (ELUE, 2006; PLS Ramboll, 2004; Ugolini 2007a) sulla scia della *eLearning Initiative* (Commissione Europea, 2001), abbiamo svolto due studi di caso in due realtà continentali (Ugolini, 2007b, 2009) proponendo infine un confronto tra le due situazioni analizzate proprio in relazione al tema dell'autonomia del docente universitario (Ugolini, 2011).

Emergeva da tali ricerche una sostanziale differenza tra due profili di didattica universitaria in relazione all'uso delle tecnologie.

Il primo profilo interessa la didattica rivolta alla tradizionale fascia d'età post-secondaria. Mutuandola dalla terminologia francese, useremo da qui in avanti l'espressione *formazione iniziale*². In questo profilo, l'introduzione delle tecnologie si innesta all'interno dell'attività ordinaria del docente universitario, quella, cioè che egli percepisce come la sua didattica corrente.

¹ In francese *l'organisation se doit d'être explicite*. Il riflessivo “se doit”, di difficile traduzione in italiano (letteralmente: l'organizzazione “si deve di essere esplicita”), rende bene l'idea di una proprietà strutturale di questo impianto didattico.

² In Francia, uno studente maggiorenne è in “formazione iniziale” se non ha interrotto gli studi per un periodo superiore a due anni; altrimenti è in “formazione continua”.

Introdurre innovazione in questo contesto, significa dunque trasformare le pratiche in profondità (Rivoltella, 2012). L’approccio più frequente in questo caso³ è quello che va ad integrare le tecnologie in un impianto essenzialmente in presenza (*blended* nell’accezione tradizionale del termine), con l’orientamento prevalente di *migliorare la qualità* della propria didattica.

Il secondo profilo è invece quello che riguarda i corsi prevalentemente o integralmente a distanza e si rivolge soprattutto a un pubblico adulto, che deve mediare tra i diversi spazi e tempi di vita. Siamo nel campo dell’Istruzione/Formazione Aperta e a Distanza vera e propria. È questa la prospettiva tipica delle strutture che propongono la *formazione continua* (sempre mu- tuando l’espressione francese), come le Università Telematiche italiane; il decreto istitutivo di queste ultime, in particolare, ben evidenzia l’orientamento prevalente che più che al miglioramento della qualità mira ad ottenere la “*massima flessibilità di fruizione dei corsi*” (D.M. 17 aprile 2003, art. 4, comma 1, lett. e)).

Come detto in precedenza, i dispositivi di Formazione Aperta a Distanza sono fortemente incentrati sul discente e richiedono una significativa messa a punto sul piano organizzativo; il modello tecno-didattico è piuttosto defi- nito con diversi punti di rigidità, anche in virtù del fatto che al buon esito del dispositivo concorrono una pluralità di figure professionali: oltre al docente, che assume soprattutto il ruolo di docente-autore presidiando la validità dei contenuti disciplinari, citiamo in particolare le diverse figure di accompag- namento (tutor disciplinari, di orientamento e monitoraggio, tecnici) e di pro- gettazione (*instructional designers*).

In relazione all’autonomia del docente universitario, pertanto, il primo profilo corrisponde a quello consueto in cui il docente dispone struttural- mente della piena autonomia didattica. Tale caratteristica costituisce tradi- zionalmente sia un volano importante nella promozione di singole iniziative innovative in alcuni docenti, sia, per l’altro verso, un ostacolo nella diffu- sione generalizzata, in particolar modo delle tecnologie, per l’opposizione di alcuni altri docenti – il rapporto *Virtual Models* (PLS Ramboll, 2004) li defi- niva rispettivamente “Pionieri” e “Scettici”. Nel secondo profilo, invece, il modello di istruzione aperta e a distanza è strutturale e sistemico, ma proprio in ragione di ciò molti spazi di autonomia del docente universitario sono gio- coforza erosi.

³ Non stiamo qui considerando i fenomeni più recenti, legati all’emergenza pandemica, di migrazione massiva a distanza costretti dalle condizioni di emergenza, denominato più cor- rettamente *Emergency Remote Teaching* (Hodges et al., 2020).

4. Formazione del docente alla didattica on line

In relazione ai profili precedentemente esposti, com'è possibile dunque declinare la formazione del docente universitario alla didattica on line, in particolare nei contesti che erogano corsi prevalentemente o integralmente a distanza?

Come premesso, in tali contesti occorre rifarsi prevalentemente al secondo profilo: esistono elementi di base che ciascun docente deve conoscere ed essi riguardano sia aspetti normativi, sensibilmente differenti rispetto alla didattica in presenza (su tutti, il computo delle ore per CFU, stabilito sul carico di lavoro degli studenti che è qui distinto da quello dei docenti, e la distinzione fondamentale tra Didattica Erogativa e Didattica Interattiva) sia aspetti didattico-organizzativi, per quanto detto in precedenza in ragione degli elementi che in parte limano l'autonomia del docente universitario. In questo senso è pensabile anche immaginare interventi formativi di tipo erogativo, ma questi coinvolgono soprattutto la formazione di livello 1 (Serbati, Felisatti, et al., 2018), ossia quella riservata ai docenti neo-assunti.

È invece possibile trovare elementi riconducibili al primo profilo per tutto ciò che è in aggiunta rispetto al modello base, dove esistono spazi di autonomia dei singoli docenti tipicamente in ragione delle specificità disciplinari, e che rientra nella formazione di livello 2 (*Ibidem*), rivolta ai docenti esperti. Facciamo riferimento in particolare alle cosiddette “e-tivity”, attività di Didattica Interattiva specificamente pensate per perseguire obiettivi di apprendimento corrispondenti a descrittori di Dublino diversi dal primo, che possono variare anche sensibilmente in base alle impostazioni disciplinari (per le scienze dure, prendono spesso la forma di esercitazioni; le scienze umane e sociali prediligono piuttosto analisi di caso, discussioni guidate etc.). Appare chiaro che questo tipo di elementi contribuiscono al miglioramento della qualità della didattica più che alla flessibilità di fruizione: perfezionare e calibrare meglio le e-tivity nel proprio insegnamento è infatti sintomo di voler ampliare lo spettro dei descrittori di Dublino cui corrispondono gli obiettivi di apprendimento, che solo parzialmente possono essere raggiunti tramite la Didattica Erogativa.

In questo campo, è dunque possibile riprendere le forme di formazione dei docenti universitari che vengono attuate anche negli usuali contesti di formazione in presenza (Felisatti, Serbati, 2015, pp. 326-328). Tra queste ci preme sottolineare la valorizzazione e messa a sistema di buone pratiche in una logica di supporto e apprendimento tra pari. La letteratura cui abbiamo fatto fin qui riferimento, riguardante più l'introduzione delle tecnologie che non la formazione più in generale dei docenti, si sofferma infatti sul

mainstreaming delle pratiche più innovative. Il già citato rapporto della PLS Ramboll (2004), in particolare, raccomanda l’ancoraggio delle buone pratiche svolte dai docenti “pionieri” ad una strategia globale di ateneo affinché possano essere diffuse presso la maggioranza “grigia” di docenti né “pionieri” né “scettici”⁴.

5. Il caso dell’Università degli Studi Guglielmo Marconi

In linea con le premesse fin qui descritte, presso l’Università degli Studi Guglielmo Marconi è stata costituita, con Decreto Rettoriale, una specifica Commissione per la Pianificazione della Formazione dei Docenti e dei Tutor (COPIFAD), con il compito di “promuovere presso i competenti Organi Accademici l’attuazione di un percorso formativo attraverso la predisposizione di un piano di formazione interna per i propri docenti e tutor con particolare riferimento alla didattica on line” (D.R. 1 del 15 dicembre 2017, art. 2).

Si è deciso, su impulso del Presidio della Qualità di Ateneo, di costituire una Commissione anziché un Teaching Learning Center (Felisatti, Serbati, 2015), in quanto l’Ateneo possiede già una struttura responsabile della Progettazione e della Produzione Multimediale, che ha il compito di strutturare l’articolato modello didattico-organizzativo così come lo abbiamo definito in precedenza⁵. In questo contesto, più che creare ulteriori strutture, era necessario orientare il Centro e le risorse di cui dispone nell’affrontare lo specifico tema della formazione dei docenti e dei tutor. Il responsabile del Centro, al pari della referente dell’Organizzazione Didattica di Ateneo, sono tra i componenti della Commissione, così come 6 membri docenti, che rappresentano le 6 Facoltà dell’Ateneo, dai cui rispettivi Consigli sono stati formalmente indicati.

È stata operata tale scelta per costituire un primo nucleo di docenti esperti, rappresentativi delle diverse sensibilità disciplinari del corpo docente dell’Ateneo, con il compito di individuare le buone pratiche di insegnamento già svolte e di conseguenza innescare la condivisione delle stesse presso l’intera comunità dei docenti.

⁴ Troviamo lo stesso tipo di impostazione in un documento dell’OCSE del 2012 (Hénard, Roseveare, 2012), che riguarda più in generale l’ambito dell’insegnamento di qualità nell’istruzione superiore; anche l’EUA si focalizza su questo aspetto nella sua indagine del 2018 evidenziando come solo nel 16 % degli Atenei intervistati la collaborazione e gli scambi tra docenti vengono lasciati alla loro esclusiva iniziativa (Gaebel, Zhang, 2018, pp. 57-58).

⁵ A tale struttura afferiscono in particolare gli Instructional Designers che coadiuvano i docenti nella progettazione e nella produzione del materiale didattico.

Come scelta di fondo è stato deciso che la formazione dei docenti e dei tutor dovesse avvenire on line, per favorire la massima diffusione presso l'intera comunità dei docenti e dei tutor. Su questa impostazione sono state definite due linee strategiche, che corrispondono alle due precedentemente descritte: da una parte vi è una formazione di livello 1, pensata per i docenti neo-assunti (ma in prima istanza rivolta a tutti) costituita prevalentemente da contributi erogativi; dall'altra vi è una formazione di livello 2, rivolta a docenti esperti, che fa leva sulla condivisione di buone pratiche.

Il principio alla base di questa scelta è coerente con la *forma mentis* del ricercatore, che si ispira ai risultati di altre ricerche e al pensiero di altri autori per poi proporre una propria elaborazione originale o un proprio contributo. All'interno dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi, Ateneo che vanta ormai più di 15 anni di storia, sono presenti diverse iniziative pionieristiche meritevoli di essere diffuse e valorizzate⁶, seppur sia necessario un lavoro preventivo di inquadramento rispetto alle linee guida dell'ANVUR.

Sul piano realizzativo, i contributi sono materiali per lo più testuali (corredati da opportuni riferimenti normativi), partendo dal presupposto che il docente universitario in quanto studioso, può fruirne senza problemi. Si è cercato inoltre di evitare il più possibile la frontalità tra colleghi. Molti contributi sono tuttavia corredati da brevi presentazioni, animazioni in videografia (3 o 4 minuti) con voce fuori campo di speaker, che in qualche modo sottolineano i punti nodali degli argomenti proposti.

Per quello che riguarda invece le buone pratiche, sono stati realizzati dei filmati nei quali un docente presenta ai colleghi una particolare attività ritenuta meritevole di essere diffusa presso la comunità dei docenti, descrivendo ciò che egli ha svolto (“io ho fatto così”) piuttosto che ciò che si dovrebbe svolgere (“dovete fare così”). Per dare forza a questa forma di condivisione, è stata predisposta una scaletta semistrutturata che indirizza il docente nel presentare le motivazioni per le quali ha optato per una data strategia didattica, le criticità e le esigenze da cui originava oltre a una sintesi della soluzione adottata nelle sue modalità realizzative. Le pratiche proposte devono essere inoltre correttamente inquadrate rispetto ai descrittori di Dublino con la corretta esplicitazione degli obiettivi di apprendimento cui fanno riferimento e la coerenza con i criteri di valutazione.

La messa in opera della formazione è ancora nella fase iniziale. Sono stati realizzati i primi contributi che hanno in particolare accompagnato i docenti nella revisione periodica delle schede dell'insegnamento sui seguenti temi,

⁶ Per una panoramica rimandiamo alla rivista *Digital Universities. International best practices and applications*.

che peraltro si ricollegano al processo AVA: la corretta distinzione tra DE e DI, la formulazione degli obiettivi come esiti di apprendimento attesi, organizzati in base ai descrittori di Dublino, e soprattutto la coerenza tra Obiettivi, Attività Didattiche e Modalità di verifica dell'apprendimento.

In questa sede possiamo unicamente riportare primi segnali incoraggianti di efficacia sia della scelta di optare, nella composizione della Commissione, per un referente per ciascuna Facoltà per facilitare un collegamento più capillare con i docenti, sia nell'impatto sulla corretta stesura delle schede dell'insegnamento in linea con i criteri stabiliti dal PQA. Ci riproponiamo di presentare risultati più organici e sistematici, oltre che compiuti, in future occasioni.

Bibliografia

ANVUR (2017), Accreditamento periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari. Linee Guida. www.anvur.it.

Ardizzone P., Rivoltella P.C. (2003). *Didattiche per l'e-learning*. Roma: Carocci.

Bellier S. (2001). *Le e-learning*. Paris: Éditions Liaison.

Bruschi B., Ercole M.L. (2005). *Strategie per l'e-learning*. Roma: Carocci.

Chasseneuil, collectif de (2000), *Formation ouverte et à distance: l'accompagnement pédagogique et organisationnel*. Conférence de consensus, 27, 28 e 29 marzo 2000. www.centre-inffo.fr/IMG/pdf/chasseneuil.pdf.

Commissione Europea (1991). *A Memorandum on Open Distance Learning*. aei.pitt.edu/3404/1/3404.pdf.

Commissione Europea (2001). Piano d'azione eLearning. Pensare all'istruzione di domani. eur-lex.europa.eu.

ELUE (2006). L'Università verso l'e-learning: Finlandia, Francia e Italia a confronto. www.cruui.it.

Felisatti, E. & Serbati, A. (2015). Learning for teaching: educational and professional development for university teachers. An innovative project proposed by the University of Padova. *Giornale italiano della Ricerca Educativa*, VIII, 14, 323-339.

Galliani L. (2003). *e-learning: scenari e ricerca*. In L. Galliani, R. Costa, *Valutare l'e-learning* (). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.

Gaebel, M. & Zhang, T. (2018), Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area. Eua.eu.

Hénard, F. & Roseveare, D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. www.oecd.org.

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T. & Bond A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause*, <https://er.educause.edu/>.

Palomba D. (1975). *Open University*. Firenze: La Nuova Italia.

PLS Ramboll (2004). *Virtual models of European Universities*. Final report to the European Commission.

Ranieri M. (2005). E-learning: modelli e strategie didattiche. Trento: Erickson.

Rivoltella P.C. (2005). Un perfezionamento per la Media Education: idee, finalità, organizzazione. In P.C. Rivoltella (ed.), *Educare per i media. Strumenti e metodi per la formazione del media educator* (pp. 11-34). Milano: ISU – Università Cattolica.

Rivoltella, P.C. (2012). Innovare con la tecnologia: aspetti di sistema nell'organizzazione-scuola. In P. Limone (a cura di), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova cittadinanza digitale* (pp. 48-64). Bari: Progedit.

Serbati, A., Felisatti, E., Da Re, L. & Tabacco, A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 18(1), 39-52.

Sidir, M. & Cochard, G.-M. (2004). *Méthodes et outils de gestion en e-formation*. In I. Saleh & S. Bouyahi (dir.), *Enseignement à distance: épistémologie et usages* (pp. 93-114), Paris: Hermès-Lavoisier.

Singh H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43, 6 (novembre-dicembre 2003), 51-54, www.bookstoread.com/framework/blended-learning.pdf.

Ugolini, F.C. (2007a). e-Learning e ICT nelle università europee: modelli e prospettive. *Rivista Scuola IAD*. 0.

Ugolini, F.C. (2007b). L'e-learning e le ICT nell'istruzione superiore europea. Un caso di studio. Roma: Aracne.

Ugolini, F.C. (2009). Esperienze di e-learning nell'istruzione superiore europea. Un nuovo case study: l'Università di Zurigo. Roma: Aracne.

Ugolini, F.C. (2011). E-learning e autonomia del docente universitario: due casi europei a confronto. In L. Galliani (a cura di), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 483-392), Lecce-Brescia, Pensa Multimedia.

Ugolini, F.C. (2015). La dimensione organizzativa dell'istruzione a distanza. Aspetti storici, pedagogici e politici. *Pedagogia Oggi*. 2/2015, 213-222.

Emergenza, esperienza, riflessione e trasformazione. Verso nuove traiettorie di sviluppo per la professionalità docente

di Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone¹

Il contributo propone di inserire all'interno dello spazio semantico generato dai costrutti di esperienza, di riflessione e di trasformazione, le nuove traiettorie di sviluppo della professionalità docente, aperta alle istanze del tempo presente e pronta a rispondere anche alle situazioni emergenziali che possono presentarsi nell'esercizio della pratica didattica.

1. L'emergenza come opportunità di crescita professionale

La riflessione offerta in queste pagine propone alcune sollecitazioni e altrettante indicazioni utili in tutte le condizioni emergenziali, affinché chi insegna possa agire con maggiore efficacia nella pluralità delle situazioni in cui occorre andare al di là delle routine professionali, dei tradizionali schemi d'azione, del già noto.

La pandemia da Covid-19 si è configurata come un evento assolutamente inatteso, che ha richiesto la gestione di problemi straordinari, su più livelli, anche sul fronte della pratica didattica.

Nel regime dell'urgenza, si sono dovute prendere delle decisioni piuttosto impegnative e dolorose, come la chiusura degli istituti scolastici per la metà della popolazione mondiale degli studenti (Unesco, 2020), e sono state messe a punto repentinamente delle strategie di intervento per

¹Gli autori hanno condiviso il disegno complessivo e il contenuto del contributo. A P. Limone si deve la scrittura dei i paragrafi n. 1, 2 e 6 a M. G. Simone quella dei paragrafi n. 3, 4 e 5.

garantire il diritto all’istruzione e al mantenimento della continuità dei processi di insegnamento e di apprendimento.

Come era prevedibile, in questo nuovo assetto i costi più elevati, in termini di accessibilità infrastrutturale, strutturale e culturale sono stati sostenuti dagli studenti con svantaggio socio-economico che risultano sempre più a rischio di povertà educativa (Istat, 2020).

È nostra convinzione che l’esperienza dell’evento avverso, qualunque esso sia, possa educare e trasformare i professionisti che operano nel campo dell’insegnamento e dell’apprendimento, sollecitandoli ad attrezzarsi di altri strumenti e ulteriori riferimenti per crescere e per evolvere, ossia per cambiare e dar vita a nuovi comportamenti, ad ulteriori risposte adattive, a possibili percorsi di cambiamento esistenziale e di arricchimento professionale.

Dall’esperienza, in presa diretta, della pandemia e da ciò fin qui detto, scaturiscono le nostre domande di ricerca: come agire in caso di emergenza didattica, quando non è più possibile, anche soltanto per un tempo limitato, insegnare e apprendere in maniera tradizionale? chi insegna, e pure chi governa un’istituzione educativa o formativa, dove può rintracciare criteri di decisione e di scelta?

Riteniamo che la professionalità docente, in simili situazioni, traggia motivi di utilità riflettendo e agendo nello spazio tracciato da una sorta di triangolo semantico, i cui vertici sono rappresentati dai concetti di esperienza, di riflessione e di trasformazione.

L’emergenza, la novità, il cambiamento, le fasi di transizione della storia individuale e sociale e tutto ciò che non è possibile prevedere, analizzati da questa prospettiva, per il docente possono divenire una preziosa palestra per:

- l’apprendimento esperienziale, in quanto opportunità grazie al quale si impara dall’esperienza vissuta e dalla riflessione, dalla concettualizzazione e dalla sperimentazione attiva della realtà, a predisporre e tenere pronti dei piani futuri di intervento, sufficientemente collaudati (cosa che è drammaticamente mancata nell’esperienza con il Covid-19);
- l’apprendimento riflessivo, inteso come occasione per costruire saperi e competenze a partire da sé e dalle proprie esperienze, per riuscire a leggere con più attenzione ciò che accade e ricavarne regole di accadimento, criteri regolativi, strategie di intervento;
- l’apprendimento trasformativo, visto in quanto processo continuo di riadattamento e di ridefinizione dei propri frame di riferimento per sviluppare abilità di gestione efficace del cambiamento.

Questa chiave di lettura, tra gli altri aspetti, consente di guardare all'emergenza oltre l'ottica deficitaria (quella che soffrema l'attenzione soltanto sull'inibizione della libertà personale, della sicurezza, del contatto diretto con l'altro, ecc.), per vederla in quanto “campo generativo di stimoli, azioni e riflessioni e persino concettualizzazioni da cui ricavare apprendimenti e quindi, in questo senso, può essere esperienza che emancipa” (Paparella, Limone, Cinnella, 2020).

In ambito didattico, ne deriva che gli studenti vengono chiamati ad accogliere la sfida imposta dal coronavirus per migliorare le proprie capacità di risoluzione dei problemi e per implementare le competenze digitali (Onyema, Eucheria, Obafemi, 2020). Nel caso della professionalità docente, dalla situazione emergenziale si trae vantaggio se si ragiona sul nesso ipotizzato tra esperienza, riflessione e trasformazione, per essere pronti dinanzi ad un evento improvviso, rintracciarvi sollecitazioni utili al proprio agire didattico e mutare i propri schemi, guadagnando efficacia nell'affrontare situazioni impreviste e imprevedibili, in cui l'incertezza è tanta, così come, in quella stessa circostanza, lo sono pure i bisogni e le attese degli allievi e degli stakeholders.

2. Lo sviluppo professionale del docente e formazione al digitale

L'intero corpo docente italiano, generalmente poco avvezzo ad insegnare in modalità differente rispetto a quella tradizionale, durante il lockdown ha avuto il grande merito di aver impedito il generale collasso del sistema scolastico a causa dell'improvvisa perdita di contatto fisico con gli studenti e di quella legata alla gestione di fattori di particolare criticità: le scarse competenze digitali, le politiche scolastiche non sempre supportanti, i problemi di connessione e di accessibilità alla rete, le carenze infrastrutturali, la mancanza di finanziamenti, ecc. (Onyema et alii, 2020).

Dinanzi alla necessità di adeguarsi velocemente ad un altro stile didattico, i docenti, tra mille difficoltà, si sono scoperti non più semplici dispensatori di conoscenza bensì facilitatori, mentori e motivatori dei propri studenti (Onyema e Deborah, 2019). Gli insegnanti si confermano come i principali mediatori (Damiano, 2013) del processo di insegnamento-apprendimento e, durante l'emergenza didattica, si sono adoperati il più possibile per allestire sessioni didattiche on line flessibili e ricche di risorse per valorizzare il protagonismo degli allievi.

Se, nel prossimo futuro, si vuole abbandonare ogni logica emergenziale per puntare a dei cambiamenti strutturali nello sviluppo della professionalità

docente, dal nostro punto di vista una delle chiavi di volta risiede nella integrazione, nella pratica didattica e nel sapere professionale, di una pedagogia del digitale da includersi stabilmente, e non occasionalmente, nei programmi di formazione per gli insegnanti in tutte le fasi della loro carriera.

Lo sviluppo professionale degli insegnanti è un costrutto complesso e multidimensionale, finalizzato alla “razionalizzazione esperta dei saperi attraverso pratiche di formazione e di relazione educativa maturate in situazione nell’arco della vita professionale e lavorativa” (Costa, 2001; Margiotta, 2010). Nelle traiettorie di sviluppo professionale del docente, all’interno delle iniziative e procedure volte a migliorare le competenze e il rendimento professionale, la formazione al digitale risulta una esigenza non più procrastinabile.

Si conviene ormai sul fatto che la mancanza di preparazione specifica in questo senso, mediante la predisposizione di appositi percorsi formativi (Limeone, Pace 2016), inibisce la progettazione di itinerari didattici di qualità; questo non può che generare ulteriori difficoltà nell’insegnamento e nell’apprendimento in periodi di emergenza e anche nella pratica didattica consuetudinaria.

Durante il lockdown, è stata riscontrata una certa encomiabile sollecitudine e professionalità dei docenti, che hanno saputo superare molte difficoltà personali (come l’aumento del carico di lavoro, la cattiva connettività, ecc.) pur di assicurare la continuità. Ciononostante, come sostengono Giovannella, Perisco e Passarelli (2020), le strategie didattiche adottate in questa emergenza sono risultate molto lontane dalle soluzioni ideali per massimizzare l’inclusività.

Recenti ricerche (Perla, Felisatti, 2020) hanno evidenziato che anche tra i docenti universitari si sono manifestate delle criticità nella utilizzazione di strumenti tecnologici innovativi e suggeriscono l’opportunità di implementare dei percorsi di formazione all’utilizzo delle tecnologie nell’insegnamento, sia per quanto concerne gli aspetti tecnici che quelli didattici. Giova sottolineare, allineandosi alle riflessioni di Rivoltella (2010), che non è “l’alfabetismo informativo” che deve crescere tra gli insegnanti, bensì la “cultura tecnologica”, quella che consente di ripensare le modalità di costruzione, rappresentazione e condivisione della conoscenza in quanto, per gestire i media, non bastano capacità operative ma frame culturali e critici.

Anche Falcinelli e Limeone (2014) ribadiscono che l’introduzione della tecnologia non è lo strumento per ottenere automaticamente l’innovazione. Un’autentica trasformazione è possibile soltanto esercitando una “sapienza didattica” coniugata ad una capacità organizzativa che permetta la gestione complessa della didattica mediata dalla tecnologia.

È tempo di caratterizzare profondamente l'intero curriculum formativo del docente con una preparazione di alta qualità in questo senso. Si tratta di offrire concrete opportunità di sviluppo professionale di modo che non si compia ancora l'errore di replicare le strategie di insegnamento in presenza (lineari e spesso ripetitive) mediante gli strumenti digitali che, invece, offrono opportunità di apprendimento reticolare, ipertestuale, dinamico e socialmente costruito nel dialogo e nella cooperazione.

Una volta raggiunta una maggiore padronanza delle competenze digitali, si viene a generare inevitabilmente la volontà di ripensare, innovandole, le proprie pratiche didattiche per essere pronti ad insegnare efficacemente nella pluralità dei formati, delle impostazioni, delle situazioni.

3. Emergenza, apprendimento esperienziale e simulazione

Nella riflessione di Kolb (1984), l'apprendimento esperienziale rappresenta una modalità funzionale, cognitiva e sociale di considerare l'esperienza e di agirla, allo scopo di trasformarla.

All'interno del modello del Learning Cycle, nell'ambito dei quattro momenti che lo caratterizzano (esperienza concreta, osservazione riflessiva, concettualizzazione astratta, sperimentazione attiva), Kolb individua alcuni stili di apprendimento (divergente, convergente, accomodante, assimilativo). Nell'economia dei discorsi sviluppati in queste pagine, genera particolare interesse lo stile divergente (proprio di chi riesce a generare idee capaci di organizzare la complessità delle relazioni in una prospettiva sistematica) e lo stile accomodante (di chi, quando apprende, sperimenta attivamente la realtà concreta, sa risolvere i problemi intuitivamente e sa persino gestire l'imprevisto).

L'esperienza può divenire fattore di sviluppo (Di Nubila, Fedeli 2010), anche quanto si dipana mediante percorsi inediti e sentieri in salita.

L'emergenza sollecita ad affrontare i problemi in modo nuovo, ad acquisire altre abilità e ulteriori competenze, per questo genera nuove opportunità di apprendimento, utili a implementare e ottimizzare gli schemi d'azione e il repertorio delle prassi.

L'evento emergenziale, in ambito didattico, non va visto come un fatto remoto e improbabile. Esso è da contemplarsi tra le cose che possono accadere concretamente durante un percorso scolastico e formativo. La bruneriana "cassetta degli attrezzi" della professione (Bruner, 2000), pertanto, non può non contemplare metodi, strumenti e tecniche da utilizzare in simili casi.

Per tutte queste ragioni, si ha bisogno di sviluppare strategie e criteri, di esercitare abilità e di implementare competenze. In tal senso, è opportuno

che l'emergenza divenga oggetto di un piano di simulazione, intesa in quanto approssimazione, avvicinamento graduale alla realtà, allo scopo di giungere ad una maggiore comprensione e gestione di quest'ultima (Simone, 2006). Si tratta di una metodologia che, applicata in ambito didattico, consente di apprendere mediante esercizio, sperimentazione e riproduzione attiva di problemi e di situazioni secondo un modello di apprendimento di tipo esperienziale che segue rigorosamente i passaggi rappresentati dalla sperimentazione, dall'analisi, dalla riconcettualizzazione (Simone, 2004).

Periodiche esperienze di simulazione divengono una opportunità per compiere degli esercizi preparatori, per prendere consapevolezza di alcuni problemi, per acquisire confidenza con certi strumenti e per sviluppare strategie volte ad una efficace gestione di una situazione nuova. In questi mesi, la gran parte dei docenti e degli studenti si sono misurati per la prima volta con la didattica a distanza. Alcuni invece, in situazioni più virtuose, sapevano già che cosa essa fosse per aver svolto, a cadenza regolare, alcuni giorni di dad all'anno, proprio per essere pronti ad affrontare l'eventuale chiusura degli istituti scolastici per motivi legati a calamità naturali, pandemie, ecc. (Whalen 2020).

La simulazione, tra gli altri aspetti, rappresenta anche una strategia utile per accettare la capacità di risposta e quella di programmazione e di progettazione formativa di quanti sono chiamati ad operare, coinvolgendo tutti e sensibilizzando ciascuno sull'importanza di mettere a sistema le risorse presenti nel gruppo.

L'esperienza simulata si conclude sempre con la fase di debriefing, da cui si ricavano messaggi di rinforzo e annotazioni migliorative e, per questa via, si può riuscire a trasformare la simulazione in fonte di apprendimento, elaborando delle buone prassi, delle linee guida, dei documenti regolamentari, alcuni criteri per gestire le successive emergenze.

4. Didattica e pensiero riflessivo

Non tutta la pratica didattica può essere svolta sotto forma di ricerca. Insegnamento e apprendimento hanno più probabilità di divenire attività euristiche in situazioni di emergenza, di conseguente incertezza, quando il docente si accorge che le sue prassi, i tradizionali schemi, i metodi e le teorie di riferimento non si rivelano sempre d'aiuto per fronteggiare quella determinata situazione.

È proprio a questo punto che ha inizio la ricerca riflessiva, quando si comincia a ragionare con più consapevolezza nel corso dell'azione e

sull'azione stessa, integrando schemi d'intervento e prospettive di significato, di cui il docente già dispone, con nuove acquisizioni derivanti dalla situazione che si vive.

La riflessività si realizza non soltanto nell'attività del pensiero. Ne hanno parlato anche sociologi come Beck, Giddens, Lasch (1999) per designare quel processo, tipico della modernità avanzata e connesso al fenomeno della globalizzazione, di messa in discussione delle certezze personali e sociali (Bauman, 1999) in seguito alla perdita di fiducia rispetto alla capacità del sapere scientifico di migliorare il destino dell'uomo.

Ad introdurre il costrutto di riflessione in campo pedagogico fu Dewey all'inizio del secolo scorso parlando di "reflective action", riferendosi al "fare che si sviluppa dall'attività, costante e diligente considerazione delle credenze e conoscenze personali, alla luce delle prove che le sorreggono e delle conclusioni cui tendono" (Dewey, 1961, p. 68). Nel volume "How we think", Dewey afferma che il pensiero riflessivo scaturisce da una situazione di dubbio, di perplessità, di esitazione e diviene un pensare finalizzato a ricercare delle risorse che possano aiutare a superare l'incertezza iniziale, generando un circolo virtuoso tra il pensiero e la pratica.

In tempi più recenti, Schön (1987) ha proposto la figura del professionista riflessivo, in questo caso il docente, che indossa l'abito del ricercatore e affronta la situazione problematica ogni qual volta procede mediante un ragionamento indiziario, attinge al repertorio delle esperienze pregresse, formula e verifica l'ipotesi in situazione, così da dar vita alla generazione di nuove soluzioni che vanno a comporre un ulteriore quadro teorico.

Un habitus mentale incline all'attività euristica incrementa lo sviluppo di razionalità riflessiva. Il docente fa ricerca quando, di fronte a situazioni indeterminate e problematiche, riesce a riflettere nel corso dell'azione e sull'azione individuando e, se necessario, modificando le sue prospettive di significato, i suoi schemi e, conseguentemente, il suo agire didattico e le sue aspettative.

La razionalità riflessiva, proposta da Schön, mette in discussione il nesso teoria-prassi e si oppone alla tradizionale frattura tra il pensare e l'agire, tra il sapere e il fare, tra il decidere e l'attuare a favore di costrutti come la "riflessione nel corso dell'azione" e la "conversazione riflessiva" con la realtà (Striano, 2001).

Nel dialogo che il docente riflessivo intesse con la situazione, egli ne esplora le potenzialità inespresse e compie l'esercizio, per nulla visionario ma altamente creativo, del "vedere altro" e del "vedere come se".

La capacità del docente di "vedere come se", quando affronta una situazione imprevista, viene efficacemente illustrata da Schön mediante la

metafora generativa del “pennello come pompa”². Dinanzi all’evento inatteso, la prima azione che l’insegnante compie è quella di individuare gli aspetti di similitudine rispetto alle esperienze che ha già affrontato in precedenza e che ha gestito mediante strategie consuete. Successivamente, egli si rapporta alla nuova circostanza utilizzando il suo repertorio di saperi e di pratiche e, in caso di loro inefficacia, si predisponde alla creazione di soluzioni innovative sulla base del già noto e del già sperimentato.

La riflessività è chiamata a fare il suo ingresso nella già citata bruneriana “cassetta degli attrezzi” del docente, trasformando le teorie a disposizione e orientando verso nuove prospettive di significato, per incrementare il ventaglio di risposte disponibili nella risoluzione dei problemi.

Attivare il pensiero riflessivo nel corso dell’azione non è più soltanto una opzione personale del singolo docente, ma un elemento strutturale e permanente nella formazione continua e nella pratica didattica, peraltro sempre più richiesto dalle varie istituzioni comunitarie (Commissione Europea, Eurydice, ecc.) e dagli organismi internazionali (Ocse, Unesco, ecc.) che si occupano della qualità nei processi di insegnamento e di apprendimento. Occorre tuttavia prestare attenzione, come avverte Biasin (2016), a non vedere nella capacità riflessiva la panacea attraverso la quale l’uomo contemporaneo si riappropria della formazione e, quasi magicamente, trasforma qualsiasi esperienza o situazione in occasione significativa di apprendimento. La riflessività ha senso e produce empowerment personale e organizzativo se è intesa come esercizio di responsabilità, esito di maturità cognitiva, di possesso e di dominio della realtà circostante da parte di adulto e di un professionista presente a se stesso e, per questo, pronto a impegnarsi per elevare il suo benessere personale e quello della realtà scolastica e sociale in cui è inserito.

5. Didattica e apprendimento trasformativo

Il modello deweyano basato su “esperienza, riflessione, apprendimento” può trovare motivi di rinforzo, dal nostro punto di vista, coniugandosi alla dimensione di trasformazione che inevitabilmente si genera negli schemi di riferimento e nelle prassi legate ai processi di insegnamento e di apprendimento.

Secondo il pensiero di Merizow (2003), l’apprendimento trasformativo deriva dalla sollecitazione a pensare, a ragionare, a riflettere per riformulare

² Schön (1987, p. 201) si riferisce alla pompa in quanto modalità alternativa di dipingere rispetto al pennello. Questa variazione trasformò, in alcuni ricercatori, la loro percezione del fenomeno e la precedente rappresentazione dell’azione del pompare.

i propri quadri di significato in ogni contesto, sia esso formale, non formale o informale, e in ogni situazione (anche critica), riprogettando la propria esistenza o la propria storia professionale. Ne deriva una concezione dinamica dell’età adulta e dell’iter professionale, in continua evoluzione, in chiave di life long learning.

Si genera apprendimento trasformativo quando, a partire da un evento concreto, si va a ricostruire l’esperienza compiuta e la si interpreta come guida e modello d’azione per il futuro. La situazione vissuta viene ad essere considerata in termini fortemente dialettici, al fine di ricavarne informazioni e significati da utilizzare in vista della progettazione di piste di intervento future.

L’apprendimento trasformativo si oppone alle logiche lineari del pensiero e, anche se incappa nell’imprevisto, è in grado di utilizzarlo a suo vantaggio, imparando da esso.

Il processo che conduce all’innesto dell’apprendimento trasformativo inizia quando l’individuo rintraccia motivi per dubitare delle asserzioni in precedenza condivise e mette in atto procedure cognitive e motivazionali che lo inducono a continuare ad apprendere (Chiesso, 2009).

Oggi più che mai, il docente ha bisogno di padroneggiare non soltanto il sapere formalizzato e le conoscenze metodologiche legate alla propria disciplina, ma di saper fare ricerca sulla pratica, per crescere in quanto professionista (Altet et alii, 2006) della scienza didattica, piuttosto che come mero erogatore di sapere o semplice fornitore di un servizio.

L’insegnante nella “società della capacitazione”, sottolinea Tempesta (2016), non si limita a trasmettere informazioni ma crea una relazione didattica e educativa con lo studente in cui propone le ragioni dell’apprendere, genera e rigenera cultura, introduce alla ricerca dei significati e del rapporto con il reale, apre al mondo, funge da mediatore, gestisce processi di crescita della conoscenza, sa cogliere strutture e matrici generative del sapere.

Come afferma Perla (2016), sulla scia del pensiero di Astolfi (1990) e di Frisch (2014), non può esserci sviluppo professionale al di fuori di una pratica riflessiva che consenta al docente di “mettere a distanza l’azione” attraverso “saperi-strumento”, di dispositivi che lo aiutino a leggere e a interpretare le situazioni di apprendimento, né può esserci sviluppo professionale che non faccia spazio al pensiero dell’insegnante.

Il sapere pedagogico oggi si configura come un sapere ricorsivo, che si sviluppa secondo la spirale “pratica-teoria-pratica” (Altet, 2003). La riflessività sull’azione e nel corso dell’azione sfrutta tale ricorsività e giunge a trasformare teorie e prospettive di significato per generarne di altre, utili per progettare piani d’azione da accostare a quelli tradizionalmente utilizzati.

6. Dopo la pandemia. Verso uno sviluppo professionale di qualità

Soltanto in tempi piuttosto recenti lo sviluppo professionale del docente è divenuto oggetto di attenzione pedagogica, delle politiche ministeriali e della governance scolastica. Gli orientamenti attuali guardano ad esso come “processo a lungo termine, che include regolari opportunità ed esperienze programmate in modo sistematico al fine di promuovere la crescita dell’insegnante” (Perla, 2016). Ciononostante si deve prendere atto che, dinanzi a favorevoli e incoraggianti definizioni della professione, elaborate dalla Commissione Europea (2005) come “altamente qualificata”, “pienamente collocata nel contesto del lifelong learning, “mobile nello spazio europeo e internazionale”, “basata sulla partnership” e a precise raccomandazioni (Commissione Europea, 2007), volte al miglioramento della qualità della formazione in tal senso, permangono alcuni, importanti gap relativi: all’analisi dei bisogni di sviluppo professionale del docente, alla fruizione di una formazione in servizio di qualità, alla mancata valutazione degli esiti della formazione continua, alla generale, scarsa valorizzazione, nella società, di questa figura e anche ad alcune lacune nella preparazione degli insegnanti, oltre che a difficoltà e mancanza di incentivi nell’aggiornamento e nella formazione (Oecd, 2005; Talis, 2013; Oecd, 2014).

L’avvento della pandemia sta imponendo una revisione del generale assetto del sistema scolastico, educativo e formativo, aprendo interrogativi e sollevando istanze di cambiamento anche in merito alla professionalità docente.

Se è forse troppo presto per poter formulare delle ipotesi, occorre almeno riuscire a individuare delle traiettorie di impegno futuro.

Ne riusciamo a scorgere almeno tre: richiedere sempre più una preparazione accademica ai docenti, in tutti i gradi scolastici e in tutte le fasi della carriera; investire sul principio della responsabilità legata alla professione; incentivare le pratiche della condivisione delle esperienze e delle buone prassi.

Sul primo versante, occorre consentire all’università di consolidare il ruolo di centro propulsore di una formazione continua degli insegnanti di qualità e attenta a tutte le istanze, non soltanto emergenziali, del tempo presente. Dall’istituzione universitaria si auspicano opportunità formative ed esperienze programmate in funzione della preparazione di un docente che possa qualificarsi sempre più come effettivo protagonista della complessità della innovazione scientifica, metodologica e tecnologica, a tutto vantaggio della ricerca, delle pratiche didattiche, della crescita degli allievi e dello sviluppo della società.

E per innovare non basta, come sottolinea Felisatti (2011a, 2011b), valutare e riflettere sugli esiti conseguiti: bisogna qualificare le risorse umane e professionali attive sul campo, predisporre investimenti mirati e sostanziali, nelle culture e nelle strutture, per innescare dinamiche di revisione degli approcci consolidati e stabilire circuiti di rielaborazione di assetti, metodologie e pratiche formative. Simili processi implicano l'affermarsi di un “governo sociale” dell’azione formativa, dove, in primis, la comunità dei docenti affronta il nuovo ponendosi in relazione con la comunità degli allievi e procede attraverso ricerca, riflessione e apprendimento nell’elaborare efficaci competenze professionali ottimizzare la qualità della didattica e della formazione.

La seconda direzione di impegno è volta allo sviluppo di una nuova professionalità contraddistinta dal principio della responsabilità, nel senso espresso da Jonas (1993), verso le sorti delle generazioni future.

È proprio nelle situazioni emergenziali che occorre guardare al proprio lavoro di docente oltre ogni ottica impiegatizia ed efficientistica, volta all’ottenimento di alcuni livelli di performance e al conseguimento dei traguardi formativi stabiliti. Risulta più vantaggioso investire risorse per garantire il diritto all’istruzione, strategico per la crescita delle nuove generazioni e finalizzato all’emancipazione sociale e all’esercizio della cittadinanza attiva. Per tali ragioni, ancor di più nei periodi di avversità, il docente è chiamato ad esercitare questo ruolo con rinnovato impegno etico e professionale, nella dimensione della cura in quanto “fabbrica dell’essere” (Mortari, 1995) che contraddistingue l’essenza stessa dell’educare.

La terza direzione di impegno si propone di incentivare le pratiche cooperative e la condivisione di esperienze e di buone prassi tra i docenti per esaltare la dimensione relazionale quale fondamento di una scuola che si connoti effettivamente come una comunità educante.

La rielaborazione, la integrazione e la trasformazione del sapere professionale, infatti, non è un processo che il docente mette in pratica in maniera solitaria. Si tratta di un agire da socializzare con la propria comunità scolastica, con altri colleghi, al fine di generare una “comunità di pensiero” (Michelin, 2019), un senso di appartenenza e di condivisione di buone prassi, di schemi di azione, di modelli di intervento che esalti le differenze individuali e la ricchezza delle reciproche conoscenze.

Bibliografia

Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche d'insegnamento in Francia*. Brescia: La Scuola.

Altet M., Charlier E., Paquay L., Perrenoud Ph. (2006). *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma: Armando.

Astolfi J.P. (1990). Les concepts de la didactique des sciences, des outils pour lire et construire les situations d'apprendissage, *Recherche et Formation*, 8, Paris: INRP.

Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*, tr.it. Bologna: il Mulino.

Beck, U., Giddens, A., Lasch, P. (1999). *Modernizzazione riflessiva.*, tr. it. Trieste: Aaterios.

Biasin C. (2016). *Adulità, riflessione critica e apprendimento trasformativo*, in Aa. Vv. Eda nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia. Speciale di "MeTis". Bari: Progedit.

Bruner J. (2000). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, tr. it.. Milano: Feltrinelli.

Chiosso G. (2009). *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*. Milano: Mondadori.

Commissione europea (2007). Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, Bruxelles, Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio.

Damiano E. (Ed.) (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Dewey J. (1910, tr. it. 1961). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Nubila R., Fedeli M. (2010). *L'esperienza: quando diventa fattore di sviluppo*. Lecce: Pensa Multimedia.

Falcinelli F., Limone P. (2014). La scuola digitale: a che punto siamo?, In Rivoltella P.C. (Ed.). *Smart future. Didattica, media digitali e inclusione* (pp. 13-22). Milano: FrancoAngeli.

Felisatti E. (2011a). *Didattica universitaria e innovazione*. In L. Galliani (Ed.), *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Felisatti E. (2011b). *Didattica universitaria, valutazione e comunità dei docenti*. In Current approaches in Sciences of Education. International Conference, Xth Edition. Editura Universitatii "Stefan cel Mare" Suceava.

Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione e insegnamento*, XII(1), pp. 137-153.

Frish M. (2014). *Les réseau Ideki. Objet et recherche d'éducation et de formation émergents, problématisés, mis en tension, réélaborés*, Paris: L'Harmattan.

Ghislandi P. (2020) P.M.M., eLearning or not eLearning?, Webinar, Università di Verona.

Giovannella C., Passarelli M., Persico D. (2020). The Effects of the Covid-19 Pandemic on Italian Learning Ecosystems: the School Teachers' Perspective at

the steady state, *Interaction Design and Architecture(s) Journal*, 45, pp. 264-286.

Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.

Kolb D. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

ISTAT (2020). Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà. Report ANNO 2019. Roma: Istituto Nazionale di Statistica. https://www.istat.it/it/files/2020/06/REPORT_POVERTA_2019.pdf.

Limone P., Pace R. (2016). Teacher training and digital paths. Revolution in the school: a project for lifelong learning. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 7.

Loiodice I. (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.

Margiotta U. (2010). *Abitare la professione docente*. Lecce: Pensa.

Merizow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, tr. it. Milano: Cortina.

Michelin M.C. (2019). Dimensioni dell'operare e del pensare oltre il digitale. *Formazione & Insegnamento*, 1.

Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/>.

OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.

Onyema, E.M., Eucheria, N.C., Obafemi, F.A., Sen, S., Atonye, F.G., Sharma, A., & Alsayed, A.O. (2020). Impact of Coronavirus Pandemic on Education, *Journal of Education and Practice*, 11(13), pp. 108-121.

Paparella N., Limone P., Cinnella G. (2020). *Pandemia. Apprendere per prevenire*. Bari: Progedit.

Perla L. (2016). *Il docente professionale. Nuove epistemologie didattiche di formazione*. Perla L., Tempesta M., *Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*, Lecce: Pensa MultiMedia.

Perla L., Felisatti E., Grion V., Agrati L. S., Gallelli R., Vinci V., Amati I., Bonelli R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale, *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 5, 2, pp. 18-37.

Rivoltella P.C. (2010). *Tecnologie, qualità della didattica e formazione degli insegnanti*. In Rivoltella P. C., Ferrari D. (a cura di). *Scuola del futuro? Appunti di una ricerca intervento sull'innovazione tecnologica* (pp. 18-26). Milano: EduCatt.

Schön D. (1987, ed. it. 2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Simone M.G. (2004). *Simulazione al computer in ambito didattico. Potenzialità, criticità e scaffolding*. In S. Colazzo (Eds.). *Di pietra in pietra. Viaggio attraverso le pietrefitte salentine*. Castrignano dei Greci (Le): Amaltea.

Simone M.G. (2004). *Simulazione. Strutture categoriali*, in N. Paparella (eds), *Ontologie, simulazione, competenze*. Castrignano dei Greci (Le): Amaltea.

Striano M. (2001). *La razionalità riflessiva nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.

Talis (2013). *Results. An International Perspective on Teaching and Learning*, Oecd Publishing.

Tempesta M. (2016). *Il polimorfo virtuoso. Multidimensionalità della professione docente e società della capacitazione*, in Perla L., Tempesta M. (Eds.), *Università e scuola per lo sviluppo della professionalità docente*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Unesco (2020). 290 Million Students Stay Home due to Coronavirus. (2020, March 7). Retrieved April 21, 2020, from: <https://learningenglish.voanews.com/a/unesco-290-million-students-stayhome-due-to-coronavirus/5317148.html>.

Whalen J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2).

L'e-learning dell'Università di Foggia e la valorizzazione del ruolo docente

di Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena¹

L'Università di Foggia ha puntato da subito sull'innovazione didattica e su modelli che valorizzano il nuovo ruolo del docente nell'era digitale. Alle sperimentazioni partite dal 2009 del primo modello di e-learning sono seguiti dal 2016 i corsi blended e i corsi Mooc per Eduopen, la prima piattaforma MOOC consorziata italiana, di cui Foggia, insieme ad altri atenei, è stata capofila. Punto di svolta è stata nel 2015 l'istituzione del Centro E-learning di Ateneo (CEA), polo di ricerca e di realizzazione di corsi online. A tutti i corsi, insegnamenti, moduli in modalità e-learning il CEA assicura la continuità degli standard di erogazione e fruizione dei contenuti e supporta la stesura della macro e microprogettazione. Per garantire un alto livello degli insegnamenti in modalità e-learning, sono condotte specifiche attività di monitoraggio per mezzo di questionari approvati dal Gruppo di Assicurazione della Qualità (GAQ) dei corsi di studi interessati. Il saggio descrive le attività del CEA e il processo continuo di progettazione, sviluppo e implementazione di risorse digitali nei processi d'insegnamento-apprendimento volti a promuovere una didattica interattiva vista come esperienza formativa.

1. Inquadramento scientifico

La formazione a distanza (Fad) è solitamente classificata dal punto di vista storico-metodologico in tre generazioni che si sono succedute nel tempo in linea anche con l'evoluzione tecnologica (Trentin, 2001, Bontempelli, n. d.). La prima generazione corrisponde alla formazione per corrispondenza

¹ Sebbene il lavoro di ricerca sia stato svolto congiuntamente, i paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Delio De Martino, il paragrafo 3 a Erika Ena, il paragrafo 4 e le conclusioni a Ezio Del Gottardo.

ed è basata sull'invio del materiale didattico via posta, a cui segue lo studio autonomo e il successivo invio di un elaborato per la valutazione. Coincide con il modello di comunicazione "uno ad uno" ed è la prima forma di Fad attestata già agli inizi dell'800 che si sviluppò fino ai primi decenni del nuovo secolo quando si diffuse il nuovo medium della radio.

La Fad di seconda generazione si lega invece alla fase storica in cui sono sviluppate le tecnologie multimediali, tra le quali la televisione e i primi computer. Con la nascita di questi nuovi mezzi di comunicazione di massa, in particolare tra gli anni '60 e '70 del '900, si passò alla seconda generazione denominata anche "multimediale" perché basata sull'uso integrato di più media. Al classico materiale didattico cartaceo si aggiunsero le registrazioni audio e audiovisive e anche i primi software didattici. La comunicazione passò da modello "uno ad uno" a quella "uno a molti" ma l'apprendimento a distanza continuò ad essere inteso come un processo individuale.

La terza generazione, quella resa possibile a fine millennio dalle nuove tecnologie digitali e in particolare di internet, corrisponde all'implementazione della rete e prevede un modello di comunicazione potenzialmente "molti a molti". All'interno della Fad di terza generazione è possibile tracciare una tassonomia di quattro classi di modelli principali di e-learning che possono essere adottati al fine di realizzare una progettazione didattica a distanza (Banzato, Midoro, 2009).

Il modello della prima classe di questa tassonomia è di formazione di autoapprendimento, della seconda di formazione assistita, della terza di formazione collaborativa e infine della quarta di formazione enattivo-sinecologica.

Questi modelli possono essere raffigurati come una piramide con alla base la prima classe fino al vertice che coincide con la quarta. Man mano che si procede dalla base verso l'apice l'utilizzo della rete si rende sempre più complesso e l'interazione umana assume un'importanza crescente. Nel primo modello, quello dell'autoapprendimento, l'interazione è basata sul rapporto persona-computer senza figure umane intermedie e la rete funziona come supporto per dispensare materiale didattico senza altri filtri come tutor o prove di valutazione intermedie.

Passando poi al modello di formazione assistito si inseriscono nuove figure: i tutor, i responsabili organizzativi, gli assistenti in rete, lo staff tecnico, gli esperti e le classi virtuali. Aumentano così le relazioni sia con gli esperti sia con il gruppo dei pari anche attraverso gruppi di discussione.

Nel modello collaborativo la conoscenza è invece cocostruita nell'ambiente virtuale. L'apprendimento collaborativo si realizza nella costruzione di nuova conoscenza da parte di gruppi e comunità di pratiche virtuali attraverso gli strumenti digitali. Queste comunità sono costituite dagli studenti

ma anche dai formatori in rete (i tutor), da uno staff tecnico, dagli esperti e dagli osservatori.

Lo strato più alto è quello sinecologico-enattivo in cui, grazie alla rete internet, si costruiscono allo stesso tempo “artefatti e relazioni” e si producono “reti di conoscenze, di comportamenti e di relazioni” e “azione e conoscenza co-emergono, come un processo, come un modo di essere che coinvolge la persona e il sistema” (Rossi 2011, p. 128). In questo modello è infatti fondamentale la visione dell'uomo immerso nel suo sistema eco-pedagogico che comprende tutti i sistemi micro e macro.

Ciascuna classe della tassonomia dell'e-learning ha proprie peculiarità, pregi e limiti e una propria strutturazione didattica ma soltanto nelle classi più vicine al vertice vengono sfruttate a pieno le specificità della rete internet e delle tecnologie digitali.

2. La nascita dell'Università di Foggia e il contesto socioculturale di fine millennio

L'Università di Foggia, la più giovane fra quelle pubbliche della Puglia, ha festeggiato nel 2020 i suoi primi 21 anni. Nata il 5 agosto 1999, essa rappresenta un fortunato esempio di Università “nativa digitale”. Alle soglie del nuovo millennio era in piena svolta il processo evolutivo del ruolo dell'università nella società della conoscenza da istituzione accademica d'élite a università di massa aperta all'intero tessuto sociale.

Ciò che era entrato in crisi era il modello universitario teorizzato intorno al 1810 da Wilhelm von Humboldt, per l'università di Berlino, imperante per almeno tutta la prima metà del '900, cioè l'università come entità accademica per pochi, indipendente e separata dalla società, il cui fine era creare una scienza funzionale di per sé secondo il celebre motto “*Freiheit und Einsamkeit*” (libertà e solitudine) (Fiumicelli, 2011, p. 40): “libertà” di perseguire il sapere per il sapere, senza secondi fini, e “solitudine” come distacco dalla società e insieme garanzia di autonomia con una netta disunione dal resto della società e dall'economia. Al centro di questa visione ottocentesca sta il mito del docente rinchiuso nella sua turris eburnea, isolato dagli affari quotidiani, dedito unicamente ai suoi studi.

A fine millennio grazie alla Legge Ruberti (1989) e al processo di Bologna del 1999, l'università cominciò ad essere riconosciuta come istituzione anche imprenditoriale (Paparella, 2017), aperta alla società e finalizzata a promuovere la cultura così come l'economia del territorio.

Al vecchio modello humboldtiano ne subentravano di nuovi, per esempio il modello a tripla elica di Etzkowitz e Leydesdorff (2000) nel quale università, governo e industria appaiono in reciproco dialogo e funzionano come volano di sviluppo della società.

Per spiegare questo cambiamento epocale si è affermata una nuova espressione: “terza missione” (Formica, 2016; Cassella, 2017), intesa come missione sociale e culturale e definita “terza” perché in aggiunta alle altre due sue tradizionali, “didattica” e “ricerca”. Attraverso la terza missione, sempre più rilevante nel curriculum del docente, l'università si presenta come motore di diffusione della scienza e della cultura nella società e partecipa al suo sviluppo economico. L'e-learning insieme al lifelong learning rientrò nel tentativo di rispondere alle nuove necessità della società attraverso una modalità didattica particolarmente adatta alle categorie di studenti escluse dalla frequenza delle classiche lezioni frontali in aula.

In questa cornice la giovanissima Università di Foggia ha svolto un ruolo di capofila puntando da subito con decisione sull'innovazione didattica legata alle Tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT) e su modelli che valorizzano il nuovo ruolo del docente nell'era digitale.

Benché il suo compleanno sia capitato durante un'assurda emergenza sanitaria, quella del Covid 19, l'Università di Foggia si è trovata però già preparata ed è risultata meritoriamente al secondo posto, dopo Torino, nella classifica Smart education del Sole 24 ore (17 aprile 2020) per la didattica online: un traguardo che è solo un nuovo punto di partenza e una sfida.

3. Il Centro E-learning di Ateneo dell'Università di Foggia

Il CEA nasce nel 2015/2016 e promuove un processo di sviluppo delle tecnologie e dei media digitali a supporto della didattica come risposta alle esigenze di formazione online e a distanza dei docenti universitari e degli studenti.

In riferimento alle raccomandazioni internazionali circa l'innovazione didattica nell'alta formazione, il CEA assume come obiettivo generale la progettazione e la gestione di percorsi e-learning finalizzati alla didattica mista (blended) e alla didattica full-online (MOOCs) puntando, dunque, ad una progettazione partecipata della didattica che trasformi gli ambienti di apprendimento e sperimenti nuove tecnologie e metodologie, incoraggiando la partecipazione di tutti gli attori del contesto universitario.

Il CEA gestisce i servizi del Laboratorio ERID (Educational Research and Interaction Design), fondato dal prof. Pierpaolo Limone nel 2010,

presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell’Università di Foggia. L’ERID Lab nasce con l’obiettivo di condurre ricerche sulle tecnologie didattiche e sulle interazioni con gli ambienti digitali da parte dei bambini, degli adulti in formazione, dei discenti nei contesti formali e informali, focalizzandosi sui seguenti settori:

- Digital Humanities;
- Editoria Digitale;
- Game design;
- ICT per l’inclusione;
- Social Learning.

Insieme a un comitato scientifico composto da esperti di beni culturali, curatori museali e specialisti dei linguaggi digitali per la didattica, l’ERID Lab ha sviluppato progetti in partenariato con università italiane ed estere, musei del Mediterraneo, istituti scolastici pugliesi, case editrici e aziende, tra cui EDUOPEN, Smart Future, Progetto ScuolAperta, Cl@ssi 2.0, Edoc@Work3.0 (Education and Work on cloud).

I progetti e le iniziative promossi dal CEA hanno permesso, negli ultimi anni, di raggiungere un’ampia utenza: studenti giovani ma anche lavoratori che desiderano potenziare le proprie competenze.

Le piattaforme utilizzate dal CEA sono elearning unifg per i servizi unifg (orientamento, corsi di laurea, di perfezionamento e di lingua, master, scuole di dottorato e di specializzazione, formazione insegnanti, servizio counselling, eventi, organi collegiali, bandi e concorsi) e learn.eduopen.org per il progetto Eduopen presentato al MIUR nel 2014 da Foggia, capofila del progetto con altri otto atenei italiani. Eduopen è la prima piattaforma MOOC basata su LMS Moodle (infrastruttura gestita dal centro inter-ateneo EDUNOVA, Università di Modena-Reggio Emilia) e offre corsi accademici nazionali e internazionali di numerose aree disciplinari.

Il CEA si occupa dell’erogazione e gestione di tutti i servizi e-learning di Ateneo e tutte le attività di ricerca applicata correlate. Offre inoltre a docenti e studenti un ambiente dove le attività in presenza e online sono perfettamente integrate, grazie a spazi di studio modernizzati e metodologie didattiche completamente rinnovate, in linea con quanto previsto dall’art.2 del dm 635 del 2016.

Le azioni e le attività del CEA rilevano le esigenze formative che riguardano la formazione continua dei docenti sui temi dell’innovazione didattica digitale sostenuta dalle ICT, attraverso la collaborazione interdisciplinare e interuniversitaria.

La formazione prevede un approfondimento di temi inerenti all’innovazione delle pratiche didattiche, produzione di micro e macroprogettazione

dei corsi, utilizzo degli strumenti mediali e delle e-tivities, metodologie di online assessment e peer assessment.

Il CEA, dunque, intende produrre due livelli di attività:

- Area servizi, attraverso la gestione del portale Moodle di Ateneo (elearning.unifg.it), che attualmente ospita 18 percorsi attivi divisi per corsi di formazione docenti, formazione enti esterni, corsi blended per Scienze della Formazione e corsi di dottorato; gestione della piattaforma MOOC Eduopen;
- Area innovazione didattica, attraverso studi, ricerche e progetti sulle metodologie e strumenti d'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento, interaction design, instructional design.

Dall'anno 2020, a causa dell'emergenza Covid, il CEA ha seguito le disposizioni del D.R. 367/2020 del 10.03.2020.

Il CEA ha erogato quindi tutti i corsi di laurea, i seminari e webinar a distanza comprese le lauree e tutte le prove di valutazione (esami in modalità orale in video conferenza, tramite il software Collaborate, o in modalità scritta con assegnazione di una prova o attraverso la compilazione di un questionario online).

Tutto il materiale didattico è presente in piattaforma e come supporto sono stati inseriti dei video tutorial per l'accesso in piattaforma rivolto ai docenti e agli studenti.

Per garantire un alto livello di qualità degli insegnamenti erogati in modalità e-learning, sono condotte specifiche attività di monitoraggio per mezzo di questionari di valutazione della didattica approvati dal Gruppo di Assicurazione della Qualità (GAQ) degli insegnamenti interessati.

La somministrazione dei questionari di valutazione della didattica a tutti gli studenti frequentanti i corsi interessati dalla modalità e-learning in merito, nello specifico, alla didattica, ai metodi, agli strumenti e ai materiali didattici utilizzati, ha fatto emergere per l'a. a. 2019/2020, un livello complessivo di soddisfazione positivo.

Una valutazione globalmente positiva con un indice medio pari a 3,62, in una scala likert da 1 a 4, per gli insegnamenti erogati in modalità e-learning, nessun insegnamento ha ottenuto un livello complessivo di soddisfazione inferiore o pari a 2,5 di valutazione media.

Il CEA può essere dunque considerato il centro nevralgico dell'innovazione didattica dell'Ateneo foggiano attraverso la multimodalità dei servizi erogati.

L'e-learning e le tecnologie educative rappresentano strumenti di supporto alla didattica, ma anche dei mediatori culturali in grado di orientare la logica e la pratica delle istituzioni formative, come l'università,

modificando l'organizzazione delle sue due mission educative: la formazione e la ricerca (Loiodice, 2011).

Se si considera che, “secondo una ricerca su come gli europei usano la rete per imparare, circa il 70% di chi fa e-learning in Europa ha tra i 15 e i 24 anni si tratta, cioè, di giovanissimi che già si avvicinano al mondo del lavoro. [...] [L'e-learning] sarà caratterizzato da forme di apprendimento sempre più adattive, e cioè da percorsi di formazione altamente personalizzati e tarati su bisogni concreti e misurati degli studenti; il microlearning, ossia programmi di formazione suddivisi per moduli strettamente tematici, permetterà a chi sceglie la formazione online di raggiungere in poco tempo obiettivi concreti e prefissati; l'intelligenza artificiale potrà essere utilizzata per assistere studenti e discenti nel loro percorso di apprendimento; l'uso di realtà aumentata e virtuale e di video-lezioni dovrebbe rendere più coinvolgenti e creative le unità didattiche” (Dara, 2019).

L'e-learning, in sostanza, sta assumendo un ruolo sempre più rilevante nello scenario universitario, favorendo una didattica diversificata e personalizzata per tutti gli studenti.

Come afferma Colazzo (2005, p. 74): “la dimensione mediativa nella docenza e nel tutoraggio crea le condizioni affinché lo studente possa costruire, scoprire, trasformare ed estendere le conoscenze. Mette a disposizione materiali affinché lo studente li manipoli; aiuta gli studenti a prendere consapevolezza di ciò che già sanno. Considera l'apprendimento piuttosto che una memorizzazione di dati, un'esperienza pratico-operativa, caratterizzata cioè da un fare che, grazie all'intervento mediativo, si eleva a riflessione. Assegna all'istruzione il compito di valorizzare e sviluppare le capacità e le inclinazioni degli allievi. L'azione d'insegnamento mira a migliorare attitudini, intelligenza e personalità degli allievi”.

4. Valorizzazione del ruolo docente: criteri per una didattica on line

Ridimensionata la visione tecnocentrica che consapevolmente o inconsapevolmente credeva nell'automazione di, almeno alcuni, processi e funzioni d'insegnamento, nella velata prospettiva che, in un futuro prossimo venturo, i sistemi informatici avrebbero finito col sostituire totalmente il docente, visione nutrita dalla convinzione, che il successo della tecnologia dipendesse esclusivamente da se stessa, la realtà ha dimostrato la centralità dei fattori umani (studenti, docenti, esperti) ed organizzativi (programmazione educativa e progettazione didattica).

All’approccio tecnocentrico (di natura deterministica e tecnicistica) si è andato così, via via, sostituendo quello antropocentrico, attraverso una fase d’informatizzazione della didattica che ha visto l’ingresso e il radicamento degli applicativi nella quotidiana pratica didattica di molte università.

Si origina un modello didattico non più basato sul paradigma dell’istruzione ma sull’alternanza di “paradigmi” nella progettazione e implementazione di sistemi didattici e nell’allestimento di ambienti di apprendimento supportati dalle tecnologie che valorizzano il ruolo del docente visto come progettista dell’ambiente di apprendimento e facilitatore dei processi. Paradigmi che includono l’espressività (comprende tutti gli editor, inclusi quelli multimediali), la costruzione attraverso sistemi di sviluppo (ambienti di programmazione, sistemi di authoring multi-ipermediale), l’esplorazione (degli scenari ipermediali attraverso la navigazione di ambienti a volte molto articolati), la comunicazione (attraverso le diverse tecnologie telematiche), la ricerca (attraverso tools dedicati).

Un modello didattico, che come scrive N. Paparella (2012) è una struttura (piagetianamente intesa) e quindi una serie di processi che nel loro funzionamento si articolano su ben precisi criteri e promuovono in maniera equilibrata ed armonica la relazione insegnamento – apprendimento.

Per guidare l’agire didattico online e soprattutto la progettazione didattica, può essere utile individuare dei criteri. Vediamone alcuni.

Primo criterio: la transmedialità

La transmedialità può essere definita come il primo criterio della didattica online. Di ipertestualità, intermedialità, multimedialità e transtestualità si è occupata molto la semiotica e la narratologia soprattutto a partire agli anni ’80 per sottolineare la sempre più intrecciata relazione tra i testi sia verbali che iconici e audiovisivi, e tra i diversi media soprattutto nell’attuale società digitale. Ogni medium ha di per sé un rapporto con altri media in una relazione forte e queste relazioni sono ancora più evidenti e stimolanti grazie anche alle possibilità aperte dal digitale. Anche nella didattica questo concetto è diventato centrale soprattutto negli ultimi anni, rilevando i fittissimi rapporti tra diversi testi in una logica che, andando oltre la semplice compresenza di più media e linguaggi (multimedialità), può sfociare, all’interno di una logica integrata e conscia, nella transmedialità. La comunicazione transmediale si muove attraverso diversi tipi di media, aggiungendo a ogni passaggio nuove informazioni all’esperienza dell’utente e usando diversi formati di media. Il fruitore avrà così a disposizione vari

“punti di entrata” attraverso i quali immergersi completamente nella argomentazione/narrazione.

La didattica transmediale usa pratiche di co-creazione della narrazione, grazie allo spettatore che da passivo del broadcasting assume anche un ruolo attivo, diventando di volta in volta fruitore, creatore, produttore.

Secondo criterio: interattività

Il termine interattività (inter-actio) etimologicamente si lega alle teorie dell’agire didattico di carattere enattivo che segnano le ultime tendenze della scienza pedagogica.

La didattica erogativa tradizionale si contrappone alla didattica interattiva. Per didattica erogativa s’intende la lezione frontale in aula incentrata sulla spiegazione di contenuti teorici. La didattica interattiva è invece basata sulla co-costruzione della conoscenza e sull’interazione dialogica e partecipata. Questa co-costruzione può avvenire attraverso realizzazione di approfondimenti, riscontro, documentazione, confronto, partecipazione; incrementando i processi interattivi e partecipativi si può arrivare alla formazione di una comunità di pratica online, ovvero una comunità capace di condividere esperienze, di co – costruire conoscenza. La dimensione dell’esperienza è fondamentale anche in un ambiente virtuale, ed è per tale motivo che possiamo definire la didattica interattiva come “progettazione d’interventi operativi aperti e problematici per i quali lo studente deve rintracciare possibilità di soluzione fondate su quanto suggerisce l’apprendimento pregresso” (Del Gottardo, 2020).

L’interattività si può realizzare attraverso una serie di strumenti come esercitazioni guidate dal docente, videoconferenze e valutazione dell’insegnante. Un esempio di strumento di didattica interattiva molto utilizzato sono gli ipertesti transmediali oltre a schede di autori e fonti, schede di approfondimento e schede con percorsi di ricerca, attraverso blog guidati ed interventi per Faq e feedback.

Terzo criterio: apprendimento attivo

L’apprendimento attivo è legato sia alla transmedialità sia all’interattività.

In linea generale, se l’azione didattica si colloca prima del messaggio del docente, agisce come sollecitazione dell’attenzione, se si colloca dopo

il messaggio, determina un rinforzo, se agisce dall'interno, al centro stesso del messaggio, produce iniziative di ricerca.

Questa terza condizione può assumere diverse configurazioni; la più efficace è data dall'azione che si configura come costruzione (o co-costruzione) dell'informazione.

Questo accade sostanzialmente quando l'informazione è ricavata da processi didattici che richiedono e comportino iniziative di riscontro, di comparazione, di approfondimento, di documentazione e tecniche d'impiego del pensiero abduttivo.

Quarto criterio: valorizzazione dell'esperienza

La valorizzazione dell'esperienza è fondamentale. L'esperienza si può definire come coscienza pre-riflessiva e la sua espressione può essere accompagnata dal formatore in sessioni di autoconfronto. Per valorizzare l'esperienza su può sfruttare la dinamica del ciclo dell'apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones (Trinchero, 2012, pp. 46-51) per cui si progetta una lezione attraverso un ciclo che prevede il susseguirsi di sei fasi: problema, esperienza, comunicazione, analisi, generalizzazione, applicazione. Si parte da un problema proposto dal docente che viene risolto dagli studenti individualmente oppure in gruppo attraverso l'esperienza. Attraverso dunque le conoscenze pregresse e tutte le risorse di cui dispongono gli studenti giungono a una soluzione possibile.

Dopo aver trovato la soluzione, si passa alla comunicazione: gli studenti attraverso i linguaggi e i dispositivi, scelti singolarmente o per mezzo di un portavoce, spiegano i risultati a cui sono giunti motivando le loro scelte. Si passa dunque all'analisi in cui il docente analizza e valuta le idee migliori e quelle più discutibili su un documento condiviso su un file condiviso come google docs.

Durante la comunicazione si effettua l'analisi dell'artefatto cognitivo creato dagli studenti. Durante la generalizzazione si ricavano delle parole chiave.

5. Conclusioni

A questi criteri, esplicitati sinteticamente, possiamo aggiungere poi, come corollari ed esiti effettuali, alcune interessanti configurazioni dell'apprendimento che potrebbero rappresentare importanti itinerari di ricerca e d'implementazione di nuove modalità didattiche interattive on line.

L'apprendimento sempre più si configura come reticolare, ubiquo e sinecologico.

La reticolarità, che già si rileva nella realtà reticolare del web, conferisce all'apprendimento le stigmate di un modo di pensare e di creare contenuti sempre più vicino ad un processo reticolare modellato secondo il paradigma costitutivo della Rete. Avrà sempre meno senso parlare di un qui e di ora, riferiti al classico gruppo-classe impegnato in giornate di formazione. I vincoli spazio-temporali della formazione tradizionale avranno sempre meno senso all'interno del paradigma fluido della Rete.

L'apprendimento tenderà a farsi ubiquo, il che significa, ad esempio, che risulterà integrato nelle attività lavorative della quotidianità, superando la tradizionale successione dicotomica dell'"imparare" e del "fare". All'interno di questa Rete sempre più liquida non ci saranno solo individui, ma sempre di più anche sistemi in grado di dare e ricevere feedback in maniera sempre più intelligente.

L'apprendimento si connoterà, inoltre, come processo sinecologico², coinvolgendo, assumendo ed integrando rapporti e relazioni tra componenti, impianti, organismi, situazioni, eventi ... e le possibili conseguenti interazioni, secondo schemi funzionali caratterizzati da interdipendenza e coevoluzione. La dimensione sinecologica sembra condensare efficacemente gran parte delle caratteristiche che ritroviamo nel binomio apprendimento-nuove tecnologie: alto livello di condivisione, collaborazione, interdipendenza, ma anche co-costruzione di contenuti e significati che poi diventano patrimonio comune.

Bibliografia

Banzato, M., Midoro, V. (2005). Modelli di e-learning. Una tassonomia degli usi della rete telematica per l'apprendimento. *Tecnologie didattiche*, 3, 62-73.

Boffo, S., e Moscati R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola democratica*, 6(2), 251-272.

Bontempelli, S. (n. d.). *Dall'istruzione per corrispondenza all'e-learning. Le tre generazioni della formazione a distanza*. [Materiale didattico Università di Bergamo], 1-8. Disponibile da: <https://dinamico2.unibg.it/lazzari/0506idu/distanza.pdf>

² Sinecologia: capitolo dell'ecologia generale, animale o vegetale che si occupa dei rapporti che intercorrono fra l'ambiente e gruppi di specie e di individui, quali associazioni, raggruppamenti, biocenosi; cfr. Enciclopedia Treccani <http://www.treccani.it/enciclopedia/sinecologia/>.

Cassella, M. (2017). La Terza missione dell'università: cos'è, come si valuta (con un'appendice sulle biblioteche). *Biblioteche oggi trends*, 3(2): 59-68.

Colazzo, S., (2005). *Insegnare ed apprendere in rete*. Lecce: Amaltea.

Dara, V. (2019 Gennaio 24). E-Learning: dai vantaggi ai trend per l'apprendimento online. *Inside Marketing. Pull information*. Disponibile da: <https://www.insidemarketing.it/trend-elearning-per-il-2019-italia/> [Settembre 2019].

Del Gottardo, E. (2020). Criteri per una didattica interattiva online. Videolezione Unifg. Foggia: Centro e-learning di ateneo. Disponibile da <https://www.youtube.com/watch?v=Nkkd6WP2kmo&feature=youtu.be>

Dipace A., Perrella S. e Limone P. (2018). Innovazione didattica e orientamento per la promozione del lifelong learning: azioni strategiche dell'Università degli Studi di Foggia. In E. Caldirola e G. Pirlò (Ed.), *La formazione nell'era delle smart cities. Esperienza e orizzonti* (pp. 133-143). Milano: Cisalpino. DOI: 10.12894/1101.

Etzkowitz, H., and Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research policy*, 29(2): 109-123.

Fiumicelli, D., (2011). *L'università tra autonomia e meccanismi di governance nel quadro del patrimonio costituzionale europeo*. [Tesi di dottorato, Università di Pisa].

Formica, C., (Ed.) (2016). *Terza missione: Parametro di qualità del sistema universitario*. Napoli: Giapeto.

Limone P. (2017). Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione dei docenti. In N. Paparella, (Ed.), *Il management didattico nelle università. Una responsabilità da condividere* (pp. 249-263). Napoli: Giapeto.

Liscia R., (Ed.) (2004). *E-learning in Italia. Una strategia per l'innovazione*. Milano: Apogeo.

Loiodice, I. (Ed.) (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning. Scenari digitali per il mutamento*. Roma: Carocci.

Paparella N., (Ed.) (2012). *L'agire didattico*. Napoli: Giapeto.

Paparella N., (Ed.) (2017). *Il management didattico nelle università. Una responsabilità da condividere*. Napoli: Giapeto.

Perulli A., Ramella F., Rostan M., e Semenza, R. (2019). *La terza missione degli accademici italiani*. Bologna: il Mulino.

Rossi, P. G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente: Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

Trentin, G. (2001). *Dalla formazione a distanza all'apprendimento in rete*. Milano: FrancoAngeli.

Trinchero, R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Formare docenti al tempo della DAD tra didattica, ricerca e terza missione: l'esperienza del corso di Teoria e pratica della formazione a Bologna

di *Giorgia Pinelli, Michele Caputo*

Si riferisce qui l'esperienza didattica del corso di Teoria e pratica della formazione (Scuola di Lettere, UniBo), volto a formare insegnanti della secondaria. Il corso si avvale da due anni della collaborazione di docenti dell'istituto “Vladimiro Spallanzani” (RE-MO), dove è in corso una ricerca-azione in partnership con il Dipartimento delle Arti (UniBo). A partire da tale collaborazione, e coerentemente con i principi pedagogici che guidano il corso, si è proposto un tirocinio diretto nelle scuole Spallanzani. L'attività, per via dell'emergenza Covid19, è diventata un percorso di tirocinio a distanza. I materiali ricavati e le valutazioni dei partecipanti (tutor e studenti) ci spingono a consolidare la proposta per il suo valore didattico e come impegno di ricerca e terza missione; e confermano l'utilità formativa dell'integrazione di forme di “tirocinio/apprendistato” anche a distanza.

1. Il corso di *Teoria e pratica della formazione*

L'intervento riferisce l'esperienza didattica del corso di Teoria e pratica della formazione, attivato presso i corsi di Laurea Magistrale della Scuola di Lettere dell'Università di Bologna e volto a formare docenti della secondaria (è incluso tra i 24 CFU per i concorsi per l'insegnamento).

Il corso poggia su due principi pedagogici fondamentali.

1. La personalizzazione della proposta formativa (Bertagna, 2012; La Marca, Gulbay, 2017). Chi lo include nel proprio piano di studi è invitato ad iscriversi tramite colloquio e compilazione di una scheda. Gli studenti sono caldamente incoraggiati alla frequenza, ma la realizzazione di colloqui pre-esame garantisce un accompagnamento tutoriale anche per i non frequentanti.

2. L'insegnamento come professione riflessiva (Mortari, 2003; Schön, 1993 [1983], 2006 [1987]). In ragione di tale paradigma teorico, il bagaglio professionale del docente non si configura come mero capitale di conoscenze disciplinari e pedagogiche, ma come insieme olistico innervato di componenti "tacite". Si riconosce cioè all'agire dei docenti un "saper fare" nutrito di teorie anche implicite, che possono emergere a consapevolezza o rendersi visibili a un osservatore nel momento in cui il docente è impegnato nell'azione, in situazioni problematiche/impreviste. La competenza del docente è quindi una "costellazione" di componenti, sostenuta e orientata da motivazioni, precompreensioni e "aggregati" cognitivo-emotivi che egli porta con sé a partire dalla propria esperienza pregressa, dai concreti docenti incontrati, dai percorsi formativi. In tale prospettiva, per comprendere l'insegnamento e per formare la competenza docente non si può evitare di "tornare all'insegnamento stesso": un passo teoretico preliminare, corrispondente al necessario momento descrittivo/interpretativo della disciplina pedagogica (Moscato, 2012; Pinelli, 2019).

Questo fondamento teorico guida la concreta impostazione didattica del corso, organizzato in modalità laboratoriale con simulazioni di lezione e attività riflessive; momenti di focus group in aula; analisi di casi; valorizzazione di tirocini ed esperienze educative, formative o didattiche già svolte dagli studenti o in corso di svolgimento.

Da due anni il corso si avvale della collaborazione di docenti dell'istituto paritario "Vladimiro Spallanzani", le cui sedi sono distribuite tra le province di Modena e Reggio Emilia. Qui è in corso, da settembre 2018, una ricerca-azione in partnership col Dipartimento delle Arti dell'Università di Bologna, grazie all'attivazione di un assegno di ricerca. Abbiamo così potuto collaborare con docenti esperti della scuola, invitandoli anche in aula nello scorso anno accademico (2018/19) per la simulazione di lezioni e la successiva discussione meta-riflessiva con i nostri studenti.

Sulla scorta delle acquisizioni emerse nel corso dell'osservazione etnografica, ha preso corpo l'ipotesi di attivare dei tirocini diretti per i nostri studenti nelle due secondarie di primo grado dello "Spallanzani": per via dell'emergenza Covid19 la proposta effettiva è stata poi ricalibrata nei termini di un percorso di tirocinio a distanza. L'attività è sembrata pertinente ai processi di formazione della professionalità docente, in quanto il periodo di ricerca trascorso presso lo "Spallanzani" ci ha consentito di riconoscervi gli elementi tipici della comunità di pratiche (Alessandrini, 2007; Fabbri, 2007; Wenger, 1998 [2006]). I singoli insegnanti e la comunità insegnante nel suo complesso hanno inoltre mostrato di agire a partire da una logica strutturalmente intrecciata all'azione, benché di rado espressamente

teorizzata.¹ Da questo punto di vista, un tirocinio in tale contesto aveva in primo luogo l’obiettivo di introdurre i nostri studenti in un contesto riconosciuto come formativo, esponendoli a concrete figure di professionisti in azione, così da promuovere l’attivazione di processi auto/metariflessivi a partire dalla concreta esperienza sul campo.

2. Un percorso di “tirocinio a distanza”

All’inizio dell’a.s. 2019/20 si era ipotizzata, di concerto con l’istituto, l’attivazione nella primavera 2020 di percorsi di durata settimanale, durante i quali gli studenti di Teoria e pratica della formazione interessati avrebbero potuto condurre osservazioni in loco. Accanto a tale progetto si era delineata la possibilità di attivare percorsi di tirocinio tra marzo e aprile 2020. All’indomani della chiusura delle scuole dovuta all’emergenza sanitaria, lo “Spallanzani” ha riprogrammato e riorganizzato le proprie attività fin dalla prima settimana, trasferendo interamente la didattica – ma anche la “vita di scuola”, e in particolare i momenti di confronto (istituzionali e non) tra docenti - su piattaforma multimediale. Il prolungarsi del confinamento domestico, accanto al progressivo definirsi delle condizioni e scadenze dell’a.s. 2019/20, ha poi indotto un consolidamento e una sistematizzazione delle strategie e delle forme della DAD, che hanno continuato ad essere oggetto del nostro monitoraggio partecipante. Si è così profilata la possibilità di recuperare una forma di interazione tra il corso di Teoria e pratica della formazione e la realtà delle “Spallanzani”, attraverso un tirocinio presso l’istituto in modalità DAD. Le condizioni certamente limitanti imposte dalla modalità a distanza hanno così presentato un imprevisto risvolto di opportunità: il fatto che l’attività di scuola e il tirocinio si svolgessero interamente su piattaforma multimediale ha reso possibile il coinvolgimento di studenti che in circostanze usuali non avrebbero potuto prendervi parte per motivi logistici legati al luogo di residenza.

L’esperienza ha coperto l’ultimo mese di attività scolastica e ha coinvolto cinque frequentanti il corso: due da Italianistica; uno da DAMS-Musica e teatro; una da DAMS-Arti visive; una da DAMS-Cinema, Televisione, Produzione multimediale. Il periodo effettivo dell’attività si è distribuito sulle quattro settimane di maggio 2020. Ogni tirocinante doveva svolgere da 36 a 40 ore di tirocinio, anche se tutti hanno volontariamente

¹ Non possiamo approfondire in questa sede tale tematica, che sarà oggetto di ulteriori pubblicazioni sui risultati complessivi della ricerca-azione.

totalizzato un monte ore complessivo superiore. Ad ogni tirocinante è stato attribuito un docente dello “Spallanzani” come tutor, adottando il criterio dell’affinità disciplinare².

Lo schema dell’esperienza ricalcava quello dei tirocini in presenza e contemplava una prima fase di osservazione ed una più “operativa”, nella quale i tirocinanti potessero spendersi direttamente in una forma di attività didattica sotto la supervisione dei tutor. Viste le condizioni complessive – in particolare la concomitanza col periodo terminale dell’anno scolastico e la modalità a distanza -, a questa pianificazione si accompagnava tuttavia l’esigenza, condivisa fin dall’inizio con tutti gli attori coinvolti, di un certo grado di flessibilità.

A ciascuno studente è stata assegnata la stesura di un report analitico dell’attività svolta, da cui sviluppare una relazione facente parte integrante della consegna d’esame. Accanto a questi materiali, frutto di una elaborazione a posteriori dell’esperienza vissuta, abbiamo chiesto agli studenti di consegnarci anche i loro “diari di bordo”: brogliacci osservativi, stesure e appunti redatti in modalità “etnografica” e “in presa diretta”, momento per momento, durante le diverse fasi del tirocinio. Tali diari includono annotazioni, domande o dubbi, eventuali perplessità o intuizioni, il tutto messo nero su bianco nel momento stesso in cui affiorava la consapevolezza o catturava l’attenzione. Questa seconda tipologia di materiale, certamente grezzo ma al tempo stesso “vivo” e “plastico”, comprende dunque una descrizione vivida e puntuale, “a tutto tondo”, dell’accaduto, intersecata a riflessioni relative a particolari vicende – anche apparentemente marginali – e al percepito/vissuto del momento.

I diari (siglati con la lettera D e un numero progressivo) costituiscono un’interessante fonte empirica a fini di ricerca: e corroborano i dati ottenuti in modalità etnografica nella ricerca-azione. Soprattutto, offrono un dettagliato sfondo alla luce del quale integrare e contestualizzare il resoconto delle azioni osservate o svolte dagli studenti. L’esperienza che ne emerge si presenta ricca e internamente variegata, percepita come tale dai soggetti coinvolti ed apprezzata nella sua rilevanza formativa.

Nonostante le circostanze apparentemente limitanti, i tirocinanti hanno avuto la possibilità di entrare (prima come osservatori, e in seguito da protagonisti) in tutte le tipologie di azione tipiche dell’insegnare: progettazione e

² Gli studenti, che ringraziamo per averci concesso l’uso dei loro materiali di formazione, sono Agnese Cipriani, Andrea Corridoni, Virginia Di Tullio, Augusta Lanzafame, Maria Elisa Sangiorgi. I docenti tutor sono Davide Braco (educazione musicale), Fabio Moratti (arte e immagine), Sonia Molinari e Elena Orlandi (materie letterarie), Valeria Panini (educazione tecnica).

programmazione delle attività; momenti di confronto in sede di dipartimento disciplinare (ordinario e straordinario) circa paradigmi teorici di riferimento, strumenti e materiali; sessioni di discussione circa i mutati criteri di valutazione in situazione di didattica a distanza; verifica in itinere e conclusiva dei segmenti delle diverse attività didattiche; azioni didattiche: spiegazioni, lezioni frontali e laboratoriali, interventi tutoriali su gruppetti o su singoli studenti, somministrazione di test e verifiche, interrogazioni orali.

Le scritture relative alle lezioni includono la rilevazione di alcune criticità, relative ad esempio alla effettiva efficacia della DAD o alla capacità di singoli docenti di gestire tale strumento. In più di un caso, tuttavia, tali perplessità si “sciolgono” in corso d’opera, man mano che il tirocinante entra nella vita di scuola e nella modalità a distanza. Ad esempio, nella penultima annotazione del diario, D1 afferma di aver compreso e apprezzato l’operato di una docente – osservata pur non avendola come tutor – che le aveva suscitato resistenze di tipo emotivo nei primissimi giorni dell’esperienza. Questo ci permette di introdurre un ulteriore elemento. Nonostante la relativa brevità dell’esperienza, i nostri tirocinanti si sono riconosciuti inseriti in un percorso: si sono resi conto di poter rileggere, alla luce della globalità degli eventi, anche impressioni e convinzioni iniziali, e di poter apprendere o meglio comprendere eventi, azioni, scelte. Hanno cioè sperimentato concretamente la possibilità di una meta-riflessione sul proprio vissuto.

A ciò ha contribuito la possibilità di collaborare con i tutor e di imparare da loro supportandoli (ad esempio, coinvolgendosi nella realizzazione di lezioni online asincrone o, ancora provvedendo a costruire “blocchi” di item per momenti di quiz/ripasso in preparazione alle verifiche calendarizzate). In aggiunta, si sono trovati spesso nelle condizioni di sostenere il processo di apprendimento di singoli alunni o di sottogruppi delle diverse classi in una forma “laboratoriale a distanza”. Un esempio: la studentessa D4 ha ricevuto dal proprio tutor, il docente di Arte e immagine, la richiesta di approfondire la conoscenza dell’applicazione informatica *ArtSteps*, che consente la creazione di musei virtuali in 3D. Successivamente le è stato chiesto di svolgere lezioni tutoriali (in forma sincrona e asincrona, a classi intere e anche a gruppetti) per gli allievi delle due terze, in vista della realizzazione dell’elaborato finale. Alcuni alunni si sono avvalsi di questa strumentazione per realizzare i materiali online a supporto dell’esposizione d’esame.

L’esigenza di flessibilità legata alla DAD ha creato inoltre occasioni impreviste che i tutor hanno saputo sfruttare in senso formativo, convertendo le esigenze, che via via si presentavano, in “occasioni” perché gli

studenti universitari loro affidati potessero mettersi alla prova. Riportiamo alcuni tra i diversi esempi riferibili.

La studentessa D5 era stata “affidata” alla docente di Educazione tecnica, coinvolta in numerosi progetti dell’istituto per il supporto multimediale. A partire dalla collaborazione con lei, la tirocinante ha preso parte a un progetto interdisciplinare che coinvolgeva anche le docenti di italiano e di scienze delle terze, in relazione all’educazione alimentare: la mansione affidatale consisteva nella realizzazione di video-tutorial asincroni e di lezioni in presenza per aiutare i ragazzi a produrre infografiche sul tema in oggetto. Contemporaneamente, il docente di educazione musicale della scuola le ha chiesto di aiutarlo nella realizzazione di un elaborato musicale collettivo/corale, costruito a partire dai video registrati sulla piattaforma multimediale utilizzata nelle lezioni, nei quali gli studenti delle diverse classi cantavano e suonavano il medesimo motivo musicale.

Ancora, la studentessa D4 ha domandato di poter assistere anche a lezioni di materie letterarie nelle medesime classi nelle quali “accompagnava” il docente-tutor di Arte e immagine. Per sua ammissione, tale curiosità è sorta in itinere a partire dal desiderio di conoscere meglio gli studenti, trascorrendo con loro un numero più consistente di ore ed osservandoli anche nell’interazione con più adulti; e dall’interesse circa gli stili di insegnamento dei diversi docenti dell’istituto. In realtà questa dinamica ha coinvolto tutti i tirocinanti: ciascuno di loro, per propria iniziativa o dietro suggerimento del tutor, ha potuto assistere a lezioni di diverse discipline o a lezioni della medesima disciplina svolte da docenti diversi (è questo, ad esempio, il caso di D1 e D2). Analoga propositività ha investito la partecipazione ad attività interdisciplinari, che costituiscono un punto fermo della metodologia didattica delle “Spallanzani”.

Non stupisce, così, che nei diari di bordo i tirocinanti riportino unanimemente una consapevolezza: nonostante ciascuno di loro fosse affidato a un singolo tutor, è stata la comunità docente/educativa della scuola nel suo complesso a farsi carico del loro percorso. Dalle scritture consegnate emerge il riconoscimento della valenza formativa di tale circostanza. In aggiunta, tre tirocinanti danno espressamente voce ad un’intuizione: questa opportunità di lavoro trasversale si è verificata in virtù di uno stile di condivisione e di confronto che i docenti della scuola mostravano di vivere abitualmente.

I professori si capiscono al volo anche a distanza (D3).

Le insegnanti di italiano si riuniscono per decidere se mantenere o no l'adozione dell'antologia per il prossimo anno scolastico o se crearne una loro, o se scegliere alcuni grandi classici per imparare a leggere su questi. Anche io e V., l'altra tirocinante, veniamo interpellate. La domanda guida è: cosa chiediamo a un'antologia? Quale fine vogliamo raggiungere? Ci sono altri mezzi per arrivare a quel fine? [...] Le prof fanno un buonissimo lavoro d'équipe, collaborano strettamente, espongono tutte le loro idee. Io e V. ci scambiamo le nostre impressioni e pensiamo che se in tutte le scuole si lavorasse così si potrebbero ottenere dei risultati davvero notevoli (D1).

Ambiente carino e confortevole. [...] Si confrontano in profondità. Uno parla, una aggiunge, un altro mette giù un'altra cosa, alla fine saltano fuori altre idee. Chi l'ha avuta all'inizio? Non si capisce più. Ma forse non importa, ormai è diventata un'idea di tutti. [...] Telefonata con la coordinatrice: mi spiega, mi chiede, ci confrontiamo, mi ascolta (D5).

Come anticipato, nei fatti i tirocinanti hanno sperimentato le potenzialità di una comunità di pratiche: l'immagine dell'idea/intuizione che "ormai è un'idea di tutti" perché "non si capisce più chi l'ha avuta all'inizio" risponde precisamente alla dinamica di costruzione condivisa delle prassi e del sapere cui tale costrutto teorico allude. Al tempo stesso, questa logica si configura come autentico dispositivo formativo per la sua capacità di includere anche i neofiti. Tale inclusività è stata verbalizzata apertamente da tutti i tirocinanti. In almeno un caso il soggetto verbalizza la propria sorpresa nel rendersi conto che tale spirito inclusivo agisce anche sugli alunni, i quali – in virtù delle modalità di conduzione del tirocinio e di rapporto dei tutor con i tirocinanti - percepiscono i "nuovi arrivati" come colleghi dei propri docenti, e non come studenti in formazione.

Non mi facevo illusioni per via del tempo ridotto, e poi della modalità a distanza. Non me lo aspettavo ma sono stata attivata continuamente. Mi hanno coinvolta molto di più qui, a distanza e in quattro settimane, che non in precedenti tirocini svolti in presenza e su un arco di tempo più lungo (D2).

Mi hanno coinvolto in tutti gli aspetti del lavoro, come un collega (D3).

Dopo lezione mi fermo a parlare con la professoressa. Mi espone le sue difficoltà e osservazioni. Chiede il mio parere, ci confrontiamo. [...] Chiedo: perché registrate anche le lezioni sincrone? Mi risponde che si è scelto in collegio docenti all'avvio della DAD, così i ragazzi possono rivederle, se hanno perso qualcosa o se non funzionava la rete... mi risponde ma mi chiede anche una riflessione. [...] Il mio tutor, il prof di arte, alla fine di una lezione mi chiede di me, del mio

percorso, mi racconta un po' la sua esperienza, la sua storia, le sue scelte. Mi spiega le sue scelte in aula, non fa mai niente senza spiegarmi perché fa così e come ci è arrivato, mi stimola a fare altrettanto o a trovare alternative (D4).

Mi colpisce che, quando ci colleghiamo, qualcuno dei ragazzi mi saluti "ciao Prof". Fa strano (D5).

Particolarmente significativa questa considerazione, annotata in calce a un collegio docenti del 22 maggio in cui si fa il punto sul modo in cui si sta chiudendo l'anno scolastico:

L'impegno dei docenti e la loro unione è tangibile, questo è bellissimo. Si susseguono interventi accorati ed emozionanti. La DAD non è stata semplice per nessuno. Gli insegnanti chiedono un corso fornito dalla scuola per poter essere in grado di assolvere al loro compito. Dicono che anche i ragazzi hanno avuto problemi ed è vero, alcuni non sanno neppure inviare una mail a quanto pare, figuriamoci se sanno usare adeguatamente Classroom. Gli aspetti da implementare sono tanti, ma è positivo che ci sia un corpo docenti coeso alla base (D1).

I diari di bordo, lo si è anticipato, attestano l'avvenuta stimolazione dei nostri studenti in senso meta-riflessivo. Riportiamo anche in questo caso alcuni esempi.

Nelle loro scritture e in un colloquio di feedback post tirocinio, le due studentesse di Italianistica (D1 e D2) hanno riferito che il confronto serrato con le rispettive tutor le ha condotte a maturare una curiosità professionale circa l'impatto effettivo della DAD sui ragazzi, con le inevitabili criticità connesse (tra le quali esse citano espressamente l'età "di passaggio", la non piena dimestichezza con determinate tecnologie, il fatto che non tutti gli alunni avessero i genitori a casa con sé). Le tutor, infatti, avevano espresso in diverse occasioni la necessità di ampliare la gamma degli strumenti disponibili al fine di verificare l'impatto della DAD sui ragazzi, l'efficacia del prosieguo dell'azione didattica in modalità a distanza, i nodi problematici. Anche le tirocinanti si erano poste il medesimo interrogativo, specialmente dopo aver realizzato i primi interventi didattici in modalità sincrona ed aver intuito che alcuni degli allievi, benché "nativi digitali", non sempre possedevano gli strumenti tecnologici o le competenze adeguate per stare al passo (D2 scrive di aver espressamente posto la questione ai ragazzi all'inizio di una lezione). Di qui l'idea di comporre e somministrare a tutte e sei le classi della secondaria di primo grado un questionario relativo alla DAD. D1 e D2 hanno ideato gli item e svolto la somministrazione,

introducendola con interventi diretti in tutte le classi per spiegare agli studenti le modalità di svolgimento e gli obiettivi del questionario stesso. Questi momenti frontali sono stati occasione per guidare gli studenti a una riflessione metodica sul proprio vissuto. I materiali raccolti dalle studentesse sono stati messi a disposizione del corpo docente della scuola, come contributo alla verifica complessiva del periodo di lavoro a distanza.

In generale, dai diari di bordo emerge il riconoscimento dell'importanza (e della valenza formativa e professionalizzante) di un lavoro svolto alla presenza e sotto la guida di esperti, in cui lo svolgimento di un compito sia continuamente monitorato, non solo a fronte dell'esito, ma in itinere. Emerge anche la forza motivante di tale proposta.

29 maggio. Ultima lezione (forse). Mi dispiace che finisca, ormai intervengo con disinvolta e vorrei che durasse ancora (D1).

La riflessione sui criteri di valutazione. E il modo della modalità ripasso, attiva e stimolante. E il modo della verifica: cose mirate, che non prescindono da chi hai concretamente davanti. [...] Non solo perché siamo in DAD. Fa parte del lavoro. Cosa è la valutazione, cosa vuol dire valutare, che scopo abbiamo quando valutiamo, che significato ha oggettivamente e per il ragazzo. Non avrei mai pensato di appassionarmi. Su un manuale non sarebbe così interessante (D4).

Anche i tutor, in momenti periodici di feedback (in itinere e a fine percorso), hanno riconosciuto l'impatto meta-riflessivo della presenza di tirocinanti nella scuola. La possibilità di scambio con persone portatrici di uno "sguardo esterno" è risultata a maggior ragione stimolante in un momento emergenziale. Il fatto di dover rendere ragione a un neofita del proprio operato, degli obiettivi, delle progettualità e delle concrete realizzazioni si è sposato a una reale intenzionalità educativa nei confronti dei tirocinanti. Ciò ha costretto i tutor ad esplicitare la propria riflessione nel corso dell'azione, per renderla comunicabile e condivisibile: e tale circostanza è stata percepita come possibilità di implementare la propria professionalità. Uno dei tutor ha chiosato sottolineando che «una volta di più ho colto la bellezza e l'utilità di poter lavorare in compresenza con un collega (in quanto "futuri docenti" questi giovani sono per me colleghi). In compresenza, anche se a distanza. Quando mi confronto con qualcuno che non sia sempre e solo me, allora cresco».

3. Alcune considerazioni

L’attivazione di tirocini nella forma del partenariato scuola/Università aggiunge all’inevitabile ricaduta formativa per gli aspiranti docenti l’interesse rispetto alla ricerca sulla professione docente e sui dispositivi della sua formazione. I materiali ottenuti a partire dal tirocinio confermano infatti una lettura bottom-up del rapporto tra la ricerca e le pratiche d’aula: queste ultime avvicinate non come “elemento grezzo” che la teoria deve innanzitutto plasmare e normare, ma come fonte primaria della conoscenza sull’insegnamento.³ Soprattutto, l’esperienza conferma l’opportunità di una formazione professionale dell’insegnante che non si esaurisca nella costituzione di un bagaglio di conoscenze disciplinari e pedagogiche: ma accostì la competenza del docente come un unicum in cui teoria, pratica, esperienza vissuta e formazione si intrecciano, offrendo consistenza all’Io del docente in azione (Caputo, 2014; Moscato, 2008; Pinelli, 2013).

Il percorso svolto sembra effettivamente confermare l’utilità formativa dell’integrazione di forme di apprendistato/tirocinio, anche a distanza. Il modello dell’apprendistato/tirocinio è una delle forme strutturali del processo educativo. È caratterizzato da un alto grado di partecipazione/immedesimazione e di appartenenza, e dalla fitta relazione tra apprendista e maestro. La sua valenza formativa consiste nella presenza di un “maestro in azione”, che non si limita a fornire istruzioni e/o conoscenze di tipo teorico, ma che “fa vedere” e “fa provare”, e verifica in ogni fase del percorso l’operato dell’allievo (Moscato, 2013, 2016). Tra maestro e discepolo si realizza già, potenzialmente, una prima “comunità di pratiche”: ed è questa dinamica a garantire i percorsi formativi adulti.

L’entusiasmo registrato dai tirocinanti, poi, è legato alle potenzialità motivanti della possibilità di “giocarsi in azione”. E certamente la promozione della motivazione rientra negli obiettivi formativi della professione docente. Al tempo stesso, bisogna riconoscere che la possibilità di “fare pratica” è formativa solo se diventa esperienza: se il contesto e chi vi opera consente al tirocinante di rielaborare e metabolizzare quanto vissuto.

Infine, l’apertura alla collaborazione con le scuole e la possibilità di un sostegno all’agire di chi vi opera, con l’ingresso di tirocinanti nelle aule, è opportunità di interscambio tra i due “mondi”: e da questo punto di vista assume i caratteri di un impegno per la “terza missione”.

³ Damiano ha parlato al riguardo di “rivoluzione copernicana” nella ricerca, centrata sul *sapere implicito* sotteso all’agire del docente. Tale sensibilità ha trovato in Italia espressione eloquente nell’indirizzo della Nuova Ricerca Didattica (NRD) inaugurato dallo stesso Damiano (2006), sulla scorta di intuizioni del francese Tochon (1993, 2000).

Bibliografia

Alessandrini, G. (Ed.). (2007). *Comunità di pratica e società della conoscenza*. Roma: Carocci.

Bertagna, G. (2012). *Personalizzazione e individualizzazione: Una rilettura pedagogica*. In A. Antonietti & P. Triani (Eds.), *Pensare e innovare l'educazione: Scritti in memoria di Cesare Scurati* (pp. 35-48). Milano: Vita e Pensiero.

Caputo, M. (1992). *L'innovazione scolastica e l'apprendistato del supplente*. In V. Orlando (Ed.), *Educazione innovazione, sviluppo: Atti del IV Convegno Pedagogico* (pp. 319-323). Bari: Levante Editore.

Damiano, E. (2004). *L'insegnante. Identificazione di una professione*. Brescia: La Scuola.

Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza: Temi problemi prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.

La Marca, A., Gulbay, E. (2017). La personalizzazione nella didattica universitaria. *Pedagogia e vita*, 3, 138-159.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti: Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. Brescia: La Scuola.

Moscato, M.T. (2012). Ripensare la pedagogia: Passione, illusione, progetto. *Education, Sciences & Society*, 2, 29-54.

Moscato, M.T. (2013). *Preadolescenti a scuola: Insegnare nella secondaria di primo grado*. Milano: Mondadori Università.

Moscato, M.T. (2016). Premesse per una pedagogia del lavoro: L'apprendistato come forma strutturale. *Formazione, Lavoro, Persona*, 16, 52-76.

Moscato, M.T., & Caputo, M. (2014). Il modello TFA/PAS e la professionalizzazione dell'insegnante: un primo bilancio. *Formazione, lavoro, persona*, 12, 1-13.

Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Pinelli, G. (2013). *La professione docente tra rappresentazioni e progetto formativo: Un'analisi pedagogica della competenza degli insegnanti secondari*. Roma: Aracne.

Pinelli, G. (2019). Problemi teorico-metodologici dell'osservazione pedagogica nella scuola: Analisi di un caso di motivazione alla lettura. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 15-40.

Schön, D.A. (1983). *The Reflexive Practitioner*. New York: Basic Books, Inc. (trad. it. *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, Roma 1993).

Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a new Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (trad. it. *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006).

Tochon, F. (1993). *L'enseignant expert*. Paris: Nathan.

Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants: un paradigme à maturité. *Revue Française de Pédagogie*, 133, 129-157.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina, Milano 2006).

Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti della SUPSI – Svizzera

di *Fulvio Poletti*

Il contributo si suddivide in due parti principali: nella prima, di carattere descrittivo, vengono presentati la Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI) e il suo Servizio destinato alla formazione e alla didattica dei docenti (SEDIFO). Nella seconda, di natura più concettuale, figurano delle considerazioni e delle riflessioni circa possibili orizzonti innovativi e prospettive di miglioramento auspicabili rispetto al promovimento della formazione e della didattica universitaria.

1. La SUPSI, il SEDIFO e il CAS in didattica

La *Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana* (SUPSI: www.supsi.ch) ha visto la luce una ventina di anni fa, quando in Svizzera si è avvertita la necessità di istituire una nuova tipologia di strutture formative del terziario universitario (le SUP, appunto, su derivazione dai Paesi del Nord-Europa), caratterizzate da un forte radicamento nel territorio di appartenenza e da uno spiccato orientamento formativo di carattere professionalizzante (*Vocational education*): “le Conseil suisse de la science et de la technologie (CSST) recommande une orientation plus marquée du profil des hautes écoles spécialisées vers la pratique et l’environnement professionnel” (2013, pag. 4).

Attualmente in Svizzera le SUP di diritto pubblico sono 8, dislocate piuttosto capillarmente in tutta la Confederazione; esse prevedono vari curricoli in disparati campi inter-disciplinari, in funzione di formare diverse professionalità: dagli operatori sociali e sanitari agli ingegneri informatici e meccanici, dagli economisti aziendali ai cultori delle scienze della vita, dagli architetti agli insegnanti degli ordini primario e secondario, ecc.

Il forte carattere professionalizzante, testimoniato dallo slogan promozionale scelto: “l’Università dell’esperienza”, comporta una formazione che, privilegiando l’approccio per competenze, non si esplica soltanto attraverso lezioni teoriche di tipo cattedratico-espositivo, ma si avvale di momenti od occasioni pratico-esperienziali con l’ausilio di laboratori, atelier di pratica e ambienti di lavoro simulati, nonché attraverso formule di apprendimento in situazione e di problem solving con il coinvolgimento di professionisti del settore specifico in gioco. Non mancano poi stage e progetti svolti presso strutture pubbliche e private del territorio, come scuole, ospedali, istituzioni o aziende.

Oltre ai quattro Dipartimenti di base, vi sono in Ticino pure due Scuole affiliate alla SUPSI, le quali formano, a livello universitario, sia musicisti professionisti, sia attori teatrali.¹

Il tutto si articola in un ampio ventaglio di discipline, specializzazioni e orientamenti professionali che richiedono approcci teorici, metodologici e operativi assai diversificati, che sfociano nel conferimento di titoli bachelor e master apprezzati dal mondo del lavoro, che assorbe buona parte dei laureati nel giro di pochissimi anni dal termine degli studi.

In questo variegato panorama istituzionale si colloca il *Servizio didattica e formazione dei docenti*, (vedi: [Sito SEDIFO](#)) istituito – quale componente trasversale della SUPSI – per incrementare la qualità dell’insegnamento mediante una serie di proposte e offerte formative destinate al corpo magistrale della nostra Università. L’obiettivo principale del Servizio è la promozione della qualità dell’insegnamento all’interno della stessa e di consentire ai docenti che vi lavorano di beneficiare di una formazione certificata nella didattica accademica.

1 La SUPSI è così composta: *Dipartimento ambiente costruzioni e design* (DACD) si propone di coniugare – nella formazione, nella ricerca e nelle prestazioni di servizio – la dimensione tecnica e quella del design; *Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale* (DEASS) riunisce al suo interno tre ambiti di competenza: l’economico-aziendale, il sanitario e il sociale; *Dipartimento formazione e apprendimento* (DFA) le cui attività si concentrano sulla formazione iniziale e continua dei docenti della scuola dell’infanzia, scuola elementare, secondario I e secondario II, sulla ricerca in educazione e sui servizi al territorio in campo educativo; *Dipartimento tecnologie innovative* (DTI) si occupa delle scienze dell’ingegneria in ambito applicato, nel settore industriale, dei servizi tecnologici e informatici sia per quanto riguarda la formazione sia per la ricerca. Ai quattro Dipartimenti si aggiungono tre *Scuole affiliate*: *Accademia Teatro Dimitri* (propone una formazione di base, unica a livello europeo, in tutti gli ambiti del teatro di movimento), *Conservatorio della Svizzera italiana* (scuola di musica di grado universitario), *Fernfachhochschule Schweiz* (offre corsi di laurea riconosciuti a livello federale nello studio a distanza combinato nei settori dell’economia, dell’informatica e dell’Engineering e gestisce centri regionali a Zurigo, Basilea, Berna e Briga).

Esso è l'espressione di una rinnovata sensibilità di cui da alcuni lustri siamo testimoni su scala internazionale e ben testimoniata dal Convegno previsto a Bari quest'anno e poi tenutosi online. Vale a dire, una più marcata attenzione rivolta alle dinamiche e alle dimensioni didattiche nel contesto accademico, dove sino a poco tempo fa la centralità era data quasi esclusivamente al comparto della ricerca.

In many European countries, academic are prepared for their role as researchers, but not for their teaching. Despite growing evidence for the benefits of development programs for teachers in higher education, teaching is still viewed as an activity that anyone can do. (Pleschova et al., 2012, pag. 7)

Tali riflessioni vanno inscritte anche in seno al rinnovamento pedagogico sostenuto in Europa dal Processo di Bologna che ha favorito la creazione, all'interno delle università, di luoghi specifici di analisi, riflessioni e di ricerca in campo pedagogico e didattico, che hanno peraltro assunto denominazioni diversificate nei vari paesi o rispetto alle aree linguistico-culturali d'appartenenza (Centre of Excellence in Teaching and Learning: UK; Service Universitaire de Pédagogie: Uni Rennes & Bretagne Sud; Centre de Développement Pédagogique: Québec; Centre de soutien à l'enseignement: Uni Lausanne-CH; Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen: Uni Hamburg ...).

Afin de professionnaliser les universités en Europe, en tant qu'enseignement supérieur, nous recommandons que les universités soucieuses d'une éducation de qualité offrent des possibilités de développement professionnel pour les enseignants. On ne naît pas bon enseignant, on le devient grâce à l'investissement dans ses capacités d'enseigner. Les enseignants doivent être qualifiées, soutenues et dotés de ressources suffisantes pour ce rôle. (Bertrand, 2014, pag. 10) (Cfr. Endrizzi, 2011)

Di qui, la riflessione circa la necessità di una nuova professionalità da conferire al docente universitario, alla luce delle profonde trasformazioni socioculturali in atto. L'ampio dibattito in corso mira dunque alla riconfigurazione di tale ruolo, nel riconoscimento della pluralità di nuove mansioni e di un rinnovato profilo di competenze, ancora in gran parte da costruire.

The profession of teaching is not likely to become less complex. In fact quite the reverse, and as it does so, there will be a need for greater investment in teaching the teachers, not only at the beginning of their careers, but by enabling them to update their skills throughout their academic life. (European Commission, 2013, pag. 32)

Dal canto nostro, come Servizio per il promovimento della pedagogia universitaria, abbiamo elaborato, sulla scorta di una letteratura specialistica e di taluni documenti riferiti al quadro istituzionale in causa, un Profilo del Docente SUP-SI, cui tendere idealmente e che facesse da orizzonte intenzionale di riferimento.

Sono stati così definiti 8 ambiti competenziali, che sono i seguenti:

Figura 1: Gli 8 ambiti del Profilo professionale del docente SUP-SI



Ciascuno dei quali è poi stato declinato in competenze e abilità più specifiche: vedi Poletti, 2020, pp. 64-65.

Nel 2016, la Direzione della SUPSI ha decretato la necessità, relativamente alle varie posizioni delle figure in organico, di conseguire una formazione ad hoc nel campo pedagogico-didattico, secondo la logica sintetizzata nella tabella sottostante:

Figura 2: Formazioni pedagogico-didattiche necessarie per esercitare la docenza presso la SUPSI

Professore			Professore aggiunto	
Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica			Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica	
Ricercatore senior	Docente – ricercatore senior	Docente senior	Docente professionista senior	
Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria	Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica	Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica	Impegno in didattica $\geq 40\%$	Impegno in didattica $< 40\%$ Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria
Ricercatore	Docente – ricercatore	Docente	Docente professionista	
Nessuna abilitazione richiesta	Impegno in didattica $\geq 40\%$ Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica	Impegno in didattica $< 40\%$ Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria	Impegno in didattica $\geq 40\%$ Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica	Impegno in didattica $< 40\%$ Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria

 Conseguimento della qualifica didattica SUPSI
 Conseguimento del corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria
 Nessuna abilitazione richiesta

26 ottobre 2016

Si è trattato di una scelta istituzionale forte, in quanto codificata nelle ‘Direttive interne’ e dunque vincolante, secondo la quale – a parte il ricercatore puro al primo livello dell’organico – tutti quanti gli altri – a livello senior e a quello professorale – sono tenuti a perseguire una data preparazione in campo didattico, a seconda dell’onere d’insegnamento assunto.

In verde sono contrassegnate le posizioni per cui è richiesta la frequenza al ‘Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria’ (vedi: [Corso introduttivo](#)) da noi organizzato, vale a dire per chi assolve a un incarico d’insegnamento di minore entità, mentre in blu scuro troviamo le funzioni per le quali è richiesta una vera e propria ‘Qualifica didattica’.

La via principale per ottenere la Qualifica testé citata è costituita dal [CAS in didattica](#) SUPSI realizzato dal SEDIFO, il quale permette a chi vi partecipa di familiarizzarsi con i principali ambiti competenziali indicati a livello nazionale per configurare il profilo ideale di un docente SUP. In alternativa, la stessa può essere conseguita per “Equipollenza”: mediante il riconoscimento dell’attestazione di un percorso formativo analogo o di pari livello; oppure con l’allestimento di un “Dossier-Portfolio” secondo un format elettronico predisposto dal Servizio (vedi: [Modello Portfolio didattico](#)), che valorizzi le competenze didattiche esercitate con un pubblico adulto e acquisite all’interno e/o all’esterno della SUPSI sull’arco di

almeno 5 anni. Per ulteriori precisazioni o approfondimenti si rimanda alle seguenti pubblicazioni: (Poletti, 2018, 2020).

Inoltre, il SEDIFO cura il programma e l'organizzazione di un'offerta di formazione continua, la quale mette a disposizione di tutti i collaboratori un ventaglio di proposte per l'approfondimento di temi afferenti alla pedagogia e didattica universitaria. I corsi finora erogati sono: *Valutazione dell'apprendimento; L'approccio del "coaching" nell'insegnamento; Integrazione delle TIC nella didattica; Il luogo dell'espressione – L'insegnamento e il teatro; Flipped Classroom come sviluppo di competenze; L'umorismo nella didattica; La voce, il linguaggio, la comunicazione nella classe*. Simile programmazione viene costantemente aggiornata ed i corsi previsti, unitamente al loro descrittivo, sono pubblicati nella sezione riservata alle **Offerte formative**.

Il CAS in didattica universitaria in questione è costituito attualmente di due moduli obbligatori (Mod.1: *Fondamenti di base dell'insegnamento / apprendimento*; Mod. 2: *Conduzione e valutazione dei processi di apprendimento*), cui si aggiunge la richiesta di un terzo modulo da scegliere fra il ventaglio di corsi di formazione continua da noi segnalati.

Senza entrare nel merito degli obiettivi e dei contenuti specifici, mi limito qui ad evocare la “filosofia” di fondo alla quale tendiamo ad ispirarci: l’intenzione è di sensibilizzare i docenti ad adottare delle modalità d’insegnamento innovative, soprattutto spingendoli a rendere gli studenti protagonisti attivi del loro processo di crescita intellettuale, personale e pre-professionale. In quest’ottica, la scelta fondamentale è di favorire una didattica orientata all’apprendimento e centrata sullo studente (Students-Centered Learning).

Student-centered learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three cycles. Curricular reform will thus be an ongoing process leading to high quality, flexible and more individually tailored education paths (Attard et al., 2010, pag. 65). (Cfr. Gover et al., 2019).

Efforts need to be concentrated on developing transversal skills, or soft skills, such as the ability to think critically, take initiatives, solve problems and work collaboratively, that will prepare individuals for today’s varied and unpredictable career paths (European Commission, 2013, pag. 36).

Si tratta, in sostanza, di passare da una logica fondata sull’insegnamento ad una improntata all’apprendimento. Puntare su simile priorità implica l’utilizzo di metodi attivi e di nuove forme apprenditive basate su progetti,

situazioni problema, approcci narrativi, su una formazione attraverso la ricerca e le TIC, ecc. L'accento va quindi posto sulla costruzione di conoscenze e competenze, piuttosto che sulla trasmissione di saperi e di nozioni.

Per questo, cerchiamo di presentare e applicare dei dispositivi pedagogici e didattici diversificati: problem based learning, problem solving, flipped classroom, didattica per scoperta/progetto ... (Berthiaume & Rege Colet, 2013; Bertrand, 2014; Rege Colet & Berthiaume, 2015).

Sul piano metodologico e contenutistico ci siamo convinti, cammin facendo, che risultasse molto più efficace, invece di esporre compiutamente modelli, teorie o sistemi generali, puntare su un approccio esperienziale, facendo leva e ancorandoci alle azioni formative adottate dai corsisti nelle proprie pratiche insegnative.

Giova sottolineare come, nelle opzioni di fondo adottate sin dall'inizio, vi sia stata la propensione a scommettere sull'eterogeneità dei partecipanti alle nostre offerte pedagogiche, intesa come valore aggiunto o qualificante in funzione di costruire un'identità interdisciplinare e una cultura comune attorno alle istanze inerenti alla formazione, mediante la condivisione di buone pratiche e delle varie esperienze maturate su questo terreno.

D'altro canto, per contemplare la prospettiva della trasversalità con le richieste di interventi più mirati e specialistici capaci di soddisfare le esigenze di una didattica disciplinare, ci si è avvalsi della figura dei cosiddetti Tutor, che assolvono a tale bisogno mettendosi a disposizione di coloro che seguono il CAS in didattica universitaria per garantire una consulenza disciplinistica.

Per l'allestimento dell'attuale Dossier certificativo il candidato può seguire una propria logica compositiva, scegliendo liberamente un tema unificatore che faccia da filo conduttore. Fermo restando che vi figurino gli elementi costitutivi richiesti, vale a dire: un itinerario progettato e possibilmente realizzato, comprensivo di un dispositivo di valutazione idoneo, nonché la registrazione di una lezione effettuata nel contesto lavorativo di appartenenza con la relativa analisi interpretativa e autocritica.

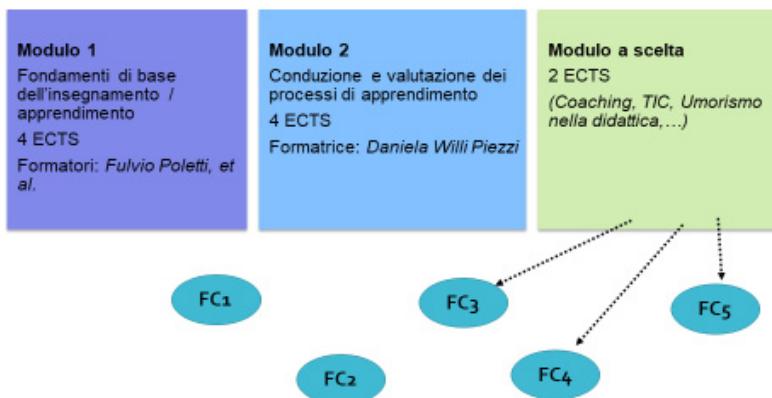
In nessun caso si è pensato a una graduatoria, in quanto sin dall'inizio si è propeso per un giudizio valutativo finale espresso nella formula "acquisito" o "non-acquisito", accompagnato da una restituzione orale e scritta in termini qualitativi e di feedback migliorativi. I criteri assunti per la valutazione dei Dossier si rifanno alla centralità della dimensione riflessiva, auto-osservativa e alla capacità di argomentare rispetto alle opzioni pedagogico-didattiche privilegiate nell'esercizio della docenza, allo scopo di cogliere le ricadute rispetto a quanto trattato e acquisito durante il CAS menzionato.

Figura 3: Confronto fra la vecchia e la nuova versione del CAS in didattica universitaria SUPSI

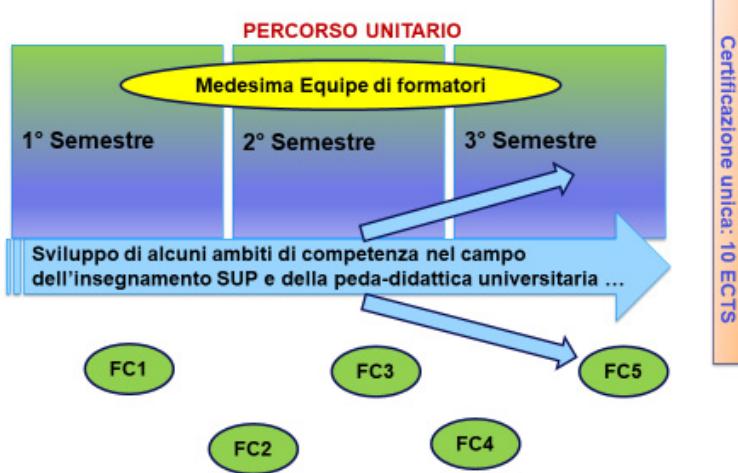
Oss.: FC1,2,3,4,5,... = corsi di formazione continua offerti ai docenti SUPSI



Il CAS in didattica: versione come sinora



NUOVO CAS didattica



Nel processo di perfezionamento professionale perseguito viene dunque incoraggiata la propensione alla riflessività improntata al paradigma – assai promettente per accrescere la consapevolezza circa la qualità del proprio operato – rappresentato dalla figura del professionista riflessivo (Schön, 1993; Striano et al., 2018).

In prospettiva, come preannunciato, abbiamo in cantiere dei sostanziali cambiamenti nell’assetto strutturale del nostro CAS in didattica, sulla scorta del principio dell’Istituzione che auto-apprende, alla luce delle esperienze sin qui condotte.

Di conseguenza, già a partire dall’edizione 2020-21, si è presa la decisione di eliminare la suddivisione nei tre moduli previsti sinora, per concepire invece un *unico percorso formativo* distribuito continuativamente sull’arco di tre semestri, con l’unificazione degli obiettivi e l’integrazione dei contenuti.

In tal modo si è cercato di conferire una maggiore organicità contenutistica e continuità curricolare, tenuto conto anche del fatto che la responsabilità dell’intera formazione è assunta congiuntamente da un pool di formatori che hanno condiviso queste scelte, fra i quali il sottoscritto.

Il peso specifico del CAS, in termini di crediti riconosciuti, rimane invariato a 10 ECTS, corrispondenti a 15 giornate intere di frequenza complessiva, per un totale di 120 ore di corso, in parte con formula a distanza.

Come si può evincere dalla grafica, nella progressione del nuovo percorso è garantito a chi lo segue un certo margine di manovra nella scelta di talune diramazioni personalizzate, soprattutto nel secondo e nel terzo semestre, dove sono previste delle opzioni tematiche differenziate.

L’idea progettuale è di puntare sull’alternanza di momenti espositivi e interattivi da svolgere con tutti i corsisti, inframmezzati a momenti seminariali e laboratoriali dove prendere in considerazione situazioni reali e casi di studio attinti dalle esperienze dirette degli stessi.

Inoltre, vorremmo promuovere forme di intervisione fra i partecipanti al CAS e fra questi e i Tutor disciplinari e i tre Consulenti pedagogici che da circa un anno hanno integrato il nostro organico, così da attivare delle microsperimentazioni o microteaching assistiti nei contesti didattici dove si esplica la loro azione insegnativa.

Parallelamente, permane l’offerta di formazione continua indirizzata all’intero corpo docenti dell’Istituzione SUPSI, con i corsi brevi aperti a tutti, ma nel novero dei quali non sarà più necessario sceglierne uno per completare il CAS in questione.

Sulla scorta di quanto sperimentato finora, per la certificazione si intende passare dall’attuale Dossier a un *ePortfolio elettronico didattico*

personale (<https://eportfolio.elearninglab.org/>), ancora più versatile come strumento per la verifica delle conoscenze e competenze acquisite e per stimolare la riflessività, l'auto-apprendimento e l'auto-valutazione. Si tratta di un supporto digitale dove raccogliere diversi materiali come, ad esempio: videolezioni, esercizi didattici, documenti o testi disciplinari, presentazioni sotto forma di ‘slides’, piani di lezione, diario di bordo sulle esperienze didattiche effettuate, ecc. Un portfolio elettronico del genere ci pare idoneo per una costante verifica attiva e partecipativa delle competenze da co-costruire con l’assunzione di possibili sguardi diversi: auto-valutazione, intervisione, co-valutazione, etero-valutazione. I suoi contenuti potranno essere utilizzati per il lavoro con gli studenti, con l’auspicio che questo strumento possa venire costantemente ampliato e aggiornato dal docente, in autonomia e creatività, lungo l’intero arco della propria carriera nella docenza.

2. Principi guida per una formazione di qualità

Negli ultimi anni, per svolgere un ruolo sempre più incisivo nell’ambito dei tre pilastri portanti del proprio mandato politico-istituzionale e socio-culturale – vale a dire: la formazione universitaria professionale, la ricerca applicata e la prestazione di servizi al territorio – la SUPSI ha profuso non poche energie per dotarsi di un solido Sistema di garanzia della qualità (SGQ), fondato su una Politica e strategia per la qualità (PSQ), in sintonia rispetto alle tendenze internazionali e alle richieste provenienti a livello federale dagli enti finanziatori.

Significant efforts have been made under the Bologna Process to strengthen quality assurance procedures across the European Higher Education Area. (...)

It is equally important that quality assurance procedures do not act as a barrier to the emergence of creative and innovative pedagogical developments and course design. (European Commission, 2014, pag. 39)

In effetti, la ‘*Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero*’ del 30 settembre 2011 – esige che tutti gli enti universitari debbano sottoporsi alla procedura per l’Accreditamento istituzionale², al fine di mantenere lo statuto di università e beneficiare dei

² La *Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero* (LPSU) richiede che gli istituti universitari svizzeri dispongano, mediante un

contributi finanziari da parte della Confederazione e del Cantone. Nel quadro di un simile assetto normativo ha assunto quindi più rilevanza la necessità di definire, all'interno della SUPSI, il significato da attribuire al concetto di “qualità”, di per sé complesso e multidimensionale, in modo da assicurare l'adeguatezza della formazione riguardo alla propria visione e missione, agli obiettivi e alle priorità che essa si prefigge (Minoggio, 2015).

Uno sforzo è quindi stato intrapreso per chiarire e condividere, in seno all'Istituzione, un orizzonte di senso comune attorno al concetto di cultura della qualità e ai principi che la informano e la sostanziano. Per realizzare ciò ci si è appellati al metodo partecipativo, volto a stimolare la condivisione con i partner principali, secondo un approccio a carattere sistemico e poggiante su un tipo di responsabilità distribuita, intenzionato a raccogliere il contributo e l'adesione di tutte le componenti in causa.

Gli indirizzi di fondo ai quali ci si è ispirati sono la risultante di riflessioni e confronti rispetto alle tendenze in atto a livello internazionale e nazionale, con particolare riguardo al contesto SUP nel quale si è inseriti. Parallelamente, essi scaturiscono dai lavori condotti in concomitanza con la valutazione dei programmi di studio curricolari, le Giornate della formazione SUPSI istituite biennalmente, gli scambi e i seminari con i Responsabili della formazione e i Responsabili dei corsi di laurea, nonché dal portato esperienziale delle offerte culturali proposte dal SEDIFO con i relativi riscontri di chi vi ha partecipato.

Questo percorso ha permesso, nel tempo, di identificare e condividere gli aspetti rilevanti afferenti al comparto formativo, che possono essere espressi in termini di orientamenti generali o *principi guida*, sintetizzati qui di seguito (per non appesantire il testo si indicano solamente, a mo' d'esempio, i sottopunti esplicativi del primo, mentre verranno omessi tutti quelli riguardanti gli altri sei principi), capaci d'infondere spessore progettuale alla ‘qualità’ della formazione SUPSI, in relazione alle sue specifiche caratteristiche.

1. La SUPSI sostiene una formazione professionalizzante di tipo accademico, mediante l'adozione di un approccio per competenze che precisa il

accreditamento istituzionale, di propri sistemi di garanzia della qualità e che detta garanzia sia efficacemente attuata secondo criteri nazionali e standard internazionali.

L'accreditamento istituzionale è il presupposto per disporre del diritto di denominazione: (art. 29 LPSU) se un'istituzione vuole definirsi “Università”, “Scuola universitaria professionale” o “Alta scuola pedagogica”, l'accreditamento istituzionale è obbligatorio. Costituisce inoltre per gli istituti universitari di diritto pubblico un presupposto per usufruire del diritto all'ottenimento dei contributi (cf. LPSU, art. 29). <https://akkreditierungsrat.ch/it/accredimento-svizzera/>.

profilo in uscita degli studenti (“*learning outcomes*”). Di conseguenza i programmi di studio sono coerentemente elaborati in tal senso e si fondano su solide basi scientifiche.

- I programmi di studio SUPSI adottano un approccio per competenze a livello sia bachelor sia master e seguono le indicazioni dell’European Qualifications Framework.
- I programmi di studio, sviluppano e consolidano i vari elementi che danno coerenza a tale approccio (profilo in uscita, descrittivi dei moduli, certificazioni).
- Nell’erogazione dei programmi di studio la SUPSI favorisce modelli flessibili di insegnamento volti a conciliare lo studio con altre attività professionali e private.
- Nella realizzazione dei programmi di studio si promuove il coordinamento e lo scambio fra docenti e fra moduli/corsi, in funzione di una maggiore coerenza curriculare.
- La promozione della formazione orientata alle competenze è accompagnata e sostenuta mediante il consolidamento e lo sviluppo delle conoscenze e competenze pedagogico e didattiche dei/delle Responsabili dei corsi di laurea e dei/delle Docenti.

2. La SUPSI promuove la convergenza delle finalità tra i vari attori coinvolti nella formazione (sia interni, sia partner esterni) per pervenire ad una visione comune e coerente dell’offerta formativa, così da favorire un proficuo inserimento dei/delle laureati/e nel mondo del lavoro.

3. La SUPSI adotta metodologie di insegnamento che mettono al centro l’apprendimento e la riuscita degli studenti e delle studentesse (student-centered learning, active learning), favorendo l’interazione fra conoscenze scientifiche/culturali e competenze professionali.

4. La SUPSI si avvale di Istituti di ricerca, Centri di competenze e Laboratori, Gruppi di lavoro che permettono di seguire l’evoluzione delle varie discipline e conseguentemente di rinnovare costantemente i contenuti dei programmi di studio e i metodi di insegnamento.

5. La SUPSI presta particolare attenzione alla cura della relazione pedagogica fra studenti-studentesse e docenti, unitamente alla dimensione etica nella formazione, nell’ottica di istituire un’effettiva comunità accademica.

6. La SUPSI sostiene la formazione e lo sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei/delle docenti, mettendo a disposizione, di singoli o gruppi di loro, offerte formative e modalità di consulenza e accompagnamento diversificate.

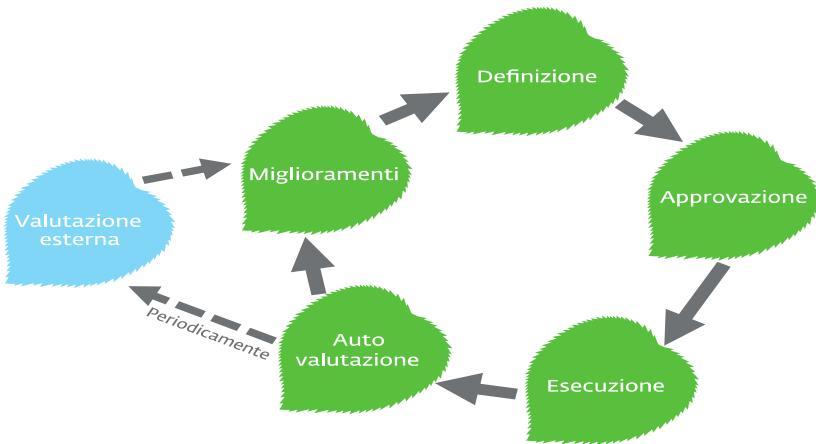
7. La SUPSI promuove la cultura della qualità della formazione e garantisce, mediante i processi del SGQ, una valutazione e un monitoraggio

continuo della propria offerta formativa con la messa in atto di misure concrete di miglioramento.

Uno dei perni centrali dei sette principi guida summenzionati è costituito dal concetto di ‘competenza’, dal quale si ricava il relativo approccio che funge da termine di confronto e da comun denominatore per organizzare e orientare i vari indirizzi curricolari e programmi di studio. Esso comunque, analogamente alla nozione di ‘qualità’, non va concepito acriticamente alla stregua di una semplice trasposizione pedissequa dalla letteratura specialistica, ma va rivisto costantemente in base alle specifiche esigenze e particolarità del contesto di riferimento (Berthiaume & Rege Colet, 2013; Chauvigné & Coulet, 2010; Cosnefroy et al., 2016; Giancola & Viteritti, 2019; Le Boterf, 2018a, 2018b; Loisy & Coulet, 2018; Muñoz & Araya, 2017; Poumay et al., 2017; Prégent et al., 2009; Rege Colet & Berthiaume, 2015; Service Universitaire de Pédagogie - Université Bretagne Sud, 2018; Tardif, 2006).

Oltre al coinvolgimento degli attori significativi interni, si è promosso anche un confronto con degli interlocutori esterni, nella fattispecie una Commissione di esperti internazionali che ha valutato i quattro processi inerenti al settore della Formazione bachelor/master (compreso quello denominato: *Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti*, di cui assumo la responsabilità) implicati nella procedura di accreditamento citata in precedenza, richiesta dalle autorità federali per il riconoscimento istituzionale e scientifico delle strutture accademiche del Paese.

Al proposito, ci si è avvalsi di un modello facente capo al cosiddetto *ciclo di Deming* (o *ciclo di PDCA*, acronimo dall’inglese Plan–Do–Check–Act), rivisitato e aggiornato (Foresight University, 2019) secondo le nostre necessità, integrandolo con le voci seguenti:



Considero tale dialettica – fra sguardo auto-analitico e riflessivo interno e sguardo esterno garante di un certo distanziamento – estremamente salutare e produttiva per qualsiasi organizzazione che voglia auto-apprendere e modificarsi in prospettiva migliorativa.

In ogni caso, i risultati cui siamo giunti nel profilare una nostra identità istituzionalmente qualificante e distintiva (in modo da caratterizzarci più marcatamente, sia rispetto alle componenti interne, sia per farci riconoscere meglio da chi ci guarda da fuori: a livello locale, nazionale e internazionale) non sono da intendersi come indicazioni ferree e scritte una volta per tutte.

Viceversa, si tratta di finalità e linee guida che vanno continuamente rimesse in discussione e sottoposte a costante critica e revisione, in funzione di una crescita ulteriore, senza adagiarsi in annunci declamatori fine a se stessi e non conseguenti sul piano operativo.

In effetti, non basta certo dotarsi di buone carte d'intenti o affidarsi a proclami magniloquenti per incidere concretamente e significativamente sulle pratiche insegnative e apprenditive messe in atto e attivate.

È invece auspicabile, anzi, necessario fare in modo che l'orizzonte intenzionale di riferimento (nel nostro caso i 'principi guida' legati alla formazione) sia co-costruito e condiviso dagli attori in campo, vale a dire da coloro che sono tenuti ad applicarlo e a vivificarlo giorno per giorno nella microfisica dell'azione formativa. Solo se si riuscirà a coinvolgere direttamente il corpo docente, facendo sì che si senta parte in causa e dunque co-responsabile del processo di edificazione di un sistema mirante a garantire la qualità della formazione, allora si avranno reali ricadute sulle modalità

di esercitare una docenza innovativa e di favorire veramente l'apprendimento degli/delle studenti/esse.

Anche quest'ultimi, beninteso, vanno resi partecipi e protagonisti di un simile movimento volto a creare un ambiente accattivante e favorevole alla crescita intellettuale e umana sul piano sia individuale sia collettivo.

Si tratta, dunque, e in sintesi di promuovere un effettivo processo partecipativo che coinvolga tutti i principali attori interni ed esterni, che, in un intenso scambio delle proprie intuizioni e realizzazioni con altre realtà del panorama universitario esistente, trovi una matrice identitaria e una linfa vitale/evolutiva propria.

3. Considerazioni conclusive

Il nostro non è certamente il modello, unico ed esclusivo, da seguire, giacché si tratta più semplicemente di un'esperienza, fra le tante, condotta in un preciso contesto socioculturale e territoriale. L'importante, a mio parere, è di trovare il modo di confrontare e di arricchire reciprocamente le diverse versioni/visioni esperienziali e di collaborare per crescere insieme, secondo l'approccio degli "amici critici" e delle "comunità di pratica o di apprendimento" (Fabbri, 2010; Lipari & Valentini, 2013; Wenger, 2006; Zecchillo et al., 2011). Si tratterebbe, in definitiva, di mettere in comune e in rete delle sperimentazioni o dei progetti dove far convergere tutte le risorse disponibili per migliorare le nostre pratiche didattiche a livello accademico.

Ritengo necessario che l'innovazione didattica in Università la si conquisti sul terreno, mettendo in circolo idee, metodologie e strumentazioni sperimentate nei reciproci ambienti d'appartenenza. A tale scopo, credo sia utile poter contare sul sostegno dei quadri della struttura come i Prorettori alla didattica o alla formazione, unitamente a quello dei Presidi della qualità delle singole realtà universitarie, così d'avere una legittimazione istituzionale da poter far valere sia all'interno sia all'esterno dell'ateneo.

La crisi emergenziale vissuta durante la fase acuta della pandemia Covid-19 ha costituito, al di là dell'inevitabile drammaticità dovuta al numero di morti, un'occasione per mettere in discussione una serie di acquisizioni e di asserti, nonché per rivedere sostanzialmente il nostro modo di concepire la formazione a tutti i livelli, compreso ovviamente quello accademico. Ora spetta a noi decidere se, una volta superata la fase acuta, ritornare pavidamente alle nostre rassicuranti abitudini o assetti organizzativi ormai tanto consolidati quanto spesso arrugginiti od obsoleti, oppure cogliere

questa opportunità per procedere vigorosamente a revisioni fondamentali dello status quo verso orizzonti più soddisfacenti per tutti.

La domanda è: vi è la possibilità di un vero salto di paradigma o perlomeno di un cambiamento significativo delle nostre concezioni o pratiche formative, oppure tutto è destinato a ritornare come prima? Nel primo caso, la strada non è certamente facile e il tasso di complessità dell’impresa può spaventare, ma è sicuramente più avvincente che non marciare sul posto.

L’innovazione, a mio modo di vedere, non è del resto mera e cieca proiezione nel futuro e nemmeno riesumazione pedissequa di elementi del passato per quanto nobili e fulgidi possano essere, ma piuttosto una miscela creativa e foriera di nuovi orizzonti di senso e traiettorie esistenziali nella costante dialettica dialogica fra presente – passato – futuro, sulla base di una chiara opzione di (s)fondo improntata a quello che, con Martha C. Nussbaum, possiamo definire come “spirito umanistico”, vale a dire: “la capacità di pensare criticamente; la capacità di trascendere i localismi e di affrontare i problemi mondiali come ‘cittadini del mondo’; e, infine, la capacità di raffigurarsi simpateticamente la categoria dell’altro”. Nel solco di una eminente e sperimentata tradizione filosofica e pedagogica da cui proveniamo – da Socrate a J.-J. Rousseau, da J. Dewey a Freire e con il concorso di numerosi altri esponenti più o meno noti – e che giunge sino a noi, possiamo dire che “la formazione non consiste nell’assimilazione passiva di fatti e tradizioni culturali, bensì nell’abituare la mente a diventare attiva, competente e responsabilmente critica verso le complessità del mondo” (Nussbaum, 2014, pp. 26 e 35).

Al di là di strappi o steccati prodotti dalla fittizia separazione – ormai del tutto obsoleta – delle cosiddette “due culture”: umanesimo e scienza, da ricomporre invece all’insegna di un autentico “spirito umanistico” nella congiunzione delle anime/prospettive innovative e visionarie di entrambi i fronti.

È sempre stata una separazione fittizia per me. È come pensare di separare la musica dagli strumenti con cui la si suona. La scienza e la tecnologia ci forniscono uno strumento per cambiare il mondo e ci permettono di suonare. Come cambiarlo è la domanda a cui rispondono le scienze umane, che ci indicano la melodia da suonare e come suonarla. Non c’è modo di separare, né di stabilire una gerarchia tra i due aspetti, senza svilirli. Dobbiamo comprendere questi cambiamenti, per poi guidare lo sviluppo delle tecnologie in modo che queste supportino, e non ostacolino, la crescita di società democratiche e pluraliste.³

3 Mariarosa Taddeo, *Intelligenza artificiale: come imparare a usarla*, in “Io Donna – Corriere della Sera”, 19.09.2020, pp. 95-96. M. Taddeo, filosofa, si occupa per la NATO

Bibliografia

Attard, A., Iorio, E. D., Geven, K., & Santa, R. (2010). *Student-Centered Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions.* 82. http://ehea.info/media.ehea.info/file/T4SCL_forum_Leuven_October_2010/34/0/2010_T4SCL_Stakeholders_Forum_Leuven_-_Student-Centered_Learning_Toolkit_600340.pdf

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Repères théoriques et applications pratiques. Tome 1: Enseigner au supérieur.* Peter Lang.

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur.* Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, France-Paris.

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences: Un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 15–28. <https://doi.org/10.4000/rfp.2169>

Consiglio Svizzero della Scienza e della Tecnologia, [CSST]. (2013). *Positionnement des hautes écoles spécialisées au sein du paysage suisse des hautes écoles. Recommandations du CSST.* https://wissenschaftsrat.ch/images/stories/pdf/fr/2014_02_03_CSST_Positionnement%20HES_F.pdf

Cosnefroy, L., Ketele, J.-M. de, Hugonnier, B., & Parmentier, P. (2016). *Quelle excellence pour l'enseignement supérieur ?* De Boeck. <http://sbiproxy.uqac.ca/login?url=https://international.scholarvox.com/book/88841262>

Endrizzi, L. (2011). *Savoir enseigner dans le supérieur: Un enjeu d'excellence pédagogique* (Dossier d'actualité Veille et Analyse N. 64). IFÉ - ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=ac-cueil&dossier=64&lang=fr>

European Commission. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions.* <https://data.europa.eu/doi/10.2766/42468>

European Commission. (2014). *Report to the European Commission on new modes of learning and teaching in higher education.* http://portal3.ipb.pt/images/icm/1.2_2014_modernisation_en.pdf

Fabbri, L. (2010). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata.* Carocci.

Foresight University. (2019). *Shewhart's Learning and Deming's Quality Cycle – The Foresight Guide.* <http://www.foresightguide.com/shewhart-and-deming/>

Giancola, O., & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola democratica*, 1, 11–40. <https://doi.org/10.12828/93390>

Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centered learning: Approaches to quality assurance.* European University Association.

Science and Technology Organization delle implicazioni etiche dell'intelligenza artificiale per le forze armate.

https://eua.eu/downloads/publications/student-centered%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf

Le Boterf, G. (2018a). *Construire les compétences collectives*. Eyrolles.

Le Boterf, G. (2018b). *Développer et mettre en oeuvre la compétence*. Eyrolles.

Lipari, D., & Valentini, P. (2013). *Comunità di pratica in pratica*. Palinsesto.

Loisy, C., & Coulet, J.-C. (Eds.). (2018). *Competence and program-based approach in training: Tools for developing responsible activities*. ISTE Ltd / John Wiley and Sons Inc.

Minoggio, W. (2015). *La formazione terziaria universitaria. Tendenze, prospettive, sfide* [Rapporto]. www.supsi.ch/home/supsi/servizi-interni/didattica-formazione-docenti/segnalazioni.html

Muñoz, D. R., & Araya, D. H. (2017). Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073–1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il mulino.

Pleschova, G., Simon, E., Quinlan, K., Roxå, T., Murphy, J., & Szabo, M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. European Science Foundation. www.esf.org

Poletti, F. (2018). Il Servizio didattica e formazione dei docenti della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, Vol. 18 No. 1, 256-268 Pages. <https://doi.org/10.13128/FOR-MARE-22593>

Poletti, F. (2020). La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero. In A. Lotti & P. A. Lampugnani (Eds.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pagg. 41–65). Genova University Press.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.

Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme: Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (Eds.). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Repères théoriques et applications pratiques. Tome 2: Se développer au titre d'enseignant*. Peter Lang.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.

Service Universitaire de Pédagogie - Université Bretagne Sud. (2018, aprile 23). *Conférence de Jacques Tardif sur l'approche compétences*. https://www.youtube.com/watch?v=Vs1flm0u_fg

Striano, M., Melacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione: Prospettive, modelli, pratiche*. Scholé.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Cortina.

Zecchillo, F., Vailati, A., & Masoni, M. (2011). Comunità virtuali: Comunità di apprendimento e comunità di pratica. In M. R. Guelfi, M. Masoni, A. Conti, & G. F. Gensini (Eds.), *E-learning in sanità: Progettare, produrre ed erogare corsi di formazione online per l'area sanitaria* (pagg. 31–38). Springer Milan. https://doi.org/10.1007/978-88-470-1824-2_6.

Emergenza Covid-19 e Didattica A Distanza: percezioni ed opinioni degli studenti universitari

di *Manuela Fabbri*

Il contributo presenta i primi risultati di un'indagine esplorativa svoltasi nei mesi di emergenza Covid-19 rivolta a 42 studenti del corso di Tecnologie della conoscenza, Ateneo di Bologna, orientata a coglierne le percezioni e opinioni rispetto all'esperienza di didattica a distanza appena conclusa. Dall'analisi dei dati emerge che la maggioranza considera l'esperienza didattica un'efficace alternativa rispetto alla didattica in aula, in quanto proposta attraverso una metodologia collaborativa di costruzione della conoscenza in piccolo gruppo, uno stile docente inclusivo e 'tecnologico' e uno specifico ecosistema mediale. I tre elementi metodologico-didattici sono considerati decisivi per la creazione di uno spazio di confronto *diffuso* e *personalizzato* con il docente e con il gruppo; per il miglioramento del clima sociale; per la stimolazione di un apprendimento significativo; per il consolidamento di amicizie; per l'innalzamento delle competenze digitali e di social skills degli studenti.

1. Introduzione

L'emergenza sanitaria ha determinato una situazione didattica e formativa inedita per le Università ed, in generale, per i suoi docenti, anche per quelli abituati a proporre corsi accademici in modalità *blended*: il lockdown ha reso necessario lo svolgimento degli insegnamenti del II° semestre dell'a.a. 2019/20 attraverso la didattica a distanza e ciò ha implicato l'inserimento in ambito universitario delle ICT in maniera massiva ed esclusiva.

Questa situazione ha comportato problematicità ma anche potenzialità laddove i docenti abbiano saputo cavalcare la sfida di innovare la propria progettazione didattica lanciata dalle tecnologie, non solo utilizzandole in maniera strumentale, ma progettando nuovi ambienti didattici diffusi e

integrati (Laurillard, 2015; Rossi, 2014) riformulando in itinere l'intero setting metodologico-didattico attraverso una riflessione *in primis* sulla propria professionalità (Bruschi & Ranieri, 2018; Dipace & Tamborra, 2019; Felisatti & Serbati, 2014; Limone, 2017; Limone & Pace, 2016; Perla, 2018) e, conseguentemente, sulle competenze richieste per generare negli studenti un apprendimento significativo (Rivoltella, 2013).

2. Framework teorico e domanda di ricerca

L'intervento discute l'esperienza di didattica a distanza svoltasi nei mesi di emergenza Covid-19 all'interno dell'insegnamento di Tecnologie della conoscenza, CdS in Educatore sociale e culturale, Ateneo di Bologna.

Il corso basa la sua progettazione didattica sul Trialogical Learning Approach (TLA, Paavola & Hakkainen, 2005), il cui obiettivo principale è la promozione della riflessione e dell'agire individuale e collettivo attraverso la creazione collaborativa di oggetti condivisi. Secondo questa teoria, un apprendimento significativo è possibile solo quando l'esperienza didattica sia ben strutturata attorno a principi di progettazione che supportino la collaborazione e un uso flessibile degli strumenti di mediazione (Sansone et al., 2019). Per la realizzazione di tale obiettivo didattico si è vista la necessità di progettare uno specifico ecosistema digitale (Garavaglia & Petti, 2018; Jeladze et al., 2017; Limone, 2012; Uden, & Damiani, 2007), composto da diversi ambienti tra loro integrati per la comunicazione, la negoziazione e la costruzione della conoscenza (Scardamalia & Bereiter, 2003), l'erogazione di materiali multimediali, la scrittura collaborativa, l'archiviazione dei materiali prodotti.

L'attenzione si focalizza sull'analisi dei dati raccolti attraverso un questionario anonimo semi-strutturato in uscita volto ad indagare le percezioni e le opinioni degli studenti riguardo all'esperienza didattica online appena conclusasi. Vengono indagate, in particolare, le problematicità incontrate e il valore aggiunto della didattica a distanza erogata tramite lo specifico ambiente tecnologico integrato.

3. Progettazione metodologico-didattica dell'insegnamento

Il corso, rivolto a 42 studenti frequentanti – 37 femmine e 5 maschi – della Laurea triennale in Educatore sociale e culturale, sede di Rimini, aveva una durata di 8 settimane e prevedeva lezioni frontali partecipate alternate ed

in continuità con attività didattiche di costruzione collaborativa di conoscenza in piccolo gruppo in aula e online attraverso spazi digitali collaborativi tra loro integrati, con l’obiettivo di creare artefatti condivisi, significativi e situati (Rivoltella, 2015). I gruppi avevano il compito di discutere e negoziare la conoscenza, svolgendo esercitazioni sulle tematiche affrontate a lezione, sperimentando quindi direttamente i concetti studiati. Le attività didattiche così strutturate sono considerate funzionali all’acquisizione e alla mobilitazione delle competenze relazionali e digitali oltre che disciplinari (Ligorio & Sansone, 2016).

L’insegnamento, iniziato in presenza per le prime 12 ore e sviluppatosi necessariamente in *full distance learning* per le restanti 36, prevede un’impostazione basata sulla metodologia del TLA in piccolo gruppo: agli studenti è stato chiesto di dividersi in 6 gruppi composti da 7 membri ciascuno. Ogni studente impersonava un ruolo assegnato dal docente tra i seguenti: tutor sociale del gruppo, sintetizzatore della prima fase del modulo, sintetizzatore della seconda fase del modulo, scettico, addetto all’artefatto/alla presentazione di gruppo, ricercatore, osservatore di processo (Cesareni et al., 2018). A metà della sperimentazione i gruppi rimanevano stabili ma i ruoli venivano riassegnati per far sperimentare agli studenti più di un ruolo (Strijbos et al., 2004).

Tabella 1 Progettazione didattica dell’attività collaborativa.

Modulo	Argomento	Artefatto	Materiali e stimoli
1	Analisi e costruzione di prodotti multimediali	a. Report di analisi contenutistica, testuale e valoriale di messaggi pubblicitari e cortometraggi di animazione d’autore b. Digital storytelling a tematica sociale in collaborazione con agenzie del territorio	- Lezione in aula - Lavoro di gruppo in aula e online - Slide, video cortometraggi, spot pubblicitari - Griglie di decodifica - Format di ricerca - Peer review/commento reciproco
2	Progettazione di un intervento pedagogico-didattico	a. Breve relazione su una tematica educativa (a scelta del gruppo) relativa alle ICT nella quotidianità b. Scenario pedagogico-didattico che includa l’uso critico, consapevole, responsabile degli ambienti digitali	- Lezione in aula - Lavoro di gruppo in aula e online - Esempi di progettazioni didattiche - Schema di progettazione - Peer review/commento reciproco

L'attività didattica era suddivisa in 2 moduli (Tab. 1), ciascuno della durata di 4 settimane (20 ore). Il primo modulo prevedeva la fruizione e l'analisi contenutistica, testuale e valoriale di materiali audiovisivi di diversa tipologia, assieme alla costruzione di un Digital Storytelling su tematiche educative da realizzarsi in collaborazione con agenzie del territorio; il secondo modulo la ricerca e l'analisi di uno specifico scenario educativo e la progettazione di un intervento didattico mirante all'uso critico, consapevole, responsabile di ICT partendo da un'utenza da loro scelta.

Le attività didattiche erano da svolgersi attraverso la partecipazione alle lezioni, l'ausilio di materiale didattico progettato ad hoc, l'architettura multimediale composta dal seguente ecosistema digitale:

- *Content Management System*: istanza Moodle del corso, con spazi - comuni e personalizzati per ciascun gruppo - in cui fruire di contenuti disciplinari multimediali, discutere e negoziare conoscenza attraverso un Web Forum, caricare le consegne, comunicare col docente;
- *Repository*: una cartella condivisa per ciascuno gruppo in cui archiviare contenuti multimediali ricercati in rete e prodotti individualmente dagli studenti;
- *Wiki*: documento di scrittura collaborativa online di Google Suite per ciascuno gruppo in cui costruire collegialmente gli artefatti;
- *Strumenti di comunicazione asincrona*: Web Forum, e-mail istituzionale. Al termine di ciascun modulo era prevista l'esposizione in plenaria degli artefatti digitali seguita dalla discussione e valutazione tra pari e da parte del docente. Le valutazioni delle attività concorrevano alla determinazione del voto finale dell'esame nella misura del 50%.

4. Lockdown e modifiche metodologico-didattiche alla progettazione dell'insegnamento

Nell'Ateneo di Bologna le lezioni, sospese a causa del lockdown per un breve periodo in vista di implementare la piattaforma di erogazione online, sono continue a distanza mantenendo la modalità sincrona e la cadenza oraria prevista dal calendario accademico.

Per quanto riguarda il corso di Tecnologie della conoscenza è stato necessario adattare in itinere l'impianto metodologico-didattico dell'insegnamento in vista di garantire la sperimentazione, anche a distanza, della dimensione dell'interazione, essenziale sia per lo svolgimento di attività individuali e collaborative, sia per consentire un feedback del docente che fosse interattivo e ricorsivo (Rossi et al., 2018).

Tra le principali modifiche apportate annoveriamo:

- la sostituzione dell’aula con quella virtuale in piattaforma *Teams*;
- l’implementazione di 6 ulteriori aule virtuali per lo svolgimento dell’attività collaborativa di gruppo;
- l’integrazione della chat *Whatsapp*, complemento richiesto dagli studenti per agevolare scambi immediati ed informali;
- tempo aggiuntivo (6 ore circa), rispetto a quello istituzionale;
- annullamento dell’attività di creazione del Digital Storytelling;
- annullamento dei momenti di valutazione *peer to peer*¹.

5. Presentazione dello strumento di ricerca e analisi dei dati

Le percezioni e le opinioni degli studenti sulla didattica a distanza sono state raccolte attraverso un questionario anonimo semistrutturato in uscita, volto ad indagare le problematiche ma anche le potenzialità della didattica online erogata tramite lo specifico ambiente tecnologico integrato (Tab. 2).

Tabella 2: Questionario anonimo semistrutturato in uscita.

<i>Domanda</i>	<i>Tipologia</i>
1. Quali sono state le tue preoccupazioni nel momento in cui ti è stato comunicato che il corso si sarebbe effettuato online?	domanda chiusa
1.a Altro	domanda aperta
2. Quali sono state le effettive difficoltà incontrate durante le lezioni online di Tecnologie della conoscenza?	domanda chiusa
2.a Altro	domanda aperta
3. Che cosa, rispetto alle lezioni in presenza, si è potuto fare?	domanda aperta
4. Che cosa, rispetto alle lezioni in presenza, non si è potuto fare?	domanda aperta
5. Che cosa riproporre di questa esperienza didattica online nel prossimo a.a.?	domanda aperta
6. Cosa cambieresti delle nostre lezioni online? per quale motivo?	domanda aperta

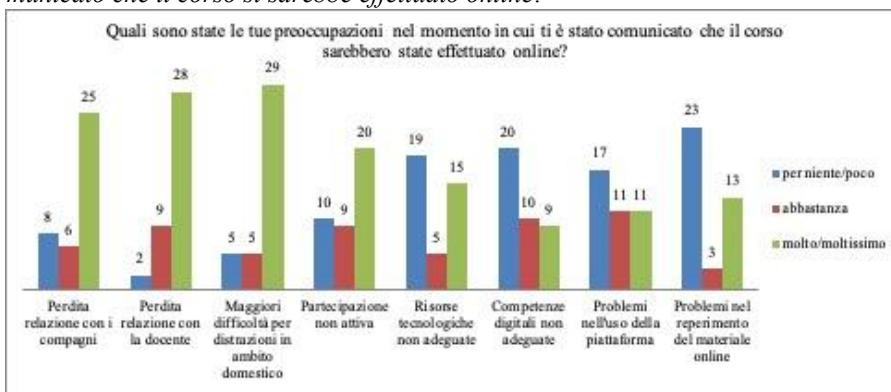
Le risposte, strutturate seconda la Scala Likert (1 per niente - 5 moltissimo), si sono analizzate considerandone i valori assoluti, mentre si sono categorizzate – indicando le frequenze percentuali – quelle aperte.

¹ Si specifica che tale scelta è giustificata dal fatto che, trattandosi di un’attività inedita per gli studenti, la sua realizzazione avrebbe comportato una tempistica di apprendimento incompatibile con la situazione emergenziale che si stava affrontando.

Al questionario hanno risposto 39 studenti (93%), 34 studentesse e 5 studenti, con una media di 22 anni di età. Per le risposte chiuse si sono raccolti e analizzati i dati in valore assoluto, mentre per le risposte aperte sono state effettuate categorizzazioni con valori percentuali.

La 1° domanda intendeva indagare le principali preoccupazioni degli studenti rispetto al proseguo del corso in modalità online (grafico 1): 27 studenti su 39 (74%) temevano inizialmente che il proprio ambito domestico non fosse adatto per seguire in maniera proficua la lezione; diversi fattori, quali la presenza di familiari, di rumori e, più in generale, il sovraffollamento sono stati individuati come possibili elementi di distrazione. In misura simile, un alto numero di studenti dimostrava una forte preoccupazione nei confronti della possibile perdita della relazione col docente (28 studenti, ovvero il 72%) e con i compagni di corso (25 studenti, equivalente al 64%). Correlato ai precedenti, vi è poi il timore di non riuscire a partecipare in maniera attiva alla lezione (20 studenti, ovvero il 51%).

Grafico 1: Quali sono state le tue preoccupazioni nel momento in cui ti è stato comunicato che il corso si sarebbe effettuato online?



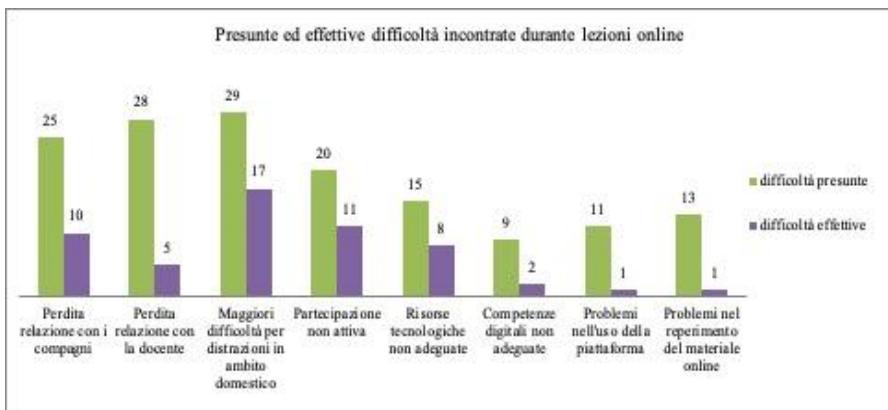
Presente, anche se in misura minore, la preoccupazione di non possedere adeguate risorse tecnologiche (38%) né competenze digitali essenziali sia per seguire le lezioni (23%), sia per usare efficacemente la piattaforma *Teams* (28%), sia per reperire il materiale multimediale (33%). Inoltre, gli studenti hanno esplicitato, all'interno dell'opzione ‘altro’ della prima domanda il timore di:

- “perdere la motivazione e la bellezza della quotidianità, dal viaggio in treno al caffè con gli amici prima della lezione”;

- “non gestire al meglio il tempo ‘ritrovato’, il confine tra casa (impegni e faccende personali) e possibilità di essere produttivi ed attenti nello studio”;
- “non saper affrontare le problematiche presentate in un solo momento, dalla salute, allo studio, al lavoro”.

Confrontando le risposte con valore 4 e 5 della scala Likert (equivalenti a ‘molto’ e ‘moltissimo’) relative alla I° e alla II° domanda, quest’ultima inerente alle effettive difficoltà riscontrate durante le lezioni di Tecnologie della conoscenza, si assiste ad un netto ridimensionamento delle problematicità sopra denunciate. Come si può osservare nel grafico 2, il timore di perdere la relazione didattica e sociale col docente si riduce nettamente, passando dal 72% al 13%; diminuisce inoltre di 38 punti percentuali la preoccupazione relativa alla perdita della relazione con i colleghi, passando da 64% a 26%, insieme al timore non poter partecipare attivamente alle lezioni (da 51% a 28%).

Grafico 2. Confronto tra presunte ed effettive difficoltà incontrate durante le lezioni online.

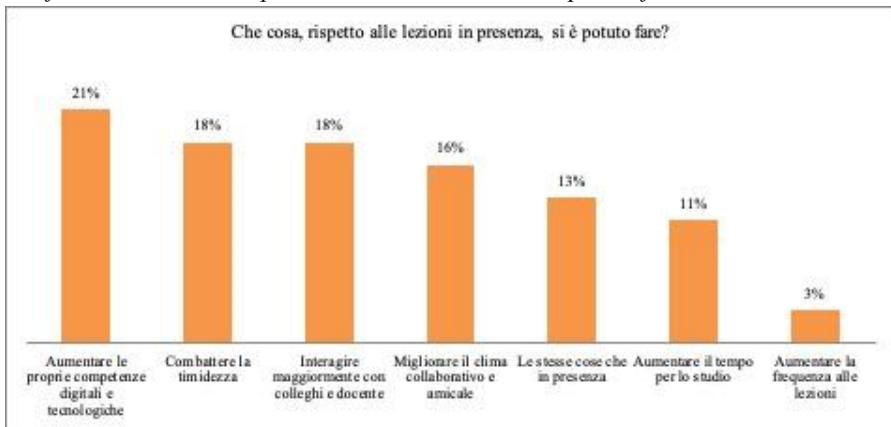


Scendono al 3% le problematiche inerenti all’uso della piattaforma *Teams* e al reperimento dei materiali multimediali, che registrano rispettivamente 17 e 30 punti percentuali in meno, mentre il timore di non avere competenze digitali adeguate diminuisce di 18 punti percentuali, passando da 23% a 5%.

Rimane invece problematico, pur ridimensionandosi di 30 punti percentuali, il seguire le lezioni online a causa di distrazioni in ambito domestico (44%). Legata a questa criticità, si sottolinea, all’interno dell’opzione ‘altro’, “la difficoltà a concentrarsi, sia nello studio sia durante le lezioni, non sentendosi immersi nel clima universitario”.

Riflettendo sugli aspetti positivi vissuti durante le lezioni online, rispetto a quelli proprie delle tradizionali lezioni in presenza (grafico 3), gli studenti hanno innanzitutto individuato l’acquisizione ed il consolidamento delle proprie competenze digitali e tecnologiche (21%), utili “per connettersi coi compagni e per collaborare”, “imparando ad usare tecnologie – conosciute o inedite – con precisi scopi didattici”.

Grafico 3. Che cosa, rispetto alle lezioni online, si è potuto fare?



Altro fattore presente sembra essere la possibilità di partecipare anche per gli studenti più timidi in maniera attiva alle lezioni (18%) “permettendo di vincere in parte il timore di parlare in pubblico, intervenendo senza vergognarsi, sia oralmente sia tramite la chat di *Teams*”.

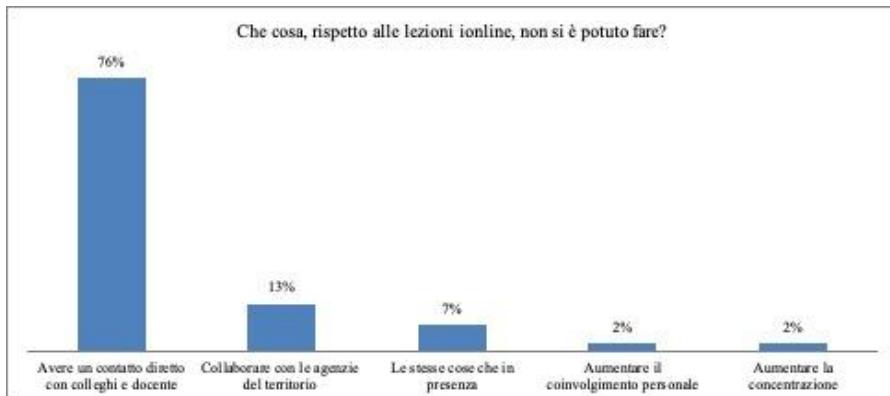
Di uguale importanza sembra essere la possibilità di godere di uno spazio di interazione *diffuso* per il confronto simultaneo con la docente e con i compagni (18%), allargato oltre le ore di lezione e maggiormente personalizzato rispetto alla situazione didattica tradizionale: “non ho riscontrato problemi, poiché quando subentravano dubbi o perplessità la disponibilità della prof è stata efficiente, sempre reperibile per qualsiasi tipologia di problema. Grazie a lei siamo riusciti a svolgere le lezioni con molta tranquillità come se fossimo in aula”.

La maggior partecipazione, in special modo durante le attività di gruppo online, avrebbe inoltre aumentato la conoscenza reciproca, contribuendo alla creazione di un clima positivo e collaborativo e al consolidamento di amicizie (16%): “nonostante la distanza ho avuto la possibilità di interagire coi compagni e con la docente in modo attivo anche fuori dai lavori di gruppo, penso che l’uso di *Teams* abbia favorito questa amicizia”. La particolare situazione di emergenza ha sicuramente contribuito a ricercare relazioni quantitativamente e qualitativamente significative con colleghi e il docente: “ci è

venuto spontaneo cercare di starci vicino è collaborare di più, forse proprio perché la situazione ci ha fatto sentire tutti più soli!”.

Si avrebbe infine maggior tempo didattico e per lo studio individuale (11%) ed aumenterebbe la frequenza alle lezioni (3%) per l’azzeramento dei tempi di spostamento casa/lavoro-aula universitaria.

Grafico 4. Che cosa, rispetto alle lezioni online, non si è potuto fare?



Per contro (grafico 4), gli studenti lamentano fortemente (76%) la mancanza di un contatto diretto coi colleghi e col docente, rivendicando l’irrinunciabile dimensione *face-to-face* che connota ogni relazione educativa così come ogni relazione amicale e lavorativa, in particolare per futuri educatori socio-pedagogici.

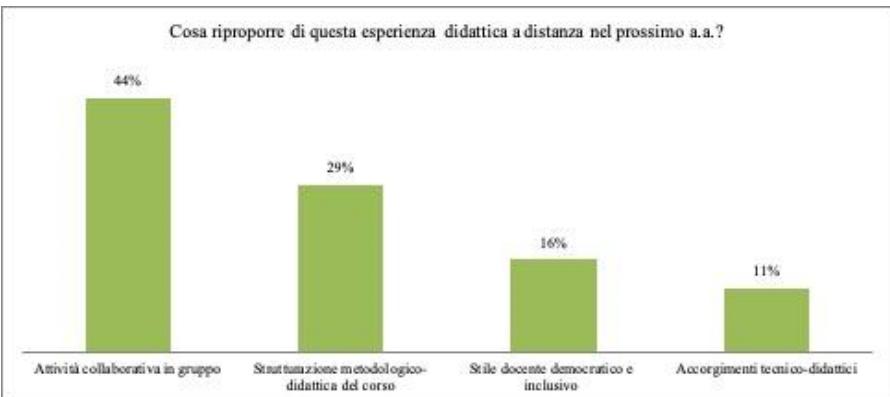
Nello specifico, gli studenti individuano come mancanti:

- *il contatto diretto, visivo con i compagni e il docente*: “il vedersi dal vivo, il guardarsi negli occhi e percepire quello che succede, osservando le espressioni dei compagni”;
- *l’interazione face-to-face durante l’attività collaborativa*: “il poter integrare in presenza, in maniera più immediata, diretta, semplice ed umana”; “i lavori di gruppo sono stati svolti tramite videochiamate e questa è la cosa mi è dispiaciuta di più, sarebbe stato bello procedere insieme in modo ravvicinato essendo queste attività in cui i rapporti interpersonali e la relazione diretta col gruppo sono fondamentali per un buon lavoro”;
- *la qualità comunicativa delle interazioni*: “penso che le attività avrebbero preso una piega completamente differente, comunicare con l’insegnante davanti, tramite la comunicazione non verbale passa molto”;

- *i momenti di interazione informale*: “la relazione con compagni e docente è mancata tantissimo, anche lo scambiarsi opinioni/parole prima e dopo le lezioni era un bel momento”;
- *il contatto con gli spazi fisici in quanto ambienti identitari, formativi, sociali*: “un contatto più fisico e diretto con le persone ma anche con ambienti esterni alla propria casa, dell’Università, del territorio”.

Il secondo elemento individuato dagli studenti come non compatibile con la situazione emergenziale è lo svolgimento dell’attività di documentazione e di costruzione del Digital Storytelling a carattere sociale in collaborazione con le agenzie educative del territorio romagnolo (13%): “il programma dei lavori di gruppo è cambiato e non abbiamo realizzato lo Storytelling con l’associazione in cui faccio volontariato, sarebbe stato bello costruirlo insieme”. Infine, gli studenti, in maniera contenuta, denunciano un minor coinvolgimento personale (2%) ed una diminuzione della concentrazione (2%).

Grafico 5: Cosa riproporre di questa esperienza didattica online nel prossimo a.a.?



Gli studenti, indicano come elemento didattico da riproporre, sia in aula sia in un’ipotetica situazione di didattica a distanza, l’impianto metodologico collaborativo in piccolo gruppo (44%), in quanto considerato “molto interessante, proficuo e stimolante, gestibile anche online”. In particolare, la metodologia proposta è apparsa efficace ed efficiente sia dal punto di vista contenutistico, sia dal punto di vista della socializzazione, sia come occasione di sviluppo di competenze di social skills e di apprendimento significativo:

- “la collaborazione tra studenti è un valore aggiunto di questa materia, mi ha permesso di conoscere persone magnifiche con le quali non avrei diversamente instaurato un rapporto, oltre che offrirmi maggiore possibilità

di riflettere in modo più ampio e concreto, personalmente li ho svolti con molto piacere!”;

- “riproporrei i lavori di gruppo perché penso siano molto costruttivi ed arricchenti: oltre all'aiuto nella comprensione degli argomenti sono una buona alternativa alla socialità che viene a mancare a causa della lontananza”;
- “mi hanno aiutata sia dal punto di vista di apprendimento della materia, un tipo di apprendimento costruito da me, che mi rimane, non fine all'esame e basta, sia dal punto di vista sociale, aiutandomi a costruire rapporti, a imparare a gestire i conflitti, a imparare a integrare le opinioni di tutti”;
- “da riproporre assolutamente la creazione di un progetto educativo da portare nelle scuole che comprenda l'applicazione pratica di una tecnologia, perché ti dà un'idea del lavoro che andrai a fare un domani, molto interessante ed utile alla nostra futura professione”.

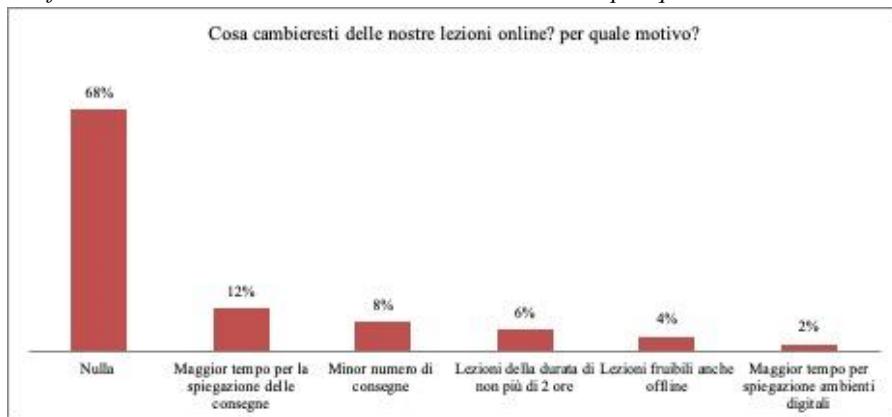
Anche la stessa strutturazione del corso (29%) collocato all'interno di uno specifico ecosistema digitale assieme l'alternanza di momenti di lezione partecipata a momenti di lavoro di gruppo è apparsa “chiara, lineare ed in crescendo”, “in cui la mancanza di relazione diretta con la docente è stata ben compensata attraverso l'uso di *Teams*, forum, l'aula virtuale di gruppo”:

- “riproporrei le attività interattive di discussione in plenaria gestite dalla prof. in quanto le ho trovate molto interessanti, occasione di confronto con l'intera classe. Ho imparato a giostrarmi meglio con gli strumenti digitali e a conciliare momenti di riflessività individuale con momenti di discussione in gruppo e credo che tutto sia stato davvero utile, dai contenuti alle metodologie adottate”.

Altra caratteristica del corso da mantenere in una prossima edizione è lo stile democratico ed inclusivo del docente (16%): “ho apprezzato l'umanità e l'empatia nei nostri confronti, l'interessamento sincero nei confronti della nostra situazione personale, per questi aspetti le lezioni online sono state accolte con positività”; “la disponibilità della docente che ci ha trasmesso tanto calore e unione”; “in grado di gestire ed organizzare la situazione e che ha compreso perfettamente le nostre difficoltà ed esigenze, ‘adattando le varie metodologie didattiche, la gestione delle relazioni ecc. alla esperienza diretta del momento che si stava vivendo... ovvero ‘praticare sul campo’!’”. Inoltre ed in ugual misura ad essere apprezzata è stata anche la sua competenza tecnologica: “le lezioni online di questa materia mi sono piaciute tantissimo, sono state svolte agevolmente e in modo chiaro e competente”; “penso che la prof. abbia saputo sfruttare al meglio le potenzialità della tecnologia, orientandoci e seguendoci durante i lavori di gruppo in *Teams* e *Moodle*”.

Gli studenti chiedono di riproporre alcuni accorgimenti tecnico-didattici (7%), quali la condivisione dello schermo e la messa in condivisione dei materiali di supporto alla lezione, insieme all'uso dello stesso ecosistema mediale (8%), in particolare di *Teams* e *wiki*, suggerendo inoltre indicazioni didattiche: “si potrebbe utilizzare la DAD in alcune occasioni, come la presentazione finale dei lavori di gruppo, per permettere a chi in pubblico ha difficoltà a parlare di potersi esprimere”, piuttosto che “far svolgere i lavori di collaborative learning virtualmente, agevolando chi abita lontano e ha difficoltà ad incontrarsi fuori dalla classe, focalizzandosi, nei momenti in presenza, sulle lezione teoriche” e ancora “rendere accessibile contemporaneamente la lezione in presenza con la lezione on line, così da poter meglio soddisfare le esigenze”.

Grafico 6. *Cosa cambieresti delle nostre lezioni online? per quale motivo?*



Infine, la maggioranza degli studenti (68%) non apporterebbe modifiche alle lezioni rispetto a come sono state proposte (grafico 6). Le motivazioni a riguardo sembrano essere legate allo stile democratico ed inclusivo del docente, insieme alla sua professionalità a livello tecnologico. Ciò nonostante, il 12% degli studenti sottolinea la necessità di maggior tempo per la spiegazione delle consegne, inedite per la quasi totalità degli studenti, e per gli ambienti digitali (2%), *wiki in primis*. L'8% avrebbe desiderato un minor numero di consegne per modulo, mentre il 6% degli studenti avrebbe volentieri evitato “lezioni troppo lunghe, che arrivano anche a 4 ore con poi altre 4 ore consecutive di un'altra materia. In questa modalità online la mia concentrazione è meno duratura nel tempo”, evenienza effettivamente accaduta a causa dell'iniziale sospensione delle lezioni in presenza e del conseguente periodo di recupero delle ore di lezione, mentre un altro 4% consiglia di “rendere le lezioni scaricabili per poter ascoltare la lezione anche offline”.

6. Considerazioni conclusive

Nonostante la didattica in presenza sia considerata come la soluzione migliore dal punto di vista della socializzazione e dell'apprendimento soprattutto per il contatto fisico e visivo con compagni e docente, la maggioranza degli studenti ha individuato nella didattica a distanza erogata attraverso l'ecosistema mediale proposto un'efficace alternativa ed un valido strumento per supportare, in un momento di distanziamento obbligato, lo svolgimento dell'attività didattica.

In particolare, i punti di forza dell'esperienza didattica sembrano essere: la metodologia collaborativa di costruzione della conoscenza in gruppo, stimolante e efficace dal punto di vista contenutistico e della socializzazione; la strutturazione del corso all'interno dello specifico ecosistema digitale; uno stile docente accogliente, democratico e 'tecnologico'.

Tali elementi metodologico-didattici sembrano aver contribuito a creare uno spazio aggiuntivo di interazione e confronto *diffuso e personalizzato* con il docente e con il gruppo rispetto alla situazione didattica in aula; un clima di gruppo positivo e collaborativo; la stimolazione di un apprendimento significativo; la creazione e il consolidamento di amicizie; l'innalzamento delle competenze digitali e di social skills degli studenti.

Bibliografia

Bruschi, B., & Ranieri, M. (2018). University education: quality, effectiveness, teacher training. *Form@re*, 18(1), 1-6.

Cesareni, D., Sansone, N., Ligorio, M.B. (2018). *Fare e Collaborare. L'approccio trialogico nella didattica*. Milano: FrancoAngeli.

Dipace, A., & Tamborra, V. (Eds.). (2019). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, XII(1), 137-153.

Garavaglia, A., & Petti, L. (2018). Innovation of settings in higher education. *Education Sciences & Society*, 9(2), 184-197.

Jeladze, E., Pata, K., & Quaicoe, J.S. (2017). Factors Determining Digital Learning Ecosystem Smartness in Schools. *Interaction Design and Architecture Journal*, 35, 32-55.

Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.

Ligorio, M.B., Sansone, N. (2016). *Manuale di didattica blended. Il modello della "Partecipazione Collaborativa e Costruttiva"*. Milano: FrancoAngeli.

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.

Limone, P. (2017). Assicurazione della qualità, didattica universitaria e formazione docente. In N. Paparella (Ed.). *Il management didattico nelle università. Una responsabilità da condividere*, Napoli: Giapeto.

Limone, P., & Pace, R. (2016). Teacher Training and Digital Paths: Revolution in the School – A Project for Lifelong Learning. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence*, 7, 1-18.

Paavola, S., & Hakkareinen, K. (2005). The knowledge creation metaphor – An emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 14, 535-557.

Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Michelini (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO* (pp. 79-88). Udine: Forum.

Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.

Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: Editrice La Scuola.

Rossi, P.G. (2014). Le tecnologie digitali per la progettazione didattica, *ECPS Journal*, 10, 113-133.

Rossi, P.G. (2019). La formazione mediale dell'educatore sociale. In: F. Bruni, A. Garavaglia & L. Petti (Eds.). *Media Education in Italia. Oggetti e ambienti della formazione* (pp.55-66). Milano: FrancoAngeli.

Rossi, P.G., Pentucci, M., Fedeli, L., Giannandrea, L., & Pennazio, V. (2018). "Dal feedback informativo, al feedback generativo". *Education Sciences and Society*, 2, 83-107.

Sansone, N., Cesareni, D., Ligorio, M.B., Bortolotti, I., & Buglass, S.L. (2019). Developing knowledge work skills in a university course. *Research Papers in Education*, 35(1), 23-42.

Uden, L., & Damiani, E. (2007). The future of E-learning: E-learning Ecosystem. *Inaugural IEEE International Conference on Digital Ecosystems and Technologies*. Cairns, Australia, 113-117.

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building environments: Extending the limits of the possible in education and knowledge work. In A. Di Stefano, K.E. Rudestam & R. Silverman (Eds.). *Encyclopedia of distributed learning* (pp. 1-10). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Strijbos, J.W., Martens, R.L., Jochems, W.M.G., & Broers, N.J. (2004). The effect of functional roles on group efficiency: Using multilevel modelling and content analysis to investigate computer-supported collaboration in small groups. *Small Group Research*, 35, 195-229.

Rendere visibile l'apprendimento per la professionalizzazione dei docenti universitari. Analisi di una proposta di formazione in modalità e-learning

di Franco Passalacqua, Marina Masullo¹

Il presente contributo offre un'esplorazione del dispositivo formativo di un corso di formazione, erogato in modalità e-learning, rivolto a docenti universitari della Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales presso l'Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). In continuità con la prospettiva del *curriculum alignment* (Glatthorn, 1999), si intende considerare, in primo luogo, la relazione tra gli obiettivi formativi, le consegne delle attività proposte e gli elaborati realizzati dai partecipanti e, successivamente, analizzare gli apprendimenti iniziali che emergono in tali produzioni scritte. I dati su cui è condotta l'analisi fanno riferimento all'attività conclusiva del corso realizzata dai 20 partecipanti all'edizione tenutasi nell'Agosto 2019; l'analisi condotta sui dati testuali è di tipo tematico e basata su 4 categorie principali riguardanti i principi didattici della teoria dell'insegnamento per la comprensione (Wiske, 1998). I risultati mostrano la presenza di una capacità emergente nella selezione congiunta dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento, mentre meno significativi sono i cambiamenti maturati nella progettazione di attività finalizzate allo sviluppo di apprendimenti complessi e nella progettazione di strategie di auto-valutazione e di valutazione in itinere.

1. Introduzione

Il presente lavoro si propone di esplorare il funzionamento del dispositivo didattico del corso “Las actividades prácticas: haciendo visible

¹ Entrambi gli autori hanno contribuito a condurre il lavoro di raccolta e analisi dei dati e ad approfondire i temi del presente lavoro di ricerca. In particolare, Marina Masullo si è occupata della stesura dei par. 2, 2.2, 3.1, 4, 4.1; Franco Passalacqua ha curato i par. 2.1, 3, 4.2, 4.3, 4.4; L'introduzione e le conclusioni sono state scritte da entrambi gli autori.

el pensamiento en las clases de ciencias”, proposto dalla Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de l’Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) e realizzato in modalità e-elearning nel mese di Agosto 2019. Tale lavoro di analisi è condotto, in continuità con la prospettiva del *curriculum alignment* (Biggs, 1996; Glatthorn, 1999), mediante la messa a fuoco della relazione tra gli obiettivi formativi, le conseguenze operative rivolte ai partecipanti e gli elaborati da essi realizzati.

2. La formazione dei docenti e la promozione dell’apprendimento pieno: andare oltre l’elementitis e l’aboutitis

Il nucleo pedagogico-didattico da cui prende avvio la progettazione del corso “*Las actividades prácticas: haciendo visible el pensamiento en las clases de ciencias*” è situato nell’idea che la sfida dell’insegnamento accademico sia quella di promuovere un apprendimento in grado di elaborare una conoscenza complessa e che, nei termini della cornice teorica a cui si fa riferimento nel presente lavoro, è definibile come un apprendimento pieno (Perkins, 2010), caratterizzato dalla capacità di comprensione (Wiske, 1998) e di promuovere l’autonomia degli studenti nel processo conoscitivo (Ritchhart, Church, Morrison, 2011). Se questa è la concezione di insegnamento e apprendimento a cui si ritiene debba orientarsi il sistema universitario, occorre brevemente mettere a fuoco le condizioni che ne impediscono una sua efficace messa in atto e producono quelle che Perkins definisce come “malattie” caratterizzanti i contesti di apprendimento: l’*elementitis* e l’*aboutitis*. La prima fa riferimento all’abitudine di affrontare la conoscenza “attraverso l’apprendimento di elementi separati” (Perkins, 2010, p. 5) che non riescono ad essere ricomposti all’interno di una cornice unitaria; la seconda, alla tendenza di “imparare attorno a qualcosa” (Perkins, 2010, p. 6), ovvero di fornire contenuti conoscitivi che, benché numerosi e diversificati, non riescono a “valorizzare e illuminare i contenuti da comprendere” (Perkins, 2010, p. 6). Come supportare, allora, lo sviluppo di competenze didattiche da parte dei docenti universitari in modo che sappiano insegnare l’apprendimento pieno e favorire lo sviluppo di un approccio olistico alla conoscenza? Quali strategie formative e metodologie di accompagnamento alla professionalizzazione adottare per supportare il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari? Come superare, in sintesi, le condizioni didattiche che conducono all’*elementitis* e all’*aboutitis* (Perkins, 2010)?

2.1 *La definizione del dispositivo formativo: dal ciclo formativo di Kolb alla teoria dell'apprendimento pieno di Perkins*

Il dispositivo pedagogico che qualifica il corso oggetto di analisi fa riferimento alla tradizione di studi sull'educazione degli adulti, con particolare riferimento al modello formativo elaborato da Kolb (Kolb & Fry, 1975) e successivamente ridefinito da altri studiosi (Jarvis, 1992; Novak, 1998). I 4 momenti che compongono il ciclo formativo di Kolb – esperienza concreta, osservazione e riflessione sull'esperienza, costruzione di nuova conoscenza, applicazione della conoscenza in nuove situazioni – strutturano, sebbene con intensità diversa, la sequenza di attività delle tre settimane del corso.

Figura 1: Schema attività, obiettivi e contenuti proposti durante le tre settimane del corso

	Prima Settimana	Seconda Settimana	Terza Settimana
Attività	Elaborazione di tre liste di azioni svolte nel processo di insegnamento e apprendimento: a) azioni svolte dagli studenti in aula; b) azioni svolte dei partecipanti nell'attività di ricerca; c) azioni svolte dai partecipanti quando si trovano a dover comprendere un certo argomento.	Selezione di una attività laboratoriale effettivamente realizzata in aula e analisi della consegna attraverso il recupero e la rielaborazione della lista di azioni svolte dagli studenti e i 7 principi dell'apprendimento pieno.	Ri-progettazione della consegna dell'attività laboratoriale precedentemente selezionata alla luce dei contenuti affrontati e dei 4 principi dell'insegnamento per la comprensione.
Contenuti teorici	In questa fase di avvio, non è proposto ai partecipanti alcun contenuto teorico o approfondimento tematico.	Schema della tassonomia di Bloom rivista (Anderson & Krathwohl, 2001); sintesi dei 7 principi dell'apprendimento pieno (Perkins, 2010).	Sintesi dei 4 principi dell'insegnamento per la comprensione (Wiske, 1998).
Obiettivi	Considerazione delle differenze tra diversi processi di apprendimento; assunzione di punti di vista differenti da quello del docente per considerare le azioni che si compiono nel processo di apprendimento.	Riconoscere le proprie concezioni in merito alle azioni che gli studenti effettivamente attivano in aula; identificare gli elementi di miglioramento della propria pratica didattica e le eventuali discrepanze con i principi teorici presentati.	Applicare i principi teorici presentati all'interno di un contesto già noto (consegna di un'attività laboratoriale); elaborare strategie di ri-progettazione di tale pratica didattica; motivare le scelte di progettazione compiute.

Come è osservabile nella figura 1, la prima settimana del corso ha avvio mediante la considerazione dell'esperienza di insegnamento e apprendimento dei partecipanti, ora come docenti, ora come studenti e, infine, come ricercatori. Non si tratta, però, di attività di carattere strettamente esperienziale (Kolb & Fry, 1975), bensì di una richiesta di richiamo alla memoria e di esplorazione multi-prospettica di alcune esperienze didattiche significative, in sintonia con la proposta di analisi didattica elaborata in avvio dell'opera *Making Learning Visible* (Church, Morrison, Ritchhart, 2011). L'obiettivo di questa attività iniziale è quello di facilitare nei partecipanti l'assunzione di uno sguardo inedito e problematizzante con cui esplorare le azioni che compiono nei processi di apprendimento. Tale riflessione è ulteriormente incentivata dalla richiesta rivolta ai partecipanti di commentare gli elaborati realizzati dai colleghi e caricati, in forma condivisa, sulla piattaforma e-learning (Moodle). La seconda settimana si struttura in un duplice momento che può essere fatto corrispondere alla fase della riflessione e della costruzione di concetti astratti di Kolb: il primo momento richiede l'analisi della consegna di un'attività di carattere laboratoriale realizzata dei partecipanti all'interno del proprio insegnamento attraverso l'individuazione delle azioni conoscitive promosse dall'attività stessa; il secondo momento è, ancora, di analisi e riguarda l'individuazione nella medesima consegna dell'attività laboratoriale dei 7 principi dell'insegnamento pieno proposti da Perkins nell'opera *Making Learning Whole* (2009). Infine, la terza settimana si focalizza sulla richiesta di approfondimento dei principali elementi della teoria dell'insegnamento per la comprensione di Wiske (1998) e nella successiva ri-progettazione della consegna dell'attività laboratoriale; quest'ultima rappresenta l'attività conclusiva del percorso formativo – in continuità con la fase della conoscenza deliberativa o dell'applicazione della conoscenza (Kolb & Fry, 1975).

2.2 Dall'isomorfismo all'insegnamento per la comprensione: i 4 principi del dispositivo formativo

Accanto alla centralità attribuita all'alternanza di momenti di analisi e di rielaborazione della pratica didattica, o meglio, di un aspetto circoscritto della pratica didattica dei partecipanti, costituito dalla consegna di un'attività laboratoriale, il dispositivo formativo si caratterizza per un principio di isomorfismo formativo (Nigris, 2016). Tale principio fa riferimento al fatto che il processo di insegnamento-apprendimento costituisce l'oggetto di apprendimento e al tempo stesso il dispositivo di formazione che, in questo contesto, è allestito

a partire 4 elementi principali riferibili alla teoria dell'insegnamento per la comprensione (Wiske, 1998), alla proposta dell'apprendimento pieno (Perkins, 2010) e alla teoria della trasposizione didattica (Chevallard, 1985).

- “Selezione dei contenuti”: il primo elemento strutturante il dispositivo formativo si riferisce al procedimento di selezione dei contenuti del curricolo o, detto nei termini della teoria della trasposizione didattica, nella selezione del sapere da insegnare (Chevallard, 1985). Tre sono i criteri di selezione proposti ai partecipanti nel corso delle tre settimane e adoperati nell’allestimento del dispositivo formativo: quello della rilevanza didattica che comporta la selezione dei temi “ricchi di connessioni” (Wiske, 1998) con contenuti del medesimo dominio conoscitivo e l’individuazione dei “fili conduttori” del sapere (Perkins, 2010); il criterio della rilevanza sociale che consente di rendere motivante e generativa l’esplorazione da parte degli studenti dei contenuti selezionati e di superare l’artificialità del sapere (Martinand, 1986); la complessità dei contenuti che conduce, usando le parole di Perkins (2010, p. 9), alla scelta delle “parti difficili” su cui far lavorare gli studenti.
- Il secondo elemento, le “mete di comprensione” (Wiske, 1998), fa riferimento alla selezione degli obiettivi di apprendimento da parte del docente, ma non è identificabile unicamente con tale procedimento poiché riguarda, in senso più esteso, il processo di decostruzione del sapere selezionato e di identificazione, al suo interno e nelle relazioni con altri contenuti, degli elementi conoscitivi essenziali da far riconoscere ed elaborare agli studenti; in questo modo, individuare le “mete di comprensione” implica la messa in atto di un meccanismo di decostruzione e ricostruzione didattica (Duit et al., 2012) focalizzato sull’analisi della struttura epistemologica dei contenuti disciplinari. In continuità con tale principio, durante la prima settimana del corso si è chiesto ai partecipanti di focalizzare l’attenzione non tanto sugli “obiettivi di apprendimento”, ma sulle “azioni” che sono implicate nei processi di apprendimento in modo da rendere visibile il tipo di pensiero effettivamente messo in atto (Church, Morrison, Ritchhart, 2011).
- la progettazione di attività che consentono di dimostrare una “comprensione piena” dei contenuti selezionati o, in altre parole, di usare ciò che si è appreso in un contesto reale e sfidante (Wiske, 1998) costituisce il terzo elemento strutturante il dispositivo formativo e, al contempo, una condizione didattica necessaria per superare l’abitudine di proporre contenuti slegati da una visione olistica e attività che non richiedono l’effetto trasferimento degli apprendimenti (cfr. la metafora del “giocare fuori casa” che caratterizza il quarto principio dell’apprendimento pieno di Perkins). Tale

principio trova applicazione all'interno del dispositivo formativo nella proposta rivolta ai partecipanti di ri-progettare integralmente, nel lavoro finale, la consegna di un'attività laboratoriale effettivamente realizzata (e già oggetto di analisi nell'attività della seconda settimana).

- la proposta di attività metacognitive e di autovalutazione continua (Wiske, 1998), quarto elemento strutturante il dispositivo formativo, riferibile sia all'elemento fondativo della proposta didattica di *Making Learning Visible* (Church, Morrison, Ritchhart, 2011) che assume la necessità di favorire nel soggetto che apprende la capacità di riconoscere e analizzare il processo di apprendimento stesso, sia ai principi cinque e sette dell'apprendimento pieno di Perkins (2010). Tale elemento è trasversalmente presente in tutte e tre le attività proposte durante il corso e può essere sintetizzato in una duplice richiesta rivolta ai partecipanti: riconoscere le proprie concezioni didattiche, anzitutto quelle relative all'apprendimento degli studenti e alle strategie didattiche elaborate per promuoverlo (attività prima e seconda settimana); esplicitare e valutare le ragioni alla base dei cambiamenti apportati alla consegna dell'attività laboratoriale (attività ultima settimana).

3. Lo studio: obiettivi e contesto

Obiettivo della presente ricerca è l'approfondimento, in forma esplorativa (Lumbelli, 1984) e mediante una descrizione di tipo qualitativo, delle variabili didattiche in gioco nel dispositivo formativo messo in atto per il corso di formazione “Las actividades prácticas: haciendo visible el pensamiento en las clases de ciencias”. In particolare, l'adozione della prospettiva del *curriculum alignment* (Glatthorn, 1999; Anderson, 2002) come modello di analisi consente la considerazione della relazione tra gli apprendimenti dimostrati dai partecipanti, gli obiettivi dichiarati e le metodologie didattiche adottate. Tale corso è stato progettato ed erogato per due annualità consecutive da Marina Masullo presso la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales dell'Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) e ha visto la partecipazione di Franco Passalacqua come co-docente a partire dalla terza edizione che ha avuto luogo nel mese di Agosto 2019 (la quarta edizione è in corso di svolgimento nel momento in cui scrivono queste pagine). Il corso è stato realizzato interamente in modalità e-learning e in forma asincrona all'interno di un ambiente di apprendimento Moodle.

3.1 Partecipanti, metodi e strumenti

L’edizione che si considera in questa sede ha visto la partecipazione di 20 docenti, tutti afferenti alla Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. I dati sugli apprendimenti iniziali dei partecipanti sono stati raccolti mediante un doppio strumento: interviste semi-strutturate finalizzate a raccogliere la percezione dell’impatto formativo del corso (Agosto e Settembre 2019); produzioni scritte dei partecipanti corrispondenti alle tre attività realizzate durante le tre settimane del corso (Agosto 2019). In questa sede si è scelto di considerare unicamente i dati tratti dalle produzioni relative alla terza e ultima attività (*trabajo final*).² Su tale corpo testuale è stata condotta, con il supporto del software Nvivo 12 Plus, un’analisi di tipo tematico (Boyatzis, 1998) basata su 4 categorie di partenza corrispondenti ai 4 elementi principali della teoria dell’insegnamento per la comprensione (Wiske, 1998): 1) Selezione di contenuti generativi 2) Individuazione delle “mete di comprensione”; 3) Progettazione di attività che consentono di dimostrare una “comprensione piena” dei contenuti selezionati; 4) Proposta di attività metacognitive e di autovalutazione continua. Per ciascuna categoria, individuati le unità di analisi corrispondenti, sono stati ricercati e successivamente revisionati i temi ricorrenti, prima di giungere alla definizione di temi finali (2 temi per ciascuna delle 4 categorie).

4. Risultati

Si presentano di seguito i principali risultati emersi dal processo di analisi, che gravitano attorno alle 4 categorie appena identificate. Tali risultati consentono di affermare che gli apprendimenti, ancorché iniziali, maggiormente visibili negli elaborati dei partecipanti riguardano la capacità di selezionare i contenuti e gli obiettivi di apprendimento (rilevabili in quasi tutti gli elaborati), mentre meno evidenti sono i cambiamenti maturati nella progettazione di attività finalizzate allo sviluppo di apprendimenti complessi (riscontrabili in circa la metà degli elaborati) e nell’inserimento di

² Di seguito si riporta la consegna estesa dell’attività considerata: “Per concludere, le proponiamo che ri-progettati l’attività laboratoriale analizzata la scorsa settimana attraverso la considerazione dei riferimenti teorici proposti durante il corso. Se considera che l’attività laboratoriale risponde ai riferimenti teorici proposti, presenti un’alternativa o una variante. Motivi le sue proposte di cambiamento, illustrando le ragioni alla base delle sue scelte e spiegando in cosa consente il miglioramento da lei auspicato”.

forme di auto-valutazione e di valutazione in itinere (presenti in meno di un quarto degli elaborati).

4.1 Selezionare contenuti generativi

Sono due i temi maggiormente ricorrenti nelle rielaborazioni delle consegne delle attività laboratoriali. Il primo riguarda l'identificazione di contenuti “generativi” o “problematici”, mentre il secondo la considerazione delle conoscenze pregresse degli studenti come criterio di selezione dei contenuti. Relativamente al primo, presente in 18 delle 20 produzioni testuale analizzate, si sottolinea la presenza di una più attenta correlazione tra i contenuti da selezionare e gli obiettivi di apprendimento corrispondenti, come si legge nel seguente passaggio tratto dall’attività di un docente di ingegneria civile:

La prima cosa che ho fatto è scegliere di inserire nella consegna gli aspetti-chiave relativi ai contratti con le aziende che ci importa considerare dal punto di vista dell’ingegnere, non tutte le informazioni che di solito sono presenti nei contratti e che per questi obiettivi sono superflue. In questo modo, mi sembra che riuscirei a rafforzare ciò che abbiamo visto nella parte teorica rispetto a ciò che si identifica come ‘topic generativi’ (Attività3_12)

Il riconoscimento della conoscenza già posseduta dagli studenti è un elemento assai frequente nelle motivazioni fornite dai partecipanti rispetto ai cambiamenti apportanti nella consegna dell’attività labororiale. In particolare, si riscontra una maggiore attenzione rispetto al ruolo della conoscenza pregressa e alla necessità, da parte dei docenti, di poterla riconoscere. Tale elemento ritorna in 14 delle 20 attività analizzate.

4.2 Identificare mete di comprensione

Le occorrenze relative alla seconda categoria sono state suddivise in due temi: esplicitazione degli obiettivi di apprendimento; promozione di una visione olistica della conoscenza. Il primo tema compare in quasi tutti gli elaborati dei partecipanti (19 su 20) e fa riferimento alla necessità, nella progettazione di una singola attività o di un intero corso, di differenziare i diversi obiettivi di apprendimento e di metterli in stretta relazione con le diverse fasi del processo di insegnamento. Nel passaggio che si riporta di

seguito, tratto dall'attività di un docente dell'insegnamento di “diversità biologica”, è visibile questa attenzione alla chiarificazione degli obiettivi e all'importanza rivestita da tale procedimento anche per gli studenti.

Ho apportato questo cambiamento perché di solito non accade che gli studenti comprendano chiaramente gli obiettivi dell'attività che stiamo proponendo e poi facciano domande in aula rispetto ai dubbi che hanno avuto nella realizzazione dell'attività, soprattutto quando si tratta di comprendere la relazione tra l'ambiente e gli adattamenti nella sua morfologia. Questo problema potrebbe essere superato attraverso una valutazione continua degli obiettivi e per questo ho scelto, non solo in questa attività laboratoriale, di specificare a me stessa gli obiettivi che ho in mente per gli studenti. In questo caso li ho scritti anche per gli studenti nella consegna, ma è importante che io li abbia davanti (Attività 3_19).

Il secondo tema compare in 13 attività su 20 e riguarda l'idea di definire i contenuti, in sede di progettazione di una singola attività didattica, in maniera graduale e soprattutto in funzione della promozione di una visione integrata delle diverse conoscenze implicate. Il raggiungimento di tale visione è associato sia al fatto di facilitare la contestualizzazione da parte degli studenti dei temi e degli argomenti all'interno di un sistema di conoscenze più ampio, sia alla necessità di graduare la presentazione dei contenuti in modo da fornire inizialmente una cornice estesa in cui, solo in un secondo momento, inserire i concetti più complessi e specifici.

4.3 Progettare attività che consentono di dimostrare una comprensione piena da parte degli studenti

L'obiettivo di facilitare la comprensione piena dei contenuti proposti è messo in relazione a due elementi principali che riguardano la progettazione di attività didattica: l'accurata elaborazione delle consegne di lavoro e il lavoro di gruppo come metodologia didattica. Il primo elemento è presente in 9 dei 20 elaborati e si riferisce all'importanza di elaborare con chiarezza le consegne operative rivolte agli studenti; è ancora un docente dell'insegnamento di “diversità biologica” che fornisce un'utile esemplificazione di tale aspetto e che permette di evidenziare la relazione tra l'esplicazione testuale della consegna e l'accuratezza nel definire le modalità di raggiungimento degli obiettivi più complessi.

Leggendo la prima attività laboratoriale che avevo elaborato, ho potuto riscontare che all'interno di ciascuna delle singole attività che riguardavano l'identificazione

delle specie non avevo specificato con chiarezza la consegna. Le mie richieste erano tacite e mi sono accorta che le specificavo solo a voce, senza aiutare gli studenti a capire effettivamente cosa stessi chiedendo e senza poter esaminare fino in fondo gli obiettivi più complessi che volevo raggiungessero (Attività 3_19).

Il lavoro di gruppo è inserito in 8 delle 20 attività laboratoriali ri-progettate, a testimonianza di un significativo riconoscimento da parte dei partecipanti, ma anche della difficoltà ad estenderlo in maniera più cospicua.

4.4 Proporre attività metacognitive e di auto-valutazione

Gli aspetti legati alla valutazione hanno avuto un riscontro inferiore rispetti a quelli precedentemente esaminati. In 5 dei 20 elaborati sono presenti riferimenti relativi all'auto-valutazione degli studenti e in 2 casi è presente la valutazione di gruppo. Tali dati testimoniano la complessità di integrare nelle capacità di progettazione didattica dei partecipanti quella relativa al supporto metacognitivo da fornire agli studenti. Come si può osservare nel seguente passaggio tratto dall'elaborato di un docente di ingegneria idraulica, l'idea della valutazione in itinere è associata ai momenti collettivi di presentazione e analisi dei lavori realizzati singolarmente dagli studenti.

Per concludere l'attività ogni studente dovrà esporre e difendere i risultati prodotti di fronte ai suoi compagni, che invece avranno il ruolo di mettere in discussione le scelte effettuate e le giustificazioni fornite. Quest'ultima parte dell'attività ha come riferimento l'idea di mettere in pratica la valutazione diagnostica continua (Attività 3_2).

5. Conclusioni

In sede conclusiva occorre sottolineare che i risultati emergenti relativi agli apprendimenti mostrati dai partecipanti nell'elaborazione dell'attività conclusiva del percorso formativo, benché siano limitati ad un singolo contesto applicativo e non vi siano evidenze per assumere la loro trasferibilità in contesti differenti, sono accostabili a specifiche capacità di analisi della pratica didattica, riferibili, in particolare, ad alcune competenze di progettazione e trasposizione didattica. In particolare, si può riconoscere un doppio elemento trasformativo negli elaborati analizzati: a) una maggiore

consapevolezza nel procedimento di scelta dei contenuti, non più selezionati unicamente a partire da un principio di “esaustività” disciplinare, ma mediante criteri che tengono conto del sapere pregresso degli studenti e della rilevanza disciplinare e sociale dei contenuti stessi, in coerenza con l’obiettivo di saper considerare il processo di insegnamento e apprendimento dal punto di vista degli studenti; b) una più accurata capacità di differenziare gli obiettivi, sia in termini gerarchici, probabilmente grazie al ruolo giocato dalla considerazione della tassonomia di Bloom rivista (Anderson & Krathwohl, 2001) nelle attività della seconda settimana, sia rispetto all’introduzione di un principio di gradualità, plausibilmente legato ad un’iniziale messa a fuoco dei sette principi dell’apprendimento pieno (Perkins, 2010) e dell’insegnamento per la comprensione (Wiske, 1998). Si può affermare che tali cambiamenti iniziali testimoniano l’assunzione di una visione maggiormente olistica e integrata dei contenuti (esplicitamente dichiarata in 8 elaborati su 20).

Meno presenti sono, al contrario, gli apprendimenti riguardanti la capacità di costruire attività didattiche in grado di offrire stimoli complessi e di attivare una “comprensione piena” da parte degli studenti e, in misura ancora minore, di offrire agli studenti occasioni metacognitive e modalità strutturate di auto-valutazione. A questo proposito è ipotizzabile che tali capacità richiedano una più netta ristrutturazione delle conoscenze dei docenti, sia nei termini di un processo di cambio concettuale rispetto all’idea di valutazione e di riconoscimento delle proprie credenze su tale tema, sia rispetto alla padronanza di competenze di progettazione di strategie didattiche che consentono il monitoraggio in itinere degli apprendimenti. Per ottenere una più puntuale considerazione di tali elementi e per poter corroborare tale valutazione ipotetica, saranno certamente utili i risultati dell’analisi delle interviste condotte in chiusura del corso. Con i dati attualmente a disposizione è possibile prevedere alcune modifiche provvisorie alla struttura del dispositivo didattico in modo da allineare con maggiore efficacia gli obiettivi formativi e gli apprendimenti dei partecipanti; a questo proposito si ritiene, anzitutto, di poter prevedere un miglior accompagnamento dei partecipanti nella realizzazione dell’attività finale, sia attraverso sessioni individuali in cui fornire feedback e facilitare la considerazione degli aspetti metacognitivi e auto-valutativi, sia mediante la realizzazione di una consegna maggiormente focalizzata su tali aspetti.

Bibliografia

Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into practice*, 41(4), pp. 255-260.

Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York, NY: Longman.

Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), pp. 347-364.

Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Duit, R., Gropengießer, H., Kattmann, U., Komorek, M., And Parchmann, I. (2012). The model of educational reconstruction. A framework for improving teaching and learning science. In: Jorde D. And Dillon, J. (eds.) *Science education research and practice in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 13-37.

Glatthorn, A. A. (1999). Curriculum alignment revisited. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1), pp. 26-34.

Lumbelli L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli.

Martinand, J.-L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Berne: Peter Lan.

Perkins, D. (2009). *Making Learning Whole: How Seven Principles of Teaching Can Transform Education*. Hoboken, NJ: Wiley.

Ritchhart, R., Church, M. and Morrison, K. (2011). *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Wiske, M. S. (ed.) (1998). *Teaching for Understanding. Linking Research with Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Isomorfismo e sviluppo professionale: alcune considerazioni sui dispositivi di formazione per i docenti universitari

di *Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua*

Il presente contributo si propone di indagare il tema delle metodologie di formazione dei docenti universitari mediante l'approfondimento di un aspetto caratterizzante il programma di *faculty development* dell'Università degli Studi di Milano Bicocca denominato “Workshop Didattica per la Grande Aula”: il principio di isomorfismo che regola il dispositivo formativo di tale intervento.

Con il proposito di esplorare la messa in atto e gli effetti di tale principio, sono state esaminate le interazioni discorsive tra docente-formatore e partecipanti alle ultime 3 edizioni del workshop. Tali dati sono stati raccolti attraverso la registrazione audio e la successiva trascrizione di 3 attività di debriefing. L'analisi è stata condotta mediante l'utilizzo di categorie tratte dagli studi sulla consulenza pedagogica dei docenti in formazione e categorie elaborate in maniera tematica.

I risultati mostrano, nel corso delle attività del workshop, una progressiva evoluzione degli interventi comunicativi del docente-formatore che facilitano l'emergere di processi riflessivi (interventi di tipo critico e giustificativo); parallelamente, si riscontra l'iniziale sviluppo di una competenza di analisi della pratica didattica da parte dei partecipanti e l'assunzione di un posizionamento di tipo *student-centered* nella considerazione del processo di insegnamento-apprendimento.

1. Introduzione

La crescente tensione internazionale e nazionale, anche in conseguenza dell'avvento della didattica a distanza a causa della pandemia COVID-19, verso lo sviluppo di programmi stabili di promozione di competenze

didattiche dei docenti universitari (Langevin, Grandtner & Ménard, 2008; Felisatti & Serbati, 2014;) è accompagnata, con sempre maggiore frequenza, da progetti di ricerca volti allo studio dei vincoli che impediscono una diffusa partecipazione a tali iniziative di sviluppo professionale. A questo proposito, la recente pubblicazione promossa della Commissione Europea in materia di sviluppo professionale dei docenti (Inamorato et al., 2019) offre una disamina delle principali condizioni che limitano la partecipazione dei docenti a programmi di formazione indentificando i seguenti elementi: a) la resistenza ad abbandonare pratiche didattiche tradizionali; b) la mancanza di riconoscimenti formali o di incentivi; c) la mancanza di tempo; d) la mancanza di competenze specifiche (di tipo pedagogico e tecnologico) all'interno del sistema universitario che siano di supporto ai programmi di sviluppo professionale. Questi “ostacoli”, in particolare il primo e il quarto, costituiscono una cornice utile in base ai quali leggere i risultati della presente indagine.

2. Dalla definizione di sviluppo professionale all’elaborazione di un modello formativo di tipo consulenziale: il ruolo dell’isomorfismo

Il concetto di sviluppo professionale, tanto negli studi in ambito universitario (Fraser, Gosling & Sorcinelli, 2010), quanto in quelli relativi ai docenti della scuola dell’obbligo (Hargreaves, 1994), appare variegato e privo di un referente semantico univoco. Tale concetto, se nelle definizioni classiche include in primo luogo l’apprendimento da parte degli insegnanti di competenze professionali relative alla padronanza della disciplina insegnata (Darling-Hammond, 2000), capacità di carattere pedagogico e relazionale (Shulman, 1986), strategie didattiche (Krauss et al. 2008) e la capacità di lettura e trasformazione delle proprie credenze professionali (Schraw & Olafson, 2008), nelle proposte più recenti abbraccia maggiormente l’idea di un processo di trasformazione che si evolve in interazione con il contesto lavorativo, personale e sociale. È questa prospettiva ecologica che si desidera assumere in questa sede e che porta a far riferimento alle proposte condensate nei concetti di *educational development* e di *faculty development*: il primo si riferisce alla trasformazione della professionalità didattica del docente attraverso metodologie formative basate sull’analisi della pratica di insegnamento e sulla considerazione delle credenze personali (Frenay, Jorro e & Poumay, 2011); il secondo guarda al ruolo giocato dal contesto professionale e dalla cultura pedagogica-didattica del corso di laurea/dipartimento/ateneo di appartenenza (Frenay et al, 2010). In sintesi – ed ecco una delle domande di avvio della presente ricerca – occorre interrogarsi su quali siano le metodologie formative maggiormente adeguate

ad accompagnare i docenti a leggere criticamente la propria pratica didattica e a riconoscerne gli aspetti di miglioramento all'interno dei vincoli e delle opportunità offerte dal contesto professionale.

Il dispositivo formativo che si è scelto di allestire per rispondere a tale interrogativo si inserisce nella tradizione di studi sull'educazione degli adulti e, in particolare, fa riferimento al modello di insegnamento e apprendimento che assume l'esperienza e la riflessione sull'esperienza come condizioni fondamentali nel favorire lo sviluppo di conoscenze professionali (Kolb & Fry, 1975). In particolare, il workshop “Didattica per la Grande Aula” è progettato a partire da un principio di circolarità tra esperienza e riflessione attraverso l'attuazione di processi di “immersione” e “distanziamento” (Rossi, 2009) in grado di attivare gli schemi azionali e le conoscenze implicite dei docenti in formazione.

Se questi sono i principi che regolano l'allestimento del dispositivo formativo oggetto di analisi, si può comprendere come l'azione del formatore si orienti verso un approccio di tipo consulenziale (Schein, 1992), orientato in primo luogo a supportare processi di riconoscimento delle credenze e rappresentazioni (Mezirow, 1991). Tale modello, che vanta una notevole tradizione nel campo della formazione degli adulti (Knowles, 2002), possiede altresì una sua autonoma linea di ricerca nell'ambito della formazione degli insegnanti, soprattutto in quello della formazione iniziale e in servizio dove è definito rispettivamente con le espressioni “*teacher supervision*” e “*mentoring*” (Vasquez & Reppen, 2007). L'azione consulenziale, in questo contesto formativo, ha come oggetto il processo didattico in quanto prende avvio dalla considerazione puntuale dell'esperienza professionale dei docenti – attraverso simulazioni o forme di documentazione della pratica didattica – e dalla conseguente attività riflessiva, condotta mediante strategie di carattere dialogico e discorsivo (Hennissen et al., 2008). È in questo legame circolare tra esplicitazione della pratica didattica e analisi della pratica stessa e nel rapporto tra docente-tutor e docente-tutorato che si innesta il principio dell'isomorfismo, ovvero quel rapporto di coerenza che intercorre tra i contenuti di apprendimento e le modalità didattiche attraverso cui tali contenuti sono promossi (Porlan, 2017).

Tale principio assume una particolare rilevanza nell'ambito della formazione iniziale degli insegnanti poiché “il processo di insegnamento-apprendimento costituisce al tempo stesso l'oggetto delle lezioni, ma anche il medium attraverso il quale i futuri insegnanti sperimentano le modalità relazionali, comunicative e di insegnamento in senso stretto che andranno poi a proporre ai loro futuri allievi” (Nigris, 2004). La peculiarità dell'esercizio di tale principio è di favorire nei docenti che partecipano ad un determinato percorso formativo una duplice postura: come studenti, immersi nel processo di

apprendimento e concentrati sui contenuti da apprendere; come docenti, proiettati a considerare le scelte del docente-formatore e portati a osservare dall'esterno l'evoluzione e gli effetti del processo di apprendimento. Questa circolarità nel passaggio da un punto di vista all'altro e da una modalità esperienziale ad una riflessiva è il tratto qualificante il dispositivo formativo del workshop “Didattica per la Grande Aula” che ora si intende esaminare.

3. Contesto della ricerca

Al fine di illustrare il funzionamento del principio di isomorfismo saranno prese in esame sia le modalità di conduzione adottate dai docenti-formatori, sia le interazioni comunicative dei docenti partecipanti al workshop “Didattica per la Grande Aula”. Tale iniziativa costituisce, dal 2017, l'offerta formativa di primo livello per docenti e ricercatori neo-immessi dell'Ateneo di Milano-Bicocca a cui hanno partecipato, nelle 9 edizioni realizzate, più di 150 docenti. Il workshop è strutturato in tre moduli consecutivi di 4 ore dedicati ai temi della comunicazione didattica (Selleri, 2005), della trasposizione (Chevallard, 1985) e ricostruzione didattica (Duit et al., 2012) nel contesto della grande aula (Figura 1).

Figura 1- Struttura del dispositivo formativo del workshop “Didattica per la Grande Aula”

Temi e Attività	Metodologie
Primo modulo: quattro ore	
Titolo: Il processo di insegnamento e apprendimento: quale comunicazione?	
1. Introduzione e presentazione dei partecipanti (restituzione questionario)	
2. Analisi di una lezione frontale di ambito umanistico	
3. Lezione frontale: attivare gli studenti nella grande aula	
Secondo modulo: quattro ore	
Titolo: Attivare gli apprendimenti degli studenti: la discussione in aula	
4. La discussione come metodologia di insegnamento e apprendimento	
5. Analisi di una lezione dialogata di ambito scientifico	
6. Le differenti tipologie di lezioni	
Terzo modulo: quattro ore	
Titolo: La selezione dei contenuti e la scelta delle metodologie	
7. Gli argomenti difficili: la scelta dei contenuti	
8. La scelta delle metodologie didattiche per gli argomenti difficili	
7. Attività di simulazione a coppie: compito difficile	
8. Debriefing in grande gruppo	

I dati analizzati nella presente ricerca fanno riferimento alle tre attività di debriefing condotte in grande gruppo (attività 2; 5; 8) poiché costituiscono dei momenti privilegiati in cui osservare le interazioni discorsive tra docente-formatore e docenti-partecipanti, l’attivazione di processi riflessivi e critici sulla propria pratica professionale (Bae et al., 2019) e la messa in atto del principio di isomorfismo.

In tutte e tre le attività il debriefing è condotto in modo da focalizzare l’attenzione dei partecipanti su due distinte dimensioni del processo di insegnamento-apprendimento: gli studi e sulle modalità di conduzione delle interazioni discorsive nella grande aula; l’interazione discorsiva tra docente-formatore e docenti-partecipanti messa in atto nel corso delle attività. È nel rapporto di coerenza tra queste due dimensioni che trova realizzazione il principio dell’isomorfismo.

3.1 Strumenti e metodo di analisi

I dati oggetto di analisi fanno riferimento alla trascrizione delle interazioni discorsive delle tre attività di debriefing degli ultimi 3 workshop realizzati (Giugno 2019; Luglio 2019; Febbraio 2020). Alle tre edizioni del workshop hanno partecipato, iscrivendosi in forma volontaria, 74 docenti (di cui 21 ricercatori neo-immessi) afferenti a 7 dipartimenti dell’Ateneo di Milano-Bicocca. Le interazioni sono state audio-registrate e trascritte verbatim. L’analisi è stata condotta dividendo l’intero corpus testuale in due sezioni: a) gli interventi comunicativi del docente-formatore; b) gli interventi comunicativi dei docenti-partecipanti.

La prima sezione è stata analizzata mediante il sistema di categorie elaborato da Zeichner e Liston (1985) nell’ambito degli studi sulla supervisione tra docente-formatore e docente in formazione. Tale sistema, elaborato all’interno di un modello formativo di tipo fenomenologico-riflessivo (Van Manen, 1995), suggerisce di discriminare gli interventi discorsivi del formatore in 4 distinte tipologie: fattuale (descrive ciò che è avvenuto o ciò che avverrà in una determinata situazione didattica), valutativo (riporta suggerimenti e valutazioni rispetto a quanto avvenuto nella situazione didattica), giustificativo (fornisce le ragioni delle azioni compiute durante la situazione didattica o in situazioni didattiche future), critico (mette in discussione i presupposti che stanno all’origine di certe scelte pratiche apprendo nuove ipotesi). Per rendere visibile e indagare il rapporto di isomorfismo tra le due dimensioni degli interventi comunicativi del docente-formatore sono state individuate due dimensioni discorsive su cui applicare le 4 categorie di

analisi: a) gli interventi del docente-formatore che considerano la pratica didattica oggetto di analisi durante le attività di debriefing attraverso video o simulazioni; b) gli interventi del docente-formatore che considerano la pratica didattica messa in atto dai docenti-partecipanti nel corso delle attività stesse di debriefing. Come affermato da Zeichner e Liston (1985) e dagli studi successivi (Collier, 1999), un elevato utilizzo di interventi di tipo giustificativo e critico da parte del formatore testimonia una maggiore attivazione di processi riflessivi nei partecipanti e, dunque, l'avvio di una competenza di analisi della propria pratica didattica.

La seconda sezione, relativa agli interventi comunicativi dei partecipanti, è stata analizzata mediante un duplice sistema categoriale di tipo tematico (Braun & Clarke 2019). Il primo sistema fa riferimento al punto di vista attraverso il quale viene considerata la pratica didattica. Sono state individuate 3 categorie che identificano tre livelli di posizionamento del punto di vista: a) mantenimento del punto di vista del docente (prospettiva *teacher-centered*); b) riconoscimento del punto di vista dello studente; c) assunzione del punto di vista dello studente (prospettiva *student-centered*) (Mascolo, 2009).

Il secondo sistema categoriale fa riferimento alla modalità mediante la quale i partecipanti analizzano la propria pratica didattica e si propone di cogliere l'eventuale spostamento da una posizione iniziale di mancato riconoscimento di elementi di miglioramento ad una posizione finale di analisi motivata degli aspetti di cambiamento. Anche in questo caso sono state individuate 3 categorie: a) attribuzione di adeguatezza; b) riconoscimento di elementi di criticità; c) individuazione di motivazioni alla base delle proprie criticità.

Il processo di analisi di entrambe le sezioni si è articolato in sei fasi, condotte con il supporto del software Nvivo 12 Plus: 1) la familiarizzazione con i dati attraverso la lettura e rilettura dei materiali raccolti; 2) l'attribuzione di codici iniziali alle unità di analisi; 3) l'accostamento dei codici alle categorie; 4) la revisione delle categorie finali; 5) l'attribuzione delle unità di analisi categorizzate all'interno dei diversi livelli; 6) individuazione delle frequenze delle categorie nelle tre attività di debriefing.

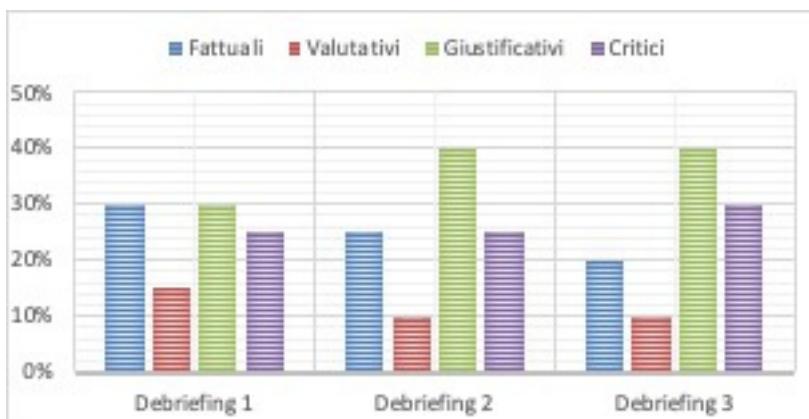
4. I risultati

4.1 Interventi comunicativi del docente-formatore

L'analisi delle frequenze mostra che nel corso delle tre attività di debriefing vi è stata un'evoluzione analoga degli interventi comunicativi del docente-formatore in entrambe le dimensioni considerate. Relativamente alla

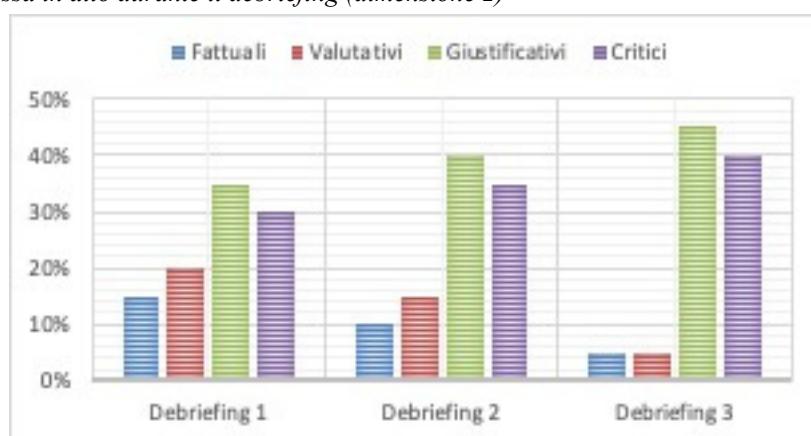
prima dimensione (interventi riguardanti la pratica didattica oggetto di analisi durante le attività di debriefing), le 4 tipologie di intervento del primo debriefing sono distribuite in maniera omogenea, con una frequenza minore degli interventi valutativi (15% degli interventi totali). Nel secondo e terzo debriefing, al contrario, si assiste ad un incremento degli interventi giustificativi (dal 30% al 40% degli interventi totali) e, benché in misura minore, degli interventi critici (dal 25% al 30%); diminuisce, invece, la frequenza degli interventi fattuali (dal 30% del primo debriefing al 20% del terzo) e di quelli valutativi (dal 15% al 10% finale).

Figura 2: Frequenza degli interventi del formatore relativi alla pratica didattica esaminata durante il debriefing (dimensione 1)



Per quanto riguarda la seconda dimensione degli interventi comunicativi del docente-formatore (riferita alla pratica didattica messa in atto nel qui e ora dell'attività di debriefing) l'evoluzione della frequenza delle 4 tipologie di interventi segue un duplice orientamento: gli interventi giustificativi e quelli critici aumentano progressivamente (dal 35% al 45% degli interventi totali e dal 30% al 40%) fino a rappresentare congiuntamente, nel terzo debriefing, l'85% degli interventi totali. Gli interventi fattuali e valutativi sono invece caratterizzati da un'opposta dinamica e la loro frequenza decresce progressivamente nel corso dei tre debriefing (dal 35% complessivo al 20%).

Figura 3: Frequenza degli interventi del formatore focalizzati sulla pratica didattica messa in atto durante il debriefing (dimensione 2)



A titolo esemplificativo si osservino due distinte occorrenze dell'intervento di tipo giustificativo. Nel primo caso l'intervento fa riferimento alla prima dimensione della pratica didattica.

Come avete visto nel video non è solo interessante fare degli esempi, ma scegliere degli esempi diversi in progressione, in modo che piano piano ti servano per aggiungere dei pezzi nel concetto, in termini di complessità concettuale (Intervento Giustificativo – Debriefing 1 – Workshop 3).

Il docente-formatore, esaminando la pratica didattica osservata poco prima mediante la visione di un video, sottolinea l'importanza di fornire esempi nel corso delle lezioni e motiva tale affermazione attraverso l'espli-citazione della funzione didattica da essi rivestita all'interno del processo di costruzione concettuale. È il fatto di fornire tale motivazione che rende l'intervento di tipo giustificativo, come si può osservare anche nel seguente pas-saggio tratto dal secondo debriefing della terza edizione del workshop.

Quando invece vi abbiamo chiesto la definizione – e per noi è una cosa interessantissima vedere che cosa avviene quando noi chiediamo la definizione – era per analizzare con voi la reazione che suscita questa richiesta (Intervento Giustificativo – Debriefing 2 –Workshop 3).

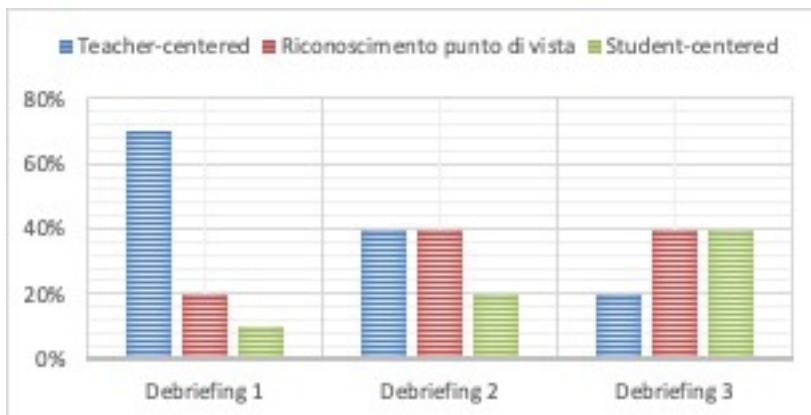
Il riferimento ad un momento specifico di un'attività realizzata in prece-denza per mettere a fuoco un contenuto di apprendimento (l'uso della defi-nizione come strategia didattica) rappresenta una strategia didattica che rende evidente il principio dell'isomorfismo. In questo caso l'intervento

appartiene alla seconda dimensione poiché il docente-formatore prende in considerazione il processo di insegnamento-apprendimento appena messo in atto con i docenti-partecipanti e non quello considerato attraverso il video e appartenente ad una situazione didattica esterna al contesto del workshop.

4.2 Interventi comunicativi dei partecipanti

L'analisi degli interventi comunicativi dei partecipanti mostra, limitatamente al sistema categoriale relativo al punto di vista, un progressivo spostamento da un posizionamento di *teacher-centered* a uno *student-centered*.

Figura 4: Frequenza degli interventi dei partecipanti relativi al punto adottato nell'analisi della pratica didattica durante i debriefing



Come si può osservare nella figura 4, gli interventi in cui è mantenuto il punto di vista del docente passano dal 70% del primo debriefing al 20% del terzo, mentre gli interventi in cui è presente il riconoscimento del punto di vista degli studenti passano dal 20% del primo debriefing al 30% di quello finale. Infine, gli interventi dei partecipanti in cui è pienamente assunto il punto di vista dello studente dal 10% arrivano al 40% degli interventi totali.

All'inizio del workshop sono dunque prevalenti gli interventi che rivelano una considerazione della pratica didattica mediante il solo punto di vista del docente; gli studenti, al contrario, sono spesso rappresentati come fattore causale di alcune criticità che si riscontrano nel processo di insegnamento, come afferma un partecipante dell'ultimo dei 3 workshop considerati: *“Quando vai a parlare di cose complesse anche con studenti che sono al secondo anno della magistrale non riescono a comprendere, non riescono*

ad immaginare, non hanno esperienza” (Intervento *teacher-centered* – Debriefing 1 –Workshop 3). Progressivamente i partecipanti iniziano a interro-gare la loro pratica didattica a partire dal destinatario dell’intervento forma-tivo, andando in direzione di una prospettiva *student-centered*, come viene esemplificato dal seguente esempio in cui si considera il ruolo delle cono-scenze pregresse degli studenti nell’influenzare la costruzione di nuovi ap-prendimenti: “*Adesso capisco bene cosa vuol dire insegnare fisica agli ottici e fisica ai fisici. Cambia molto, soprattutto rispetto a ciò che gli studenti sanno prima dell’avvio del corso e a come ragionano sugli esperimenti che faccio spesso*” (Intervento riconoscimento punto di vista degli studenti – De-briefing 3 – Workshop 2”).

Figura 5: Frequenza degli interventi dei partecipanti relativi al tipo di argomenta-zione fornita nell’analisi della propria pratica didattica



I dati relativi al secondo sistema categoriale (figura 5) mostrano un gra-duale spostamento da una posizione iniziale in cui i partecipanti attribui-scono un giudizio di adeguatezza alla propria pratica didattica (80% degli interventi totali nel primo debriefing) ad una posizione finale in cui sono maggiormente frequenti gli interventi di riconoscimento di criticità (50% degli interventi totali nel terzo debriefing) e quelli di individuazione delle mo-tivazioni alla base di tali criticità (30% degli interventi del terzo debriefing). In particolare, nel corso del primo debriefing i partecipanti non sottolineano elementi di criticità rispetto alla propria pratica didattica (“*Mi sembra di sce-gliere buoni esempi*” Debriefing 1 – Workshop 1; “*Quello che faccio sulle domande per gli studenti, mi sembra che funzioni*” Debriefing 1 – Workshop 3). Solo a partire dalla seconda attività di debriefing sono esplicitati con

maggior frequenza alcuni elementi che necessitano di una riprogettazione didattica (“*A me questo lavoro di confronto è servito a mettere a fuoco passaggi concettuali che davo per scontati*” Debriefing 2 – Workshop 3). Nel corso del terzo debriefing, invece, si assiste ad una maggiore presenza di interventi che testimoniano la capacità di individuare nelle proprie scelte gli elementi che necessitano di una rielaborazione (“*Secondo me i miei studenti non capiscono la differenza tra uguale di definizione e l'uguale di equazione per il consumatore (...). Parlando con lui prima, mi sono resa conto che anche con gli studenti vado troppo veloce, nonostante poi io stia ore sul concetto finale. Forse dovrei dedicare più tempo alla costruzione di quel concetto*” Debriefing 3 – Workshop 2).

5. Conclusioni

In sede conclusiva è possibile affermare che il dispositivo formativo del workshop “Didattica per la Grande Aula” favorisce l’evoluzione di una doppia dinamica che testimonia l’iniziale sviluppo di una competenza di analisi della pratica didattica da parte dei docenti-partecipanti: da un lato, è riscontrabile un decentramento del punto di vista iniziale “da docente” e un graduale riconoscimento del punto di vista dello studente; dall’altro, si assiste ad progressivo riconoscimento di elementi di criticità nell’analisi della propria pratica didattica. L’attivazione di questa doppia dinamica può essere messa in relazione dall’evoluzione delle tipologie di interventi comunicativi del docente-formatore; si è osservato, infatti, che il secondo e soprattutto il terzo debriefing presentano un elevata frequenza di interventi comunicativi (quelli di tipo giustificativo e critico) che facilitano l’emergere di processi riflessivi, mentre nel debriefing iniziale si riscontrano prevalentemente interventi di tipo fattuale e giustificativo.

Questa parallela evoluzione delle tipologie di interventi comunicativi del docente-formatore e dei docenti-partecipanti può essere considerata l’effetto della messa in atto del principio di isomorfismo, reso possibile dal ruolo di accompagnamento che il docente-formatore assume nel corso del processo formativo. Come testimonia l’analisi degli interventi, tale ruolo si caratterizza per il supporto fornito ai partecipanti ad una progressiva capacità di analisi della pratica didattica. Si ritiene, pertanto, che un modello di tipo consulenziale possa risultare efficace nella promozione dello sviluppo professionale dei docenti. Sono competenze nell’accompagnamento professionale degli insegnanti e nell’analisi della pratica didattica, allora, quelle maggiormente necessarie al sistema universitario per supportare lo sviluppo di

programmi efficaci e non estemporanei di sviluppo professionale (Inamorato et al., 2019).

Bibliografia

Bae, J., Lee, J., Jang, Y., & Lee, Y. (2019). Development of simulation education debriefing protocol with faculty guide for enhancement clinical reasoning. *BMC medical education*, 19(1), 1-7.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Collier, S.T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student-teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50, 173-181

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of teacher education*, 51(3), 166-173.

Duit R., Gropengießer H., Kattmann U., Komorek M. & Parchmann I. (2012). The model of educational reconstruction—A framework for improving teaching and learning science. In: D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science education research and practice in Europe*. (pp. 13-37). Rotterdam: Sense Publishers.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione e Insegnamento*, 12(1), 137–153.

Fraser, K., Gosling, D., & Sorcinelli, M. D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 2010(122), 49-58.

Frenay, M. et. al. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie*, 3, 63–76.

Frenay, M., Jorro, A., & Poumay, M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105–116.

Hargreaves, D. H. (1994). The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*, 10(4), 423-438.

Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., & Bergen, T. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational research review*, 3(2), 168-186.

Inamorato dos Santos, A., Gaušas, S., Mackevičiūtė, R., Jotautytė, A. & Martinaitis, Ž. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Knowles, M. S. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: FrancoAngeli.

Kolb, D. A. & Fry, R. (1975) Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.) *Theories of group processes* (pp. 33-58). London: Wiley.

Krauss, S. et. al. (2008). Pedagogical content knowledge and content knowledge of secondary mathematics teachers. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 716.

Langevin, L., Grandtner, A. M., & Ménard, L. (2008). La formation à l'enseignement des professeurs d'université: un aperçu. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 643-664.

Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the human sciences*, 1(1), 3-27.

Mezirow J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti.* (Trad. it. Milano: Cortina, 2003).

Nigris, E. (2004). *La formazione degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione.* Roma: Carocci.

Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Porlan, R (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla.* Madrid: Morata.

Rossi, P. G. (2009). *Didattica enattiva.* Milano: FrancoAngeli.

Schein, E.H. (1992) Lezioni di consulenza. L'attualità della consulenza di processo come risposta necessaria alle sfide dello sviluppo organizzativo. Milano: Cortina Editore.

Schraw, G., & Olafson, L. (2008). Assessing teachers' epistemological and ontological worldviews. In M. Khine (Ed.), *Knowing, knowledge, and beliefs: Epistemological studies across diverse cultures* (pp. 25-44). New York: Springer.

Selleri, P. (2005). *La comunicazione in classe.* Roma: Carocci.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.

Van Manen M. (1995), On the epistemology of reflective practice. *Teachers and teaching: theory and practice*, 1, 33-50.

Vásquez, C., & Reppen, R. (2007). Transforming practice: Changing patterns of participation in post-observation meetings. *Language Awareness*, 16(3), 153-172.

Zeichner, K. M., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher education*, 1(2), 155-174.

Relazioni sociali e didattica a distanza

di *Anna Civita, Veronica Villani*

Il presente lavoro mette in luce la capacità del mondo accademico di sapersi adattare velocemente ad una situazione per certi versi “nuova”, in cui la didattica tradizionale deve cedere il posto alla didattica a distanza per far fronte ad un’emergenza che trova impreparati docenti e studenti. Dall’analisi empirica dei dati è possibile evidenziare la volontà di affrontare e superare le difficoltà, finalizzata ad evitare il blocco della trasmissione dei saperi, considerando anche i limiti ai processi di socializzazione tra docenti e discenti e tra discenti stessi (connessi all’utilizzo di una didattica on line).

1. La didattica a distanza secondo il paradigma sociologico

L’argomento centrale del presente lavoro è la didattica a distanza (Dad), a seguito della situazione d’emergenza pandemica che ci ha visto protagonisti di questo periodo storico, culturale e sociale. In questo momento storico, del blocco pandemico da Covid-19, l’obbligo di isolamento e distanziamento sociale ha determinato una sospensione della socializzazione e della vita “off-line”, creando una condizione di smarrimento generale, in cui la tecnologia rappresenta l’unica fonte di mantenimento delle relazioni e del proseguo della didattica. Lo spostamento coatto in rete ha generato una serie di conseguenze immediate a cui tutta la comunità accademica ha risposto prontamente, dopo un momento iniziale di smarrimento (Gheno, 2020).

La presenza costante delle tecnologie nella nostra vita ha portato ad un cambiamento non solo nel modo di vivere, ma anche nel modo di comunicare e interagire con gli altri, al punto tale da parlare di rivoluzione digitale, con profondi cambiamenti in tutti i settori della vita delle persone, da quello economico a quello politico, da quello culturale a quello sociale.

La scuola non può rimanere lontana dalla tecnologia, pane quotidiano dei ragazzi, altrimenti perderebbe una grande occasione per ridurre le distanze. Infatti, i giovani sono soliti utilizzare Internet e i social network per informarsi, svagarsi e relazionarsi sia con i coetanei sia con il mondo esterno, per cui il compito della scuola sta anche nel riequilibrare l'uso del digitale in modo nobile e consapevole.

Con la tecnologia si assiste anche alla rivoluzione della didattica, attraverso la Dad che, se pur in condizioni ottimali, non riesce a restituire la dimensione sociale della didattica stessa, poiché viene a mancare l'essenza della socialità (Maggi, 2020).

La digitalizzazione della scuola può rappresentare un'occasione per lo svecchiamento della scuola stessa, in forme assolutamente nuove: un nuovo stile di apprendimento, un nuovo tipo di sapere, un nuovo tipo di scuola, ovvero un apprendimento alternativo a quello tradizionale, che sinora si è basato sulla lettura sul libro e sulla linearità. Tale nuovo tipo di apprendimento si è rivelato una «grandiosa esperienza di iniziazione collettiva», basata su «immersione, condivisione, interazione e [...] movimento» (Soldavini, 2020).

La pandemia da Covid-19 ha portato alla ribalta la Dad, prima considerata in modo abbastanza marginale, che oggi ha assunto la veste di amica alleata, in una situazione di isolamento totale, necessaria anche per l'irrinunciabile bisogno dell'uomo di tessere relazioni sociali. In assenza di una relazione fisica, la relazione umana virtuale ha saputo dare un senso al quotidiano, diventato triste e pesante. Siamo di fronte ad un cambiamento che bisogna imparare a gestire, perché solo così si può immaginare e progettare il nuovo, invece di subirlo. La Dad, dunque, è diventata improvvisamente oggetto di grande interesse da più punti di vista (Toselli, 2020).

Le attività di Dad, come ogni attività didattica, per essere tali, prevedono la costruzione ragionata e guidata del sapere attraverso un'interazione tra docenti e tra docenti e alunni. Nella consapevolezza che nulla può sostituire totalmente ciò che avviene in presenza, in una classe, si tratta pur sempre di dar vita a un “ambiente di apprendimento” aderente ai bisogni formativi degli studenti. La Dad prevede diversi momenti di relazione tra docente e discenti; mantiene viva la comunità di classe, di scuola, il senso di appartenenza, attraverso i quali l'insegnante possa restituire agli alunni il senso di quanto da essi operato in autonomia, utile per accettare, in un processo di costante verifica e miglioramento, l'efficacia degli strumenti adottati, anche nel confronto con le modalità di fruizione degli strumenti e dei contenuti digitali – quindi di apprendimento – degli studenti, che ha offerto soluzioni, aiuto, materiali (Venezia, 2020).

Oggi la Dad cerca di colmare dei vuoti ed è proprio per questo che non deve in alcun modo prescindere dall’alfabetizzazione emotiva. Essa, infatti, è lo spazio condiviso di una dialettica di un gruppo e di pezzi di società che si ritrovano. È un contenitore emotivo, affettivo e sociale in cui il contatto visivo è la parte attiva ed attivante. Il contatto umano, quindi, si trasforma in una routine pedagogica del prendersi virtualmente per mano. È uno sguardo di continuità tra ciò che c’era e ciò che c’è adesso. C’è il senso di responsabilità dell’essere connessi e presenti. Ci si affida alla responsabilità degli studenti, si fa appello alla loro maturità, alla loro crescita e al senso che hanno di se stessi. È un gesto di fiducia continuo in cui affidarsi e fidarsi sono delle possibilità concrete.

L’insegnamento è la formula concentra della possibilità di esseri umani. Si è umani nella forza che si trasmette, nel confronto, nella paura che emerge e nella solitudine che si attenua. Siamo esseri sociali alla ricerca continua di essere accolti, di essere soli e di stare insieme, per cui la crescita degli studenti deve avvenire attraverso un’alfabetizzazione emotiva che si impadronisce della conoscenza e degli intellettualismi sterili. Il profitto deve essere una somma paritaria tra l’essere, l’esserci e il saper fare. La Dad, pertanto, va considerata come uno strumento utile a creare uno spazio di continuità relazionale e di interazione, non solo di tipo intellettuale; tuttavia, non può sostituirsi alla scuola, ma essere da supporto come strumento di transizione e di evoluzione, di tradizione e di innovazione (Gentile, 2020).

Con la Dad nessuno ha mai ipotizzato la fine del contatto fisico tra docenti e discenti, l’uscita dall’aula, la smaterializzazione dell’insegnamento. La Dad può essere valutata come un potenziamento dell’umano, che si avvale di nuovi strumenti a disposizione senza per questo sostituire la relazione umana nel processo di apprendimento (Toselli, 2020).

La tecnologia, comunque, ha permesso di tenere insieme la realtà del mondo scuola in un momento di emergenza, ma ha allo stesso tempo mostrato i suoi limiti (Soldavini, 2020). Infatti è stato fondamentale mettere subito a conoscenza docenti e studenti su tutta una serie di questioni legate al nuovo percorso individuato e alle metodiche scelte per proporre le attività di apprendimento in rete.

Improvvisamente i docenti si sono trovati sguarniti di aule, cattedre e pubblico; mentre gli studenti si sono sentiti privati della socialità piuttosto che della necessità di frequentare. I luoghi dell’università, che rappresentano gli spazi di socializzazione per gli studenti, sono venuti meno (Gheno, 2020), per cui è stato affidato ai docenti l’arduo compito di coinvolgerli in una didattica che, per com’è strutturata, non consente di vedere tutto il pubblico connesso. Dunque, la collaborazione e l’abilità di promuovere

l'interdipendenza si sono rivelati elementi nevralgici per ogni comunità che apprende in rete, per cui l'incapacità di promuovere la collaborazione in ambito virtuale avrebbe potuto determinare bassi livelli di partecipazione. L'avversione al cambiamento, che la situazione pandemica impone, rischia di apparire antistorica, per cui il rifiuto per le nuove tecnologie diventa un rifiuto verso l'innovazione e il nuovo modo di concepire la scuola (Bruschi, Perisinotto, 2020).

Per la prima volta nella storia, si assiste alla possibilità di poter invertire i ruoli tra docenti e discenti, in quanto i ragazzi mostrano una competenza tecnologica spesso superiore a quella dei docenti, che, se ben utilizzata, può rappresentare uno strumento di motivazione e coinvolgimento, riducendo, così, la distanza abissale tra discenti e sistema scolastico¹.

In questo quadro, diventa essenziale comprendere come far ripartire il processo alimentando il sistema delle emozioni, dell'abbraccio, dello sguardo: fattori che innescano nel cervello la connessione della parte razionale con quella emotiva nella intersoggettività comunicativa. Dunque, la tecnologia può essere un alleato fondamentale per agganciare lo studente e far crescere la sua voglia di conoscenza: è chiaro che è uno strumento, che non sostituisce quella relazione, strumento che deve essere guidato sempre dall'umano. A tal proposito, Bardi afferma che i docenti «devono ripartire dalla didattica, riconoscendo i profondi mutamenti in corso nei ragazzi che tessono relazioni reali e virtuali in modo diverso dal passato sia con i coetanei che con gli adulti educatori. Bisogna quindi essere in grado di relazionarsi in modo diverso, ascoltando i nostri studenti, rendendoli autonomi, responsabili, creativi. Come afferma Matteo Lancini, i ragazzi sono cresciuti interagendo e vivendo nella virtualità. Di tutto questo la scuola deve essere consapevole e modificare le modalità con cui far acquisire competenze, ma anche conoscenze ai nostri studenti» (Soldavini, 2019).

La Dad, come ogni altra forma di insegnamento, è incentrata sulla relazione educativa. Il nucleo della didattica a distanza non è quindi il suo strumento e neppure il contenuto delle lezioni, ma la relazione educativa tra insegnanti e alunni e tra gli alunni stessi: il rapporto di insegnamento non deve essere esclusivamente io-tu, ma deve continuare ad essere rivolto ad un noi. Inoltre, nella Dad la relazione orizzontale tra studenti è fortemente ridimensionata, in quanto possono condividere pensieri e immagini, lavori e opinioni, ma non possono condividere l'esperienza che quotidianamente fa di un gruppo di alunni una classe. I sorrisi, le occhiate, le interazioni rapide

¹<https://st.ilsole24ore.com/art/notizie/2016-02-11/il-digitale-scuola-opportunita-094654.shtml?uuid=ACmBy4RC>, data ultimo accesso.

all’insaputa dei professori, il panino consumato insieme in pausa, sono tutte possibilità di conoscenza reciproca e di apprendimento informale che nella Dad vengono meno (Gheno, 2020).

I forti limiti riscontrati nel mantenere viva la relazione sociale ed educativa, nel rapporto dell’alunno con i pari e con gli insegnanti, evidenziano il carattere della necessaria temporaneità della didattica a distanza e l’impossibilità di sostituirsi all’intersoggettività che caratterizza i rapporti educativi e sociali in genere. Riconoscere l’entità dell’effettivo supporto informatico, con le sue potenzialità in termini di accelerazione delle funzioni operative e dei processi di raggiungibilità dell’altro, ci impone comunque di considerare il carattere necessariamente transitorio ed emergenziale della Dad, la quale non potrà mai assumere una valenza sostituiva della relazione educativa che si instaurava all’interno del contesto scolastico precedentemente all’avvento dell’emergenza epidemica, caratterizzata da una effettiva ed autentica umana intersoggettività e presenza (Ferraro, 2020).

2. La ricerca

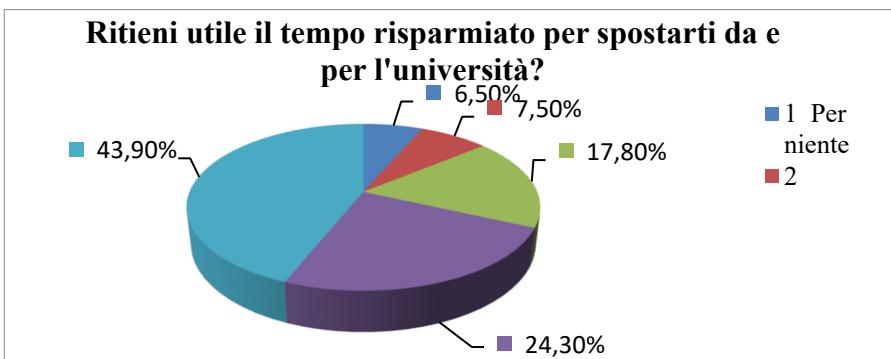
Con il presente studio si intende mettere a confronto l’esperienza della didattica a distanza mediata dalla tecnologia con la didattica tradizionale svolta all’interno di una tradizionale aula. La metodologia utilizzata per la raccolta dei dati è il *mix metod*, in quanto fa riferimento a due differenti tipologie di strumento, di cui uno quantitativo e l’altro qualitativo, rispettivamente questionario e intervista.

2.1 *Il questionario*

Come metodologia quantitativa è stato utilizzato un questionario standardizzato self-report “Questionario Attività didattiche a distanza” compilato in forma anonima da ogni singolo partecipante attraverso l’accesso allo strumento virtuale Google Modules. Il campione coinvolto nell’indagine è composto da 107 soggetti, il quale, valutata l’ampiezza, non risulta essere rappresentativo dell’Universo degli studenti del Dipartimento di FOR.PSI.COM dell’Università di Bari “Aldo Moro”. I risultati ottenuti sono stati ricavati dalle informazioni fornite dal campione di riferimento. La missione del questionario è valutare il grado di soddisfazione degli studenti rispetto alle modalità di svolgimento delle attività didattiche che hanno caratterizzato la Dad durante il secondo semestre dell’anno in corso, in piena emergenza Covid-19.

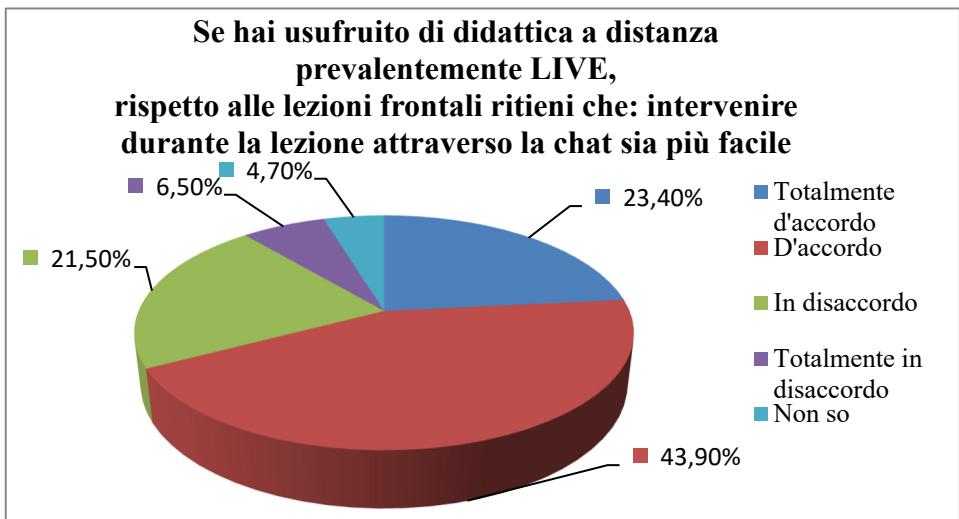
19. L'aspetto d'interesse è il modo in cui vengono percepite dall'universo studentesco le nuove modalità formative e gli effetti che produce l'attuale organizzazione dei tempi e degli spazi, le nuove forme interattive tra docenti e studenti, e le risorse disponibili, economiche e non. L'analisi del questionario è stata effettuata cercando di estrapolare potenzialità e criticità della Dad, al fine di considerare l'eventuale replicabilità anche in condizioni ordinarie di svolgimento delle attività didattiche.

Le prime domande del questionario vertono sulla raccolta di generalità sul campione di cui il 91,6% è rappresentato da Femmine e l'8,4% da Maschi con un'età compresa per la maggiore tra i 19 e i 26 anni. L'82,2% frequenta un corso di laurea triennale e il 17,8% è impegnato in un percorso magistrale, con un 38,3% del campione totale frequentante il primo anno di corso. Il 57,9% del campione aveva frequentato l'anno universitario in presenza più volte a settimana. Per quanto riguarda la condizione occupazionale si rileva che il 29,9% è allo stato inattivo, il 24,4% è disoccupato e il 26,2% risulta essere occupato con contratto part-time. Circa il 60% del campione totale fa parte della categoria dei fuori sede, tenuto a raggiungere l'Ateneo Universitario con mezzi come l'automobile, l'autobus o il treno. Analizzando il questionario nel dettaglio, alcune delle domande più rappresentative degli aspetti di maggiore interesse mettono in risalto i seguenti dati:



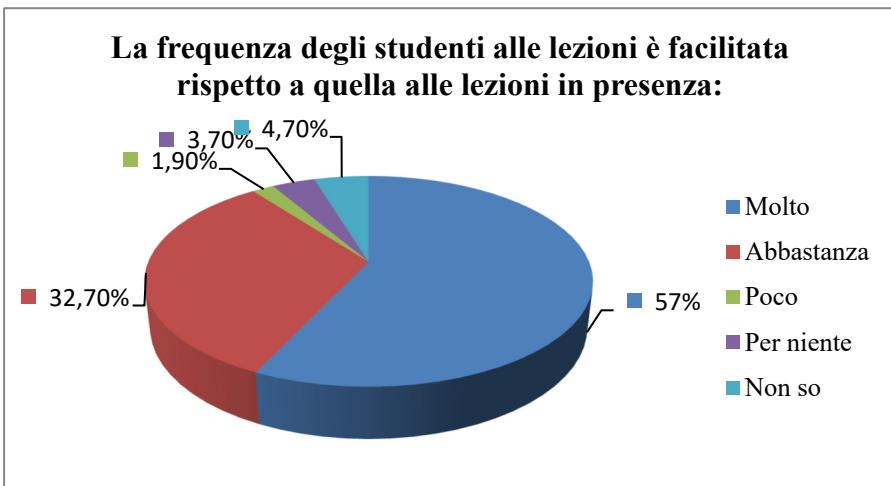
È possibile notare che alla domanda sopraindicata, relativa al tempo risparmiato per i mancati spostamenti, con una situazione di didattica a distanza, il 68,2% opta per i valori 4 e 5 della scala Likert corrispondenti, rispettivamente, ad "abbastanza" e "molto". Questo vuol dire che la Dad rende più facilmente accessibile la frequenza universitaria con la conseguenza di risparmiare il proprio tempo impiegato per gli spostamenti e poterlo dedicare alla formazione.

Andando avanti nell'analisi delle risposte alle domande successive emerge che la piattaforma maggiormente utilizzata per la Dad sia "Teams"; la modalità maggiormente attuata è quella "live" a fronte di modalità alternative scelte sporadicamente, caratterizzate per esempio da "lezioni registrate" o "live con registrazione". Non solo la modalità di lezione "live" sia la più frequente, ma il 67,3% dei partecipanti la preferisce. I dispositivi più utilizzati per seguire le lezioni a distanza sono il computer portatile (79,4%) e il cellulare (61,7%). Il 62,2% del campione afferma di condividere con altre persone il dispositivo utilizzato per seguire le lezioni e questo potrebbe rappresentare un impedimento nella frequenza delle lezioni stesse nel caso in cui, per esempio, due persone necessitino dello stesso dispositivo nello stesso arco di tempo. Alla domanda sullo stato della webcam, se "chiusa" o "aperta" durante le lezioni, il 96,3% dei partecipanti afferma di tenere la webcam "chiusa", significando che il ruolo degli studenti durante le ore di lezione risulta essere passivo in una situazione di completa assenza di interazione. La webcam "aperta" risulta essere, per più della metà del campione, fonte di imbarazzo, non migliora la concentrazione, non favorisce gli interventi durante la lezione, così come emerge che la preferenza per una webcam "chiusa" non sia legata ad una questione di privacy. Analizzando, attraverso il grafico seguente, la domanda sull'uso della chat col docente, si deduce che il 70% circa consideri la chat, utilizzata in una condizione di Dad live, utile per ridurre i livelli di disagio dovuti agli interventi da avanzare in sede di lezione, facilitando gli interventi stessi.



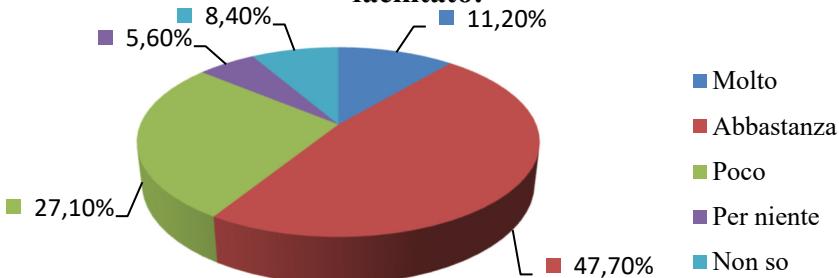
La facilità degli interventi è determinata anche dall'uso del microfono durante le lezioni, rendendo meno imbarazzante l'esposizione di dubbi. Tra le potenzialità della DAD rientra il contatto professori-studenti e, nello specifico, il 66% del campione ritiene che questo sia più frequente via mail, mentre il 78% dello stesso considera più agevole il contatto via chat. Un altro aspetto positivo, sottolineato dal 92,60% del campione, è la risoluzione del problema del sovraffollamento delle aule, attraverso la frequenza mediata delle lezioni.

Infatti, dal grafico successivo risulta che il 57% (“molto”) unito al 32,70% (“abbastanza”) sono sostenitori della maggiore facilità di frequenza alle lezioni in situazione di Dad rispetto alle lezioni in presenza.



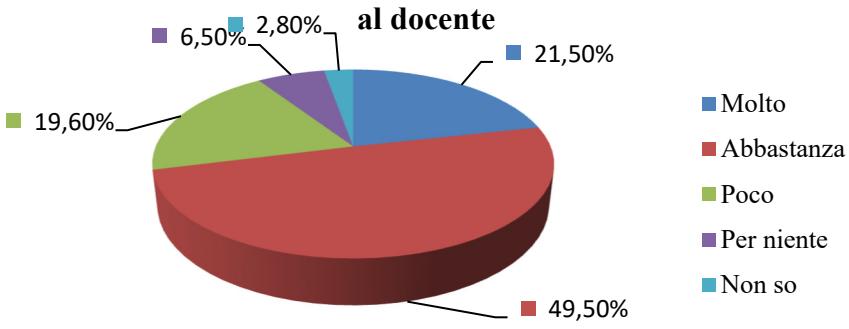
Proseguendo con l'analisi dei grafici in merito alle potenzialità della Dad, il confronto tra studenti in una situazione di didattica a distanza risulta più facile, difatti l'11,20% e il 47,70% rispondono alla domanda rispettivamente con “molto” e “abbastanza”. Questo è un aspetto che permette l'instaurarsi di contatti interattivi tra studenti e qui sarebbe interessante approfondirne le dinamiche.

Il confronto sui dubbi con gli altri studenti risulta facilitato:



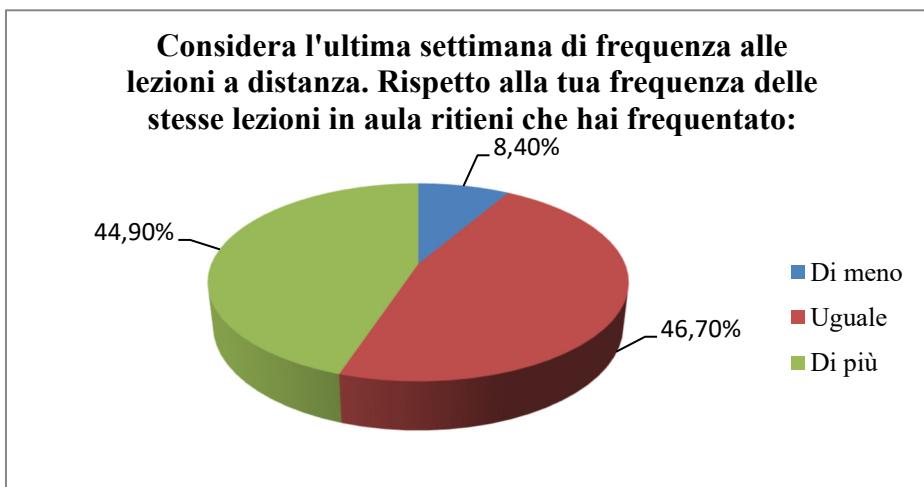
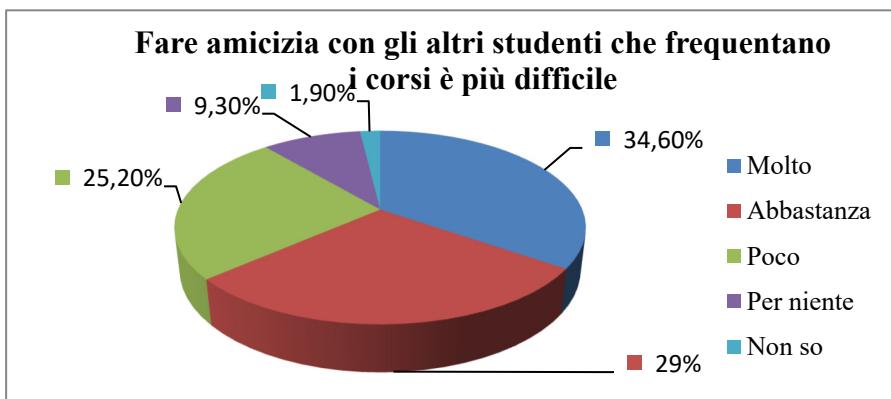
L'esposizione di dubbi non risulta solo più semplice tra studenti, ma anche tra studenti e docenti, in quanto lo studente, durante le lezioni online, risulta essere meno intimidito dalla situazione. Riscontriamo che il 21,50% del campione e il 49,50% dello stesso ritengono che lo studente sia rispettivamente "molto" e "abbastanza" meno timido nell'esposizione di dubbi al docente. Viene da sé dedurre che in questo senso il rapporto docenti-alunni risulti maggiormente alimentato da scambi informativi e formativi, probabilmente perché lo studente si sente "protetto" dietro uno schermo.

Lo studente è meno intimidito ad esporre i dubbi al docente



Tra le criticità è da inserire l'aspetto dei lavori di gruppo, i quali non sono sicuramente facilitati nel loro svolgimento dalla Dad, difatti circa il 36% del campione ritiene che non siano da considerarsi più agevoli rispetto alle interazioni che avvengono in presenza. Questo è un aspetto che influenza sulla

possibilità di stabilire degli scambi interattivi tra compagni. Un altro aspetto poco pratico della Dad è caratterizzato dai problemi tecnici derivanti dal sovraffollamento delle lezioni online, problematica riscontrata dal 68% circa dei soggetti sottoposti al questionario. Inoltre la Dad non facilita sicuramente l'insorgenza di amicizie tra studenti di corsi differenti, poiché le lezioni vengono svolte esclusivamente in sessioni di videoconferenze private, accessibili esclusivamente ai fruitori diretti delle lezioni specifiche. I dati sono visibili nel seguente grafico:



Osservando il grafico precedente risulta che una buona porzione del campione, il 44,90%, abbia aumentato la frequenza delle lezioni rispetto al periodo precedente all'attivazione della Dad, caratterizzato da lezioni in presenza.

Le motivazioni sottostanti l'aumento della frequenza, indicate dai partecipanti, sono “la maggiore facilità nell'accedere alle aule virtuali”, sostenuta dal 44,90% dei partecipanti, e la migliore gestione “dei tempi senza lo spostamento da e per l'università”, motivazione esplicitata dal 58,90% del campione.

2.2 *L'intervista*

Come metodologia qualitativa è stata effettuata un'intervista non strutturata, sottoposta a 9 studentesse laureande del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli studi di Bari “Aldo Moro”, alle quali, al momento della raccolta dati, era noto solo il tema: “la didattica a distanza e quanto questa abbia influito sulla loro partecipazione, preparazione, interazione e socializzazione”. La scelta della mancata strutturazione dell'intervista attraverso domande direttive dipende dalla volontà di lasciare libere le intervistate di esprimersi sull'argomento di interesse, scegliendo in autonomia i punti più rilevanti da trattare nella loro argomentazione. La piattaforma utilizzata per l'indagine è la piattaforma Microsoft Teams. L'interesse principale verte sull'individuazione, in seguito ad un'attenta analisi dei singoli interventi, dei temi abbracciati in maniera ricorrente dagli intervistati, rappresentativi delle singole esperienze vissute, sentite e percepite in un quotidiano del tutto nuovo come quello creato dalla situazione pandemica da Covid-19. Spirito di adattamento seguito da rapido affinamento delle competenze tecnologiche, problematiche tecniche di rete, perdita di contatto fisico e visivo, continua professionalità dei docenti, continuità dell'esperienza formativa, facilità di frequenza delle lezioni rappresentano, per le partecipanti, gli aspetti più significativi, positivi o negativi che siano. Quest'ambivalenza delineata dalla doppia faccia della medaglia Dad ricrea sentimenti contrastanti nelle esperienze delle singole laureande, combattute tra l'aspetto pratico della Dad e l'eccessivo appiattimento a livello di scambi.

Tutte le partecipanti all'intervista sono state concordi nel ritenere che la Dad sia stata una scelta senz'altro azzardata, ma allo stesso tempo l'unica possibilità per poter conseguire gli obiettivi didattici che ciascuno si era prefissato di raggiungere entro l'anno, come si evince dall'affermazione di Monica, secondo cui “La didattica a distanza ha rappresentato l'unico modo per continuare un percorso didattico”. Questo aspetto esalta le potenzialità della didattica a distanza, soluzione in assenza della quale sicuramente non sarebbe stato possibile ricreare la possibilità di rendere continuativo il percorso di studi. Per Giuseppina “La didattica a distanza è stata un'esperienza molto

utile per noi studenti perché ha permesso di avere una formazione continua nel tempo nonostante il lockdown” e ancora “A mio parere è stata una esperienza significativa che ha permesso di ottimizzare i tempi formativi”. Questo sta a significare che l’evitamento dei ritardi nell’ultimazione dei percorsi universitari è stato possibile solo grazie a questa pratica e celere soluzione al ritiro didattico, formativo e sociale. Tra gli aspetti positivi è emersa la migliore gestione dei tempi, soprattutto per i non frequentanti, che hanno scoperto con la Dad il vantaggio di seguire le lezioni senza effettuare spostamenti logistici, seguito dall’assenza delle problematiche legate ai mezzi di trasporto, dalla limitazione dei costi, tutto a favore di una riduzione dei livelli di stress causati da una situazione didattica ordinaria. Un altro aspetto legato ai non frequentanti è quello evidenziato da Miriana: “Questa nuova esperienza ha permesso a molti studenti non frequentanti, a causa del lavoro, famiglia o altre esigenze, di entrare in contatto con professori e altri studenti creando rapporti di amicizia, rapporti che è difficile stringere se non si frequentano le lezioni”. Un ulteriore aspetto positivo, secondo Monica, è rappresentato dalla riscoperta del senso di solidarietà, una vera e propria “catena di solidarietà” tra studenti e dalla percezione di una relazione con i docenti che, anche se mediata, risulta maggiormente caratterizzata da scambi empatici rispetto alle interazioni in presenza. Per Miriana, “A mio parere è stata una bella esperienza, perché abbiamo potuto conoscere professori empatici capaci di comprendere la delicatezza di quel momento che tutti stiamo ancora affrontando, poiché hanno saputo venirci incontro in un momento così delicato”, nonostante la “riduzione/eliminazione della relazione tra docente e studenti, in cui manca il contatto umano, la comunicazione diretta come anche le espressioni, la gestualità e tanti altri elementi che non sono indifferenti al processo di apprendimento”, secondo Cecilia. Tuttavia, gli stessi studenti hanno lamentato la difficoltà per alcuni di partecipare alle lezioni da casa non disponendo di un pc o di una connessione internet appropriata, infatti Antonietta afferma che “Al tempo stesso il mio pensiero è andato a chi, durante questa situazione, non ha avuto la possibilità di seguire lezioni a causa dell’assenza di un dispositivo adatto o di una buona rete di connessione”. Una delle maggiori criticità della Dad riguarda il coinvolgimento emotivo che risulta ridimensionato profondamente, a causa della “freddezza dello schermo”, scrive Silvia1 e “ciò che manca è il contatto umano, quel rapporto di interscambio empatico ed emozionale fra docente e studente che solo il *vis-à-vis* può consentire” a parere di Silvia2; ribadito da Cecilia, secondo cui “manca il contatto umano, la comunicazione diretta come anche le espressioni, la gestualità e tanti altri elementi che non sono indifferenti al processo di apprendimento”. La mancanza di un rapporto *vis-à-vis* ha posto le basi per

una comunicazione talvolta inefficace tra studenti e professore; al contrario il contatto visivo permette di cogliere maggiormente i comportamenti verbali e non, durante lo scambio interattivo studente-docente, permettendo a quest'ultimo di comprendere meglio il contenuto dell'esposizione, per esempio durante una seduta d'esame. Tra le evidenze di potenzialità e criticità di una didattica rivoluzionata e rivoluzionaria, è doveroso estrapolare un concetto che può essere colto solo tra le righe: di fronte alla consapevolezza che quella che doveva essere considerata una soluzione è finita per rappresentare il problema. Va constatato che la distanza sociale creata dalla nuova modalità di fare didattica sia stata vissuta come l'occasione per cogliere il vero valore di qualcosa dato per scontato, che nel pieno di un'emergenza sanitaria non è stato possibile vivere, motivo questo per annoverare la Dad tra le lezioni di vita. Sono le parole di Antonietta a confermarlo: “È stato una bella esperienza, nuova e ricca di insegnamenti preziosi per ognuno di noi. Quello che mi ha permesso di comprendere questa didattica a distanza è il valore delle piccole cose, di un abbraccio arrivati in aula, del sorriso di un docente o di un collega per darti la carica e al tempo stesso aiutarti a calmarti prima di iniziare l'esame, tutte cose che prima di questa situazione, presi dalle nostre vite frettolose, non ci siamo mai soffermati a dare il giusto valore”.

3. Conclusioni

Alla luce di quanto emerge dalla presente ricerca, va sottolineato che ciò che è mancato durante questo periodo è stato il contatto umano, quindi la mancata socializzazione reale che caratterizza il percorso universitario e di cui gli studenti, e soprattutto le laureande, hanno avvertito il vuoto. Il contatto umano non può mai essere sostituito da uno schermo munito di webcam e microfono. Inoltre, appare evidente quanto sia fondamentale che l'insegnante chiarisca, in modo esplicito e implicito, che la finalità dell'apprendimento non sia mai solo personale. Lo studio, anche quello più solitario e apparentemente distaccato dalla realtà, possiede una dimensione sociale irrinunciabile. Il sapere non è mai prodotto da un uomo solo per un solo uomo. Ciò che studiamo è il risultato di un immenso sforzo collettivo avvenuto nei secoli grazie all'impegno degli uomini che ci hanno preceduto. Lo studio e la ricerca prodotti oggi saranno un'eredità lasciata agli uomini di domani. Non ci sarebbe scienza o letteratura o arte senza società. Così come non c'è scuola senza “noi”.

In conclusione, pur affrontando con grande responsabilità la situazione di emergenza da parte di docenti e studenti, con un sovraccarico di lavoro per

imparare ad usare e poi padroneggiare la tecnologia, nonché dover sopportare alle difficoltà derivanti dalla connessione, dalla mancanza di testi ed altro, ciò che si deve sottolineare è una grande disponibilità alla cooperazione e collaborazione costruttiva tra docenti e discenti, nonché tra discenti stessi. Tale cooperazione e collaborazione costruttiva devono diventare i punti di partenza per motivare la curiosità degli studenti, necessaria per impegnarsi e apprendere. Con l'emergenza pandemica si è assistito alla scoperta di aspetti inediti delle tecnologie, considerati inattesi, che possono apportare dei benefici solo se si sarà in grado di rielaborare questa esperienza nella dimensione collegiale su cui si fonda la scuola.

Lo strumento proprio del docente è la didattica, a prescindere dalla modalità di trasmissione, per cui «padroneggiare la didattica permette di padroneggiare ogni strumento didattico, piattaforma web compresa» (Marcianò, 2020).

La flessibilità della Dad, se ben gestita, progettata e organizzata, può apportare dei miglioramenti ad aspetti sociali che evidenziano un diverso modo di relazionarsi, con una velocità ed intensità nuovi, in cui trova spazio la visione innovativa del ruolo sociale e civico della scuola.

A questo proposito, un contributo fondamentale può giungere dalla sociologia, per riflettere sull'inevitabile trasformazione che le nuove tecnologie comportano non solo a livello educativo, ma in ogni aspetto che coinvolge l'uomo, la sua relazione con l'altro e con la comunità. L'effettiva competenza digitale è acquisita in ambienti non formali e la sfida delle nuove metodologie di insegnamento sta proprio nello strutturare percorsi istituzionalizzati all'interno delle agenzie di socializzazioni come la scuola e l'università. La scuola è anche relazione, socializzazione, emozioni, rituali che, con la didattica, concorrono alla crescita dei giovani.

Da questo punto di vista, i docenti svolgono un ruolo essenziale nella cultura dell'insegnamento/apprendimento in e-learning, promuovendo le competenze digitali non in opposizione alla didattica, ma integrandole, potenziando così gli stili di apprendimento individuali e di gruppo. Il “nativo digitale” è immerso in una condizione socio-antropologica che risente profondamente dell'ambiente digitale; ignorare questo processo equivale ad “allevare” personalità fuori dalla loro contemporaneità.

Se in un futuro si dovesse tornare all'uso della Dad, bisognerà pensare ad animare le lezioni frontali reinventandole come laboratori creativi in cui il discente recupera il suo ruolo, diventando parte attiva nel fornire un contributo a progettare e sviluppare il percorso didattico (Marcianò, 2020) e il dovere della sociologia sta nella sfida di sperimentare, monitorare e valutare i

possibili modi di integrazione della Dad, arricchendo e diversificando le sue potenzialità.

Bibliografia

Archer-Kuhn, Beth; Ayala, Jessica; Hewson, Jennifer; Letkemann, Lorraine. Social Work Education. Dec2020, Vol. 39 Issue 8, p1010-1018.

Bruschi, B. & Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Bari-Roma. Laterza.

Castiglione, A. (2020). *A un metro di distanza. Dalle suggestioni del lockdown alla didattica a distanza*. Roma. Aracne.

De Angelis, P. (2020). *La scuola a scuola: Contro la didattica a distanza*. Milano. Hoepli.

Diaconu, Mioara; Racovita, Laura D.; Carbonero Muñoz, Domingo; Faubert, Sara J. Social Work Education. Sep2020, Vol. 39 Issue 6, p785-812.

Ferraro, G. (2020). *La didattica a distanza in quarantena: potenzialità e limiti di uno strumento nell'emergenza Covid-19*. <https://www.filodirettomonreale.it/2020/05/02/la-didattica-a-distanza-in-quarantena-potenzialita-e-limiti-di-uno-strumento-nellemergenza-covid-19/>.

Gentile, P. (2020). *Didattica a distanza come interazione: alcune riflessioni*. <https://www.tecnicadellascuola.it/didattica-a-distanza-come-interazione-alcune-riflessioni>.

Gheno, V. (2020). La solitudine dell'accademico ai tempi della didattica a distanza. In C. Carriero (a cura di), *SMART WORKING. Tool e attitudini per gestire il lavoro da casa e da remoto*. Hoepli. Milano.

Gunter, Ashley; Raghuram, Parvati; Breines, Markus Roos; Prinsloo, Paul. Population Space & Place. Apr2020, Vol. 26 Issue 3, p1-10.

Kozimor, Michele Lee. Teaching Sociology. Jul2020, Vol. 48 Issue 3, p181-183.

Lozito, A. (2020). *Presente!: Storie di ragazzi durante la didattica a distanza*. Rodi (GR). Genesis Publishimg.

Maggi, A. (2020). *Insegnare ai tempi del Coronavirus*. Piemme.

Mantegazza, R. (2020). *Non è scuola ma... La didattica a distanza oltre l'emergenza*. Arcore (MB). Kanaga.

Marcianò, G. (2020). *Didattica a distanza: Indicazioni metodologiche e buone pratiche per la scuola italiana*. Milano. Hoepli.

McLaughlin, Hugh; Scholar, Helen; Teater, Barbra. Social Work Education. Dec2020, Vol. 39 Issue 8, p975-982.

Pan, Xiaoquan; Shao, Huijuan. Social Behavior & Personality: an international journal. Jun2020, Vol. 48 Issue 6, p1-10.

Roncaglia, G. (2020). Cosa succede a settembre?: Scuola e didattica a distanza ai tempi del COVID-19. Bari-Roma. Laterza.

Roth, Jeffrey J.; Pierce, Mari; Brewer, Steven. Journal of Criminal Justice Education. Jun2020, Vol. 31 Issue 2, p296-310.

Soldavini, P. (2019). *Contenere il digitale, aumentare l'umano.* <https://www.ilsole24ore.com/art/contenere-digitale-aumentare-l-umano-ACXAfX0>.

Soldavini, P. (2020). *Scuola, cosa resterà di due mesi di lezioni a distanza. E cosa dovrà cambiare.* <https://www.ilsole24ore.com/art/scuola-cosa-restera-due-mesi-lezioni-distanza-e-cosa-dovra-cambiare-ADPdCzL>.

Toselli, L. (2020). *La didattica a distanza: Funziona, se sai come farla.* Milano. Edizioni Sonda.

Venezia, G. (2020). *Didattica a Distanza. Cosa, chi, quando, come e perché.* <https://www.gildavenezia.it/didattica-a-distanza-cosa-chi-quando-come-e-perche/>.

Sezione II

Dispositivi E Pratiche

Prove di Virtual Internship: l'emergenza COVID19 nel CdL-19 UniFortunato

di *Laura Sara Agrati*

La prima risposta alla pandemia da COVID19 da parte dell'intero settore dell'*higher education*, su scala globale, è stata di rapido adattamento delle attività didattiche in presenza in modalità da remoto (Crawford, 2020; Crawford et al., 2020, Huang et al., 2020). Il limite specifico di tale adattamento emergenziale dei corsi universitari in modalità online è stata riconosciuto nella mancanza di legame tra contenuti pedagogici, allestimento di ambienti di apprendimento differenziati, per mezzo delle tecnologie digitali e organizzazione delle esperienze di apprendimento (Rapanta et al., 2020), che coinvolge tanto la progettazione del percorso di istruzione (*instructional design* - ID) quanto la scelta degli strumenti di apprendimenti (*learning design* – LD) (Bates, 2019; Carr-Chellman 2016; Goodyear, 2015).

Il presente capitolo focalizza l'attenzione sulle modalità di riorganizzazione delle attività curriculare di tirocinio in fase pandemica, assunta come urgenza specifica all'interno della più generale emergenza che ha investito i corsi di laurea universitari.

Dopo un richiamo alla letteratura di settore, tesa a definire i caratteri del *virtual internship* (Bayerlein, 2015; Ruggiero & Boehm, 2016; Pike, 2015; Chesler et al., 2013) su aspetti peculiari come l'*Instructional* e il *Learning design* e il ricorso alle risorse LMS (Roy & Sykes, 2017), il lavoro descrive l'esperienza di riconversione del tirocinio curriculare presso il CdL-19 dell'Università Giustino Fortunato nel c.d. 'semestre covi'. Viene descritta la soluzione organizzativa adottata nonché il rapporto stabilito tra attività di apprendimento e risorse LMS per CFU.

Lo studio è utile a sottolineare due aspetti già messi in evidenza dalle indagini sui modelli integrati di didattica a distanza e di formazione e-learning (Limone, 2012): a. la fattibilità di modelli 'ibridi', utili al supporto metacognitivo degli studenti in formazione (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al.,

2020); b. la necessità di sfruttare al meglio il legame tra le singole risorse LMS e i rispettivi processi di apprendimento attivati (Vai & Sosulsky, 2015).

1. L'emergenza *coronateaching*: il *Learning design*

La crisi pandemica ha costretto a cambiare le abitudini delle persone e il modo in cui vengono gestiti interi settori della vita privata e pubblica in molti Paesi (WHO, 2020; UN, 2020; Alwan et al., 2020). Gli effetti delle misure restrittive sull'istruzione superiore non sono ancora del tutto descrivibili sinteticamente (Daad, 2020; UNESCO-IESALC, 2020). L'UNESCO (2020) ha stimato che oltre 1,5 miliardi di studenti in 165 paesi non ha frequentato la scuola a causa della pandemia COVID-19.

Per evitare gli effetti negativi del cosiddetto *coronateaching*¹ (UNESCO-IESALC, 2020), ovvero la scarsa qualità dell'offerta formativa e l'inefficacia della produzione di competenze, dovute alla trasformazione repentina delle lezioni frontali in modalità virtuale senza investire il curriculum o la metodologia di insegnamento (Montero, 2020), oltre università nel mondo hanno dovuto adottare criteri urgenti per la riorganizzazione dei processi formativi, sul piano organizzativo e, più nello specifico, a livello di *instructional* e di *learning design* (EUA, 2020a; EUA, 2020b; Hardman, 2020; Huang et al., 2020).

La prima risposta alla pandemia da coronavirus (COVID-19) da parte dell'intero settore dell'*higher education*, su scala globale, è stata prevalentemente di cessazione delle lezioni frontali e di rapido adattamento delle attività didattiche in modalità da remoto (Crawford, 2020; Crawford et al., 2020, Huang et al., 2020). Si è cominciato a parlare di 'insegnamento a distanza di emergenza' (Bonk et al., 2020; Hodges et al., 2020) in riferimento alla rapida trasformazione dell'erogazione didattica - da modalità 'face-to-face' in remoto, in forma online e attraverso supporti digitali - che hanno dovuto operare le università nel mondo nel II semestre dei corsi di studio dell'anno accademico 2020/21. Si è intuito da subito che tale 'insegnamento a distanza di emergenza' avrebbe impattato prima di tutto sulle strategie di

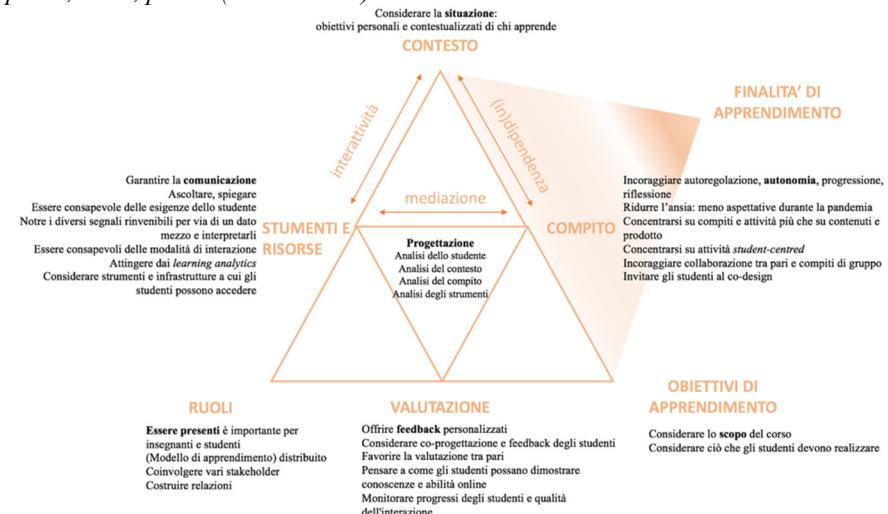
¹ In neologismo è tratto dal documento UNESCO-IESALC 'COVID-19 and higher education' (2020) in cui è definito come la tendenza a 'trasformare le lezioni presenti in una modalità virtuale, senza cambiare il curriculum o la metodologia (...) ingresso brusco in una modalità di insegnamento complessa, con molteplici opzioni tecnologiche e pedagogiche e con una curva di apprendimento ripida (che potrebbe implicare) frustrazione e soprattutto adattamento a una modalità educativa mai sperimentata prima senza la corrispondente formazione' (UNESCO-IESALC, 2020, p. 25).

insegnamento-apprendimento e di valutazione delle prestazioni e inciso in maniera differenziata sul curricolo (Murphy, 2020).

Sul carattere emergenziale della didattica dell'*higher education*, è possibile rinvenire almeno due posizioni: di chi considera innaturale adattare in forma ‘a distanza’ un curricolo progettato per un’erogazione in presenza e parla di ‘digitalizzazione forzata’ (Jandric, 2020); di quanti, invece, recuperando una definizione semanticamente ampia di ‘didattica online’ – es. ‘sostegno intenzionale all’apprendimento di altra persone mediato da Internet’ (Rapanta et al., 2020) -, pur non negando i limiti di una ‘didattica da remoto di emergenza’ (Hodges et al., 2020), sono interessati a cogliere come si sta attuando l’adattamento e la riconversione dei processi formativi e, persino, disposti ad intravvedervi qualcosa di innovativo in termini di flessibilità e accesso (Huang et al., 2020).

Rapanta et al. (2020) condividono il medesimo avvertimento dell’UNESCO (UNESCO-IESALC, 2020) di evitare un ‘coronateaching’ privo di qualità ed efficacia formativa e offrono un’analisi integrale che permette di associare più aspetti del complesso problema, focalizzando la questione sull’*instructional* e sul *learning design* da prospettive plurime: il punto di vista dello studente, del contesto di apprendimento, del compito e degli strumenti (cfr. Fig. 1).

Fig. 1 – Rifocalizzazione dell’attività di insegnamento online: componenti - Rapanta, 2020, p. 938 (trad. autrice).



Richiamando gli studi di Anderson (2003; 2011), gli autori sottolineano che il sostegno offerto agli studenti da parte dei docenti e dei tutor, soprattutto attraverso il monitoraggio dei loro processi di apprendimento, è ciò che rende l'insegnamento efficace un corso online o face-to-face. Ciò premesso, il limite specifico dell'adattamento emergenziale dei corsi in modalità online, non sarebbe tanto nella carenza di sostegno offerto dai docenti agli studenti - sul piano del rapporto 'docente-studente' -, quanto nell'incoerenza, nella mancanza di legame tra contenuti pedagogici, allestimento di ambienti di apprendimento differenziati, per mezzo delle tecnologie digitali e organizzazione delle esperienze di apprendimento – sul piano del rapporto 'decente-corso' -, che coinvolge tanto la progettazione del percorso di istruzione (*instructional design* - ID) quanto la scelta degli strumenti di apprendimenti (*learning design* – LD) (Bates, 2019; Carr-Chellman 2016; Goodyear, 2015). In altri termini la situazione pandemica da COVID-19 non avrebbe fatto altro che mettere ancora più in evidenza la mancanza, a livello di singolo corso, di un quadro pedagogico a supporto dell'insegnamento e l'apprendimento online (Picciano 2017) e, a livello di singolo insegnamento, di consapevolezza circa le dimensioni pedagogiche aggiuntive da considerare nelle situazioni di didattica online. Per cercare di fare fronte a tale inedita emergenza (Hodges et al., 2020), la proposta degli autori è stata, pertanto, di supportare i docenti con poca esperienza nell'insegnamento online nel *learning design*, nell'organizzazione di attività di apprendimento, nella centratura dei 'contenuti pedagogici correlati all'apprendimento online' (*online-learning-related PCK* – Shulman, 2987; Kali et al. 2011).

1.1 Un'urgenza nell'emergenza: il Learning design dei tirocini pratici

Ma c'è un'urgenza ben specifica all'interno della più generale emergenza che ha investito i corsi di laurea universitari: quella della riorganizzazione delle attività pratiche di apprendimento previste dai curricoli di formazione, come i laboratori e i tirocini.

L'UNESCO-IESALC (2020, p. 23) ha voluto sottolineare la necessità di: *'considerare che quelle aree di apprendimento che concorrono allo sviluppo di competenze professionali attraverso la pratica (...) sono una fonte di maggiore incertezza, che porterà a una serie di impatti diversi sul sistema della singola università'* e ha annoverato, nello specifico, le attività cliniche in area medica, i tirocini di area pedagogica, nei corsi di ingegneria quelle a supporto delle abilità di progettazione, nonché tutte quelle che

dipendono fortemente da laboratori pratici, lavoro di laboratorio o pratiche istituzionali.

I corsi di laurea finalizzati alla formazione di profili professionali hanno dovuto garantire modalità on line coerenti con le competenze in uscita e, per questo, sperimentare nuove soluzioni ‘ad hoc’ per far esercitare gli studenti alle pratiche esperienziali (es. stage, esercitazioni pratiche, laboratori) non più fattibili in modalità face-to-face ma da riconfigurare in modalità remota (Hora et al., 2020; Chesler et al., 2015).

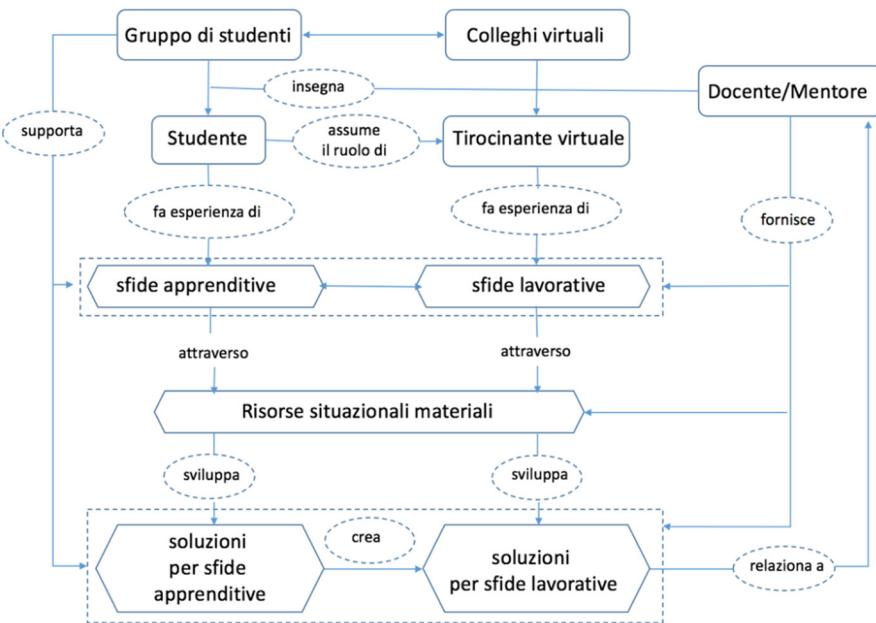
Negli ultimi anni alla diffusione dei tirocini virtuali (Hora et al., 2017, 2020) hanno concorso fattori plurimi: per la formazione dei futuri professionisti (Balamuralithara & Woods, 2009; Heinrichs et al., 2008), principalmente lo sviluppo di sofisticate tecnologie informatiche e di modelli e-learning ‘integriti’ (Vai & Sosulsky, 2015; Limone, 2012), capaci di ricreare le caratteristiche della pratica professionale reale (cfr. software di simulazione e realtà virtuale); più in generale, la necessità di domanda di accesso da remoto, soprattutto da parte di studenti-lavoratori o con situazioni familiari da gestire (Ruggiero & Boehm, 2016); la tendenza nel ricorrere a forme non contrattualizzate di lavoro (come il micro-tirocinio), tipica della cosiddetta ‘gig economy’ (Shambaugh, Nunn, & Bauer, 2018). Per via di tali fattori, non sempre funzionali all’equo incremento delle possibilità di crescita professionale e di sviluppo personale, gli studi sui tirocini online dovrebbero essere condotti allo scopo di incentivare la qualità dell’offerta – soprattutto in termini di competenze in uscita – e non per mera convenienza di spesa e, per questo, nel quadro specifico dell’emergenza da COVID19, per coglierne l’efficace adattamento del curriculum e delle metodologie didattiche coinvolte.

Dopo un periodo iniziale di incertezza dovuto a metodi di indagine spesso ‘aneddotici’ (Bullock et al., 2009; Mansfield, 2011), negli ultimi anni, la ricerca educativa si è sempre più interessata ai tirocini ‘online’, alla loro efficacia in termini di abilità e competenze maturate dagli studenti di diverse discipline (DeWitt & Rogers 2009; Goldsmith & Martin 2009; Kruse, et al. 2013; Bayerlein & Jeske, 2015; Pike 2015, Weible & McClure 2015). In questa prospettiva si erano mossi alcuni studi tesi ad analizzare la qualità dei tirocini virtuali dal punto di vista della progettazione dell’impianto e della coerenza con il curricolo di studi, già prima che l’emergenza da COVID-19 ne sottolineasse l’urgenza: richiamiamo in questa sede lo studio di Bayerlein (2015) sull’*Instructional design* di un corso triennale in contabilità e di Ruggiero e Boehm (2016) sul *Learning design* di un corso magistrale internazionale in Gran Bretagna, nonché l’indagine di Pike (2015) sulle capacità pedagogiche degli insegnanti di musica di scuola

media e infine di Chesler et al. (2013) sulle abilità di progettazione di futuri ingegneri.

Lo studio di Bayerlein (2015), prendendo a sua volta spunto dagli studi di Guile e Griffiths sullo ‘sviluppo orizzontale’ (2001), fornisce la descrizione di un modello di tirocinio virtuale (cfr. Fig. 2) - basato sullo sviluppo di competenze trasversali fortemente legate al contesto di lavoro ed esperito in un *setting* virtuale immersivo – sottolineandone vantaggi (la gestione di gruppi numerosi, di percorsi diversificati, delle problematiche reali) e svantaggi (il rischio di ridurre la varietà dei percorsi, la scarsa familiarità degli accademici ai contesti reali di lavoro) nello sviluppo della pratica professionale.

Fig. 2 – Processo di virtual internship – Bayerlein, 2015, p. 676 (trad. autrice).



Il lavoro di Ruggiero e Boehm (2016) riconosce come specificità del tirocinio virtuale rispetto all’istruzione tradizionale (Conroy & Khan, 2009; Jeske & Axtell, 2014, 2016) a. il ricorso a progetti del tutto agganciati al mondo reale, b. il confronto con diverse prospettive di intervento e c. la partecipazione effettiva alla realtà professionali. Il programma di tirocinio virtuale (VIP – *Virtual Internship Programm*) è modellato sulla base delle esperienze professionali sul campo:

- viene implementato tramite Blackboard Virtual Learning Environment (BVLE), un LMS ad architettura aperta e personalizzabile e design scalabile;
- prevede un monte ore del tutto simile al tirocinio in presenza sebbene ma espletabile in maniera flessibile (es. fasce orarie non sovrapposte ad altri impegni) che favorisce così il maggiore coinvolgimento dei tirocinanti;
- è supervisionato da un tutor universitario che coordina le attività programmate in ambiente virtuale;
- coinvolge il tirocinante attraverso una serie di moduli formativi (cfr. tab. 1) tra loro coerenti e rispetto a ciascuno dei quali è chiesto di tenere un ‘diario di bordo’ online - come per mezzo della componente grafica dell’interfaccia utente (cfr. *widget*, Verpoorten et al., 2029) con la funzione di dispositivo di riflessione sulla pratica.

Tab. 1 – Fasi e funzioni dei moduli di virtual internship – Adatt. e trad. da Ruggiero & Boehm, 2016, pp. 121-3

<i>Fase</i>	<i>Periodo</i>	<i>Funzione</i>	<i>Attività di tirocinio</i>
Introduzione	I-III settimana	Familiarizzare con il tirocinio, l'università, l'ente ospitante e la struttura del LMS	Incontri introduttivi plessari con il tutor supervisore Condivisione di un protocollo di osservazione-intervista da utilizzare in ambiente professionale
Storyboarding	IV-V settimana	Incontro di consulenza con esperti sull'elaborazione del progetto	Condivisione della bozza del progetto con l'ente ospitante
Costruzione	VI-X settimana	Incontro di consulenza con esperti sulla ri-elaborazione del progetto	Forum di discussione peer-to-peer per condividere <i>best practice</i> e nuovi strumenti web 2.0
Usabilità e presentazione	XI settimana	Elaborazione del test di usabilità in coppia con un collega di corso	Produzione di un video di 5 minuti esplicativo del processo di progettazione da condividere in piattaforma nel forum di discussione

Oltre ad interagire con l'ente ospitante, a ciascun tirocinante è infatti chiesto di partecipare a discussioni settimanali in piattaforma LMS, confrontarsi sulla personale esperienza di tirocinio tramite post a cadenza settimanale, di partecipare ad un minimo di due web conference a semestre, di elaborare a fini valutativi un *project-work* finale composto di uno

storyboard iniziale, un test di usabilità e un video finale sul personale lavoro di riprogettazione (Nielsen, 1994).

Lo studio di Chesler et al. (2013) sulla formazione universitaria dei futuri ingegneri, invece, individua tra le caratteristiche del modello virtuale del tirocinio la natura simulata dell’esperienza, resa dalla possibilità per gli studenti di realizzare progetti di intervento attraverso software interattivi che esercitano la competenza progettuale, cardine della professionalità da formare e un tipo di *mentoring* fortemente individualizzato che sabbia investire al meglio le conoscenze personali pregresse degli studenti. Il *virtual internship* viene equiparato in questo studio ad un ‘simulatore di pratica professionale’ (Chesler et al., 2013, p. 78; Herzog, 2013) in cui gli studenti si misurano con problemi autentici, a struttura aperta, a più variabili, all’interno di un contesto di lavoro professionale realistico, con la possibilità di ricorrere alle conoscenze aggiuntive (come quelle dei colleghi-compagni studenti)².

Il lavoro di Pike (2015) ha verificato, invece, le potenzialità di un tirocinio virtuale per l’insegnamento di pianoforte attraverso esercitazioni online sincrone: tre tirocinanti hanno insegnato per 8 settimane ad altrettanti studenti adolescenti svantaggiati. Le istruzioni online hanno fatto ricorso a pianoforti acustici agibili tramite interfaccia grafica.

Al di là dei profili professionali e delle competenze finali caratterizzanti gli studi richiamati, dal punto di vista didattico è possibile ricavare alcune constanti in merito il modello virtuale di tirocinio, almeno a due livelli:

- di impianto - la strutturazione di moduli formativi diversificati, aventi ciascuno funzione specifica in termini di conoscenze e abilità da stimolare, ma organici tra loro (Bayerlein, 2015; Ruggiero e Boehem, 2016), che consentono di realizzare un programma individualizzato – come il *mentoring* su peculiari contenuti e compiti di apprendimento;
- di abilità specifiche - le abilità pratiche vengono esercitate tramite attività di simulazione che ricreano le condizioni reali e che vengono realizzate per mezzo di un ‘mediatore online’, come lo definisce Pike (2015), ossia un software interattivo specificamente elaborato – come nel caso dello studio di Chesler et al. (2013) - oppure adattati nell’interfaccia grafica – come quelli descritti nelle indagini di Pike (2015).

Richiamando il più recente studio di Bryson e Andres (2020) sul repentinio adattamento dei corsi universitari in fase COVID e teso ad indagare i

² Nel modello virtuale di tirocinio di Chesler et al. (2013) gli studenti si incontrano nel laboratorio informatico e lavorano in team su un progetto ‘fittizio’ virtuale sotto il controllo di esperti di progettazione.

‘pacchetti di supporto’³ agli studenti tramite esercitazioni pratiche e riconsiderando le costanti emergenti dagli studi appena presentati, il punto da approfondire sembrerebbe la ristrutturazione degli elementi del LMS, anche sul piano del *visual design*, utile allo studente per orientarsi all’interno dell’intero percorso di apprendimento (cfr. la funzione di *layout page*, Rossi, 2013), con in occhio incentrato sulla scelta di questi in funzione dei processi di conoscenza attivati⁴ – come invitano a considerare Vai e Sosulsky (2015) cfr. tab 2.

2. Prove di *virtual internship*: Learning design e risorse LMS

Data la varietà di diciture - tirocini online, ‘a distanza’, remoti - e di modalità di organizzazione - esperienza sul campo, internato, pratica work-based etc. ciascuno avendo formati, regolamenti e obiettivi educativi unici – Hora (Hora et al., 2020) hanno recentemente richiamato alcuni criteri, proposti dalla NACE, l’associazione nazionale americana per l’impiego, utili a definire la ‘legittimità’ dei tirocini online (Tab. 3):

Tab. 3 – Criteri del tirocinio ‘legittimo’ (Adatt. NACE, 2018; in Hora et al., 2020, p. 5).

<i>estensione</i>	le attività devono essere un prolungamento del percorso formativo e prevedere l’applicazione delle conoscenze acquisite, non solo essere funzionali al datore di lavoro o legate alle mansioni che un dipendente regolare svolgerebbe abitualmente
<i>trasferibilità</i>	le competenze o le conoscenze acquisite devono poter essere trasferite ad altri contesti lavorativi, non essere legate esclusivamente al contesto esperienziale
<i>definizione di tempi e obiettivi</i>	l’esperienza ha un inizio e una fine definiti e una descrizione delle attività in termini di obiettivi di apprendimento legati al profilo professionale
<i>supervisione</i>	un professionista esperto offre orientamento professionale ed educativo nel campo dell’esperienza; un altro esperto offre feedback come supervisore del processo
<i>fornitura di mezzi</i>	risorse, attrezzature e strutture sono fornite dal datore di lavoro in base agli obiettivi di apprendimento

³ Basati sul criterio dell’*intensività*, ossia il dialogo profondo e la co-progettazione dei dispositivi.

⁴ Vai e Sosulsky (2015) richiamano gli elementi sincroni e asincroni – es. annunci, sillabo (lista degli obiettivi), calendario (appuntamenti e scadenze), lezioni, *discussion forums*, compiti, risorse, wiki, blog, test/quiz, portfolio, lavori di gruppo – come pure aspetti che facilitano lo *student-centered learning* e la comunicazione: *live chat*, *workgroup*, *live web conference*, *voting & survey tools*, e-portfolios.

Tra le diverse modalità di tirocinio online studiate in letteratura⁵ – *virtual* (Ahsan & Hassan, 2013; Chesler et al., 2013), *computer-mediated* (e-internship - Bayerlein & Jeske, 2018), *remote* (Lansu, Lohr & van Dorp, 2009), ‘*micro*’ (Suzuki et al., 2016) – richiamiamo alcune caratteristiche della tipologia del *virtual internship*.

Tale tipologia pone al centro la componente virtuale dell’esperienza in modo da essere il più possibile simile a quella svolta sul campo e sviluppare la componente della professionalità altrimenti di difficile elaborazione. Secondo Hora et al. (2020) sarebbero a. il ricorso ad una tecnologia adeguata, b. una fase di orientamento iniziate, c. una supervisione efficace e d. la possibilità di apprendimento autoregolato a definire un programma di *virtual internship*. Altre indagini hanno, invece, posto attenzione su aspetti più specifici del processo di insegnamento-apprendimento in ambiente online come e. le relazioni studente-insegnante e studente-pari (Ouyang & Scharber, 2017) e f. il supporto alla costruzione di una conoscenza pratica nel tirocinante (Mullet et al., 2006). Tra le caratteristiche del modello di tirocinio ‘virtuale’, oltre ad interessanti aspetti di *pianificazione* del percorso e di *coinvolgimento* del tirocinante (cfr. Tab. 4), Roy & Sykes (2017) sottolineano, in particolare, alcuni aspetti relativi ai processi di apprendimento che definiscono ‘di assimilazione’ (cfr. Tab. 4 e Tab. 5).

Tab. 4 – Fasi del modello ‘virtuale’ di tirocinio. Trad. da Roy & Sykes, 2017, pp. 7-9.

<i>Fasi</i>	<i>Azioni</i>	<i>Strumenti/documenti</i>
<i>Pianificazione</i>	Esplicitazione di scopi e obiettivi di apprendimento	Lettera di impegno firmata dalla scuola e dall’organizzazione ospitante
	Esplicitazione dei ruoli	Descrizione delle competenze spettanti
	Assicurazione della qualità	Presentazione virtuale di studente, coordinatore del tirocinio e supervisore dell’organizzazione ospitante
		Misure di efficacia del lavoro
		Meccanismi di valutazione (organizzazione ospitante e accademica)
		Standard di prestazione

⁵ Per una sintesi cfr. Hora et al., 2020; Agrati e Vinci (2020, *in press*); Roy & Sykes, 2017.

Fasi	Azioni	Strumenti/documenti
<i>Coinvolgimento</i>	<p>Webseminar pre-tirocino sul LMS</p> <p>Benchmark studente e organizzazione ospitante e programma in conformità con gli standard accademici</p> <p>Componenti virtuali di libri di bordo/diari</p> <p>Forum di discussione facilitato dal tutor virtuale</p> <p>Orientamento, formazione, supervisione in loco</p> <p>Valutazione virtuale tramite rubrica (supervisore e tutor)</p> <p>Incontri virtuali studenti-supervisore singolari o di gruppo</p> <p>Status del tirocinante (mansioni lavorative, situazione occupazionale) monitorato virtualmente</p>	<p>Area del registro privata nell'ambiente virtuale per il supervisore dell'organizzazione ospitante per tenere traccia delle attività giornaliere o settimanali del tirocinante</p> <p>Blog virtuale per la registrazione delle esperienze degli studenti in forum pubblico</p> <p>Diario virtuale e registro che sono privati tra studente e istruttore</p> <p>Diario di bordo virtuale privato tra supervisore e istruttore</p> <p>Mentore virtuale (studente senior)</p>
<i>Assimilazione</i>	<p>Collegamento tra pratica e teoria attraverso risorse LMS che guidano gli studenti in una particolare area</p> <p>Attraverso blog e discussioni in classe, il tutor evidenzia i collegamenti teoria-pratica a partire dalle esperienze degli studenti</p> <p>Simulazioni in ambiente di apprendimento online</p> <p>Gioco di ruolo tra gli studenti e forum di discussione con domande guidate</p> <p>Collaborazione con i progettisti del curriculum per il miglioramento e condivisione con parti interessate</p>	<p>Feedback tempestivo del tutor sulle annotazioni del diario/registro su eventuali problematiche</p>

<i>Fasi</i>	<i>Azioni</i>	<i>Strumenti/documenti</i>
<i>Revisione e riflessione</i>	<p>Webseminar post-stage di gruppo o individuale</p> <p>Riflessione formale tramite LMS</p> <p>Riflessione informale (post sul blog virtuale; diario privato) sottoposta al tutor</p> <p>Rubrica di valutazione presentata al supervisore e valutata dal tutor</p> <p>Autovalutazione degli studenti tramite rubrica di valutazione</p> <p>Tavolo di discussione tra studenti su riflessioni e raccomandazioni</p> <p>Condivisione della sintesi dei dati agli stakeholders</p> <p>Costruzione di un virtuale ‘muro della saggezza’ (Smith, 2015): raccomandazioni per i futuri studenti (es. tramite Padlet)</p> <p>Indagine tra studenti e datori di lavoro per raccogliere dati</p>	

Nello specifico, è interessante federe come la fase dell’‘assimilazione’ venga garantita attraverso il collegamento tra risorse del LMS e gli attori coinvolti nel processo formativo (Tab. 5).

Tab. 5 – Fase ‘assimilazione’ del modello virtuale di tirocinio. Adatt. da Roy & Sykes, 2017, pp. 9 e 12-13

<i>Cosa</i>	<i>Risorse LMS</i>	<i>Attori del processo</i>
Collegamento tra pratica e teoria	presentazioni di guida su un particolare contenuto	esperto
Approfondimento con esempi tratti dall’esperienza	blog e discussioni	tirocinanti ed esperto
Simulazioni in ambiente di apprendimento online	simulazione	tirocinanti (guida indiretta dell’esperto)
Gioco di ruolo per studenti	forum di discussione	tirocinanti (guida indiretta dell’esperto)
Opportunità di approfondimento esterno	indagine/ricerca	esperto esterno

Come a suo tempo indicato da Anderson (2003; 2011), richiamato da Roy e Sykes (2017), il sostegno offerto al processo di apprendimento degli studenti da parte degli attori del processo di formazione pratica – docenti, tutor, ma anche gruppo dei pari – è ciò che, in generale, rende efficace un intervento, al di là della forma – online o face-to-face – o del tipo – teorico

o pratica. Tale tipo di sostegno, in ambiente virtuale, non si limita ad azioni di supporto relazionale ma consiste soprattutto in forme di monitoraggio dei processi di apprendimento che, a valle, favoriscono l'autoapprendimento dello studente, a monte, beneficiano della coerenza tra *instructional* e *learning design* (Carr-Chellman 2016; Goodyear, 2015).

Se, come indica Bates (2019, p. 167), un design di qualità si caratterizza per:

‘obiettivi di apprendimento chiari, contenuti attentamente strutturati, carichi di lavoro controllati per docenti e studenti, media integrati, attività pertinenti degli studenti e valutazione fortemente legata ai risultati di apprendimento desiderati’

e se, come intuirono Carr-Chellman e Duchastel (2000, p. 233), ‘l’essenza stessa di un corso online è l’organizzazione di attività di apprendimento che consentono allo studente di raggiungere determinati risultati di apprendimento’, allora ancora di più il Learning design di un tirocinio virtuale, in contesto di *coronateaching* ‘dovrebbe essere basato su un mix di approcci progettuali (sincrono, asincrono, online, offline), essere descritto e comunicato in modo accurato e chiaro, avere un livello di difficoltà adeguato alle capacità e aspettative degli studenti, essere correlato a contesti autentici per aumentare il coinvolgimento degli studenti’ (p. 937), come recentemente affermato da Rapanta et al. (2020).

3. Il tirocinio virtuale presso il CdL-19 dell’UniFortunato

Molti corsi di laurea del settore educativo e sociale hanno fornito sempre più pratiche di tirocinio curriculare per motivi strettamente legati al profilo professionale da formare e a specifiche abilità, altrimenti non acquisibili per mezzo dei tradizionali corsi teorici (Palmieri et al., 2009; Bastianoni e Spaggiari, 2015).

Né è un esempio il Corso di Laurea 19 ‘Scienze dell’educazione’ che in ottemperanza del dl. n. 378/2017 (allegato B, cfr. anche dl n. 65/2017), per formare l’educatore dei servizi educativi per l’infanzia, tra i requisiti minimi deve garantire un percorso con specifiche attività formative laboratoriali e di tirocinio. Il tirocinio curriculare del CdL-19 è articolato in modalità *diretta* – 175 ore da svolgere presso un servizio educativo per l’infanzia convenzionato e sotto la guida di un ‘tutor del tirocinante’ - e *indiretta* – 75 ore da svolgere presso il corso, sotto la guida di un ‘tutor del tirocinio’ e attraverso attività di progettazione e rielaborazione di gruppo e individuale anche sotto forma di *mentoring* e *peer-coaching*.

In Italia, con l'entrata in vigore del D.P.C.M. 9/3/2020 si è proceduto a 'la sospensione della frequenza delle attività di formazione superiore, ferma restando la possibilità di svolgimento di attività formative a distanza come misura di contenimento e gestione dell'emergenza epidemiologica'. In analogia alla nota MIUR 6/3/2020, che 'nell'ambito dei percorsi per le competenze trasversali l'orientamento' ha sospeso 'le attività che comportano uscite esterne dalle istituzioni', le Regioni - aventi competenza legislativa e regolamentare in materia di tirocini (cfr. Sent. Cort. Cost. n. 287 del 2012) - sono intervenute per sospendere i tirocini curriculari ed extracurricolari, secondo quanto previsto dall'art. 2 delle Linee guida adottate in Conferenza Stato-Regioni il 25 maggio 2017 e, di conseguenza, i tirocini previsti negli Ordinamento dei Corsi di Laurea. Nella prima fase dell'emergenza, in un quadro variegato di misure in adozione - proroga completa (art. 2 Linee guida 2017), riconversione da remoto, compatibilmente con gli obiettivi formativi, o su 'attività formative a distanza' - molti Atenei hanno dovuto stabilire criteri d'urgenza per la gestione e il recupero delle modalità di tirocinio curricolare - come quelli inseriti nell'O.F. del CdL-19 'Scienze dell'Educazione' - espletabili nella modalità a distanza nonché a studiare soluzioni specifiche per la riprogettazione della modalità di erogazione temporanea dell'offerta formativa e, da parte dei singoli docenti, la reinterpretazione in forma 'a distanza' e 'e-learning' (Vai & Sosulski, 2015; Khan, 2004; Ranieri, 2005) delle attività didattiche.

In tale contesto di emergenza e per garantire i 10 CFU previsti nell'O.F. del Cds L-19, l'Università Telematica Giustino Fortunato ha adottato soluzioni *ad hoc* ed *una tantum* di tirocinio virtuale in linea con l'art. 1 DM n. 142/1998⁶, il D.Lsg. n. 65 del 13 aprile 2017, e modificato per effetto del DM 378/2018⁷, nonché con il decreto e le note della Regione Campania che hanno prima sospeso (cfr. nota prot. 2020.0158114 del 11 marzo 2020)⁸ tutte le attività di tirocinio curricolari ed extracurricolari e successivamente

⁶ Cfr. art. n. 1 del D.M. 142/98 per cui 'Il tirocinio ha lo scopo 'di realizzare momenti di alternanza fra studio e lavoro nell'ambito dei processi formativi e di agevolare le scelte professionali mediante la conoscenza diretta del mondo del lavoro' e, nello specifico, in riferimento alla finalità 'formativa', 'che permette di approfondire, verificare ed ampliare l'apprendimento ricevuto dal corso di laurea'.

⁷ Il D.Lgs. n. 65 del 13 aprile 2017, del DM n. 378/2018 per l'organizzazione/erogazione dei Tirocini Curricolari del Corso di Laure L-19 per la formazione della professione dell'Educatore dei servizi educativi per l'Infanzia.

⁸ Con la nota prot. 2020.0158114 del 11 marzo 2020 la Regione Campania ha sospeso tutti i tirocini (curricolari ed extracurricolari) nell'ambito del territorio regionale e, in riferimento all'impossibilità di prosecuzione delle attività per mezzo dello *smartworking*, data la non assimilabilità del tirocinio ad un rapporto lavorativo, e sospende anche le procedure amministrative di istruzione delle pratiche di attivazione dei tirocini.

(cfr. ordinanza n. 48 del 17/05/2020)⁹ autorizzato le attività di formazione in modalità *blended*.

Il dispositivo organizzativo elaborato *ad hoc* dall’UniFortunato all’interno del ‘Regolamento per tirocini’ (Tab. 6) ha previsto lo svolgimento dell’attività di tirocinio curriculare (10 CFU = 250 ore) con erogazione a distanza, documentata tramite portfolio e *project work* finale e realizzato per mezzo incontri di *mentoring* (‘tirocinio diretto’) e momenti di confronto e riflessione individuali/di gruppo svolti tramite il coordinamento del tutor universitario (‘tirocinio indiretto’), sui processi di formazione.

Tab. 6 – *Tirocinio virtuale CdL-19 UniFortunato: soluzione organizzativa (trimestre marzo-maggio)*

Modulo	Attività	CFU e computo orario
A Tirocinio diretto (7 CFU)	<i>Mentoring</i> = incontri di approfondimento tematico con elaborato finale* <i>Esperto interno/esterno</i>	- <i>Incontro interattivo</i> in piattaforma (1 ora) - Studio/lavoro personale (12 ore) - Attività funzionali al Project-work (12 ore)
Area pedagogica		2 CFU
Area metodologico-didattica		2 CFU
Area psicologica		1 CFU
Area sociologica		1 CFU
Area disabilità infantile		1 CFU
B Tirocinio indiretto (3 CFU)	<i>Laboratorio di progettazione</i> <i>Tutor accademico</i> <i>riflessione ‘post hoc’ individuali/di gruppo + supervisione finale del Project-work</i>	3 ore + 72 ore
Tot. 10 CFU		250 ore

⁹ L’ordinanza n. 48 del 17/05/2020 con oggetto ‘Ulteriori misure per la prevenzione e gestione dell’emergenza epidemiologica da COVID-19’. Il documento dispone che ‘l’attività di tirocinio extracurriculare e di laboratori tecnico-pratici è svolta preferibilmente a distanza; ove incompatibile con detta modalità, essa è svolta in presenza, purché nell’ambito dei servizi e delle attività commerciali e produttive consentiti sul territorio regionale e nel rispetto delle medesime prescrizioni di sicurezza applicate ai lavoratori dipendenti dell’ente o impresa interessata’.

Tale dispositivo ha dovuto adattarsi a una serie di vincoli di applicabilità. Rispetto alle Linee Guida della Didattica di Ateneo, che computano 1 CFU pari a 8 ore di attività didattica – 4 ore di didattica erogativa (DI) e 4 ore di didattica interattiva (DI)¹⁰ (1 CFU = 4 h DE + 4 h DI), per la rimodulazione di didattica *erogativa* e *interattiva* (Khan, 2004; Ranieri, 2005), essendo il CdL-19 di recente istituzione, si è fatto ricorso alle ‘Linee guida per l’accreditamento iniziale dei Corsi di Studio di nuova attivazione da parte delle Commissioni di Esperti della Valutazione’ (ANVUR, 2016; cfr. dm n. 987, 12 dicembre 2016)¹¹. È stato proposto al PQA un differente computo orario del singolo CFU (1 CFU = 2 h DE + 6 h DI), nella forma ‘ibrida’ (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al, 2020) per favorire non solo l’incontro tra strutture formali e contesti informali (modi ‘avvicendamento’) ma soprattutto il supporto metacognitivo tramite l’esplicitazione dell’intero percorso formativo (= processo di apprendimento) da svolgere (cfr. Tab. 3 – fase ‘pianificazione’ Roy & Sykes, 2017) (modi ‘integrazione’).

Nello specifico, sul piano del *Learning design*, ciascun CFU è stato associato a specifiche risorse di LMS (Tab. 7):

Tab. 7– *Tirocinio virtuale CdL-19 UniFortunato: computo CFU-risorse LMS*

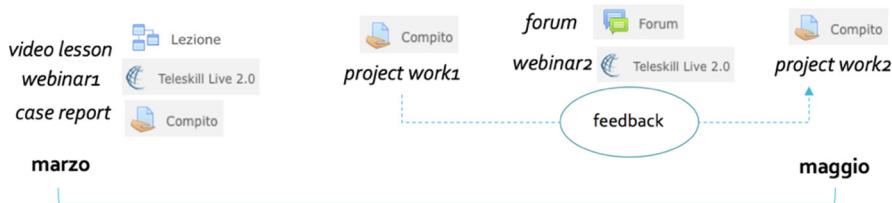
Modalità didattica	Computo ore	Risorse LMS	Processo di apprendimento
Erogativa (DE)	1 ora	Videolezione asincrona / Webseminar di approfondimento	Recupero delle informazioni Focalizzazione su specifiche conoscenze
Interattiva (DI)	12 ore	Webseminar di esercitazione Compito Forum tematico/ Chat	Inferenza di conoscenze procedurali Applicazione di inferenze procedurali Condivisione delle conoscenze con esperti e pari

¹⁰ Facendo rientrare in questa tipologia messaggistica, forum, progetti, *repository*, esercizi collaborativi e verifiche in itinere, nonché chat e *weblesson* se riferite ad esercitazioni o progetti e non come puro approfondimento di argomenti già presentati nelle videolezioni.

¹¹ Dato che l’ANVUR concede facoltà di derogare da tali parametri minimi purché all’interno di un ‘progetto che voglia assumere particolare rilevanza innovativa, motivando adeguatamente tale scelta sul piano metodologico e con riferimenti a modelli internazionali accreditati (...) data la continua evoluzione dell’e-learning e dei suoi formati’ (ANVUR, 2016, p. 16).

Ogni modulo di tirocinio indiretto ha avuto inizio con la fase erogativa – la visualizzazione di una lezione video sull'argomento specifico del modulo (*Video lezione asincrona*) o la partecipazione ad un web seminar di approfondimento sul medesimo tema. Ha proseguito con la fase interattiva in cui dopo un primo web seminar di gruppo (web seminar di esercitazione - *webinar1*), in cui l'esperto ha presentato un caso pratico (Caso), allo studente è stato chiesto di elaborare un primo case report sotto forma di compito (completo), funzionale alla stesura della prima bozza di project work (*project work1*). Durante le 12 settimane del tirocinio virtuale, con una frequenza all'incirca di 13 ore settimanali, il singolo studente ha lavorato da solo o collaborando con altri tirocinanti e tutor per completare il compito – es. la progettazione di un intervento educativo; ha approfondito il caso attraverso fonti messe a disposizione degli esperti o tramite ricerche personali/ di gruppo e proposto una bozza di progetto (*project work1*), sottoposta ad una prima valutazione, sulla base di standard comuni – es. affidabilità e fattibilità (PCM-DPF, 2015). Sulla base dei feedback, ricevuti nel forum e durante il secondo webinar con l'esperto (*forum, webinar2*), il tirocinante integra la bozza del project work producendo una versione finale editabile (*project work2*), depositata come documento ufficiale (Compito) – cfr. Fig. 3.

Fig. 3 – Tirocinio virtuale CdL-19 UniFortunato (indiretto): Attività/risorse LMS del singolo CFU



Sebbene il documento ANVUR (2016) escluda dalle attività didattiche quelle di orientamento in piattaforma, assumendo quindi come mutualmente esclusive la fase della ‘pianificazione’ dall’‘assimilazione’ del processo (es. Tab. 3, Roy & Sykes, 2017)¹², dal punto di vista dell’*Institutional design*, è stato possibile integrare tali fasi, e le rispettive esperienze di apprendimento, al termine del percorso in occasione del laboratorio di progettazione in fase di tirocinio indiretto (cfr. Tab. 6). Come chiarisce lo

¹² Si esplicita chiaramente nel Glossario (ANVUR, 2016) che nel computo delle ore della DI: ‘sono escluse le interazioni a carattere orientativo sui programmi, sul CdS, sull’uso della piattaforma e simili, che rientrano in semplice tutoraggio di orientamento’.

stesso dl. n. 378/2017, art. 6, il tirocinio indiretto include attività di progettazione e rielaborazioni individuali o di gruppo. Si è deciso, pertanto, di articolare gli incontri di tirocinio indiretto in modo che la focalizzazione su specifiche abilità target – es. progettazione degli interventi, organizzazione dello spazio-sezione, supporto alle abilità espressive ecc. -, avvenisse attraverso il recupero degli input ricevuti nei moduli di tirocinio diretto, in maniera da passare in rassegna l’intero percorso effettuato e visibile tramite interfaccia di layout.

4. Considerazioni finali

Come suggerisce la definizione intuitiva di *coronateaching* e come confermato dalle indagini odierni (EUA, 2020a, Huang et al., 2020) non può esserci adattamento del formato dell’insegnamento senza intervento sul curricolo e sulla metodologia, senza una ridefinizione della progettazione del percorso e sui mezzi di apprendimento (Hodges et al., 2020; Bates, 2019). Questo è sufficiente per affermare che la vera emergenza imposta dalla situazione pandemica da COVID19 non consiste appena nell’adattare i formati – da presenza in remoto, da face-to-face in online – quanto nel progettare nuovi percorsi di conoscenza e nel supportare i docenti in questo (Rapanta et al., 2020).

L’emergenza da COVID19 ha soprattutto reso urgente qualcosa che fino a questo momento era considerato ‘sperimentale’ o rispondente a necessità molto specifiche: l’organizzazione da remoto del tirocinio curriculare (Hora et al., 2020). Lo sviluppo di sofisticate tecnologie informatiche e di modelli e-learning ‘integrati’ (Vai & Sosulsky, 2015; Limone, 2012) è stato messo al servizio della domanda di studenti necessitati a svolgere da remoto quel tratto di percorso ‘abilitante’ la professione. Questo ha permesso di ridiscutere i criteri di legittimità del tirocinio da remoto (NACE, 2018; Hora et al., 2020) e di recuperare dagli studi sul *virtual internship* (Bayerlein, 2015; Chesler et al., 2013; Ruggiero & Boehm, 2016; Pike, 2015; Roy & Sykes, 2017) modelli descrittivi dei processi e modalità di organizzazione delle pratiche oggi più che mai utili.

Nello sforzo di garantire l’accesso e la continuità dell’istruzione, le università hanno proseguito coraggiosamente pur nell’incertezza, sperimentando modalità inedite di insegnamento da remoto e di pratica virtuale. Come sottolineato da Rapanta et al., (2020) ‘ora che lo shock iniziale è passato, è un buon momento per riconsiderare come investire meglio tempo e risorse nella progettazione del corso’ (p. 941), in particolare:

- per sperimentare, sul piano operativo, scenari possibili di formazione ‘integrata’ (Limone, 2012) ed ibrida (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al., 2020);
- per mettere a frutto le potenzialità del LMS (Vai & Sosulsky, 2015), riguardo le risorse e all’interfaccia, fino ad oggi utilizzato il più delle volte come sistema di archiviazione/distribuzione dei contenuti. Tali potenzialità, già note alla ricerca, renderebbero il LMS strumento di auto-regolazione (Rapanta et al., 2020 – cfr. Fig. 1) e autoapprendimento nonché supporto al coinvolgimento per lo studente (Roy & Sykes, 2017) e di gestione/monitoraggio del processo, da parte del docente (Ruggiero & Boehm, 2016).

Le esperienze di *virtual internship* realizzate in piena pandemia (Hora et al., 2020) hanno dimostrato che il mediatore pratico per eccellenza, il tirocinio, ‘può essere mediatizzato’ (Damiano, 2013) a condizione che sia chiaramente espressa allo studente e a tutti gli utenti del percorso, *a livello macro*, la successione dei moduli/unità che compongono il curricolo e, *a livello micro*, la successione delle attività che compongono la sessione didattica (Rossi, 2013) – sia in altri termini possibile ‘strutturare le attività per dispositivi rendendo visibile il dispositivo stesso e il percorso’ (Rossi, 2013, p. 249).

L’esperienza di riconversione del tirocinio curriculare presso il CdL-19 dell’Università Giustino Fortunato è servita a confermare due aspetti già messi in evidenza dalle indagini sul *virtual internship* e dagli studi sui modelli integrati di didattica a distanza e di formazione e-learning (Limone, 2012): a. la fattibilità di modelli ‘ibridi’, utili al supporto metacognitivo degli studenti in formazione (Sieber e Henrich, 2010; Perla et al, 2020); b. la necessità di sfruttare al meglio il legame tra le singole risorse LMS e i rispettivi processi di apprendimento attivati (Vai & Sosulsky, 2015).

Bibliografia

Agrati L., Vinci V. (2020). Virtual internship as mediated experience^[1]. The educator's training during COVID19 emergency. In Agrati L., Burgos D., Ducange P., Limone P., Perla L., Picerno P., HELMeTO 2020 – II International Workshop on Higer Education. Springer. In-press.

Ahsan S.M., Hassan A. (2013). Increasing virtual education effectiveness by quantifying student leaning trajectories and virtual internships. Life Science Journal, 10.

Alwan N.A., Burgess R.A., Ashworth S. et al. (2020). Scientific consensus on the COVID-19 pandemic: we need to act now. The Lancet. 396/10260 -

[https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)32153-X/fulltext#seccestitle20](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)32153-X/fulltext#seccestitle20)

Anderson T. (2003). Modes of interaction in distance education: recent developments and research questions. In M. G. Moore & W. G. Anderson (Eds.), *Handbook of distance education* (pp. 155–170). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Anderson T. (2011). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning*. 2nd Edition (pp. 45–74). Edmonton: Athabasca University Press.

ANVUR (2016). 'Linee guida per l'accreditamento iniziale dei Corsi di Studio di nuova attivazione da parte delle Commissioni di Esperti della Valutazione' - http://www.anvur.it/attachments/article/26/Distanza_LineeGuida_Accre.pdf

Balamuralithara B., Woods P.C. (2009). Virtual laboratories in engineering education: The simulation lab and remote lab. *Computer Applications in Engineering Education*, 17(1), 108-118.

Bastianoni P., Spaggiari E. (2014). *Apprendere a educare. Il tirocinio in Scienze dell'educazione*. Roma: Carocci. SEP

Bates T. (2020). Advice to those about to teach online because of the corona-virus - <https://www.tonybates.ca/2020/03/09/advice-to-those-about-to-teach-online-because-of-the-corona-virus/>

Bates A. W. (2019). *Teaching in a digital age*. 2nd Edition. Vancouver: Tony Bates Associates.

Bayerlein L. (2015). Curriculum innovation in undergraduate accounting degree programmes through virtual internships. *Education & Training*, 57(6), 673-684. Available from <http://search.ebscohost.com.lib.kaplan.edu/login.aspx?direct=true&db=edb&AN=108490566&site=eds-live>

Bayerlein L., Jeske D. (2015). Student learning opportunities in traditional and computer-mediated internships. *Education & Training* 60(1), 27–38.

Bonk R., Kefalaki M., Rudolph J., Diamantidaki F., Rekar Munro C., Karanicolas S., Kontoleon P., & Pogner, K. (2020). Pedagogy in the time of pandemic: From localisation to glocalisation. *Journal of Education, Innovation, and Communication*, 2(1), 17-64.

Bryson J.R., Andres L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences, *Journal of Geography in Higher Education*, 44:4, 608-623.

Bullock K., Gould V., Hejmadi M., Lock G. (2009). Work placement experience: Should I stay or should I go?'. *Higher Education Research & Development*, 28(5), 481 — 494.

Carr-Chellman A. (2016). *Instructional design for teachers: improving classroom practice*. 2nd Edition. London: Routledge.

Carr-Chellman A., Duchastel P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229–241.

Chesler N., Ruis R., Collier W., Swieck Z. (2015). A novel paradigm for engineering education: Virtual internships with individualized mentoring and assessment of engineering thinking. *Journal of Biomechanical Engineering*, 137(2), 1-8.

Conroy R., Khan R. (2009). Integrating virtual internships into online classrooms. *Journal of Commercial Biotechnology*, 15(2), 97-112.

Crawford J. (2020). COVID-19 and higher education: A pandemic response model from rapid adaption to consolidation and restoration. In-press.

Crawford, J., Butler-Henderson, K. Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.

DAAD – Deutscher Akademischer Austaschdienst (2020). COVID-19 Impact on International Higher Education: Studies & Forecasts - <https://www.daad.de/en/information-services-for-higher-education-institutions/centre-of-competence/covid-19-impact-on-international-higher-education-studies-and-forecasts/>

DeWitt D.M. Rogers C. (2009). Online internships: A successful model. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(4), 1-6.

EUA 2020a: Preliminary results of the EUA survey on “digitally enhanced learning at European higher education institutions”, presented at the BFUG Meeting 71, June 2020, survey forthcoming in autumn 2020 at www.eua.eu

EUA, 2020b – European Higher education in the COVID-19 crisis - https://eua.eu/downloads/publications/briefing_european%20higher%20education%20in%20the%20covid-19%20crisis.pdf

Goldsmith L., Martin G.E. (2009). Developing and implementing an effective online educational leadership internship. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(1).

Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *Herdsa Review of Higher Education*, 2(2), 27–50.

Guile R., Griffits T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14(1), pp. 113-131.

Hardman P. (2020), Universities need strategic investment in learning design - https://www.universityworldnews.com/page.php?page=Coronavirus_Hub

Heinrichs W. L., Youngblood P., Harter P. M., Dev, P. (2008). Simulation for team training and assessment: case studies of online training with virtual worlds. *World Journal of Surgery*, 32(2), 161-170.

Herzog K. (2013). Course Using Virtual Internships Tries to Hook Prospective Engineers: UW-Madison Course Believed to be the First of Its Kind in U.S., Milwaukee Journal Sentinel, Sept. 21.

Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust, T., Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27 March.

Hora M.T., Vivona B., Chen B., Zhang J., Thompson M., Brown R. (2020). What do we know about online internship? A review of the academic and practitioner literatures. *Centre for Research on College-Workforce Transitions Research Brief 10*. University of Wisconsin-Medison.

Hora M.T., Wolfgram M., Thompson S. (2017). What do we know about the impact of internship on student outcomes? Results from a preliminary review of the scholarly and practitioner literatures. Centre for Research on College-Workforce Transitions Research Brief 10. University of Wisconsin-Madison.

Jandrić, P. (2020). Postdigital research in the time of Covid-19. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 233–238.

Jeske D., Axtell C. (2014). e-Internships: Prevalence, characteristics and role of student perspectives. *Internet Research*, 24(4), 457-473.

Jeske D., Axtell C. M. (2016). Going global in small steps: E-internships in small and medium- sized organizations. *Organizational Dynamics*, 45(1), 55-63.

Kali Y., Goodyear P., Markauskaite L. (2011). Researching design practices and design cognition: contexts, experiences and pedagogical knowledge-in-pieces. *Learning, Media and Technology*, 36(2), 129–149.

Khan B.H. (2004). E-learning: progettazione e gestione. Trad. it., Trento: Erickson.

Kruse N. B., Harlos S. C., Callahan R. M., Herring, M. (2013). Skype music lessons in the academy: Intersections of music education, applied music and technology. *Journal of Music, Technology & Education*, 6(1), 43-60.

Lansu A., Löhr A., van Dorp C. (2009). Professional development by e-learning: examples of effective remote internship models. M-2009 23rd ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education. Maastricht. International Council of Distance Education.

Limone P. (2012). Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale. Roma: Carocci.

Mansfield R. (2011). The effect of placement experience upon final-year results for surveying degree programmes. *Studies in Higher Education*. 36(8). 939-952.

Mullen G.E., Tallent-Runnels M.K. (2006). Student outcomes and perceptions of instructors' demands and support in online and traditional classrooms. *Internet and Higher Education*, 9(4), 257-266.

Murphy M. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, Advanced Online Publication.

Nielsen J. (1994). Usability Engineering. Cambridge (MA): Academic Press Inc.

Ouyang F., Scharber C. (2017). The influences of an experienced instructor's discussion design and facilitation on an online learning community development: A social network analysis study. *The Internet and Higher Education*, 35, 34-47.

Palmieri C., Rossetti S. et al. (2009). Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale. Milano: FrancoAngeli.

Perla L., Scarinci A., Amati I. (2020). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In Agrati L., Burgos D., Ducange P., Limone P., Perla L., Picerno P., HELMeTO 2020 – II International Workshop on Higher Education. Springer. In-press.

Picciano A. G. (2017). Theories and frameworks for online education: Seeking an integrated model. *Online Learning*, 21(3), 166–190.

Pike P. (2015). Using a synchronous online teaching internship to develop pedagogical skills and explore teacher identity: A case study. *Journal of Music, Technology & Education*, 8 (3), 227-242.

Pike P. (2015). Using a synchronous online teaching internship to develop pedagogical skills and explore teacher identity: A case study. *Journal of Music, Technology & Education* 8(3), 227-242.

Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l’Istituto degli Innocenti di Firenze 2015, Manuale dei servizi educativi per l’infanzia, <http://famiglia.governo.it/media/1490/manuale-servizi-infanzia.pdf>.

Ranieri M. (2005). E-learning: modelli e strategie didattiche. Trento: Erickson.

Rapanta C., Botturi L., Goodyear P. et al. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ* 2, 923–945

Rossi P.G. (2013). APOL. L’Emilio non abita più qui. In E. Damiano, *La mediazione didattica. Per una teoria dell’insegnamento* (pp. 210-276). Milano: FrancoAngeli.

Roy J. Sykes D. M. (2017). A Review of Internship Opportunities in Online Learning: Building a New Conceptual Framework for a Self-regulated Internship in Hospitality. *International Journal of e-Learning and Distance Education*. 32(1), 1-17.

Ruggiero D., Boehm, J. (2016). Design and development of a learning design virtual internship program. *International Review if Research in Open and Distributed Learning*, 17(4), 105-120. [\[1\]](https://doi.org/10.14239/iroridl.17.105) [\[SEP\]](https://doi.org/10.14239/iroridl.17.105)

Shambaugh, J., Nunn, R., & Bauer, L. (2018). Independent workers and the modern labor market. Washington, DC: The Brookings Institution. [\[1\]](https://doi.org/10.14239/iroridl.17.105) [\[SEP\]](https://doi.org/10.14239/iroridl.17.105)

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1–22.

Sieber S., Henrich A. (2010). Knowledge Management for Hybrid Learning. Wang Fu L., Fong J., Kwan R. *Handbook of Research on Hybrid Learning Models: Advanced Tools, Technologies, and Applications*. Hershey: IGI Global.

Suzuki R., Salehi N., Lam M.S., Marroquin J.C. (2016). Atelier: Repurposing Expert Crowdsourcing Tasks as Micro-internships. In *CHI '16: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, 2645–2656.

Huang R.H., Liu D.J., Tlili A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

UN – Secretary-General (2020). Comprehensive response to COVID-19. Saving lives, protecting societies, Recovering better - <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/un-comprehensive-response-to-covid-19.pdf>

UNESCO (2020). COVID-19 and Higher Education: Education and Science as a Vaccine for the Pandemic - <https://www.un.org/en/academic-impact/covid-19-and-higher-education-education-and-science-vaccine-pandemic>.

UNESCO-IESALC COVID-19 and higher education: today and tomorrow. <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>, last accessed 2020/09/13.

Vai M., Sosulski K. (2015). *Essentials Of Online Course Design*. II ed. London: Routledge.

Verpoorten D., Westera W., Specht M. (2009). Infusing reflective practice in eLearning courses – Can widgets help? In F. Wild, M. Kalz, M. Palmér & D. Müller (Eds.), *Proceedings of 2nd Workshop Mash-Up Personal Learning Environments (MUPPLE'09)*. Workshop in conjunction with 4th European Conference on Technology Enhanced Learning (EC-TEL 2009): Synergy of Disciplines (pp. 72-79). September, 29, 2009, Nice, France: CEUR workshop proceedings.

Weible R., McClure R. (2011). An exploration of the benefits of student internships to marketing departments. *Marketing Education Review*, 21(3), 229-240.

World Health Organization (n.d.). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.

Didattica in presenza e Didattica a Distanza. Elementi per una prima comparazione ai tempi del Covid-19

di Alessia Scarinci^{*1}, Ilenia Amati^{**}

In seguito al D.P.C.M. 4 marzo 2020, contenente disposizioni disciplinanti da applicare in modo uniforme sull'intero territorio nazionale al fine di contrastare e contenere il diffondersi del virus COVID-19, le Università italiane hanno digitalizzato la loro offerta formativa. La "rete", nell'eccezionale fase dell'emergenza, è stata "rete" anche in senso metaforico educativo: salvaguardando il diritto allo studio degli studenti in un ambiente di apprendimento costruttivista. Ogni studente ha vissuto un'esperienza didattica "personale": la mediazione è stata re-inventata e ritrascritta forzatamente attraverso il *web* dentro uno *spazio* comune (Cope, Kalantzis, 2008) in cui si sono inseriti anche vissuti ed emozioni connessi alla reclusione indotta dalle prescrizioni sanitarie. Si presenteranno gli esiti di uno studio di caso sulla "flessibilità" nella mediazione a distanza in cui, attraverso il paradigma dell'analisi di pratica (Damiano, 2013; Altet, 1988; Perla, 2010, 2012; Perla, Agrati, Vinci, 2019) sono stati indagati vantaggi e limiti connaturati a questa formazione e alle sue implicazioni didattiche. Sono stati studiati tre tipi di flessibilità (inerente il tempo, lo spazio, la trasposizione dei contenuti; comparando le percezioni degli studenti rispetto ai mediatori usati in attività in presenza e in attività a distanza. Lo studio presentato, effettuato con gli studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione e Formazione, ha permesso di evidenziare tre tipologie differenti di mediazione nella dad: *Shallow learning*, *Deep learning*, *Profound learning* (Sonja, 2006) e fatto emergere alcune interessanti evidenze circa le potenzialità integrative e migliorative della didattica universitaria.

¹ * Alessia Scarinci ^{**}Ilenia Amati - Università degli Studi di Bari.

Le due Autrici hanno condiviso l'ideazione, la progettazione e lo sviluppo del saggio. Nella stesura del testo, i § Introduzione, 1 e 2 sono stati curati da Alessia Scarinci e i § 3 e 4 sono stati curati da Ilenia Amati.

Introduzione

L'emergenza causata dalla diffusione del virus COVID-19 ha portato molti paesi a prendere delle misure restrittive per limitare i danni causati dalla pandemia obbligando la popolazione a rimanere a casa. Nell'ambito educativo e formativo, come sottolineato dalla European University Association (EUA) (Estermann, 2020), la crisi del coronavirus ha portato ad optare per una chiusura totale di scuole ed università spostando l'insegnamento da una didattica in presenza ad una didattica a distanza.

In Italia, il D.P.C.M. del 9 marzo 2020 ha imposto alle università italiane la sospensione obbligatoria della frequenza dei corsi di laurea per l'emergenza Covid-19, determinando un forte impatto sui processi interni ed esterni di digitalizzazione della didattica e dell'apprendimento.

Se da un lato questo stato di emergenza ha introdotto un elemento nuovo e destabilizzante nel mondo accademico facendo venire meno la progettualità e l'intenzionalità della formazione a distanza, dall'altro lato ha costituito una spinta che ha accelerato un processo di cambiamento dell'offerta formativa in atto da diversi anni ma che ha spesso trovato resistenze (Speck, 1996; Mishra, Gutpa, Shree, 2020; Perla et ali, 2020). Un cambiamento che coinvolge diverse figure (docenti, studenti, amministrativi, tecnici...) e comporta una serie di adattamenti e ripensamenti dal punto di vista della didattica e dell'ambiente formativo che si fa spazio digitale.

La rete, in questa fase, ha offerto non solo un nuovo contesto per l'apprendimento privo dei tradizionali limiti spaziali e temporali ma è stata “rete” anche in senso metaforico educativo poiché ha offerto uno spazio, un ambiente di apprendimento di tipo costruttivista per la condivisione e la costruzione della conoscenza, salvaguardando il diritto allo studio degli studenti (Calvani, Rotta, 2000).

Ogni studente ha vissuto un'esperienza didattica “personale”: la mediazione è stata re-inventata e ritrascritta forzatamente attraverso il *web* dentro uno *spazio* comune (Cope, Kalantzis 2008) in cui si sono inseriti anche visuti ed emozioni connessi alla reclusione indotta dalle prescrizioni sanitarie.

Con questo contributo si intende presentare gli esiti di uno studio di caso sulla “flessibilità” nella mediazione a distanza in cui, attraverso il paradigma dell'analisi di pratica (Damiano 2013; Altet 1988; Perla, 2010, 2012; Perla, Agrati, Vinci 2019) sono stati indagati vantaggi e limiti connaturati a questa formazione e alle sue implicazioni didattiche.

1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza

Lo stato di emergenza ha contribuito ad attivare un processo di cambiamento dell'offerta formativa che può essere letto, come suggeriscono Mishra, Gupta e Shree (2020) nel loro contributo, attraverso la teoria della gestione del cambiamento di Lewin (1958) che prevede tre fasi: unfreezing-change-refreezing (sbloccare, cambiare, ricongelare). Il momento di “sblocco” è rappresentato dalla crisi pandemica che ha portato ad una interruzione forzata della didattica tradizionale costringendo i docenti ad adattare la propria azione didattica in un contesto di apprendimento a distanza e posto gli studenti in condizione di usare degli strumenti per cui non erano adeguatamente preparati (Lederman, 2020).

Questa brusca rottura ha portato ad un impiego delle tecnologie educative, già esistenti ma troppo poco considerate come un possibile valore aggiunto alla didattica, per l'erogazione di corsi che, in assenza di una situazione critica, sarebbero stati impartiti faccia a faccia (Eradze, Dipace, Limone, 2020; Hodges et al., 2020). Non si è trattato di operare un passaggio dalla presenza ad una modalità di insegnamento/apprendimento online poiché questo, per essere efficace e impattare positivamente sulla qualità dell'istruzione e sugli apprendimenti, prevede una buona pianificazione delle esperienze e una capacità di progettazione dell'apprendimento e dell'istruzione da parte del docente (Hodges et al., 2020; Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Barberà, Badia, 2005). Si parla, invece, di *emergency remote teaching*, come suggerito da Hodges et al. (2020), in cui vengono meno la progettualità, la pianificazione e soprattutto la possibilità di scelta e il cui obiettivo è di offrire e garantire a tutti gli studenti “un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici” (Hodges et al., 2020). L'adozione delle tecnologie nell'insegnamento richiede cambiamenti individuali e istituzionali e investimenti nelle infrastrutture e dotazione tecnologica, nonché competenze dei docenti per l'uso di tecnologie per la promozione di una didattica innovativa e centrata su studente.

Questa crisi ha però posto i docenti in condizione di dover ridefinire, ri-disegnare la propria azione didattica, considerando le tecnologie non più semplici strumenti di trasmissione del sapere. L'apprendimento online non può essere visto come una mera, estemporanea trasposizione dell'insegnamento in presenza (EDEN, 2019), in quanto può cambiare non solo l'organizzazione spazio-temporale, favorendo una maggiore flessibilità, ma anche le dinamiche relazionali e l'interazione sociale, che spesso richiedono diversi approcci e abilità di insegnamento (Hodges et al., 2020). Il docente deve, quindi, essere in grado di coniugare competenze professionali, pedagogiche, relazionali e tecnologiche ed essere in grado di valutare gli strumenti

tecnologici più idonei da utilizzare nei diversi ambiti e nella costruzione di uno spazio virtuale per l'erogazione dei contenuti e la gestione dell'interazione con gli studenti (Barberà, Badia, 2005).

Docenti e studenti si sono ritrovati coabitanti in uno spazio educativo da reinventare in poco tempo, ovvero lo spazio digitale (Perla et ali, 2020). Lo spazio educativo può essere inteso come un "luogo vivo", che deve essere arricchito ogni giorno attraverso la selezione di materiali, informazioni, pratiche che possano motivare e incuriosire e con cui gli studenti possono entrare in relazione (Rinaldi, 2009; Barberà, Badia, 2005). È nello spazio che si modellano le azioni, le pratiche e le modalità di fruizione (Ceruti, Lazzarini, 2016). Ed è lo spazio, insieme al tempo, che governa le pratiche (Foucault, 1996) e consente la costruzione di dispositivi di formazione che mediano la conoscenza. Ma è grazie alla mediazione pedagogica del docente e alla sua capacità di creare una "rete" tra i diversi elementi e mezzi che lo spazio digitale assume significato e le azioni al suo interno non restano "mute" (Damiano, 2013).

Lo step relativo al cambiamento, nell'ambito della teoria di Lewin, ci porta ad osservare come i punti di forza e le opportunità offerte dai metodi di insegnamento online, in termini di flessibilità dei tempi, luoghi e soprattutto della mediazione didattica (Dhawan, 2020) possano essere considerati come fattori da adottare in un processo di ripensamento e rinnovamento della didattica universitaria, capace di rispondere e adattarsi ai bisogni degli studenti ed essere centrata sullo studente (Perla et ali, 2020). L'esperienza di didattica a distanza forzata potrebbe, così, essere ripensata come punto di partenza per una ridefinizione delle competenze dei docenti, riprogettazione del proprio agire didattico che possa integrare le tecnologie educative e poter parlare di innovazione educativa (Eradze, Dipace, Limone, 2020; Mishra, Gupta e Shree, 2020).

2. Obiettivi e Metodo

L'emergenza Covid-19 ha costituito una sfida per le istituzioni educative e formative e per le parti coinvolte (docenti, studenti e personale) che hanno dovuto gestire un cambiamento nelle modalità di insegnamento/apprendimento: dall'istruzione faccia a faccia ad un ambiente di apprendimento online che ha richiesto un processo di adattamento e accettazione delle tecnologie (Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Perla, Scarinci, Amati, 2020).

Lo studio condotto è esplorativo e si concentra sull'analisi di un singolo caso studio, triangolando le tecniche di raccolta dati attraverso l'utilizzo

congiunto di un questionario e interviste di approfondimento che mirano ad indagare la percezione e gli atteggiamenti (motivazione, coinvolgimento cognitivo) degli studenti sull'esperienza di insegnamento-apprendimento online; individuare gli aspetti di scomposizione dell'apprendimento a distanza rispetto all'insegnamento faccia a faccia (Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Smart & Cappel, 2006; Hill & Nelson, 2011; Akuratiya, Meddage, 2020) e a ridisegnare una mediazione a distanza "flessibile", indagando la metamorfosi in atto nello spazio della mediazione universitaria (Damiano 2013; Perla 2016) e seguendo un approccio metodologico di analisi pratica all'orientamento fenomenologico (Laneve 2005; Perla 2005, 2010; Agrati, 2008).

I dati raccolti si basano sull'esperienza di 418 studenti dei Corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione e Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari che hanno frequentato due corsi nel secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020, oggetto di riprogettazione didattica caratterizzata da una "flessibilità" nella mediazione remota e una "mediazione ibrida".

La formazione a distanza per questi corsi è stata ristrutturata e organizzata prevedendo l'utilizzo di diversi mediatori: 15% mediatori di accoglienza, 505 lezioni, 30% mediatori di apprendimento attivo, 5% mediatori di chiusura. Ciò ha consentito un'analisi dell'approccio alla pratica educativa da una prospettiva fenomenologica e l'applicazione di metodi misti su dati quantitativi e qualitativi (Altet 2002, Perla 2010, 2012; Perla, Agrati, Vinci, 2019).

3. Risultati

Il caso- studio presentato, effettuato con gli studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione e Formazione, ha permesso di riflettere su nuove ipotesi di riprogettazione dello spazio didattico partendo dalle esigenze degli studenti intervistati. Emerge infatti che la quasi totalità degli intervistati non risiede a Bari, che la maggioranza sia studente pendolare. Inoltre, i pendolari raggiungendo la sede universitaria in treno o autobus si dichiarano molto spaventato all'idea di dover riprendere i mezzi con il nuovo anno accademico. Questo dato è un nodo fondamentale da cui partire per riflettere su come la didattica universitaria debba essere ripensata. Circa il 70% degli intervistati desidera che l'Università riprogetti una modalità mista di erogazione della didattica. I dati, dunque, hanno fatto emergere alcune interessanti evidenze circa le potenzialità integrative e migliorative della didattica universitaria in modalità blended.

Il disegno di ricerca ha seguito un approccio di analisi di pratica ad orientamento fenomenologico (Perla L.,2011) e mixed-methods (Creswell J. W., Plano Clark V. L., Guttman M., Hanson W.,2003), che ha permesso di raccogliere dati in 4 step:



1° step

Durante il primo step è stato somministrato un questionario esplorativo ad un campione di 418 studenti dei Corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione e di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari, frequentanti a distanza nel secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020, proprio durante l'emergenza Covid-19. Il questionario ha rilevato le percezioni dell'esperienza di apprendimento in ordine alla dimensione dello spazio virtuale e dei mediatori usati. Il questionario proposto è composto da domande a risposta chiusa e da domande a risposta aperta.

Agli studenti è stato chiesto di esprimere una valutazione sul proprio grado di competenza tecnologica, dato utile per capire la percezione di apprendimento in una situazione emergenziale quale la DaD. L' 86,10% degli intervistati ha risposto di saper padroneggiare molto bene le tecnologie e fra tutti gli studenti, due dichiarano di avere insufficienti competenze tecnologiche (0,5%).

La quasi totalità degli studenti (91,4%) ha dichiarato di aver seguito in modalità sincrona rispettando gli orari della lezione.

2° step

Il secondo step ha avuto come oggetto l'analisi di pratica delle mediatisazioni dei mediatori di active learning normalmente usati nella didattica in presenza. Le lezioni, quotidianamente, sono state strutturate in questo modo:

Rispetto a questo, agli studenti è stato chiesto se, durante i corsi di Didat-



tica generale e di Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative seguiti in modalità a distanza, abbiano avuto la percezione che si siano messi a disposizione materiali aggiuntivi di approfondimento utili all'apprendimento. L'81,6% ha dichiarato di sì e fra tutti si sono preferiti molto le slide, a seguire articoli, report di ricerca, capitoli di libri e video.

Rispetto al coinvolgimento degli studenti, gli intervistati dichiarano che il 74% sia intervenuto maggiormente rispetto alla didattica in presenza. Il 12,4% degli studenti dichiara di intervenire in egual misura sia in presenza che a distanza. Agli studenti è stato chiesto inoltre se, rispetto alla didattica in presenza, si sono frequentate maggiormente le lezioni durante l'emergenza Covid-19, e a quali motivazioni è possibile attribuirne la scelta: il 47,6% risponde di aver potuto gestire meglio i tempi senza lo spostamento da e per l'università, il 24% per la maggiore facilità nell'accedere alle aule virtuali che fisiche.

Agli studenti è stato chiesto inoltre, di valutare il grado di importanza di alcune azioni effettuate durante la didattica a distanza: nell'ordine avere chiaro l'oggetto della lezione (85%), delineare un argomento rifacendosi a immagini ed esempi attuali (73%), creare collegamenti tra argomenti diversi (71%), ricevere schemi e articoli (63%).

Rispetto alla didattica in presenza gli studenti si sono sentiti: aiutati a pensare criticamente (97,2%), coinvolti nelle lezioni (95,6%), valorizzati nell'apprendimento (94,2%) e soddisfatti (91,4%).

3° step

Nel terzo step sono state condotte interviste in profondità con gruppi di studenti sulla percezione dello spazio virtuale in ordine alle dimensioni della motivazione, dell'organizzazione, della self-efficacy (Bandura, 2000).

Sono stati coinvolti 4 gruppi da 25 studenti ognuno per un totale di 100 intervistati. La durata media di ogni intervista è stata di 35 minuti.

L'intero corpus testuale è stato analizzato tramite il software di analisi testuale Nvivo (Lewins & Silver 2007; Pacifico & Coppola 2010; Bazekey & Jackson 2013) e attraverso procedura Qualitative Data Analysis (QDA), che partendo dall'analisi della realtà fenomenica ha condotto all'emersione di una teoria locale (Grounded Theory) (Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 2005; Creswell, 2005, 2007; Mortari, 2007, Tarozzi, 2008; Mortari, 2010).

Dalle interviste si sono ricavati quattro nodi: flessibilità del tempo, flessibilità dello spazio, organizzazione, prospettive.

Per quanto riguarda il primo nodo, flessibilità del tempo, l'88,3% degli studenti intervistati ha dichiarato che con le lezioni a distanza abbiano ritenuto molto utile il risparmio di tempo utilizzato per spostarsi da e per l'Università, il 74,6% degli studenti ha dichiarato di aver seguito durante lo scorso semestre il 100% delle lezioni e che rispetto alla didattica tradizionale solo il 3,1% degli studenti dichiara di non aver seguito. Inoltre il 51,2% degli intervistati ha dichiarato che in caso di didattica in presenza non avrebbe potuto frequentare più del 50% delle lezioni.

Per il nodo flessibilità dello spazio si è chiesto agli studenti come abbiano percepito l'aula virtuale. Il 54,8% ha dichiarato di averla percepita come spazio aperto ma con confini, mentre il 3,8% lo ha percepito come chiuso privo di aria.

Dalle interviste agli studenti inoltre, emerge che sia stato più facile intervenire attraverso la chat (87%) rispetto all'intervento in presenza, intervenire durante la lezione con l'uso del microfono sia risultato più facile rispetto all'intervento in aula (92%), esporre dubbi attraverso la chat sia stato meno imbarazzante (89%), esporre i dubbi durante la lezione con l'uso del microfono sia stato meno imbarazzante (67%), il contatto con i docenti via mail sia stato più frequente (49%), il contatto con la docente via chat sia stato più frequente (78%).

Infine, il 77,5% degli studenti ritiene che sia gli studenti frequentanti, sia gli studenti non frequentanti potrebbero trarre vantaggio dalla didattica a distanza.

Dal nodo organizzazione emerge che l'organizzazione del corso sia stata strutturata in maniera ottimale per il 69,6% degli studenti, che la modalità con cui sia stato strutturato il corso (accoglienza, lezione, domande) sia stata per

l'80,2% degli studenti molto interessante. Nello specifico gli intervistati hanno gradito molto lo spazio dedicato all'accoglienza (70,6%), lo spazio riservato alle domande (76,1%), i laboratori (77,5%), valutando ottima la relazione instaurata con la docente (89%). All'interno della categoria organizzazione abbiamo rilevato un ulteriore nodo: flessibilità organizzativa. È stato chiesto agli studenti di valutare la disponibilità docente; per l'86,4% gli studenti l'hanno reputata ottima e il 71,8% alla fine del corso, rispetto alla disciplina, si sente preparato per e pronto per sostenere l'esame. Il 4,8% ha dichiarato di non sentirsi affatto pronto a sostenere l'esame, mentre alla fine del corso il 91,4% si sente preparato rispetto alla professione futura, a differenza dell'1,7% che dichiara di non sentirsi affatto preparato. Gli studenti hanno dichiarato che il corso (98,3%) ed i laboratori (97,8%) abbia lasciato loro molto e ritiene che l'apprendimento sia definibile per il 75,6% come deep learning (apprendimento profondo), per il 15,8% come profound learning (apprendimento intenso) e per il 10% shallow learning (apprendimento superficiale).

Dal nodo prospettive gli studenti fanno emergere che la DaD abbia moltissime potenzialità e pochi limiti (88,3%) e il 70,3% che l'università debba considerare l'utilizzo della DaD anche dopo lo stato di emergenza Covid-19 in modalità mista.

4° step

Il quarto step è stato dedicato al monitoraggio quantitativo degli interventi attraverso un sistema di tracciamento della partecipazione. Si precisa che l'organizzazione delle lezioni ha tenuto conto di due dimensioni importanti: quella formale e quella informale. Gli studenti hanno partecipato in maniera formale (lezioni sincrone (96,6%), esercitazioni sincrone (98%), esercitazioni asincrone (97%), laboratori sincroni (100%), laboratori asincroni (97%), mail istituzionali (88,6%) per il 96,53% ed in maniera informale (chat lezione (72%), chat Teams docente (67%), chat Facebook (84%), interazioni Gruppo Facebook (92%), per il 78,75%.

4. Discussione e conclusioni

In accordo con la letteratura di settore (Damiano, 2013), la mediazione all'epoca del Covid 19 ha comportato una forte accentuazione dello spostamento dei punti di vista rispetto all'interazione in presenza: dalla coppia,

insegnante e studente, a azioni, mediatori, materiali culturali (procedurali, tecnici, simbolici) con i quali gli studenti hanno maggiormente interagito.

Il campo d'azione si è dimostrato un osservatorio privilegiato per esplorare l'insegnamento. Da sottolineare l'elevato apprezzamento ricevuto dalla ristrutturazione dello spazio didattico: particolarmente apprezzata la scelta di flessibilità tripartita tra ospitalità, mostra, activity learning e debriefing (80,2%). Così come sono stati apprezzati gli e-laboratori (77,5%) organizzati totalmente da remoto sfruttando le 'stanze' collegate della piattaforma a cui i gruppi di studenti potevano accedere e sulla scelta simbolica di mediatori (scritti autobiografici e collettivi; flipped learning; approccio tutoriale e drill & practice) con focus tematici mirati. Gli studenti hanno avuto modo di relazionarsi tra loro attraverso un autentico arsenale di strumenti e procedure in esso incorporati. Ciò mostra che la strutturazione e l'organizzazione didattica, così come la mediatizzazione, sono un aspetto importante che può influenzare il modo in cui la conoscenza viene trasmessa e acquisita (Siemens, 2005; Perla, Agrati, Vinci, 2019). L'efficacia di questa scelta è probabilmente legata all'utilizzo di tecnologie che hanno permesso a molti studenti di abbattere le barriere spazio-temporali, facilitando le relazioni attraverso un autentico arsenale di strumenti e procedure in esse incorporate (Perla, Scarinci, Amati, 2020).

La rilevanza dell'interazione con "oggetti culturali" ha quindi superato (e compensato) l'assenza di relazioni "in carne e ossa". Un altro elemento importante ai fini didattici ha riguardato la dimensione partecipativa. La formula della distanza ci ha permesso di costruire un ambiente che rendesse gli studenti più "disinibiti" dal fare domande. Si tratta di un secondo elemento che contraddice l'esatto opposto pregiudizio di una limitazione della partecipazione degli studenti: probabilmente nella percezione del docente c'è un limite di rappresentazione dei 'modi' attraverso i quali gli studenti credono di poter partecipare alla lezione.

Quanto emerso permette di ridefinire la "carta dell'insegnamento" (Damiano, 2013) come "azione mediata ad alto potenziale di ibridazione", portando alla luce le criticità / potenzialità del Terzo pedagogico (Houssaye, 2000) come spazio di sperimentazione di flessibilità 'didattica'.

Un ultimo aspetto, sicuramente più evidente ma non per questo meno importante che l'indagine ha messo in luce, riguarda l'orario didattico di fruizione dell'offerta. La flessibilità temporale, apprezzata dall'88,3% degli studenti intervistati, ha consentito un risparmio economico che, per il target dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro caratterizzato da una popolazione studentesca con profilo economico medio-basso, ha costituito un elemento importante di ottimizzazione. Una seconda evidenza a supporto

dell'ottimizzazione deriva dal fatto che la fornitura totalmente a distanza ha praticamente raggiunto il numero totale di iscritti: il 51,2% degli intervistati ha dichiarato che, con la didattica faccia a faccia, non avrebbe potuto frequentare più del 50% di lezioni.

Lo studio esplorativo ha dimostrato una percezione positiva da parte degli studenti rispetto all'apprendimento online, durante il periodo di emergenza. Ha dimostrato come il coinvolgimento degli studenti in un ambiente di apprendimento online, seppur forzato dalla situazione di crisi pandemica, possa essere possibile attraverso una riprogettazione e ri-mediazione dell'azione didattica espressa nei termini della flessibilità. Infatti, al di là delle difficoltà didattiche e organizzative inizialmente riscontrate, la situazione di emergenza si è rivelata una preziosa occasione per ripensare le forme di mediazione nell'apprendimento a distanza attraverso la tecnologia, in un'ottica di apprendimento adattivo e flessibile (Huang et al. 2020), ovvero, capace di offrire scelte più ampie e con un più alto livello di personalizzazione per gli studenti.

Sono stati confermati gli aspetti positivi degli approcci collaborativi e l'ampliamento della gamma di strumenti a disposizione degli studenti. Ma l'elemento di riflessione più importante che l'indagine ci restituisce riguarda il ruolo del docente e noi prendiamo questo elemento come fulcro di una riflessione futura, prospettica di questo studio.

Bibliografia

Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.

Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19, *International Journal of Educational Research Open*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.

Akuratiya, D.A., Meddage, D.N.R. (2020). Students' Perception of Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Survey Study of IT Students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IV(IX), 755-758.

Altet M. (1988). *L'Analyse des pratiques: outil de formation et de recherche pour les enseignants*, Actes Colloque. Sevres: ARCUFÉF.

Barberà, E., Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol.2, n.2/Noviembre 2005.

BazeKey, P., Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*, London: Sage.

Calvani, A., Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*, Trento: Erickson.

Ceruti, M., Lazzarini, A. (2016). Il "terzo spazio". Per una pedagogia della complessità, "Pedagogia oggi", 1/2016, semestrale SIPED, pp. 202-213.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2008), *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge UK: Cambridge University Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. Second Edition, London: Sage.

Creswell, J. W., Plano, Clark V. L., Guttman, M., Hanson, W. (2005). Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori, A., Teddlie, C., Teddlie C.B. (Eds.): *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage, Thousand Oaks, CA.

Damiano E., (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.

Eradze, M., Dipace, A., Limone, P. (2020). Hybrid Flexible Learning with MOOCs: A Proposal to Reconceptualize the COVID19 Emergency Beyond the Crisis, *IEEE Learning With MOOCs*, Guatemala, Volume: 2020, DOI: 10.1109/LWMOOC50143.2020.9234358

Estermann, T. et al. (2020). *The impact of the Covid-19 crisis on university funding in Europe. Lessons learnt from the 2008 global financial crisis*. Switzerland: EUA.

European Distance Education Network - EDEN (2019). *Connecting through Educational Technology to produce effective learning environments*. Bruges, Belgium: EDEN 2019 Annual Conference.

Foucault, M. (1996). *La volontà di sapere*, tr. it. Milano: Feltrinelli.

Hill, J. L., & Nelson, A. (2011). New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems. *Environmental Education Research*, 17, pp. 393-408.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Verlag : Peter Lang.

Laneve, C. (2005). *Analisi di pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.

Lederman, D. (2020). Will shift to remote teaching be boon or bane for inline learning? Inside Higher Ed. Retrieved from file:///D:/COVID/Most%20teaching%20is%20going%20remote.%20Will%20hat%20help%20or%20hurt%20online%20learning.html.

Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 197-211). Holt: Rinehart & Winston.

Lewins, A., Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step by step guide*. London: Sage.

Mishra, L., Gupta T. and Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational Research Open*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.

Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.

Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*, Milano: Bruno Mondadori.

Pacifico, M., Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, Milano: FrancoAngeli.

Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.

Perla L., (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (2005). L'intervista per dire della pratica. In C. Laneve (Ed.), *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (2016). La mediazione 'plurale' nel lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva (Eds), *L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.

Perla, L., Agrati, L.S., Vinci, V. (2019). *The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses*. In: Burgos D. et al. (Eds.) Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science, vol 1091. Springer, Cham, 3-17.

Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L.S., Gallelli, R., Serbati, A., Vinci, V., Amati, I., Bonelli, R., (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. Beyond the Covid-19 era: From emergency to professional development prospects. In *Excellence and innovation in learning and teaching*, 2020, n. 2.

Perla, L., Scarinci, A., Amati, I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In L. Agrati, D. Burgos, L. Perla *et al* (Eds). *HELMeTO 2020. Bridges and mediation in Higher Distance Education. Second International Workshop*, 1092, 2020 Springer.

Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*. Reggio Children.

Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education*, Vol. 5, June 2006.

Sonna G. (2006). *Lavagna interattiva multimediale: nuove tecnologie ed innovazione didattica*. http://latemar.science.unitn.it/wiki_lavagne.pdf

Speck, M. (1996). The change process in a school learning community. *The School Community Journal*, 6(1), 69–79.

Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage.

Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma: Carocci.

Valutazione della didattica universitaria attraverso gli indicatori Anvur

di *Paolo Raviolo*

Dal 2013 tutti i corsi di studio universitari in Italia sono sottoposti al processo di Accreditamento, Valutazione Periodica e Autovalutazione (AVA), che prevede l'elaborazione di indicatori numerici per ciascun Corso di Studio (CdS). In questo lavoro si propone una riflessione sulla relazione tra gli indicatori e la qualità della didattica universitaria. Nella valutazione della qualità si è scelto un modello basato sull'assicurazione qualità (ISO 9000) di matrice organizzativo/industriale. Per esaminare il rapporto tra la didattica universitaria e gli indicatori proposti consideriamo i momenti caratterizzanti la didattica: progettazione, pratica o erogazione e valutazione, in itinere e sommativa o finale. Mentre alla progettazione è dedicata la Scheda Unica Annuale del CdS (SUA-CDS), con valutazione qualitativa, gli indicatori della Scheda di Monitoraggio del CdS dovrebbero contengono indicatori numerici sulla carriera studenti, più correlati alla valutazione in itinere e finale, indicatori sulle caratteristiche dei docenti e sul rapporto iscritti/docenti o tutor, indirettamente correlabili con l'efficacia della pratica didattica. Altri indicatori appaiono meno correlati alla qualità della didattica: provenienza degli studenti, condizione occupazionale post-laurea. Sulla base della presente analisi il livello di elaborazione statistico degli indicatori appare poco strutturato, mancano indicazioni statisticamente raffinati, come cluster parametrati sulle variabili indipendenti. Non viene inoltre motivata esplicitamente la scelta, definito il peso relativo degli indicatori o forniti esempi di azioni correttive.

1. Introduzione

Nel momento in cui ci si interroga sul ruolo che stanno acquisendo i dati anche nell’ambito delle discipline pedagogiche, con l’ampia riflessione sui learning analitycs, questo contributo prova a concentrarsi sulla lettura di alcuni dati che già oggi stanno diventando familiari per chi è impegnato nella didattica universitaria: gli indicatori Anvur dei Corsi di Laurea.

Dal 2013 tutti i corsi di studio universitari in Italia sono sottoposti al processo di Accreditamento, Valutazione Periodica e Autovalutazione (AVA) gestito dall’Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR). Il processo AVA è stato previsto dalla Legge 240 del 2010, e ha trovato attuazione attraverso una serie di passaggi normativi approdando inizialmente ad una prima forma embrionale, con alcuni indicatori specifici per i Corsi di Laurea, per evolvere anno dopo anno in una serie di indicatori sempre più articolata.

La valutazione della didattica universitaria nella sua matrice Europea, impostata dall’European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), ha promosso due prospettive di intervento. Da un lato un modello di accountability “Evidence Based” (Beerkens 2018) dei risultati di apprendimento attraverso il lavoro tuttora in corso sul progetto TECO (TEst sulle COmpetenze generaliste dei laureandi) (Anvur 2017), basato su di test da somministrare agli studenti, ispirato al progetto analogo sviluppato negli stati uniti, in particolare partendo dal Collegiate Learning Assessment (CLA) (Coggi 2016, Federighi 2018), uno dei tre test delle competenze trasversali utilizzato in USA. In una prospettiva diversa è stato impostato un sistema di qualità della didattica dichiaratamente ispirato ai principi dall’ISO 9000 (Corengia, Del Bello, Carranza & Adrogue 2014), basato prevalentemente sui processi amministrativi che caratterizzano la didattica universitaria e la carriera dello studente.

Nel presente lavoro si propone una riflessione sulla relazione tra gli indicatori numerici proposti da questo secondo approccio e la dimensione della didattica universitaria con cui dovrebbero essere in qualche modo correlati.

2. La valutazione della qualità nel sistema universitario

Il Processo di Bologna ha avviato, dal 1999, una progressiva convergenza dei sistemi formativi di ordine superiore a livello europeo su un modello comune dal punto di vista della struttura dei percorsi, della valutazione delle competenze e del monitoraggio qualitativo delle istituzioni accademiche. La dimensione della qualità delle istituzioni di alta formazione europee ha

trovato concretezza nella European Association for Quality Assurance in Higher Education, che ha prodotto, in collaborazione con: European Students' Union (ESU), European Association of Institutions in Higher Education (EURASHE) e European University Association (EUA), un primo documento: "Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)" nel 2005, aggiornandolo progressivamente fino alla versione attuale, data 2015 (ENQA 2015). Il documento evidenzia come l'obiettivo sia quello di: "contribute to the common understanding of quality assurance for learning and teaching across borders and among all stakeholders", la scelta è quindi di fare riferimento al modello dell'assicurazione qualità per applicarlo all'educazione superiore, il modello è quello normato dalla ISO 9000, nelle sue diverse versioni, fa quindi riferimento in modo specifico ad un sistema basato sul controllo e documentazione dei processi e orientato al miglioramento dell'efficienza e della qualità dei prodotti o dei servizi.

Al di là delle considerazioni sull'opportunità e sulle conseguenze della scelta di un tale modello di riferimento per la valutazione della qualità dell'educazione superiore è indubbio che paradigma di riferimento, di matrice aziendale, è strutturato attorno alla possibilità di ricavare e misurare evidenze oggettive rispetto a processi, prodotti e servizi, ed è orientato a valutare come indicatore di qualità la soddisfazione del cliente (Van Damme 2002). Questa caratteristica di fondo ha influenzato tanto le linee guida a livello europeo, quanto le implementazioni a livello nazionale, che hanno portato spesso le strutture preposte alla valutazione della qualità a definire linee guida e indicatori sulla base dei processi che caratterizzano la didattica e la ricerca universitaria e dei dati disponibili.

In merito all'impatto dell'assicurazione qualità sulla qualità della didattica M. Beerkens (2019) afferma: "The 'gold standard' (...) experimental proof that a quality instrument has increased student learning – may be not only technically challenging and very costly but also not the most effective way to develop optimal quality assurance mechanisms and encourage quality education". Sempre secondo Beerkens: "Universities can be encouraged to monitor critically their students' learning and collect evidence about their effectiveness in providing education. An evidence-based mentality could go down to the level of specific pedagogical practices or assessment methods within a single course". Il contributo della prospettiva di assicurazione della qualità starebbe quindi nella dimensione del cambiamento organizzativo e di policies basato sulle evidenze.

3. Genesi degli indicatori

L'accreditamento e la valutazione periodica dei corsi di studio di livello universitario sono previsti dalla Legge 240 del 2010, articolo 5, comma 3. Nell'articolato della norma infatti troviamo: “a) introduzione di un sistema di accreditamento delle sedi e dei corsi di studio universitari [...] b) introduzione di un sistema di valutazione periodica basato su criteri e indicatori stabiliti ex ante, da parte dell'ANVUR, dell'efficienza e dei risultati conseguiti nell'ambito della didattica e della ricerca dalle singole università e dalle loro articolazioni interne. c) potenziamento del sistema di autovalutazione della qualità e dell'efficacia delle proprie attività da parte delle università, anche avvalendosi dei propri nuclei di valutazione e dei contributi provenienti dalle commissioni paritetiche [...]” I dettagli del sistema di valutazione vennero stabiliti dal Decreto Legislativo 27 gennaio 2012, n.19, che, all'art. 5, comma 2 stabilisce che: “L'accreditamento iniziale comporta l'accertamento della rispondenza delle sedi e dei corsi di studio agli indicatori ex ante definiti dall'ANVUR [...], volti a misurare e verificare i requisiti didattici, strutturali, organizzativi, di qualificazione dei docenti e di qualificazione della ricerca idonei a garantire qualità, efficienza ed efficacia nonché a verificare la sostenibilità economico-finanziaria delle attività”. All'art. 6, comma 1 si stabilisce che: “L'ANVUR [...] definisce gli indicatori per l'accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari”, al comma 2: “Gli indicatori di cui all'articolo 5, commi 2 e 3, elaborati in coerenza con gli standard e le linee guida stabilite dall'Associazione europea per l'assicurazione della qualità del sistema universitario, (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Association for Quality Assurance in Higher Education - EHEA), tengono conto degli obiettivi qualitativi [...] e delle linee generali di indirizzo della programmazione triennale delle università [...] nonché dell'accertamento della sostenibilità economico-finanziaria”. Al comma 4: “Gli indicatori [...] sono oggetto di revisione periodica con cadenza triennale, relativamente agli indicatori definiti per i corsi di studio, e quinquennale, per gli indicatori relativi alle sedi, al fine di renderli costantemente coerenti con le linee guida definite a livello europeo e in linea con gli obiettivi qualitativi e le linee programmatiche [...]”.

Gli indicatori vengono definiti annualmente attraverso un Decreto Ministeriale che tiene conto, oltre ad altri aspetti, in specifico del parere ANVUR, cui spetta poi il compito di calcolare, con il supporto tecnico opportuno, i valori degli indicatori per ciascun Ateneo e Corso di Studio. Il provvedimento attualmente vigente è il Decreto Ministeriale del 7 gennaio 2019, n. 6,

“Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio”.

Gli indicatori sono quindi calcolati trimestralmente sulla base di diverse fonti dati, tra cui l'anagrafe delle sedi universitarie, quella del personale universitario, l'anagrafe degli studenti. I valori dei singoli indicatori sono calcolati con riferimento agli ultimi tre anni accademici. Gli indicatori rappresentano la componente quantitativa su cui si basa l'autovalutazione, la procedura richiede che vengano esaminati annualmente dai gruppi di assicurazione della qualità di ciascun corso di laurea.

4. La struttura degli indicatori

Gli indicatori presenti nella Scheda del Corso di Studio 2019 sono strutturati in sezioni (DM 6/2019, Allegato E): (1) informazioni generali; (2) Gruppo A - Indicatori Didattica; (3) Gruppo B - Indicatori Internazionalizzazione; (4) Gruppo E - Ulteriori Indicatori per la valutazione della didattica; (5) Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione - Percorso di studio e regolarità delle carriere; (6) Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione - Soddisfazione e Occupabilità; (7) Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione - Consistenza e Qualificazione del corpo docente. Si tratta di un sottoinsieme degli indicatori di valutazione dell'Ateneo, calcolati per singolo CdS. Ciascun indicatore presente il valore del denominatore, il valore del numeratore e l'indicatore vero e proprio risultante dal rapporto, vengono presentati gli indicatori del CdS, gli indicatori medi dell'Ateneo, gli indicatori medi degli Atenei Telematici e gli indicatori medi degli atenei non telematici, questi ultimi due sono relativi ai CdS nella stessa classe di Laurea.

L'attenzione si concentra prevalentemente sui gruppi di indicatori maggiormente correlati alla didattica, nel “Gruppo A - Indicatori Didattica” troviamo 13 indicatori, di cui due sulla provenienza degli studenti, uno sul rapporto studenti/docenti, uno sulla qualificazione dei docenti (in riferimento alla VQR), uno sulla pertinenza del settore disciplinare dei docenti a quelli caratterizzanti il CdS, tre indicatori sono riferiti alla situazione occupazionale degli studenti a un anno dalla laurea e tre a tre anni dalla laurea. Nel “Gruppo B - Indicatori Internazionalizzazione” troviamo tre indicatori relativi sostanzialmente al numero di CFU ottenuti dagli studenti presso atenei non italiani. Nel gruppo: “Gruppo E - Ulteriori Indicatori per la valutazione della didattica” troviamo complessivamente 10 indicatori, sette relativi alla quota di CFU conseguiti per ciascun anno e alla conclusione del CdS entro

la durata normale, uno in merito agli studenti che dichiarano si re-iscriverebbero allo stesso corso, uno relativo alla percentuale di ore di docenza erogate da docenti assunti a tempo indeterminato e uno relativo al rapporto tra tutor e studenti iscritti (per i corsi di studio prevalentemente o integralmente a distanza).

Gli indicatori del gruppo: “Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione - Percorso di studio e regolarità delle carriere” sono tre e sono dedicati alla percentuale di studenti che proseguono la carriera nel sistema universitario al secondo anno, alla percentuale di immatricolati che si laurea entro la durata normale del corso o che prosegue in altro Ateneo. Gli indicatori del gruppo: “Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione - Soddisfazione e Occupabilità” sono dedicati: uno alla percentuale di soddisfazione dello studente e tre alla percentuale di studenti occupati o in formazione a un anno dal titolo.

Gli indicatori della sezione: “Indicatori di Approfondimento per la Sperimentazione - Consistenza e Qualificazione del corpo docente” rilevano il rapporto studenti iscritti/docenti complessivo e per il primo anno (pesato per le ore di docenza) e il rapporto tutor in possesso di Dottorato di Ricerca/iscritti al CdS.

Esiste poi una categoria di indicatori introdotta nel 2019: “Nuovi indicatori atenei telematici”, che propone 15 indicatori, tali indicatori riprendono gli indicatori “non telematici” e li ricalcolano tenendo conto della struttura dell’anno accademico per le università telematiche, il numero degli studenti viene ricalcolato periodicamente in quanto il numero di iscritti a ciascun anno accademico può subire variazioni in qualsiasi momento dell’anno e conseguentemente modificare l’indicatore.

5. La lettura degli indicatori

Per comprendere il rapporto tra la didattica universitaria e gli indicatori proposti dalla valutazione è possibile fare riferimento ai momenti caratterizzanti la didattica universitaria: la progettazione, la pratica o l’erogazione e la valutazione, in itinere e sommativa o finale (Semeraro 2006).

Nell’analisi degli indicatori è risultato utile riclassificarli sulla base di una tipologia più correlata all’effettivo significato del dato presentato, indipendentemente dalla sezione in cui sono collocati: due indicatori sono relativi alle caratteristiche dei docenti, sedici indicatori sono relativi alla carriera studenti, nove indicatori sono relativi alla condizione occupazionale post-

laurea, due al livello di soddisfazione degli studenti, due alla provenienza degli studenti, sei al rapporto iscritti/docenti o tutor.

Tab.1 Riclassificazione degli indicatori per temi degli indicatori Anvur

	Gruppo A - Indicatori Didattica	Gruppo B - Indicatori Internazionalizzazione	Gruppo E - Ultimi Ind. per la valutazione della didattica	Ind. di App. per la Sper. - Consistenza e Qualificazione del corpo docente	Ind. di App. per la Sper. - Percorso di studio e regolarità delle carriere	Ind. di App. per la Sper. - Soddisfazione e Occupabilità	Totale complessivo
carriera studenti	2	3	7		4		16
collocazione occupazionale post laurea		6				3	9
livello di soddisfazione studenti			1			1	2
provenienza studenti	2						2
rapporto iscritti/docenti o tutor	1		2	3			6
Caratteristiche docenti	2						2
Totale	13	3	10	3	4	4	37

Sulla base di questa analisi appare come il focus sia sugli indicatori della carriera degli studenti, misurata prevalentemente in CFU conseguiti o regolarità di iscrizione e di conseguimento del titolo rispetto alla durata normale

del percorso, un focus secondario sull’efficacia del corso rispetto alle opportunità occupazionali dei laureati, differenziando tra chi è impegnato in percorsi di formazione retribuita e chi è invece occupato, il terzo focus è sul rapporto iscritti/docenti o tutor, mentre un numero minore di indicatori è dedicato alle caratteristiche dei docenti, al livello di soddisfazione degli studenti e alla provenienza degli studenti.

Mentre alla progettazione è dedicata la Scheda Unica Annuale del Corso di Studio (SUA-CDS), sottoposta ad un processo di valutazione di natura qualitativa, tra gli indicatori presi in esame possiamo evidenziare come si tratti in gran parte di indicatori indiretti della qualità della didattica universitaria, in particolare gli indicatori sulla carriera studenti più correlati alla valutazione in itinere e finale, l’efficacia della pratica didattica potrebbe essere considerata indirettamente correlata con le caratteristiche dei docenti e con il rapporto iscritti/docenti o tutor. La provenienza degli studenti e la condizione occupazionale dopo il conseguimento del titolo appaiono meno correlati alla dimensione della qualità della didattica.

Nel merito del significato degli indicatori occorre precisare che la stessa ANVUR invita ciascun CdS a decidere quali indicatori commentare in relazione alle proprie caratteristiche e ai propri obiettivi, tenendo conto di significativi spostamenti dei valori nel triennio, nonché degli scostamenti rispetto alle medie nazionali e macro-regionali. L’analisi degli indicatori si concentra quindi sull’analisi di trend longitudinali e sul benchmark con i valori medi di riferimento degli stessi indicatori per i CdS degli altri atenei, suddivisi tra telematici e non.

6. Conclusioni

Facendo una sintesi dell’analisi proposta occorre premettere che chi scrive ha una posizione non pregiudiziale rispetto alla valutazione della didattica universitaria, anche attraverso l’utilizzo della mole crescente di dati a disposizione. Al momento gli indicatori sono condizionati dai dati disponibili con un grado di copertura ed affidabilità ragionevole, specificamente quindi possono essere relativi alle carriere degli studenti e ad alcuni elementi relativi a studenti e docenti presenti nelle basi dati di riferimento, specificamente l’anagrafe degli studenti, quella del personale accademico e strutturato, le schede SUA-CdS, AlmaLaurea e altre fonti.

Il livello di elaborazione degli indicatori dal punto di vista statistico è molto semplice, vengono sostanzialmente forniti solo indicatori di media, mentre potrebbero essere utili anche indicazioni maggiormente raffinate,

come ad esempio dei cluster, parametrati per area geografica, dimensioni ateneo e altre variabili indipendenti. Le fonti ufficiali non forniscono indicazioni rispetto alla motivazione della scelta, al peso relativo e all'effettivo significato degli indicatori rispetto alle dimensioni della didattica. Molti Presidi di Qualità di Ateneo forniscono linee guida invitando i rispettivi CdS a commentare il trend di sviluppo e gli eventuali scostamenti rispetto ai valori medi proposti come benchmark.

Gli indicatori in questo momento sono quindi utilizzati come strumenti per monitorare sostanzialmente l'andamento delle carriere degli studenti e la condizione occupazionale degli studenti dopo il conseguimento del titolo. La relazione tra questi indicatori e la qualità della didattica in termini di: metodologie didattiche, relazioni tra i curricola e la didattica, materiali didattici, qualità dei processi di valutazione, risultati degli studenti in termini di punteggio conseguito negli esami di profitto o di laurea può essere definita come indiretta o assente. Come non osservata è anche la eventuale correlazione tra la carriera dello studente, le caratteristiche dei docenti e dei tutor, la condizione occupazionale dello studente dopo il conseguimento del titolo.

Sulla base delle osservazioni sin qui condotte si è portati a rilevare come l'analisi quantitativa dei dati disponibili sulla didattica effettuata attraverso gli indicatori che abbiamo preso in considerazione si possa definire ancora di tipo embrionale, pur prendendo atto della disponibilità oggettiva di dati affidabili.

Provando a delineare alcuni elementi considerati importanti nell'ambito dell'educazione superiore, alcuni autori hanno evidenziato ad esempio come la motivazione personale e le competenze metacognitive degli studenti abbiano un ruolo fondamentale nel successo accademico (Entwistle 2009; Pintrich 2004). Un altro elemento che potrebbe essere considerato nella valutazione della qualità è la presenza studenti-lavoratori, un fattore che incide significativamente sulla "learning experiece" dello studente, come fatto emergere in modo specifico da Tuononen, Parpala, Mattsson e Lindblom-Ylännne (2016). Altri autori suggeriscono come una attenzione particolare andrebbe dedicata alle diverse didattiche disciplinari e alla capacità di collegare efficacemente la ricerca con la didattica (Lindblom-Ylännne & Breslow 2017).

Altre prospettive sulla valutazione della qualità della didattica basata sui dati sono rappresentate ad esempio da studi pilota che lasciano supporre un orizzonte in continua trasformazione. Nel lavoro di Khan, Liu, Shakil e Alam (2019) ad esempio la qualità della didattica viene valutata in modo sperimentale attraverso l'analisi di big data su alcuni indicatori di successo in uscita dal percorso formativo come ad esempio la collocazione professionale degli studenti laureati. Perales, Liébana-Cabanillas, Sánchez-Fernández, e Herrera

(2020), propongono invece un modello per l'utilizzo del machine learning nel valutare la qualità della didattica universitaria percepita dagli studenti, in alternativa ai tradizionali questionari.

Probabilmente una riflessione ulteriore sull'effettivo significato degli indicatori e in generale dei dati nella valutazione della qualità della didattica è opportuna, magari, come sottolineano Felisatti e Serbati (2014), nella logica di una migliore integrazione tra la dimensione dell'external-assesment e quella della peer-evaluation. Senza dimenticare gli sviluppi potenziali delle nuove tecnologie legate appunto ai learning analitycs e all'intelligenza artificiale, che potrebbero modificare in modo significativo le regole del gioco.

Bibliografia

Anvur. Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca (2017). *Linee di lavoro per la Definizione dei saperi minimi (TECO-D)*. Roma: Anvur.

Beerkens, M. (2018). *Evidence-based policy and higher education quality assurance: progress, pitfalls and promise*. European Journal of Higher Education. 8:3, pp. 272-287.

Castoldi, M. (2010). La valutazione delle istituzioni educative: approcci a confronto, RIV Rassegna Italiana di Valutazione, 46/2010, pp. 9-20.

Coggi, C. (2016). *Modelli teorici e strumenti di valutazione degli esiti in università*. Italian Journal of Educational Research, (16), pp. 23-36.

Corengia, Á., Del Bello, J. C., Carranza, M. P., & Adrogué, C. (2014). *Quality assurance systems of higher education-The case of european institutions: origin, evolution and trends*. Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL, 7(3), pp. 61-76.

Ellis, R. (1993). *Quality Assurance for University Teaching*. Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007-1598.

ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*, Brussels, Belgium.

Entwistle, N. (2009). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Palgrave Macmillan.

Federighi, P. (2018). *I contenuti core dell'offerta formativa dei Corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione*. Form@re, 18(3), pp. 19-36.

Felisatti, E., Serbati, A. (2014). Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria. Formazione & Insegnamento 7(1), Pensa MultiMedia.

Harvey, L., & Newton, J. (2004). *Transforming quality evaluation*. Quality in higher education, 10(2), 149-165.

Khan, S., Liu, X., Shakil, K. A., & Alam, M. (2019). *Big Data Technology-Enabled Analytical Solution for Quality Assessment of Higher Education Systems*.

International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 10(6).

Lindblom-Ylännne, S., & Breslow, L. (2017). *The importance of evidence-based enhancement of the quality of learning and teaching in research-intensive universities*. In: Strengthening Teaching and Learning in Research Universities (pp. 187-213). Palgrave Macmillan, Cham.

Perales, A. G., Liébana-Cabanillas, F., Sánchez-Fernández, J., & Herrera, L. J. (2020). *Assessing university students' perception of academic quality using machine learning*. Applied Computing and Informatics 16(1/2).

Pintrich, P. R. (2004). *A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students*. Educational psychology review, 16(4), 385-407.

Semeraro, R. (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*. Franco Angeli.

Serafino, P. (2018). *La valutazione dell'Assicurazione della Qualità nell'Università Italiana. Dal processo di Bologna al sistema AVA*. Amministrativ@ mente, (1-2).

Tuononen, T., Parpala, A., Mattsson, M., & Lindblom-Ylännne, S. (2016). *Work experience in relation to study pace and thesis grade: investigating the mediating role of student learning*. Higher education, 72(1), 41-58.

Van Damme, D. (2002). *Trends and models in international quality assurance in higher education in relation to trade in education*. Higher Education Management and Policy, 14(3), pp. 93-136.

Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento on-line nella didattica universitaria

di Michele Baldassarre e Valeria Tamborra¹

Nell'ambito della didattica universitaria i tempi e gli spazi della formazione hanno assunto caratterizzazioni e modalità differenti in ragione delle mutate esigenze di un'utenza che, nel tempo, ha avanzato l'istanza di un ripensamento delle forme di erogazione e di progettazione dei contenuti. I concetti che hanno accompagnato questi mutamenti sono quelli di *Lifelong* e *Lifewide Learning* - apprendimento per tutto l'arco della vita e in tutti gli ambiti formali, informali e non formali (Longworth, & Davies, 1996; Alberici, 2001; Galliani 2012) – rispetto ai quali la ricerca nel campo della formazione superiore ha avviato una riflessione sulle possibilità di innovare la didattica universitaria nei termini di flessibilità, eclettismo e sviluppo di competenze. Questa innovazione si è manifestata attraverso la progettazione ed erogazione di corsi in modalità mista (in parte in presenza, in parte a distanza) o e-learning. La ricerca scientifica ha ampiamente dibattuto attorno alle ricadute della didattica online e, recentemente, considerata la necessità di comprendere la qualità della formazione erogata in questa modalità, si sono sviluppate strategie di analisi dei dati prodotti in questo contesto che hanno preso il nome di *Learning Analytics* (Ferguson, 2012; Lockyer; Heathcote, & Dawson, 2013; Tamborra, 2019). In una ricerca condotta da Baldassarre e Tamborra (2019) sono state applicate le tecniche di *Learning Analytics* per analizzare i dati di una piattaforma di e-learning che eroga numerosi corsi post-lauream dell'Università degli Studi di Bari al fine di individuare dei possibili *pattern* di interazione degli utenti all'interno dei corsi. Prendendo le mosse dagli esiti di tali analisi, all'interno del presente

¹ Sebbene gli autori abbiano condiviso la stesura complessiva dell'articolo, si attribuisce a Michele Baldassarre la scrittura dei paragrafi 1. Introduzione e 2. Quadro teorico; a Valeria Tamborra la scrittura dei paragrafi 3. *Learning Analytics*, *Learning Design* e mediazione didattica e 4. Conclusioni.

contributo si intende discutere delle modalità di progettazione dei mediatori didattici all'interno di corsi e-learning al fine di migliorarne gli ambienti di apprendimento in termini di *learning effectiveness* e *user experience*.

1. Introduzione

Il presente contributo propone una riflessione sulle possibili strategie di progettazione degli ambienti di apprendimento online nei contesti di e-learning prendendo le mosse dagli esiti delle analisi condotte mediante tecniche di *learning analytics*. Questo paradigma di ricerca consente di adoperare diverse tecniche statistiche applicandole ai dati prodotti da un *Learning Management System* (LMS), affinché divengano fonti di informazioni utili a prendere decisioni tempestive (ad esempio, durante l'erogazione stessa dei corsi, per intervenire su eventuali situazioni critiche e prevenire il rischio di *dropout* – fenomeno piuttosto comune nei corsi e-learning) o fonti di conoscenza utile alla riprogettazione degli ambienti di apprendimento al fine di migliorare la *learning effectiveness* e la *user experience* all'interno dei corsi futuri.

In una precedente ricerca pubblicata nel 2019, gli autori hanno analizzato, mediante tecniche di *learning analytics* di tipo descrittivo, i dati prodotti dalla piattaforma Moodle utilizzata presso l'Università degli Studi di Bari per erogare alcuni corsi in modalità *blended* o e-learning, al fine di individuare dei *pattern* d'interazione utente-ambiente di apprendimento che potevano essere utili a ripensare la progettazione dei corsi online (Baldassarre, & Tamborra, 2019).

Esiste, infatti, uno stretto legame tra *Learning Analytics* e *Learning Design*: «da un lato la progettazione definisce gli obiettivi e i piani educativi dei quali i Learning Analytics possono valutare la qualità in termini di *effectiveness* e *outcomes* del processo di apprendimento, fornendo una prospettiva più olistica sull'impatto delle attività progettate (Lockyer, Heathcote, & Dawson, 2013); dall'altro, gli esiti delle ricerche nel campo dei Learning Analytics aprono scenari che consentono al Learning Design di ripensare la progettazione dei corsi» (Baldassarre, & Tamborra, 2019, pp.73-74).

All'interno del presente contributo si intende prendere le mosse dagli esiti della ricerca citata per individuare opportune linee d'azione utili alla progettazione didattica dei corsi in e-learning.

2. Quadro teorico

La formazione a distanza nell’ambito universitario è un tema che coinvolge la ricerca pedagogica allo scopo di indagare quelle che possono essere le strategie didattiche che meglio possano rispondere alle specificità di questo contesto formativo connotato da flessibilità di tempi e spazi, disomogeneità delle tecnologie adoperate dagli utenti finali, assenza del *feedback* immediato, proprio degli ambienti in presenza.

In un ambiente tecnologico, infatti, «l’apprendimento si connota come processo mediato e situato, distribuito, attraverso interazioni contestualizzate» (Galliani, 2012, p.7), esso, inoltre, deve essere veicolato attraverso la costruzione di artefatti simbolici e la promozione dell’interazione (Baldassarre, & Tamborra, 2020). Proprio l’interazione rappresenta un fattore determinante per il successo di un intervento formativo che viene erogato all’interno di un ambiente di apprendimento online in cui è concreto il rischio di percezione di isolamento che andrebbe contrastato promuovendo la presenza sociale.

Affinché questi aspetti possano essere gestiti in modo efficace è necessario concertare le *affordances* dell’ambiente online attraverso una progettazione didattica specifica e consapevole. Essa richiede non solo professionalità specialistiche ma anche di operare scelte mirate a livello di *policy* accademica. Insieme, questi fattori concorrono a promuovere il successo formativo e l’efficacia degli apprendimenti per gli utenti e la prevenzione del rischio di *drop-out*, un problema piuttosto peculiare della formazione a distanza (Levy, 2004).

Per quanto il *drop-out* sia un fenomeno complesso che può essere determinato da una molteplicità di fattori, tra cui l’età, la motivazione, la preparazione di base e altri aspetti socio-demografici degli utenti (Kember, 1989; Parker, 1999; Levy, 2004), in letteratura si ravvisa, tra le cause, anche l’insoddisfazione rispetto al corso che si sta frequentando (Cheyung, Winiecki, & Fenner, 1998; Levy, 2004; Gortan, & Jereb, 2007), in particolare rispetto all’ambiente di apprendimento predisposto per l’erogazione della formazione (Fredericksen, *et al.*, 2000). Shea, Pickett e Peltz (2003) hanno evidenziato che le cause dell’insoddisfazione degli utenti sono di natura pedagogica, legate al tipo di lavoro richiesto e ai programmi di studio predisposti; aspetti cui l’istituzione universitaria dovrebbe porre particolare attenzione perché tra i principali fattori predittivi del *drop-out* (Sachs, & Hale, 2003). Accanto alla gestione degli aspetti organizzativi dei corsi (ad esempio, la chiarezza e la precisione delle istruzioni fornite e l’organizzazione dei contenuti), bisognerebbe curare in modo rigoroso la comunicazione e

l’interazione con docenti e tutor (Shea, Pickett, & Peltz, 2003). Gli aspetti legati alle relazioni sociali e alla cooperazione all’interno dei corsi online, risultano, infatti, particolarmente cruciali per promuovere il successo formativo nell’e-learning (Richardson, & Swan, 2003).

Lo studio di questi aspetti ha dato impulso allo sviluppo di un ambito di ricerca che si avvale dei dati prodotti dagli ambienti di apprendimento utilizzati per l’e-learning, per trarre una serie di informazioni strategiche utili alla presa di decisioni di tipo progettistico. I dati prodotti dai *Learning Management Systems* (LMS, comunemente noti come piattaforme di e-learning) riguardano le azioni compiute all’interno dei corsi dagli utenti che vi sono iscritti. Si tratta di dati connotati da estrema granularità e dispersività che compongono data set che possono assumere anche enormi dimensioni, tanto che per la loro gestione e analisi è necessario avvalersi di tecniche e strumenti specifici.

Dare senso a enormi archivi di dati per trarne conoscenza è una delle nuove frontiere della ricerca empirica in numerosi ambiti di conoscenza. Si tratta, dunque, di individuare tecniche di gestione e analisi di quelli che vengono definiti “*Big Data*”, un’espressione che apre a due fondamentali interpretazioni: «la prima, utilizzata dai media e nel linguaggio “comune”, basata sul concetto di incrocio inedito di enormi archivi diversi, che consente analisi trasversali e relative a fenomeni sociali; la seconda, utilizzata da informatici, matematici, sociologi, ricercatori in campo educativo, che parlano di mega data set: grandi archivi di dati storici omogenei per settore e interesse» (Baldassarre, 2015, p. 164).

Nell’ambito dell’e-learning lo studio dei modelli di analisi e interpretazione di questi dati ha dato vita al paradigma dei *Learning Analytics*. In occasione della prima conferenza internazionale di *Learning Analytics*, che si è tenuta nel 2011, questo nuovo dominio scientifico viene definito come la misurazione, la raccolta, l’analisi e l’interpretazione di dati riguardanti gli studenti e i loro contesti, al fine di comprendere e ottimizzare l’apprendimento e gli ambienti in cui si realizza (SoLaR – solaresearch.org).

Uno dei primi contesti di applicazione delle ricerche in questo campo è stato quello universitario, per poter indirizzare prevalentemente le scelte dei *policy makers*; si parla, in questo ambito, di *Academic Analytics*. Infatti, inizialmente l’attenzione della ricerca in questo campo era rivolta prevalentemente all’applicazione di tecniche di analisi tipiche del *machine learning* e della *business intelligence* ai dati prodotti dai LMS al fine di offrire informazioni utili a prendere decisioni in fatto di politiche educative (Mitchell, & Costello, 2000; Romero, & Ventura, 2007; Chatti, *et al.*, 2012). Solo più tardi ci si è avvalsi dei principi e le teorie della pedagogia per costruire modelli

interpretativi da applicare in ambito progettistico al fine di migliorare gli ambienti online e la qualità degli apprendimenti promossi (Tamborra, 2019).

È in questo momento che si va a stabilire un rapporto di stretta correlazione tra *Learning Analytics* e *Learning Design*. I *Learning Analytics*, infatti, permettono di valutare la qualità dei corsi erogati e fornire indicazioni e conoscenze essenziali per implementare la progettazione dei corsi futuri. Sebbene, infatti, ci sia una consistente parte della ricerca sui *Learning Analytics* che si pone obiettivi a breve termine atti intervenire tempestivamente su situazioni critiche prima che esse generino l'insuccesso e il *drop-out* (*Predictive Analytics*), esiste, anche, una parte della letteratura sul tema che si rivolge esplicitamente al *Learning Design* che «mira a individuare orientamenti e indicazioni utili a determinare *learning outcomes* auspicati» che prende il nome di *Prescriptive Analytics* (Baldassarre, & Tamborra, 2019, p. 73).

Nel campo dell'e-learning il *Learning Design* si fonda sostanzialmente su due fondamentali paradigmi: quello comportamentista (Gagné, Briggs, & Wager, 1974) e quello costruttivista (Honebein, 1996). Talvolta in letteratura si è riscontrata una polarizzazione tra i due approcci, sebbene, nella pratica, è più spesso necessario scegliere il corretto mix tra di essi (Carr-Chelmann, Duchastel, 2000). Citando Hicks, Raid e Rigmor, «*quality depends on the way technology is used to provide access to relevant learning opportunities on the optimum time*» (2000, p. 144).

Alcuni autori, infatti, ravvisano la necessità di assumere strategie specifiche atte a incorporare tali basi teoriche alla progettazione pratica dei corsi (Oliver, *et al.*, 2002). Conole, *et al.* (2004) evidenziano che sovente il *Learning Design* nell'ambito dell'e-learning riflette prassi consolidate più che una progettazione concretamente guidata dalla teoria, che consenta di selezionare e predisporre risorse e strumenti adeguati al raggiungimento efficace degli obiettivi formativi.

Il *Learning Design*, dunque, riguarda la presa di decisioni teoricamente fondate che siano in grado di tradurre i principi pedagogici in strumenti concreti (Conole, & Fill, 2005). Un'adeguata progettazione degli ambienti online dovrebbe sostenere l'*engagement*, favorire il *role taking* e focalizzare l'apprendimento attraverso obiettivi dei quali venga valutato il livello di raggiungimento. Laurillard (2002) conclude che il miglioramento nella didattica universitaria può essere raggiunto maggiormente attraverso la multimedialità, intesa letteralmente come l'impiego di una molteplicità di media bilanciati in modo appropriato rispetto al loro “valore” pedagogico, più che affidandosi semplicemente a una singola tecnologia.

Ripensare le prassi di *Learning Design* alla luce delle risultanze offerte dall'analisi dei dati ci costringe a considerare le differenti forme che la

mediazione didattica assume negli ambienti di apprendimento online. I mediatori didattici digitali, rispetto a quelli analogici, realizzano i principi dell'apprendimento multimediale (Mayer, *et al.*, 2008; De Pascalis, 2016), presentando una sovrapposizione di linguaggi differenti che trasferiscono i contenuti in modo simultaneo, sfuggendo, di fatto, alla classificazione classica proposta da Damiano (2013).

La diversa configurazione dell'ambiente di apprendimento determina anche un cambiamento nelle forme di interazione docente-studente-conoscenza. Non essendoci un'azione didattica *de visu* che permette di ricevere feedback immediati, nonché incoraggiare l'interazione tra pari, l'ambiente di apprendimento online deve prevedere specifiche *affordances* che permettano di sopperire a queste mancanze. Ne risulta la necessità di una progettazione sapiente dell'ambiente e dei mediatori al fine di promuovere maggiormente un apprendimento auto-regolato.

3. Learning Analytics, Learning Design e mediazione didattica

Nell'ambito della formazione superiore, i *Learning Analytics* si propongono di sviluppare modelli di analisi dei dati con lo scopo di migliorare l'offerta formativa e la progettazione dei corsi online al fine di incontrare le esigenze di una specifica utenza adulta (Laurillard, 2014; Daniel, 2015; Siemens, Dawson, & Lynch, 2013).

All'interno della ricerca pubblicata nel 2019 titolata “*How can we make it happen?* Dalla descrizione alla previsione negli ambienti di apprendimento online” (Baldassarre, & Tamborra, 2019), gli autori hanno applicato tecniche di *Learning Analytics* alla piattaforma di e-learning utilizzata per l'erogazione di numerosi corsi online del Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari. La base dei dati era costituita da 18 corsi online erogati all'interno di una piattaforma Moodle, suddivisi in due categorie: corsi inerenti alla formazione post-lau-ream e corsi organizzati nell'ambito di progetti di Dipartimento in convenzione con enti esterni. Complessivamente sono stati considerati i *log data* (ossia la registrazione, effettuata automaticamente dal LMS, di ogni singola azione svolta dagli utenti al suo interno) di 1695 utenti.

Rispetto alle risultanze emerse dalle analisi condotte, si riscontrava che in molti casi vi fosse uno scollamento tra quanto progettato e quanto realmente attuato durante l'erogazione dei corsi; il livello di partecipazione dei corsisti, inoltre, appariva legato al livello di strutturazione dei corsi stessi, soprattutto laddove, nei corsi *blended*, ci fosse stata un'opportuna

concertazione delle attività didattiche in presenza e online (Baldassarre, Tamborra, 2019).

Le evidenze emerse dalla ricerca citata inducono a considerare una serie di accorgimenti a livello progettistico utili a migliorare la qualità e l'efficacia della formazione erogata online. Tali considerazioni convergono sostanzialmente con quanto indicato nell'ambito del Progetto MOOCs Italia che nel 2017 ha pubblicato le “Linee guida nazionali per la predisposizione di MOOCs di qualità erogati dalle Università italiane” approvate dalla CRUI. Sebbene i *Massive Open Online Courses* (MOOCs) presentino specificità differenti rispetto all'e-learning organizzato nell'ambito di corsi universitari, la predisposizione dell'ambiente di apprendimento segue principi sostanzialmente comuni che possono essere schematizzati in tre macro-categorie: progettazione dell'ambiente di apprendimento, delle attività e dei mediatori didattici.

Progettazione dell'ambiente di apprendimento

- L'ambiente di apprendimento deve essere progettato in modo da facilitare l'accesso ordinato e progressivo ai contenuti seguendo un'impostazione modulare;
- Devono essere presenti al suo interno le *affordances* che ne permettano l'uso in modo semplice e intuitivo;
- È opportuno sfruttare la reportistica per ottenere informazioni sull'andamento del corso e intervenire in modo tempestivo; affinché le informazioni ottenute dai report siano complete ed esaustive è necessario uniformare i formati e le modalità di caricamento online.

Progettazione delle attività

Le attività online dovrebbero essere progettate in modo da favorire l'interazione tra pari e facilitare il feedback attraverso:

- Strumenti di interazione sincrona e asincrona;
- Intervento e moderazione dei tutor per tutta la durata del corso;
- Progettazione di attività specifiche di costruzione collaborativa di contenuti e artefatti (confronto tra pari opportunamente direzionato all'interno dei forum; scrittura condivisa di voci di glossario o di artefatti in modalità wiki; ...);
- Attività di auto-monitoraggio intermedio.

Progettazione dei mediatori

- Il materiale didattico dovrebbe essere, per la maggior parte, di tipo video-filmico. Le video-lezioni (di durata non superiore ai 15 minuti per non

disincentivarne la visualizzazione ed evitare un sovraccarico attentivo), inoltre, dovrebbero rispettare degli standard qualitativi specifici che permettano l'interattività, la riusabilità, l'interoperabilità e il tracciamento (come, ad esempio, lo standard SCORM);

- Il materiale di tipo testuale dovrebbe prevalentemente essere a supporto dello studio, pertanto dovrebbe essere organizzato nella forma di schemi e mappe o essere di tipo testuale per approfondimenti;
- Test, quiz ed elaborati dovrebbero essere proposti per un auto-monitoraggio *in-itinere* e per favorire la realizzazione di artefatti che permettano di reificare le conoscenze acquisite;
- Tutti i materiali dovrebbero essere progettati in modo da permettere la loro fruizione *multi-device* (attraverso supporti fissi, come il computer, e mobili, come gli *smartphone*) e multi-piattaforma (su diversi sistemi operativi).

4. Conclusioni

La progettazione di corsi *blended* richiede un'attenzione particolare nei confronti della costruzione di una continuità circolare tra le attività didattiche, quale base per il superamento della separazione tra i due diversi tipi di formazione e presupposto per una maggiore interconnessione e concertazione delle due modalità di erogazione. Nello specifico della progettazione delle attività in e-learning, inoltre, appare necessario riconsiderare l'utilità e l'uso previsto per le risorse online alla luce di un uso integrato dei diversi formati. Per incentivare l'impegno negli studenti, infatti, è bene prevedere che i materiali di studio e di approfondimento offrano sintesi e mappe concettuali.

La promozione del lavoro online richiede una più stretta interconnessione tra le attività online e quelle in presenza, per le quali si suggerisce il ricorso ad una progettazione strutturata, che includa lo svolgimento di attività introdotte in presenza e relative a temi specifici proposti all'interno dei materiali di studio. Nello specifico, le attività online dovrebbero agevolare maggiormente il confronto tra pari, supportato dalla figura dei tutor specializzati. È fondamentale, infatti, che il contesto di apprendimento assuma la connotazione di uno spazio dialogico, all'interno del quale gli utenti possano interagire non solo in maniera spontanea, ma anche indirizzati da figure specifiche. Ne deriva la necessità di un'accurata progettazione della risorsa forum, quale spazio dialogico virtuale ed elemento fondamentale per la creazione di una comunità di apprendimento nei corsi in e-learning. L'interazione nei forum,

in tal senso, promuove negli utenti lo sviluppo della meta-cognizione, e allo stesso tempo riduce il rischio di percezione di isolamento tipico degli ambienti di apprendimento online.

Un altro fenomeno comune nei corsi è anche la percezione iniziale da parte degli utenti di disorientamento, per ridurre il quale si suggerisce di correre, all'interno del LMS, a una suddivisione in obiettivi del corso e all'individuazione di scadenze intermedie per il completamento delle attività. Si tratta di un tipo di configurazione che permette agli utenti di incrementare la percezione di controllo sul proprio processo di apprendimento e, nello specifico, in Moodle, consente agli amministratori di acquisire maggiori informazioni circa i livelli di partecipazione degli utenti e individuare quegli studenti che possono essere a rischio di *drop-out*.

Per valutare il successo educativo di una particolare attività (Dawson, *et al.*, 2010), nel campo dei *Learning Analytics*, e dunque per poter svolgere analisi approfondite al riguardo, si ricorre all'interpretazione di dati, che permettono di comprendere gli stili di apprendimento degli studenti dei corsi e-learning e contestualmente di progettare un'offerta formativa mirata ed efficace. In tal senso, sebbene le tecniche di *Learning Analytics* richiedano dati accurati e con sufficienti livelli di raffinatezza, spesso ci si imbatte in informazioni che, a causa della natura tecnica delle risorse didattiche scelte nei LMS, si rivelano inintelligibili. Ne deriva che, la progettazione didattica di un corso in e-learning non può prescindere da un'accurata scelta dei formati delle risorse didattiche stesse. Nello specifico, dunque, si suggerisce di selezionare formati quanto più omogenei possibile, così da non compromettere l'accuratezza dei dati e le informazioni in merito, ad esempio, ai tempi trascorsi per lo studio di una risorsa didattica, nonché ai livelli di completamento delle attività.

Bibliografia

Alberici, A. (2001). La dimensione lifelong learning nella teoria pedagogica. In ISOFL, *Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica*. Milano: FrancoAngeli.

Baldassarre, M. (2015). Dai big data agli open data nei processi di costruzione della conoscenza. In V. Midoro (ed) *La scuola ai tempi del digitale. Istruzioni per costruire una scuola nuova* (pp. 164-187). Milano: FrancoAngeli.

Baldassarre, M., & Tamborra, V. (2019). How can we make it happen? From description to foresight of online learning environments. In *Italian Journal of Educational Research, anno XII, Numero Speciale, Settembre 2019*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 69-88.

Baldassarre, M., Tamborra, V. (2020). Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento. *Formazione, Lavoro, Persona, V. 30: Marzo 2020 – Pedagogia della scuola o pedagogia delle scuole? Sollecitazioni per un dibattito rinnovato*, 213-234.

Carr-Chellman, A., & Duchastel, P. (2000). The ideal online course. *British Journal of Educational Technology*, 31(3), 229-241.

Chatti, M., Dyckhoff, A., Schroeder, U., & Thüs, H. (2012). Learning analytics: a review of the state of the art and future challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6).

Cheyung, Y. Winiecki, D.J., & Fenner, J.A. (1998). *A case study: increase enrolment by reducing dropout rates in adult distance education*, Madison, WI.

Conole, G., Dyke, M., Oliver, M. and Seale, J. (2004). 'Mapping pedagogy and tools for effective learning design', *Computers and Education*, 43 (1-2), 17-33.

Conole, Grainne and Fill, Karen (2005). A learning design toolkit to create pedagogically effective learning activities. *Journal of Interactive Media in Education* (1).

CRUI (2017). *Progetto MOOCs Italia. Linee guida nazionali per la predisposizione di MOOCs di qualità erogati dalle Università italiane*. Disponibile da: https://www.crui.it/images/1-_LineeGuidaMOOCsItalia_aprile2017.pdf [29-08-2020].

Daniel, B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), 904-920.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Dawson, S., Bakharia, A., Lockyer, L., & Heathcote, E. (2011). "Seeing" networks: Visualising and evaluating student learning networks. Final Report 2011. *Canberra: Australian Learning and Teaching Council*. Disponibile da: [http://research.uow.edu.au/conten](http://research.uow.edu.au/content/groups/public/@web/@learnnet/documents/doc/uow115678.pdf) [tent/groups/public/@web/@learnnet/documents/doc/uow115678.pdf](http://research.uow.edu.au/conten/groups/public/@web/@learnnet/documents/doc/uow115678.pdf) [29 agosto 2020].

De Pascalis, L. (2016). I mediatori didattici multimediali: metodologie innovative per il potenziamento dell'intelligenza. *Costellazione di pensieri*, 2-3, 47-62.

Ferguson, R. (2012). Learning Analytics: Drivers, developments and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(5/6), pp. 304-3017.

Fredericksen, E., Pickett, A., Shea, P., Pelz, W., & Swan, K. (2000). Student satisfaction and perceived learning with on-line courses: principles and examples from the SUNY learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(2), 7-41.

Galliani, L. (2012). Apprendere con le tecnologie, tra formale, informale e non formale. In P. Limone (ed.), *Media, Tecnologie e Scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale*. Bari: Progedit.

Gagne, R. M., Briggs, L., & Wager, W. W. (1974). *Principles of Instructional Design*. Fort Worth. Texas: Harcourt, BraceJovanovich.

Gortan, A., & Jereb, E. (2007). The Dropout Rate from E-Learning Courses and the Satisfaction of Students with E-Learning. *Organizacija*, 40 (6), 248-257.

Hicks, M., Reid, I., & Rigmor, G. (2000). Enhancing online teaching: designing responsive learning environments. *The International Journal for Academic Development*, 6(2), 143- 151.

Honebein, P. C. (1996). Seven Goals for the Design of Constructivist Learning Environments. In B. G. Wilson (Ed.), *Constructivist Learning Environments, Case Studies in Instructional Design*. (pp. 11-24). Englewood cliffs, New Jersey.: Educational Technology Publications, Inc.

Kember, D. (1989). An illustration with case studies of a linear process model of drop-out from distance education, *Distance Education*, 10(2): 196–211.

Levy, Y. (2004). Comparing dropouts and persistence in e-learning courses, *Computers & Education*, 48(2007): 185-204.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching* (2nd ed.). London: RoutledgeFalmer.

Laurillard D. (2012). *Teaching as a Design Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.

Lockyer L., Heathcote E., & Dawson S. (2013). Informing pedagogical action: Aligning Learning Analytics with learning design. *American Behavioral Scientist*, 57(10), 1439–1459.

Longworth, N., & Davies, W.K. (1996). *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations, and Communities in the 21st Century*. London, England: Kogan Page Limited.

Mayer, R.E. (2008). *E-Learning and the science of instruction: proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Mitchell, J., & Costello, S. (2000). *International e-VET Market Research Report: A Report on International Market Research for Australian VET Online Products and Services*. Sydney, Australia: John Mitchell & Associates and Education Image.

Oliver, M. (2004). Understanding the Development of Teaching and Learning Resources Project: Phase II. Unpublished project report. Disponibile da: <http://www.ucl.ac.uk/epd/tqef> [29-08-2020].

Parker, A. (1999). A study of variables that predict dropout from distance education, *International Journal of Educational Technology*, 1(2): 1-12.

Richardson, J. & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (1): 68-88.

Romero, C., & Ventura, S. (2007). Educational data mining: A survey from 1995 to 2005. *Expert Systems with Applications: An International Journal*, 33(1), 135-146.

Sachs, D., & Hale, N. (2003). Pace university's focus on student satisfaction with student services in online education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(2), 36-42.

Shea, P., Pickett, A.M & Pelz, W.E. (2003). A follow up investigation of teaching presence in the Suny learning network. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7 (2): 68-80.

Siemens G., Dawson S., & Lynch G. (2013). *Improving the quality and productivity of the higher education sector: Policy and strategy for systems-level deployment of learning analytics*. Sydney, Australia: Australian Government Office for Teaching and Learning.

SoLAR (2011). *1st International Conference on Learning Analytics and Knowledge 2011*. Disponibile da: <https://tekri.athabascau.ca/Analytics/> [29-08-2020].

Tamborra, V. (2019). Didattica universitaria e Learning Analytics. Dall'analisi dei dati alla modellizzazione dei processi di apprendimento a distanza. In A. Dipace, V. Tamborra (eds.), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. Milano: FrancoAngeli. pp. 212-228.

Perception on the use of tools for the teaching-learning process of mathematics during the SARS Cov-2 Pandemic

di *Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca*

In this chapter we present a study carried out during the SARS COV-2 pandemic that is hitting the world. During this period, the classes of mathematics at University level in the Spanish territory had to be held online and, therefore, different tools had to be used to continue teaching. In this sense, based on the use made of them, we have selected different tools and students have given their perception both for teaching and for the assessment online. The results show that although students like the use of these tools and they would not mind using them assiduously in class as they are adequate tools for online teaching, they would not like to be assessed with them.

1. Introduction

Distance Education involves a learning process in which face-to-face sessions are non-existent or rare, even though there is still a supervision of a teacher, as well as activities, evaluations, bi-directional feedback and a learning sequence. Thus, this modality relies strongly on the available communication technologies. For instance, one of the first examples of a formal Distance Education course was a shorthand course provided by Sir Isaac Pitman in 1840 through the national postal service established in the United Kingdom, that was later implemented in the United States by the Phonographic Institute of Cincinnati (Casey, 2008).

Bozkurt (2019) carries on a research on the many definitions and cases of Distance Education, identifying different ages and generations of Distance Learning depending on the dominant technologies of each time, such as correspondence, broadcast radio and TV, teleconference, and lately, the

Internet and the World Wide Web. For each one of the proposed ages, several characteristics of the learning process are provided – for instance, the first distance learners were mostly adults, due to the suitability of this kind of programs for adapting to different occupational, social and family commitments.

The advent of Internet became a paradigm shift, when some institutions and universities offered open courses online, by the time others started to provide materials, resources and lately tasks, tests and classes through the web as part of regular courses. Those elements and tools that once characterized Distance Education for adults were then used to complement the learning of undergrad students, boosting new methodologies. Nowadays, these changes are present in all universities and increasingly in high schools, with fully distance courses for the first, and ICT-based resources for the second.

Distance Education in Spain has been following the same path. Bartolomé and Underwood (1998) found correspondence courses in the 1930 decade, and distinguish the relevance of Radio ECCA (1967), offering primary studies courses to adults in rural areas through radio. A few years later, the General Law of Education of 1970 was the first time Distance Education was regulated in the country. Courses offered on correspondence, radio and TV were now legally considered as an official way for adults to achieve studies up to Secondary Education that they were unable to obtain before. In 1972 the UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia) was founded, becoming the first university providing distance programs.

A current definition for Distance Education could be the one provided by Heedy and Uribe (2008), as the educative strategies and modalities that let the learning process overcome the limitations of time and space – e.g. asynchronous online sessions – and occupation or skills of the learners. In this direction, there is a big overlapping between this definition and the concepts of Online Education and Online Learning, since they commonly share resources, technologies, with cases in which they co-exist. Nevertheless, many other fields in Education research look for evidences on the suitability of these frameworks and resources to improve the performance of students. Some definitions and evidences are included below.

‘Flipping the classroom’, or most commonly, ‘Flipped Classroom’, is a fairly well-known methodology popularized by two high school teachers in USA (Bergmann and Sams, 2012), after experiencing with the creation and distribution among their students of short didactic videos through the Internet. Concretely, this proposal aims to let the magistral lectures be watched at home, where students may initiate their learning of a certain unit

by watching the video lectures, allowing the face-to-face lectures to be dedicated to consolidate knowledge, solving tasks and problems and being able to identify doubts and misconceptions interacting with the teacher and/or peers. A theoretical basis for this approach can be found in the concept of reverse/inverted classroom, proposed by Lage, Platt and Treglia (2000), as a framework for the Internet use in the classroom, adapting the presential sessions.

Ahmed (2016) conducts a review where many definitions related to flipped classroom are provided, and the basic characteristics of this methodology are pointed out, such as the dynamic, active and selective transference of information – typically videos, screencasts or voice records – to the students out of the class to free time at school; the educators becoming guides to knowledge instead of mere distributors, while the students become active learners who can access to resources as many times as they desire and using classes to collaborate and apply their previous knowledge; and finally, the teacher being able to focus on providing opportunities in class to develop rich higher-order cognitive skills.

Nevertheless, flipping the classroom demands effort both from teachers and students. Jordán, Magreñán and Orcos (2019) analyze the effects of providing didactic resources such as videos and tutorials weekly, together with a formative continuous evaluation. This work, carried out at university levels, allowed to compare the results from groups where Flipped Classroom or regular education were used. Weekly activities and tasks solved week after week were helpful for the experimental group, while the videos improved the interaction with teachers and made the students feel more prepared towards exams. However, if certain criteria are not met – the teacher is engaged, providing materials at the right pace and interacting with their students, who they develop a daily work routine, becoming available and motivated to study – performance could not be better. For instance, many students will not watch videos if they do not feel pressure, they may feel the work load is excessive, or may feel marginalized if they perceive the subject as hard or they dislike the proposed methodology.

E-Learning, that is, Electronic Learning, is a term that includes several applications, methodologies and processes (Akorful and Abaidoo, 2015). A general definition could be the use of Information and Communication Technologies to provide access to online educative resources. It is involved in different learning scenarios, such as fully online, blended learning, individual or collective learning, synchronous or asynchronous, but there is no consensus on whether it is a field by its own or a subfield or variant of Distance Education or Computer-based Learning.

This heterogeneous field considers different technologies to be used not only as information and knowledge support, but as enhancers of social interactions or as time and study management tools. The abovementioned work identifies several advantages and disadvantages of the application of e-Learning, in which there is an evidence need of guarantee interaction, self-efficacy and self-regulated learning for students, since they gain more responsibility on their learning process as it becomes more flexible (Rodrigues, Almeida, Figueiredo and Lopes, 2019).

Whenever ICT are used, teachers have to be aware of some of their main risks, such as the Internet addiction, and cyberbullying, affecting students' performance and mental health. A detailed quantitative analysis of the usage of these technologies by young people across several countries can be found in the different reports from the European research project Net Children Go Mobile (Mascheroni, G., & Cuman, A., 2014).

Blended Learning is a relatively new concept referred to any combination of face-to-face instructive activities with online activities, in order to stimulate and support the learning with the help of ICT (Boelens, De Wever and Voet, 2017). These authors highlight that it implies a redefinition of learning, not a substitution or alternative, and makes no distinction of the used methodologies. Four main challenges when implementing blended scenarios arise after a vast review of literature was conducted – 1. Space/time flexibility favors students' autonomy and interactions, with self-pace learning and a personalized learning path. 2. Whenever there is distance learning, is harder for teachers to identify learning difficulties. Blended scenarios should still count with bidirectional communication channels between students and teachers, to prevent isolation and lack of social interaction. 3. Students' learning process, as stated before, strongly depends on skills such as self-regulation, discipline, time management, ICT usage and comprehension or self-efficacy. 4. Emotional engagement, since the lack of face-to-face activities might have a negative impact in students' emotions, decreasing motivation and increasing dropout risk. Teachers should promote empathy, sense of humor, direct support and individualized attention.

Blended learning is a methodology-agnostic term, since each blended environment may involve one or many methodologies, from an adaptation of the lecture-based regular courses, to alternatives like Flipped Classroom, Cooperative Learning or even Project-Based Learning (PBL). For the last one, Cheng and Yang (2019) conducted a metanalysis of 30 journal articles referred to the usage of PBL among different countries and teaching levels, finding a positive effect on academic performance, conditioned on variables like the schools' location, instructive hours or the technological support.

Whenever classes take place on distance, teachers should realize many risks the students may incur on. For instance, Zavarella and Ignash (2009) measured how university students on blended and distance courses showed higher drop-out rates, by the time online students had a lower retention of the taught contents. Another example is the one provided by Ardura and Zamora (2014) on a grade 12 Physics class in Spain, where the authors used the Learning Management System (LMS) Moodle for several weeks, and noticed how the students considered it an useful result, but most of them felt unprepared to base its learning process in this tool. Finally, Jiménez Villalpando et al. (2019) considered 11-12 grade Math students in México, comparing groups experiencing face-to-face teaching and a blended environment. The first ones valued the role and utility of Mathematics in learning and future careers more often, enjoying the classes more than their partners, while the blended group perceived a higher cost when working on the subject. These observations led the authors to remark the effects on motivation of teachers promoting Mathematics and its understanding in class.

It has been stated how Distance Learning, Flipped Classroom or e-Learning describe learning environments where online resources as videos are frequent. Provided by teachers or found on the Internet, students have access to a vast amount of videos explaining concepts, procedures and many other contents. However, it is uncommon that these resources have been tested about their quality to be used by students.

Didactic suitability is a conceptual tool behaving as a test to measure the optimality of a content or resource in relation to how it connects the meanings the authorities want to transmit, and the personal meanings students construct (Godino, 2014). This tool is part of the theoretical framework proposed by the same author, the onto-semiotic approach to research in Mathematics education (Godino, Batanero and Font, 2007). It considers six components or dimensions in which a resource could be suitable for teaching, such as how it can be adapted to the cognitive process of each student, as well as to its interests and motivation, how it considers and interacts with the environment and resources of the class, etc.

This construct helps the teacher to meditate about how to improve the learning process, highlights the relevance of the learning context, formalizes Math education mimicking the argumentative process of science, and illustrates how a resource can be suitable in some dimensions and not in others simultaneously.

2. Methodology

2.1 Sample

For the development of this study, we took a sample of 33 students from a public University in Spain of ages over 20 years. The subjects in which this software have been applied are related to mathematics and its teaching in different levels.

2.2 Procedure

This year 2020, due to the pandemic that is ravaging the world, we also have to face a new added difficulty associated to the online teaching and even more complicated the online evaluation.

In this study we present a series of tools that we have been using in online mathematics teaching in the last months of the 2019/2020 course that have been developed online.

The procedure has been the following:

- We have used the software online classroom.
- We have solved some questions about the material (online classroom).
- The students have asked for solving individual and group problems (outside the classroom).
- Finally, an evaluation survey has been used to know their perception of the software.

In concrete in this course we have used different software, but we have selected the following 4 software, since these are the tools used by most of the students.

- Kahoot!
- EdPuzzle
- Quizizz
- Geogebra

Each software has its own characteristics which explained below.

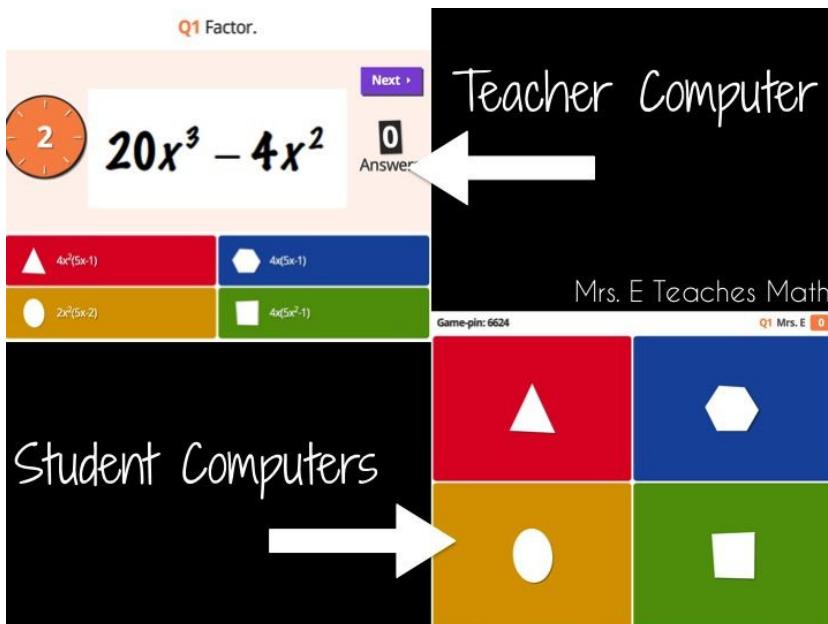
2.2.1 Kahoot!

The principal characteristics of Kahoot (<https://kahoot.com/schools-u/>) are:

- It is the most well-known software of the ones we have used in this study.
- It is used all over the world, by many teachers in different areas and fields.
- It allows to use different types of questions.
- It promotes the M-learning.
- It is one of the most used software to apply gamification in classroom.
- The creator of the games is the teacher.
- There exist repositories of games already created by other teachers, which also allows the teacher to adapt other problems.

Figur e1. Kahoot interfaces. Taken from:

<https://i.pinimg.com/originals/0c/f0/27/0cf027741c619fa5d6360f697773b4d0.jpg>



The use of Kahoot! in classroom is growing and many authors have been using it in the classroom with good results (Chaiyo and Nokham, 2017;

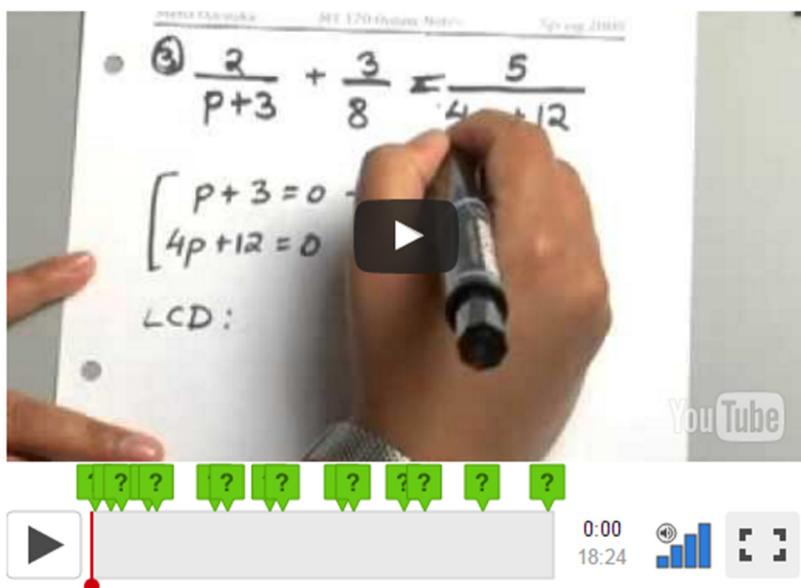
Palma, Tobías, Prieto, León and Ruiz, 2018; Göksün, and Gürsoy 2019; Curto, Orcos, Blázquez and León, 2019).

2.2.2 EdPuzzle

The principal characteristics of EdPuzzle (<https://edpuzzle.com/>) are:

- It uses videos and allows to introduce questions inside the video which students should answer to continue with it.
- The video should be completely shown.
- Rewind and forward are disabled.
- The platform has the percentage seen by each student and the time they have used it.
- All videos can be picked from well-known platforms such as YouTube or be created and uploaded by the user.
- It is really useful in Flipped Classroom methodology and in problem-solving sessions.

Figure 2.-Edpuzzle interface. Taken from: <https://s3.amazonaws.com/media-p.slid.es/uploads/181354/images/2410620/video.PNG>



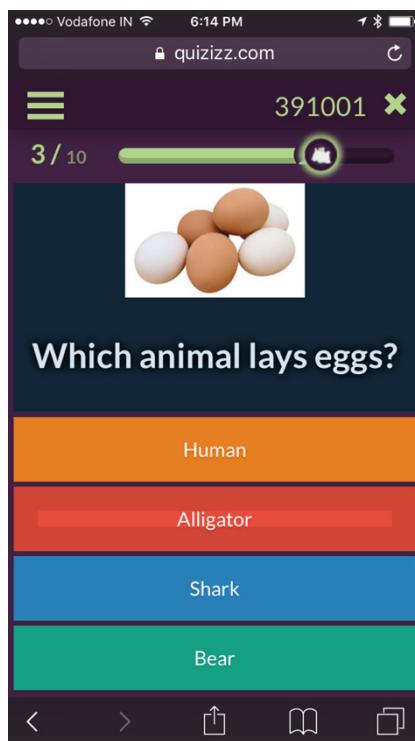
The use of EdPuzzle in classroom is growing and many authors have been using it in the classroom with good results (Palma, Tobías, Prieto, León and Ruiz, 2018)

2.2.3 Quizizz

The principal characteristics of Quizizz (<https://quizizz.com/>) are:

- Promotes the participation of students to use of technology.
- It has automatic assessment of the students with different options such as:
 - Instant feedback.
 - Different types of questions.
 - Shuffle answers.
- It is really useful and interactive.

Figure 3. Quizizz interface- Taken from: <https://blog.quizizz.com/new-question-viewer-on-quizizz-game-an-upgrade-for-the-questions-with-images-503fe6583f17?gi=5adc9bbdf9bf>



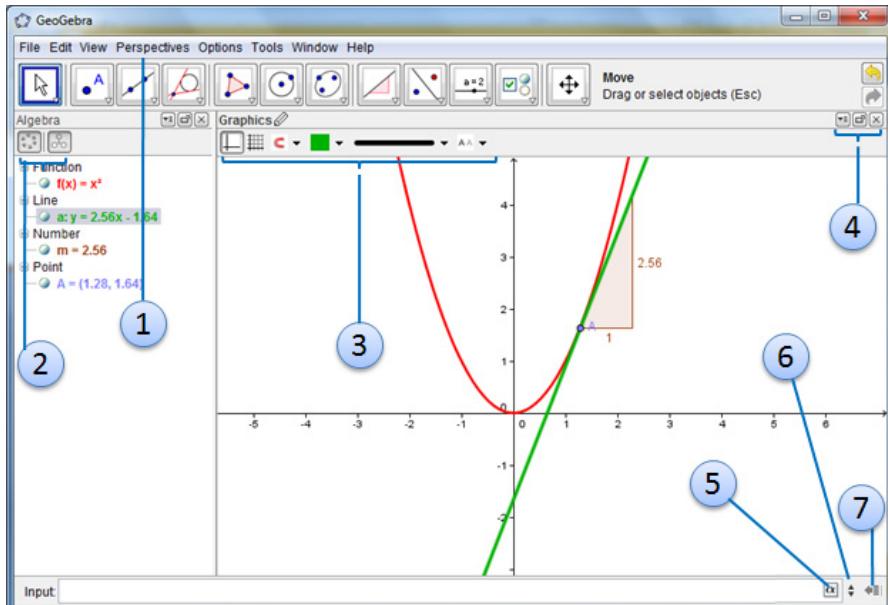
The use of Quizizz in classroom is growing and many authors have been using it in the classroom with good results (Chaiyo and Nokham, 2017; Göksün, and Gürsoy 2019).

2.2.4 GeoGebra

The principal characteristics of GeoGebra (<https://www.geogebra.org/>) are:

- This tool promotes the participation of students to use technology, online or offline, since it has an executable to be installed or just run in a computer, tablet or even in a mobile.
- It is really useful to understand geometry, since it is manipulative and very visual.
- There exist several repositories done by other users, including world-recognized professors and teachers all around the world.
- This tool is really intuitive and easy to develop the “learn by doing” skill.

Figure 4.- Geogebra interface. Taken from: <http://mathandmultimedia.com/wp-content/uploads/2011/05/geogebra4-0window.png>



The use of GeoGebra in mathematics classroom is not new. Some studies are the ones of Hohenwarter and Fuchs, (2004) and Hohenwarter and Jones, (2007).

2.3 Information Collection Tools

The data has been collected through on-line questionnaires using Microsoft Forms in which we used a Likert-Type Questionnaire, in which we have encoded negative and positive responses with the following structure:

- Questions about the usability and applicability of each tool in the classroom.
- Questions about the evaluation of the tool.
- Questions about the desire to use them in class.

The number of non-empty responses was different in each question, while for Kahoot software we obtained 33 responses, for Quizizz 29, for EdPuzzle 28 and for GeoGebra software just 21.

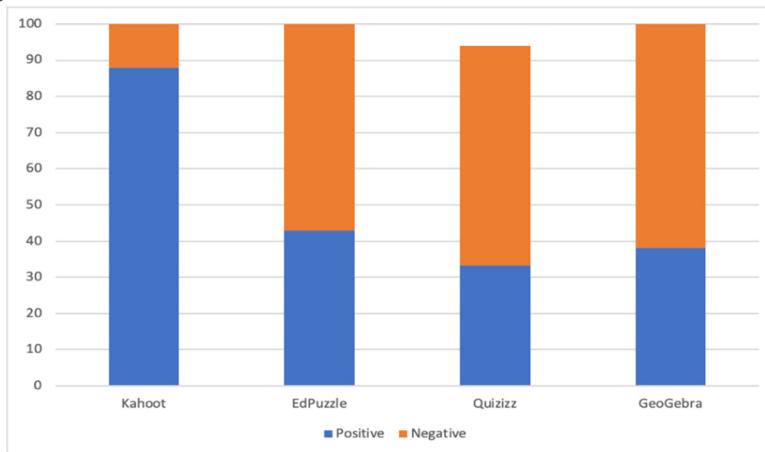
2.4 Data Analysis

We have studied the descriptive statistics of the assessments of the students of each item of the questionnaire in order to obtain the positive and negative responses and its percentage. On the other hand, we have also computed the mean of the evaluation of each tool in order to obtain an ordered list of preferences for future courses.

3. Results and discussion

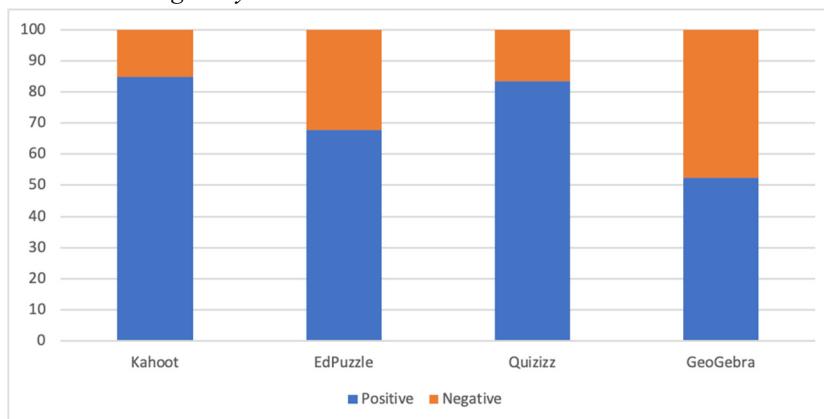
We show first which of the software used is best known among the students. This information is collected in Figure 5, where we see how clearly the software best known by students before using it in the classroom has been Kahoot, which is known by about 90% of students. On the other hand, we see how the other software used is known by less than half of the class.

Figure 5. Percentage of responses on whether or not they knew the software before using it in the course.



Another aspect that we want to assess in this study is whether or not they would like the software to be used more regularly in the classroom and the results can be seen in Figure 6. As it can be seen, the software they would most like that will be used in class regularly are Kahoot! and Quizizz, while the worst assess in this sense is GeoGebra, although more than half would like it to be used.

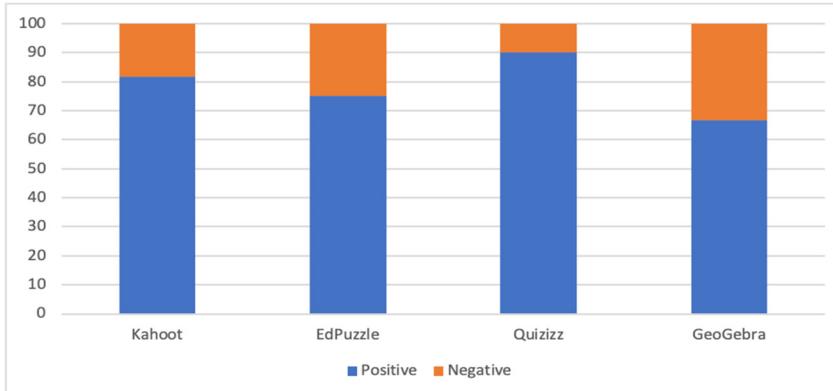
Figure 6. Percentage of responses about whether they would like the software to be used in class regularly or not.



On the other hand, we also wanted to study the perception that students have about whether these tools are good for online teaching or not. In Figure

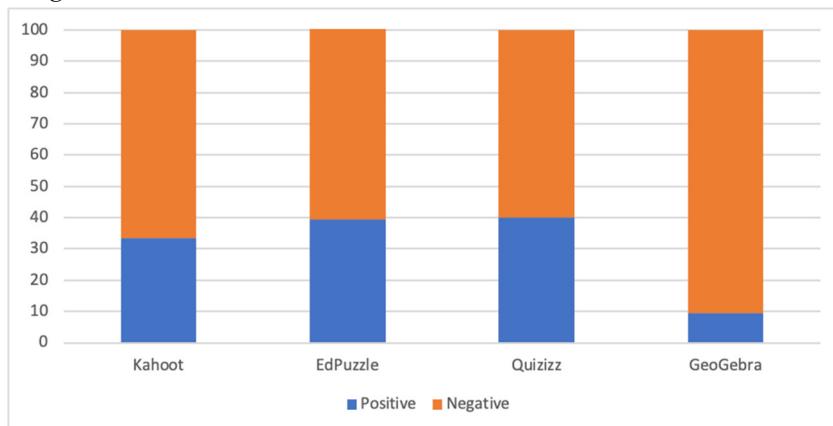
7 the values given by the students can be observed. In this case, we see how the students value the software positively in all cases, especially Quizizz, with 90% positive responses.

Figure 7. Percentage of responses on whether or not they seem good tools for online teaching.



Another aspect that we were interested in was the fact that whether or not they would like to be evaluated using these tools, and the results as we see are negative in all cases, except in GeoGebra whose results are very negative. The data can be seen in Figure 8. Although it can be seen that EdPuzzle and Quizizz, 40% of the students consider them as good tools for evaluation.

Figure 8. Percentage of responses on whether or not they would like to be evaluated using each tool.



Finally, we asked them to globally assess the tools and give them an evaluative grade. The mean data obtained can be seen in Table 1, where it is observed that the best valued tool is Kahoot followed by Quizizz.

Table 1. Average values given by students to each tool

	Kahoot!	EdPuzzle	Quizizz	Geogebra
Mean	6,545	5,607	6,200	5,714

4. Conclusion and future work

As conclusions of this study, we can extract that although the tools studied in this chapter are relatively attractive and new for students, in many cases, their overall assessment of them is not excessively high. On the other hand, we have seen that these tools seem generally good for online teaching but students do not like to be evaluated online with them. Also, we see how Kahoot! and Quizizz stand out as the best valued tools and almost the ones that have obtained the best marks in all the answered items, therefore, the students of the sample prefer software based on questions and with a competition format. Regarding the evaluation, the data obtained show a need to consider or design new tools that serve for this purpose, since students are still reluctant to the existing tools, so there is still a long way to go to find an online evaluation in mathematics field that is palatable to students.

Regarding future work, we have seen how GeoGebra software has not been received as we expected and, therefore, we will try to study alternatives such as DESMOS or GEOEnzo. In addition, other tools have been studied, which have not been included in this chapter due to the low participation and students' unacknowledged, so another of the ways that remain pending will be the use and study of these tools in the classroom, since among them there are some that seem to be able to show encouraging results in the case this situation based on the online teaching and learning process remains.

Bibliografia

Ahmed, H. O. K. (2016). Flipped Learning As A New Educational Paradigm: An Analytical Critical Study. *European Scientific Journal, ESJ*, 12(10), 417. <http://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n10p417>

Ardura, D., and Zamora, Á. (2014). *¿Son útiles los entornos virtuales de aprendizaje? Evaluación de una experiencia en la enseñanza y el aprendizaje de la Relatividad.*

Revista Eureka Sobre Enseñanza y Divulgación de Las Ciencias, 11(1), 83–93.
http://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2014.v11.i1.08

Arkorful, V., and Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12, 29.

Boelens, R., De Wever, B., and Voet, M. (2017). Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 22(June), 1–18. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.06.001>

Bartolomé, A., and Underwood, J. (1998). *TEEODE. Technology Enhanced Evaluation in Open and Distance Learning*. Laboratori de Mitjans Interactius.

Bergmann, J., and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.

Bozkurt, A. (2019). From Distance Education to Open and Distance Learning. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252–273). IGI Global. <http://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5.ch016>

Casey, D. M. (2008). A Journey to Legitimacy: The Historical Development of Distance Education through Technology. *TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning*, 52(2), 45–51.

Chaiyo, Y., & Nokham, R. (2017, March). The effect of Kahoot, Quizizz and Google Forms on the student's perception in the classrooms response system. In *2017 International Conference on Digital Arts, Media and Technology (ICDAMT)* (pp. 178–182). IEEE.

Chen, C. H., and Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26(October 2018), 71–81. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>

Curto Prieto, M., Orcos Palma, L., Blázquez Tobías, P. J., & León, F. J. M. (2019). Student assessment of the use of Kahoot in the learning process of science and mathematics. *Education Sciences*, 9(1), 55.

Godino, J. (2014). Indicadores de idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación En Educación Matemática*, 0(11), 111–132.

Godino, J. D., Batanero, C., and Font, V. (2007). Un enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemática (versión ampliada y revisada al 8/Marzo/2009). *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, 39(1–2), 127–135.

Göksün, D. O., & Gürsoy, G. (2019). Comparing success and engagement in gamified learning experiences via Kahoot and Quizizz. *Computers & Education*, 135, 15–29.

Heedy, C., and Uribe, M. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. *Educación*, 17(33), 7–27.

Hohenwarter, M., & Fuchs, K. (2004, July). Combination of dynamic geometry, algebra and calculus in the software system GeoGebra. In *Computer algebra systems and dynamic geometry systems in mathematics teaching conference* (pp. 1-6).

Hohenwarter, M., & Jones, K. (2007). Ways of linking geometry and algebra, the case of Geogebra. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27(3), 126-131.

Jiménez Villalpando, A., Garza Kanagusiko, A., Méndez Flores, C., Mendoza Carrillo, J., Acevedo Mendoza, J., Arredondo Contreras, L. C., and Quiroz Rivera, S. (2019). Motivación hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato de modalidad mixta y presencial. *Revista Educación*, 44, 23. <http://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35282>

Jordán, C., Magreñán, Á. A., and Orcos, L. (2019). Considerations about flip education in the teaching of advanced mathematics. *Education Sciences*, 9(3), 1–10. <http://doi.org/10.3390/educsci9030227>

Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43. <http://doi.org/10.1080/00220480009596759>

Mascheroni, G., & Cuman, A. (2014). *Net Children Go Mobile: final report: deliverables D6. 4 and D5*. 2. Educatt.

Mischel, L. J. (2019). Watch and learn? Using EDpuzzle to enhance the use of online videos. *Management Teaching Review*, 4(3), 283-289.

Palma, L. O., Tobías, P. J. B., Prieto, M. C., León, F. J. M., & Ruiz, Á. A. M. (2018, August). Use of Kahoot and EdPuzzle by smartphone in the classroom: the design of a methodological proposal. In *International Workshop on Learning Technology for Education in Cloud* (pp. 37-47). Springer, Cham.

Resmayani, N. P. A., & Putra, I. N. T. D. (2020). Gamification: Using Kahoot! to Make Students Love the Class from the Very Beginning. *Linguistics and ELT Journal*, 7(1), 10-18.

Rodrigues, H., Almeida, F., Figueiredo, V., and Lopes, S. L. (2019). Tracking e-learning through published papers: A systematic review. *Computers and Education*, 136(March), 87–98. <http://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007>

Wang, A. I., & Tahir, R. (2020). The effect of using Kahoot! for learning—A literature review. *Computers & Education*, 149, 103818. Zavarella, C. a., and Ignash, J. M. (2009).

Zavarella, C. A., & Ignash, J. M. (2009). Instructional Delivery in Developmental Mathematics: Impact on Retention. *Journal of Developmental Education*, 32(3), 2. 6–13.

La Differenziazione didattica nel contesto universitario: un'esperienza laboratoriale inclusiva

di Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli¹

Obiettivo principale del presente contributo è quello di riflettere sulla necessità di innovare i processi di insegnamento-apprendimento nel contesto universitario, progettando percorsi che vadano incontro ai differenti stili cognitivi e di apprendimento degli studenti al fine di sviluppare elevate e diffuse competenze. La risposta pratica, operativa e percorribile, viene qui individuata nella *Differenziazione Didattica* (Tomlinson, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2012; d'Alonzo, 2016), intesa non solo come strategia da adottare nelle peculiari situazioni in cui si deve far fronte ad esigenze didattiche specifiche, bensì come una vera e propria filosofia del fare didattica.

Inoltre, con l'intento di partecipare al miglioramento e al consolidamento di buone prassi inclusive nei contesti universitari, si presentano i benefici raggiunti al termine di un'esperienza didattica laboratoriale svolta nell'A.A. 2018/2019 all'interno del Corso di specializzazione per l'insegnamento delle attività di sostegno presso l'Università degli studi di Bari. Sfruttando le potenzialità insite in una delle declinazioni della *Differenziazione Didattica*, il *Layered Curriculum* (Nunley, 2001, 2002, 2004, 2006), si è potuto realizzare un percorso alternativo alle modalità tradizionali di gestione dell'aula, volto a valorizzare la pluralità e l'eterogeneità insita nel contesto classe.

¹ Il contributo è il risultato di un lavoro comune degli autori, pensato in forma sinergica e condivisa, tuttavia, sono da attribuire a Michele Baldassarre i paragrafi 1 e 2, a Lia Daniela Sasanelli i paragrafi 3, 4 e 5.

1. Rinnovamento didattico ed inclusione nel contesto universitario

All'interno dei contesti universitari la *complessità*, intesa come reticolarità tra intrecci di saperi formali, informali e non formali, si inserisce come una costante ricca di sfumature e sfaccettature che richiamano l'attenzione dei docenti. Le classi universitarie, infatti, sono sempre più *eterogenee* perché composte da studenti con disabilità, con disturbi evolutivi specifici, difficoltà psicologiche, comportamentali, relazionali, ma anche da studenti con alto potenziale cognitivo, che provengono da ambienti sociali diversi o che appartengono a differenti culture (Censis, 2017). Tuttavia, come evidenziato da numerosi studi condotti a livello nazionale ed internazionale (de Anna 2016, Berry & Mellard, 2002), sussiste una limitata predisposizione dei docenti universitari ad operare una modifica della loro prassi didattica al fine di aumentare il livello di accessibilità e fruibilità delle proposte e dei contenuti didattici. Nella didattica tradizionale accademica, la lezione frontale rappresenta, infatti, la modalità più utilizzata: i testi, le risorse, le proposte e il tempo a disposizione sono uguali per tutti gli studenti, così come sono standardizzate le modalità di verifica e di valutazione.

In questi anni, invece, si è avuto modo di constatare che si lavora bene se la lezione “in cattedra” rimane una delle tante opportunità che il docente ha a disposizione nel suo bagaglio di strategie e che il *rinnovamento didattico* si realizza solo concependo l'apprendimento come un processo di costruzione e ricostruzione attiva e continua di conoscenza, in cui vengono ampiamente promosse tutte le variegate forme di partecipazione e collaborazione degli studenti (d'Alonzo, 2016). Un'altra importante considerazione, connessa al momento della progettazione didattica è che, mentre cresce il notevole interesse per la creazione di pianificatori pedagogici in grado di fornire supporto agli insegnanti di scuola primaria e secondaria di primo grado, si riscontra un minore sviluppo dello stesso interesse nell'istruzione superiore (Grainne, 2012). Da tutto ciò emerge la necessità di progettare una didattica universitaria sempre più *inclusiva*: il docente ha il compito di muoversi all'interno di una visione di sistema innovativa, per poter garantire una formazione di qualità in grado di incentivare forme di apprendimento significative, attive e creative, centrate sullo studente (*student-centered*), così come testimoniano importanti ricerche nazionali già avviate (de Anna & Covelli, 2018; Peretti & Tore, 2016).

2. Il Framework teorico: la *Differenziazione Didattica*

Una risposta pratica, operativa e percorribile per raggiungere tutti e ciascuno è possibile rintracciarla nella *Differenziazione Didattica* (Tomlison, 1999; Tomlinson & Imbeau, 2012; d'Alonzo, 2016), una prospettiva metodologica che affonda le sue radici in teorie e riferimenti scientifici ben saldi (tab. 1).

Tabella 1 – Riferimenti scientifici della Differenziazione Didattica

Autore	Teoria	Correlazioni con la differenziazione didattica
Vygotsky (1973, 1996)	TEORIA DELLA ZONA PROSSIMALE DI SVILUPPO LUPPO	Le attività didattiche proposte attraverso la Differenziazione si “inseriscono” nella zona prossimale di sviluppo, consentendo agli studenti di attivarsi con motivazione e partecipazione.
Gardner (1985, 2005)	TEORIA DELLE INTELLIGENZE MULTIPLE	L’idea che l’intelligenza non è unitaria ma che esistono, all’interno del gruppo classe, molteplici forme che occorre conoscere per progettare percorsi formativi capaci di rispondere ai bisogni di tutti gli studenti, è fondante nella Differenziazione. Per raggiungere un medesimo obiettivo, vengono proposte variegate e diversificate attività.
Sternberg (1985, 1988)	TEORIA DEGLI STILI DI APPRENDIMENTO	
Silver, Strong & Perini (2000)	TEORIA DEI 4 STILI DI APPRENDIMENTO	

La letteratura scientifica ci propone diverse definizioni che, nel complesso, aiutano a delineare il quadro di riferimento di questa metodologia didattica.

Differenziazione didattica

- “Prospettiva metodologica di base capace di promuovere processi di apprendimento significativi per tutti gli allievi presenti in classe, volta a proporre attività educative didattiche mirate, progettate per soddisfare le esigenze dei singoli in un clima educativo in cui è consuetudine affrontare il lavoro didattico con modalità differenti” (d’Alonzo, 2016, p. 47);
- “Processo attraverso il quale l’insegnante fornisce opportunità agli allievi per incrementare le loro potenzialità, lavorando al loro livello, utilizzano una varietà rilevante di attività di apprendimento” (Converye & Coyle, 1993, p.13);
- “Cultura educativa che interpreta la diversità nel contesto della classe; con essa si guarda agli studenti per ciò che sono, valutando realisticamente cosa

sanno e sanno fare in un dato momento, pur non rinunciando ad offrire sfide e opportunità di apprendimento” (Gregory & Chapman, 2002).

Partendo dal presupposto che una pratica è *inclusiva* quando risponde ad una vasta gamma di esperienze scolastiche ed aiuta gli studenti con differenti background e capacità nel raggiungimento di risultati di apprendimento soddisfacenti (Leicester, 2008), emerge subito la portata innovativa della *Differenziazione*. Essa, difatti, sprona gli insegnanti ad adottare metodi e strategie didattiche diversificate con lo scopo di promuovere la partecipazione al processo di apprendimento da parte di tutti.

Tabella 2 – Ambiti della Differenziazione Didattica

<i>Ambito</i>	<i>Indicazioni Procedurali</i>
Differenziazione didattica dei Contenuti	<ul style="list-style-type: none">- <i>Progettare materiale didattico differente</i> (testi, video, animazioni, simulazioni) autentico e pregno di significato al fine di fornire agli studenti differenti fonti di informazioni che facciano leva sui diversi canali sensoriali, per stimolarli a riflettere sul loro modo di accedervi e sui contenuti da apprendere;- <i>Pianificare compiti diversificati basati su una valutazione preliminare delle caratteristiche del gruppo classe</i>, utilizzando conseguentemente metodi di valutazione connessi ai contenuti;- <i>Offrire agli studenti la possibilità di scelta dell’attività didattica e di concentrarsi su diverse dimensioni dello stesso argomento/obiettivo.</i>
Differenziazione didattica del Processo	<ul style="list-style-type: none">- <i>Sostenere l’apprendimento collaborativo</i> in gruppi flessibili, utilizzando tecniche differenti per la formazione²;- <i>Coinvolgere gli studenti in attività didattiche differenti</i> che consentano di comprendere i contenuti, analizzandone i concetti chiave;- <i>Fornire ambienti di apprendimento in accordo con le differenze individuali.</i>
Differenziazione didattica del Prodotto	<ul style="list-style-type: none">- <i>Fornire materiali ed indicazioni specifiche</i> agli studenti che si accingono a lavorare sui compiti assegnati;- <i>Prediligere valutazioni formative orientate al processo</i>, anziché valutazioni sommative orientate al prodotto;- <i>Servirsi di prove di valutazione in itinere</i> per monitorare i progressi e fornire indicazioni agli studenti,- <i>Utilizzare griglie e rubriche di valutazione chiare</i> che descrivano gli obiettivi di apprendimento, esplicitandole in anticipo agli studenti.

² Per esempio, è possibile suddividere gli studenti in gruppi accomunati da variabili comuni (interessi simili, divergenti, convergenti, etc.) permettendo loro di lavorare, di volta in volta, insieme a tutta la classe, in piccoli gruppi o con un partner. Così facendo è possibile creare gruppi di lavoro che collaborino per una lezione, per un mese, per un intero semestre.

Numerose sono le ricerche svolte, per lo più in contesti scolastici, con questa prospettiva metodologica (Hattie, 2008; Marzano, 2003; Olson, 2009; Tomlison, Brimijoin & Narvaez, 2008) e i risultati confermano quanto quest'ultima soddisfi in maniera efficace i bisogni e le attese di una scuola realmente inclusiva. Nella sua forma iniziale (Tomlison, 1999) le modalità operative della *Differenziazione* sono declinate su tre differenti ambiti: il *contenuto* (ciò che l'alunno deve ricordare al termine della lezione), il *processo* (le modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento dello studente) ed il *prodotto* (gli esiti dell'apprendimento) attraverso cui elaborare un ventaglio di attività attente alle esigenze di tutti.

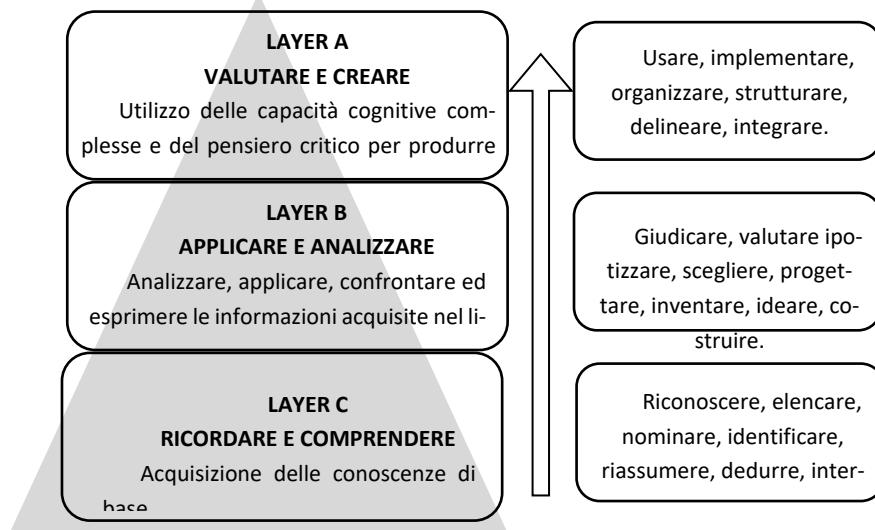
Promuovendo un approccio multiplo ai contenuti, ai processi e ai prodotti, la *Differenziazione didattica* non è mai statica, bensì si configura come un processo organico e dinamico che mira all' inclusività, nel rispetto delle esigenze e delle potenzialità di ciascun studente. Un aspetto importante correlato è quello della creazione di ambienti di apprendimento idonei: all'interno della classe è opportuno realizzare spazi flessibili configurabili come *postazioni tematiche* o *stazioni*. Si tratta di tavoli di lavoro per consentire agli studenti di lavorare e confrontarsi, simultaneamente, in piccoli gruppi su contenuti o compiti differenziati.

3. Il *Layered Curriculum*: aspetti metodologico-procedurali

Fra le differenti declinazioni della *Differenziazione* nella prassi didattica, una pratica che intercetta le esigenze e i punti di partenza degli studenti, ne rispetta i ritmi di apprendimento, sfruttandone i punti di forza, è il *Layered Curriculum* (Nunley, 2001, 2002, 2004, 2006). Esso consiste nel predisporre le “attività a strati, a diversi livelli di complessità e di profondità, a piani di lavoro sovrapposti” (d'Alonzo, 2016, p.125). I tre livelli (A-B-C) sono interconnessi fra loro e la stratificazione delle attività segue il principio insito nella classificazione gerarchica della Tassonomia di Bloom (1956): dalla più semplice alla più complessa, dalla più concreta alla più astratta. In tal modo si garantisce un percorso di studio graduale, in cui gli studenti si sentono liberi di scegliere le attività, in relazione al proprio peculiare stile di apprendimento e cognitivo.

Lo schema che segue presenta in modo sintetico il modello:

Tabella 3 – Struttura del *Layered Curriculum*



Le fasi previste dal *Layered Curriculum* sono cinque:

- 1) *Incoraggiare la responsabilità*: gli studenti vengono adeguatamente informati sulla proposta formativa, il docente illustra il programma che intende svolgere unitamente agli obiettivi da raggiungere e al ventaglio di attività stratificate su cui effettuare la scelta;
- 2) *Realizzazione del Layer C*: gli studenti si confrontano con i contenuti basilari del percorso di apprendimento, erogati attraverso mediazioni didattiche plurali (Damiano, 1999)³ e una pluralità di attività diversificate rispondenti ai diversi stili di apprendimento. In questa fase è fondamentale tenere conto delle potenzialità delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione al fine di costruire una proposta formativa accessibile a tutti (Moliterni, 2013; Zappaterra, 2016).
- 3) *Conseguimento del livello intermedio (Layer B)*: gli studenti elaborano o applicano, attraverso forme attive di apprendimento e metodologie didattiche cooperative, ciò che è stato appreso nello stadio precedente, gestendo le informazioni e le acquisizioni in loro possesso e applicandole nella maniera più efficiente;

³ Per E. Damiano (1999) si distinguono i *mediatori didattici attivi* (esperienza diretta e concreta mediazione tra pari e con il professore, uso di strumenti e sussidi tecnologici), *iconici* (immagini, disegni, schemi, mappe, video, fotografie...), *analogici* (esercitazioni pratiche, simulazioni, attività di *role playing*) e *simbolici* (libri, testi, documenti scritti e digitali, lezioni tradizionali e partecipate, esposizioni orali).

- 4) *Raggiungimento del Layer A*: impiegando capacità più elevate e raffinate, afferenti al pensiero critico e alle capacità di analisi, gli allievi producono, preferibilmente in gruppo, contenuti complessi e creativi;
- 5) *Valutazione del compito*: il lavoro prodotto dal singolo o dal gruppo degli studenti, viene presentato e discusso dinanzi al gruppo classe e al docente al fine di dimostrare di aver raggiunto gli obiettivi prefissati. Segue il momento valutativo che, nel *Layered curriculum*, rispetta la *teoria dell'allineamento costruttivo* (Biggs, 2003): la progettazione del percorso didattico ottimizza le condizioni per la qualità dell'apprendimento. Occorre pertanto costruire un ambiente *coerente* in cui modalità di insegnamento e pratiche di valutazione sono allineate agli scopi dell'insegnamento.

Le evidenze scientifiche mostrano che, differenziando contenuti e processi, l'interesse degli studenti verso l'apprendimento aumenta (Subban, 2006) e, dando loro la possibilità di scegliere in autonomia le attività più adatte per il raggiungimento degli obiettivi proposti, cresce anche la motivazione, l'autoefficacia ed il rendimento scolastico (Nunley & Evin Gencel, 2019). Nonostante ciò l'uso del *Layered Curriculum* nel contesto italiano è ancora poco diffuso: le esperienze di utilizzo, sono state condotte per lo più nelle scuole americane (Martin & Pickett, 2013; Gün, 2013; Colding, 2018) e mostrano la grande flessibilità di tale pratica, che può essere adoperata per tutte le materie e in qualsiasi grado scolastico.

Dall'analisi della letteratura scientifica, non emergono esperienze di applicazione della suddetta metodologia all'interno dei contesti accademici.

4. Il *Layered Curriculum* nel contesto universitario: un'esperienza didattica inclusiva

L'esperienza didattica che si vuole descrivere è stata realizzata nell'ambito del Laboratorio *"Metodi e tecniche delle attività motorie"* inserito nel Corso di specializzazione per l'insegnamento delle attività di sostegno (grado: scuola dell'infanzia) svoltosi nell'anno accademico 2018/2019 presso l'Università degli Studi di Bari. La motivazione principale per cui si è deciso di progettare il percorso didattico, della durata di venti ore, utilizzando la metodologia del *Layered Curriculum* è stata la profonda eterogeneità insita nel gruppo classe. Al percorso formativo partecipavano infatti studenti con un background formativo ed esperienziale altamente differenziato: laureati in Scienze della Formazione Primaria (con specifiche ed idonee competenze iniziali) e in altri Corsi di Laurea; studenti in possesso del diploma magistrale; alcuni di essi avevano già maturato esperienze

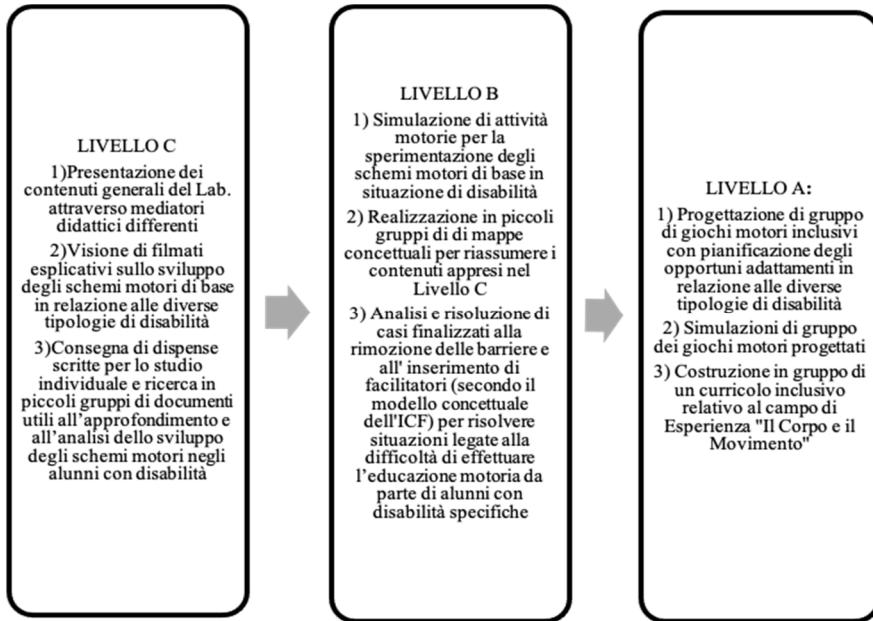
lavorative nel mondo scolastico, un gruppo ristretto, invece, in settori differenti. Questa forte difformità ha rappresentato un vero e proprio bisogno che è stato recepito e soddisfatto attraverso la pianificazione di una pluralità di attività stratificate che potessero, attraverso l’impiego di strategie didattiche cooperative, mantenere alta la motivazione intrinseca di ogni studente.

Nella fase iniziale del corso sono stati illustrati agli studenti gli obiettivi da perseguire:

- conoscere gli aspetti fondamentali dello sviluppo motorio del bambino ed i processi implicati nell’esecuzione di attività motorie;
- conoscere le principali tematiche relative all’educazione motoria in relazione alle diverse tipologie di disabilità;
- progettare interventi didattici motori inclusivi, utilizzando gli adattamenti opportuni per le diverse tipologie di disabilità, in un’ottica di rimozione delle barriere e inserimento di facilitatori, così come indicato dal modello concettuale dell’*International Classification of Functioning, Disability and Health* (OMS, 2001).

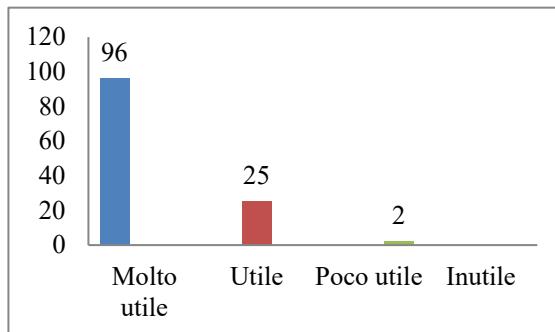
Trattandosi di futuri insegnanti, è stata poi presentata loro nel dettaglio la metodologia della *Differenziazione didattica* e, nello specifico, il *Layered Curriculum*, al fine di aumentare la consapevolezza circa i benefici derivanti dalla sua applicazione. Successivamente, attraverso la stratificazione graduale delle attività nei tre livelli, A-B- C (ciascuno dei quali presentava tre differenti proposte operative), si è potuto concretizzare un percorso didattico *proattivo* in cui lo studente, protagonista attivo delle proprie scelte nel percorso di apprendimento, ha concretamente familiarizzato (singolarmente e in gruppo) con le strategie più consone con il proprio modo di apprendere, da mettere in atto per il raggiungimento degli obiettivi.

Figura 4- Stratificazione delle attività laboratoriali

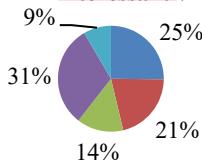


Al termine del percorso labororiale gli studenti sono stati consultati mediante la somministrazione di un questionario volto a rilevare i punti di forza e l'indice di gradimento dell'insegnamento svolto. Hanno partecipato al questionario 123 studenti; si riportano, a titolo esemplificativo, alcuni dati che orientano una riflessione sulle potenzialità insite nella prospettiva metodologica presa in esame.

Figura 5. Stratificazione delle attività laboratoriali



Quali aspetti del Layered Curriculum ritieni più interessanti?



- Presentazione dei contenuti in forma multimodale
- Stratificazione delle attività
- Possibilità di scegliere le l'attività
- Ampio utilizzo della metodologia del Cooperative Learning
- Clima di responsabilità e condivisione reciproca

Altra dimensione apprezzata è stata la possibilità di poter scegliere, fra attività stratificate (dunque graduali e progressive dal punto di vista della complessità dei contenuti), quella più consona alle proprie modalità di apprendimento: decidere autonomamente alcuni aspetti del proprio impegno ha conseguentemente permesso di incentivare e innalzare la motivazione, l'interesse e la determinazione.

5. Riflessioni conclusive e possibili sviluppi

Sebbene l'esperienza didattica presentata rappresenti un piccolissimo spaccato delle molteplici realtà universitarie, i risultati evidenziano la necessità di innovare la didattica, orientandola verso impostazioni sempre più inclusive.

Nell'esperienza condotta lo studente ha sempre occupato una posizione centrale nell'azione didattica (*student-centered*) diventando partner dell'“impresa” e, nel contempo, corresponsabile del processo di qualificazione della didattica stessa (Kember & Gimns, 2009).

Superando un insegnamento focalizzato solo sui contenuti teorici e disciplinari (comunque ritenuti indispensabili) si è accolto una visione dei processi di insegnamento- apprendimento in linea con le teorie di stampo socio-costruttivista ed una prospettiva maggiormente basata sui *learning outcomes*, in termini di conoscenze, capacità e competenze, favorendo così il recupero degli apprendimenti pregressi, acquisiti anche in contesti non formali e informali. Anche nel contesto universitario la *Differenziazione didattica*, nella

peculiare declinazione del *Layered curriculum*, si è confermata una validissima strategia di mediazione didattica idonea allo sviluppo delle competenze di tutti (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2009) in quanto attenta alle diverse caratteristiche degli allievi, sia in termini di abilità in ingresso sia in termini di aspetti metacognitivi (interesse, motivazione, partecipazione, abilità strategiche e di problem solving, ecc....).

Seppur sinteticamente si elencano i guadagni derivanti dal suo utilizzo:

- risponde, attraverso la proposta di un ventaglio di attività attente alle esigenze di tutti, alla complessità ed eterogeneità che caratterizza le classi universitarie;
- si configura come una via per intervenire sul miglioramento del livello di inclusività delle proposte formative che l'Università eroga, partendo da una profonda riflessione su *come* si insegna;
- motiva i docenti nella pianificazione di contesti di apprendimento che facilitino apprendimenti profondi e significativi;
- promuove la qualità della didattica universitaria ponendo l'accento sull'aspetto comunitario e sociale del processo di insegnamento- apprendimento.

In conclusione, come segnalano de Anna e Covelli (2018), sarebbe utile continuare a progettare, realizzare e raccogliere, sempre più, esperienze di buone prassi utili a poter strutturare, in futuro, linee-guida condivise dalle diverse realtà accademiche presenti sul territorio nazionale, che promuovano nel personale docente una riflessione trasformativa (Mezirow, 1991) sulle proprie pratiche didattiche, volta al miglioramento degli aspetti inclusivi e innovativi.

Bibliografia

Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*. Rapporto di ricerca, World Conference on Higher Education. Paris: UNESCO.

Berry, G., & Mellard, D. (2002). *Current status on accommodating students with disabilities in selected community and technical colleges: Fall 1999-Spring 2001*. Lawrence, KS: University of Kansas.

Biggs J.B. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.

Bloom, B.S. et al. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Mc Kay.

CAST (2011). *Universal design for Learning Guidelines*: Version 2.0, Wakefield: Ma.

Cope,B., Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. London: Routledge.

Censis (2017), *Accompagnare le Università verso una più ampia integrazione degli studenti con disabilità e DSA*. Catania: Università degli Studi di Catania.

Colding, H.D. (2008). *Integrating a layered curriculum to facilitate differentiated instruction*. ASCD Express, 8 (3).

Convery, A. & Coyle, D. (1993). *Differentiation: taking the initiatives*, London: CILT- The National Centre for Languages.

Damiano, E.(1999). *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Roma: Armando Editore.

d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione*. Trento: Erickson.

de Anna L., & Covelli A. (2018). Università: innovazione e successo formativo degli studenti con Special Educational Needs. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, Vol.18, n.1, pp. 333-345. Da <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22505>.

Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks. Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Trento: Erickson.

Grainne, C. (2012). *Designing for learning in an open world*, Springer Science & Business Media. Gregory, G. & Chapman, C. (2002). *Differentiated instructional strategies. One size doesn't fit all*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gün, E.S. (2013). The reflections of layered curriculum to learning-teaching process in social studies course. *International Journal of Instruction*, 6(2), pp. 87-98.

Hattie, J. (2008). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.

London-New York: Routledge.

Kember, D., Ginnis,P. (2009). *Evaluating teaching and learning*. New York: Routledge

Leicester, M. (2008). *Creating an inclusive school*. London: A&C Black.

Marzano, R.J. (2003). *What works in school. Traslating research into action*. Alexandria, VA: ASCD.

Martin, M. R., & Pickett, M. T.(2013). *The effects of differentiated instruction on motivation and engagement in fifth grade gifted math and music students*. <https://eric.ed.gov/?id=ED541341>

Mezirow J. (1991). *Transformative Dimension of Adult learning*. San Francisco: John Wiley & sons.

Moliterni, P. (2013). *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando.

Nunley, K. F. (2001). *Layered Curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*, Kearney, NE: Morris Publishing.

Nunley, K. F. (2002). *Layered Curriculum: The workbook*, Kearney, NE: Morris Publishing.

Nunley, K. F. (2004). *Layered curriculum: The practical solution for teachers with more than one student in their classroom*. Amherst, NH: Brains.org

Nunley, K.F. (2006). *Differentiating the high school classroom. Solutions Strategies for 18 Common Obstacles*. CA: Corwin Press

Nunley, K.F. & Evin Gencel, I. (2019). Layered Curriculum: principles, planning, implementing and evaluation. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(2), pp.349-362.

Olson, R.K. (2009). *Wounded by school: Recapturing the joy in learning and standing up to old school culture*, New York: Teacher college Press.

OMS, (2001). *Classificazione internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute (ICF)*, Trento: Erickson.

Peretti D., & Tore, F. (2016). Didattica Universitaria di Qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G, per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. *Italian Journal of Educational Research*, N. 16, pp. 175- 186.

Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic Theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.

Sternberg, R.J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press.

Subban, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Educational Journal*, 7 (7), pp. 935-947.

Tomlinson, C.A. (1999). *The Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlinson, C.A., & Imbeau, M.B. (2012). *Condurre e gestire una classe eterogenea*. Roma: LAS.

Tomlison,C.A., Brimijoin K., & Narvaez, L.(2008). *The differentiated school: Making revolutionary changes in teaching and learning*. Alexandria,VA: ASCD.

Vygotskij, L. (1973). *Lo sviluppo psichico del bambino*. Roma: Editori Riuniti.

Vygotskij, L. (1996). *Pensiero e linguaggio*. Firenze: Giunti.

Zappaterra, T. (2016). Dyslexia in the University. Guidelines for inclusion and teaching of the University of Florence. *Education Sciences & Society*, 1, pp.121–137.

La Ricerca-Formazione per l'innovazione didattica: esiti di un percorso promosso dall'Università di Bologna

di *Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano*

Questo contributo presenta una delle azioni di ricerca caratterizzanti il sistema per l'innovazione della didattica universitaria dell'Università di Bologna. Il progetto trae ispirazione dal modello della *Formative Educational Evaluation (FEE)* (House e Howe, 2003; Scriven, 2003; Stake, 2003; Stufflebeam, 2003; Bondioli e Ferrari, 2004), in particolare, della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti, Davila, Martínez e Vannini, 2015; Asquini, 2018). Il modello bolognese contempla azioni valutative orientate in senso formativo (di analisi e progressiva riprogettazione delle azioni didattiche) che, a partire da impianti sistematici e rigorosi di rilevazione di dati, promuovono nei docenti capacità di riflessione, autoanalisi delle proprie prassi didattiche e azioni formative all'innovazione didattica. Tali azioni sono definite su tre linee di intervento: all'interno del singolo Corso di Studio (in base alle evidenze emerse dai percorsi di *FEE*); attraverso una formazione per specifici target (es. neoassunti) e per ruoli (es. coordinatori dei CdS); con una formazione diffusa (rivolta a tutta la componente accademica). Il modello dialoga con il sistema di Quality Assurance come strumento per sostenere l'organizzazione in processi di miglioramento continuo, tramite il coinvolgimento di tutta la comunità accademica. In questo contributo vengono presentati i primi dati di uno studio condotto su uno dei corsi di laurea coinvolti nel progetto, attraverso un disegno di ricerca con metodo misto di tipo triangolato parallelo (Creswell e Plano Clark, 2011; Trinchero e Robasto, 2019). La rilevazione ha coinvolto docenti (N=75) e studenti (N=198) in tre momenti distinti. I risultati hanno permesso di avviare, all'interno del Consiglio di CdL, una riflessione sulla corrispondenza tra obiettivi, aspettative e pratiche didattiche utilizzate e ha mostrato la necessità di attivare un processo di riprogettazione didattica partecipata per l'inserimento di pratiche di innovazione all'interno del processo.

1. Introduzione

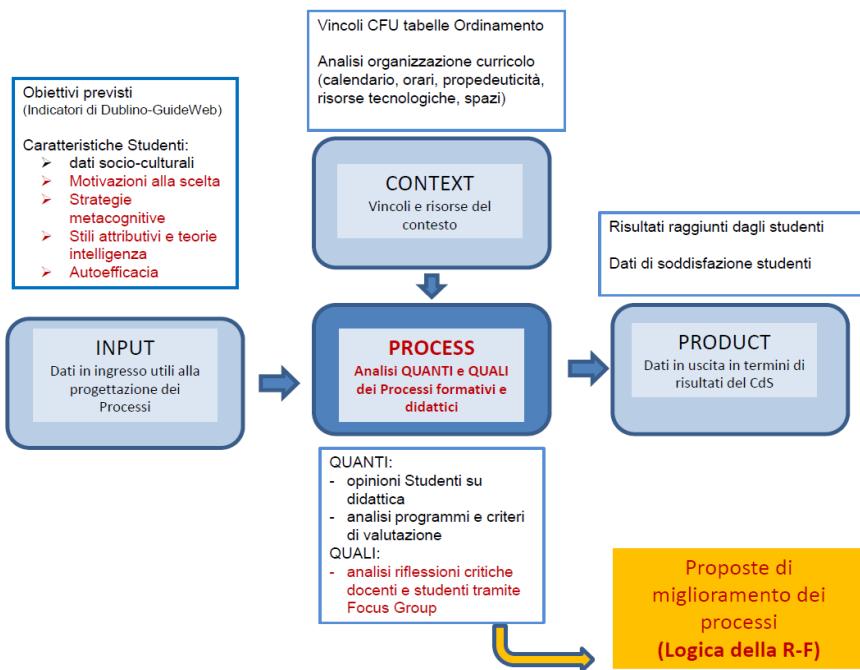
Le azioni orientate all’innovazione della didattica all’Università di Bologna hanno preso avvio da alcuni percorsi di Ricerca-Formazione ispirati ai modelli della Formative Educational Evaluation (Scriven, Stufflebeam, Stake, Lincoln, House e Howe in Kellaghan e Stufflebeam, 2003; Bondioli, Ferrari, 2004) e della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo (Betti, Vannini, 2013; Betti, Davila, Martínez, Vannini, 2015; Asquini, 2018). Si tratta di processi che chiamano in causa tutti soggetti coinvolti in un percorso di analisi dei dati e di ridefinizione dei percorsi sottoposti a valutazione, in vista del miglioramento (Vertecchi, 1976), per promuovere abilità diagnostiche, decisionali, progettuali e una potenzialità di crescita e sviluppo dei soggetti e dei contesti nei quali i processi si realizzano (House e Howe, 2003). Nella Figura 1 la sintesi delle fasi di lavoro che caratterizzano questo approccio: la prima azione consiste nella rilevazione e analisi dei dati per l’analisi del contesto e dei processi in atto, attraverso indicatori validi e procedure rigorose; la seconda fase prevede un’azione di restituzione dei dati e della conseguente individuazione dei bisogni formativi dei docenti universitari, si tratta di un momento importante per l’enfasi sulla condivisione e promozione di processi di autovalutazione e riflessività; la terza fase prevede la formulazione collegiale di ipotesi di riprogettazione didattica e miglioramento, in quest’ultima fase sono inseriti anche specifici interventi formativi rivolti ai docenti, in risposta ai bisogni rilevati.

Figura 1 Approccio metodologico di Formative Educational Evaluation, rielaborato ed applicato agli studi piloti nell’Ateneo bolognese.



In questo contributo vengono presentati i primi risultati di uno degli studi pilota ispirati a questo modello e condotti nell'ateneo bolognese, in particolare si fa riferimento alla ricerca valutativa sul Corso di Laurea in Veterinaria. Il disegno della ricerca condotta si è ispirato a un riadattamento del Modello C.I.P.P. di Stufflebeam (Stufflebeam, 1971; 2003; Scheerens, 1994), di cui si riporta in Figura 2 lo schema con gli indicatori già disponibili da documentazione di Ateneo (in nero) e quelli rilevati nel corso della ricerca (in rosso). Il Modello C.I.P.P. (Context, Input, Process, and Product Evaluation Model) è stato scelto per le sue caratteristiche di organicità, flessibilità ed efficacia rispetto ai diversi contesti di studio e nell'ottica della Formative Educational Evaluation, sebbene sia complesso ed oneroso da implementare, in termini di molteplicità degli strumenti da mettere in campo e di tempistica.

Figura 2: il Modello C.I.P.P. (Stufflebeam, 1971; 2003; Scheerens, 1994) adattato per il Progetto di Progetto di Formative Educational Evaluation per la qualità della didattica universitaria nel Corso di Veterinaria.



A partire dai percorsi di Formative Educational Evaluation l’Università di Bologna ha messo a punto un piano di azioni per l’innovazione didattica articolato su tre livelli di intervento:

a) Le azioni di livello A: Attività di Ricerca Formazione

Le esperienze ricerca valutativa e Ricerca-Formazione sopra menzionate sono realizzate in alcuni contesti, anche sperimentando le tecniche della videoanalisi, per supportare i docenti nella riflessione e riprogettazione della didattica. Gli esiti di queste esperienze qualificano e orientano gli altri interventi di natura più trasversale al fine di arricchire l’offerta formativa e le altre esperienze rivolte ai docenti. (Balzaretti, Vannini, 2018; Luppi, Benini 2017; Luppi 2018).

b) Le azioni di livello B: Percorsi specifici di formazione alla didattica attraverso metodologie innovative

Una serie di azioni formative trasversali orientate a sensibilizzare – in modo allargato – tutto il corpo docente ai temi della qualità della didattica, accompagnate dalla diffusione, per gli studenti Unibo, di un’ampia offerta di formazione su competenze trasversali.

c) Le azioni di livello C: Progettazione di un modello organizzativo a sostegno dell’innovazione e per la qualità della didattica

La sinergia e messa a sistema delle innovazioni è garantita attraverso il settore Quality Assurance e Innovazione didattica e il Centro per l’innovazione didattica. Le azioni di Valutazione della Qualità sono accompagnate da interventi formativi, ancora una volta rispondenti alla logica della valutazione formativa.

I tre livelli di azione sono tra loro complementari e interrelati, alimentandosi reciprocamente e rendendo effettiva una logica di innovazione basata sulla ricerca, promuovendo in modo fattivo pratiche di riflessività della professionalità docente e creando occasioni di apprendimento esperienziale in contesti di collegialità.

Nella progettazione del sistema, particolare attenzione è data alla valorizzazione delle buone pratiche già in essere. In questi termini sono definiti percorsi di formazione al ruolo attivati mediante un processo bottom-up che, attraverso la leva formativa, fa emergere e mette in condivisione le esperienze virtuose di gestione dei corsi di studio, in tutte le sue dimensioni.

2. L'impianto metodologico

Obiettivo del presente studio è quello di presentare alcuni dati che possono restituire le caratteristiche metodologiche del Modello Unibo per l'innovazione didattica. Fortemente legato alla Formative Educational Evaluation impiegata nello studio in profondità dell'organizzazione di un corso di studi (CdS), il Modello Unibo - oggetto di analisi all'interno del lavoro - ha lo scopo di creare strumenti e procedure coerenti con il profilo del corso di studi stesso, oltre che rilevare le modalità didattiche dei/le docenti, con il fine ultimo di supportare la riflessione sull'importanza dell'allineamento tra obiettivi didattici, modalità di gestione delle lezioni e funzioni valutative (Brinko, 1993).

A tal proposito, in linea con il modello C.I.P.P., il disegno della ricerca si è sviluppato su diversi ambiti di indagine e ha adottato una metodologia mista che ha visto impiegati strumenti qualitativi e quantitativi, al fine di rilevare quei dati significativi per la qualità della didattica universitaria. Più nel dettaglio, il progetto ha adottato un disegno di ricerca con metodo misto di tipo triangolato parallelo (Creswell e Plano Clark, 2011; Trinchero e Robasto, 2019). Infatti, si è proceduto partendo da un primo studio qualitativo volto ad analizzare il contesto, e quindi a ricostruire il profilo professionale “desiderato” dei/le veterinari/e, tramite analisi documentale e focus group con un numero ristretto di docenti (luglio 2018). È stato quindi svolto un secondo studio di tipo quantitativo, per rilevare empiricamente quanto emerso dal primo studio su un campione di studenti (dicembre 2018 – marzo 2019). In ultimo, in parallelo al secondo studio e in relazione agli esiti del primo studio, si è effettuato un terzo studio sui docenti (maggio – giugno 2019), avente il fine di analizzare più dettagliatamente il fenomeno oggetto d’indagine, consentendo un quadro triangolato e approfondito dal punto di vista dei diversi attori della didattica universitaria.

Il gruppo di ricerca ha condiviso le scelte procedurali e le modalità di interpretazioni dei risultati con i docenti del Consiglio del corso di studi di Medicina Veterinaria e con i docenti membri della commissione QA del corso di studi.

Sintetizzando, in linea con il disegno di ricerca, ogni rilevazione dei dati è stata inserita in una logica di Formative Educational Evaluation, ossia:

- gli obiettivi e gli strumenti di rilevazione sono stati progettati e costruiti in modo condiviso con il gruppo di coordinamento del corso di studi;
- la raccolta (con le relative modalità procedurali), l’analisi dei dati e la preparazione della relativa documentazione sono state condotte dal gruppo di ricerca;

- l'interpretazione dei risultati, raccolti nelle diverse fasi della ricerca, è stata realizzata insieme al Consiglio di CdS, all'interno di specifici momenti di restituzione dei dati.

3. Primo studio

Un primo studio qualitativo è stato condotto con l'obiettivo di far emergere, mediante l'analisi del contesto del corso di studi e delle convinzioni del gruppo docenti circa le competenze chiave degli/le studenti/esse in uscita, il profilo professionale di un/a laureato/a in Medicina Veterinaria.

Procedura e Partecipanti

Per raggiungere l'obiettivo del presente studio si è proceduto mediante:

- analisi documentale di: materiali informativi pubblicati sul sito web del corso di studi sia dei singoli insegnamenti, raccolti nel Syllabus; il verbale dell'evento-tavola rotonda “Forze e debolezze della Laurea in Medicina Veterinaria: l'opinione dei nostri laureati” (8 Giugno 2016); il verbale di sintesi della consultazione con gli Stakeholders (1 Dicembre 2016); il Rapporto Ciclico di Riesame (25 Novembre 2016); il Questionario per i docenti del corso di studi somministrato tramite Clickers, sulle percezioni relative agli adempimenti richiesti da Rapporto Ciclico di Riesame (17 Febbraio 2017); il document ANNEX IV: List of recommended essential competences at graduation: “day-one skills” (Maggio 2012)
- 3 Focus Group (FG) organizzati con 28 docenti, ciascuno dei quali relativo ad ognuna delle tre aree veterinarie: clinica (N=7), salute pubblica (N=10) e zootecnica (N=11). L'oggetto dei focus group è legato alle opinioni circa le competenze degli studenti ed è stato esplorato attraverso la domanda: “se pensiamo alle competenze degli studenti, futuri veterinari, quali di queste è interessante/utile valutare in ingresso?”. I FG sono stati trascritti in simultanea e registrati mediante registratore audio. Dalle trascrizioni si è proceduto poi con la codifica delle competenze.

Principali Esiti

L’analisi di contesto tramite analisi documentale ha permesso di acquisire elementi informativi sull’organizzazione logistica dei corsi, l’articolazione dell’anno accademico, la propedeuticità degli insegnamenti, il profilo in uscita previsto dal corso di studi relativamente a conoscenze, abilità e competenze da costruire, la possibilità di tirocini interni a Veterinaria nonché il ruolo centrale giocato dall’European Association of Establishments for Veterinary Education (EAEVE) che ha accreditato il corso di studi nel maggio 2014.

I focus group hanno chiarito, in generale, alcuni aspetti relativi alle prove di selezione al corso di studi, il profilo atteso di studente laureato nel CdS di Medicina Veterinaria e l’organizzazione degli insegnamenti.

Nella tabella seguente (Tab.1) vengono presentate le frequenze con cui sono state menzionate, da parte dei/le docenti partecipanti ai tre focus group, le competenze chiave da valutare in ingresso.

Il 15,3% delle menzioni dei/le docenti individuano nel metodo di studio (inteso come macro-competenza sotto il cui ombrello inseriscono l’autonomia, il multitasking, la capacità organizzativa e di pianificare mediante priorità) la competenza in primis da valutare. Se consideriamo le singole competenze, quella che ha riscontrato maggiori menzioni (11,1%) è la capacità critica, intesa come la competenza di raccogliere ed elaborare le informazioni, al fine di individuare gli aspetti critici. Un esempio del pensare criticamente espresso dai docenti è: «i docenti stessi potrebbero dare delle info non del tutto corrette ma dovrebbero discernere anche gli errori, non fanno lo sforzo».

In generale è possibile osservare come le competenze chiave siano per la maggior parte competenze trasversali, mentre solo un 9,8% è rappresentato da competenze di base (italiano scritto orale – 2.8%; conoscenze linguistiche per Erasmus - 1,4%; Conoscenze base di matematica, chimica, fisica e informatica, inglese – 1.4%) e competenze tecniche (Capacità manuali – 4.2%).

Tabella 1. Esiti dei Focus Group

Dimensione	FRE- QUENZA (N)	%
Metodo Di Studio [Autonomia - Multitasking -Capacità Organizzativa -Darsi Una Scala Di Priorità]	11	15,3
Capacità Critica	8	11,1
Flessibilità Di Ragionamento (Apertura al cambiamento)	7	9,7
Capacità Comunicative E Feedback (Comunicare con il docente; Comunicare con i pari)	5	6,9
Capacità Relazionali (Capacità di lettura del contesto)	5	6,9
Capacità Logiche (Integrare informazioni e Capacità di collegare i diversi insegnamenti)	4	5,6
Senso Del Dovere	4	5,6
Conoscere I Diversi Aspetti Della Professione	3	4,2
Capacità Manuali	3	4,2
Riflessività	2	2,8
Italiano Scritto e Orale	2	2,8
Capacità i Analisi	2	2,8
Capacità Di Sintesi	2	2,8
Problem Solving	2	2,8
Teamwork	2	2,8
Motivazione Ad Approfondire La Conoscenza Mondo Animale	2	2,8
Cogliere tutti gli aspetti e metterli assieme con intelligenza (Pensiero Creativo)	1	1,4
Capacità di Fronteggiare l'incertezza e il Rischio (Scarsa tolleranza all'errore)	1	1,4
Gestione dello Stress (Fronteggiamento Emotivo)	1	1,4
Motivazione ad Approfondire la Conoscenza Sensoriale dell'animale	1	1,4
Consapevolezza (Capacità di riconoscere i propri punti di forza)	1	1,4
Capacità di Riflettere Criticamente sulle Proprie Idealizzazioni e quelle altrui circa Il Ruolo della Professione Veterinaria	1	1,4
Conoscenze Base Matematica, Chimica, Fisica E Informatica, Inglese	1	1,4
Competenze Linguistiche per Erasmus	1	1,4
Totale	72	100

Si è così proceduto a una ulteriore codifica delle competenze (Fig.3) sulla base del modello ISFOL del 1994 (Sarchielli, 2012) che vede le competenze trasversali accanto alle competenze di base e tecniche e suddivise in tre aree: diagnosticare, affrontare e relazionarsi. Sono state, inoltre, individuate le risorse individuali che dialogano con le competenze trasversali e le richieste del contesto.

Figura 3. La codifica dei risultati in base al Modello ISFOL

<ul style="list-style-type: none"> - ITALIANO SCRITTO E ORALE 2 - CONOSCENZE BASE DI MATEMATICA, CHIMICA, FISICA e INFORMATICA, INGLESE 1 - COMPETENZE LINGUISTICHE PER ERASMUS 1 	<p>Competenze di base</p>	<p>CAPACITÀ MANUALI 3</p>
<ul style="list-style-type: none"> - SENSO DEL DOVERE 4 - MOTIVAZIONE ad approfondire la conoscenza mondo animale 2 - MOTIVAZIONE ad approfondire la conoscenza sensoriale dell'animale - CONOSCERE I DIVERSI ASPETTI DELLA PROFESSIONE 3 - CONSAPEVOLEZZA (CAPACITÀ DI RICONOSCERE I PROPRI PUNTI DI FORZA) - CAPACITA' DI RIFLETTERE CRITICAM. SULLE PROPRIE IDEALIZZAZIONI E QUELLE ALTRUI CIRCA IL RUOLO DELLA PROFESSIONE VETERINARIA <p>RISORSE INDIVIDUALI</p>	<p>Competenze trasversali</p> <ul style="list-style-type: none"> - CAPACITA' CRITICA 8 + RIFLESSIVITA' 2 - CAPACITÀ LOGICHE (INTEGRARE INFORMAZIONI e CAPACITÀ DI COLLEGARE I DIVERSI INSEGNAMENTI) 4 - CAPACITÀ DI ANALISI 2 - CAPACITÀ DI SINTESI 2 - COGLIERE TUTTI GLI ASPETTI E METTERLI ASSIEME CON INTELLIGENZA (PENSIERO CREATIVO) <p>AREA DIAGNOSTICARE</p>	<ul style="list-style-type: none"> - METODO DI STUDIO OVVERO PIANIFICAZIONE [AUTONOMIA, MULTITASKING, CAPACITÀ ORG.VA. NON HANNO UNA SCALA DI PRIORITÀ] 11 - FLESSIBILITÀ DI RAGIONAMENTO (APERTURA AL CAMBIAMENTO) 7 - PROBLEM SOLVING2 - CAPACITA' DI FRONTEGGIARE L'INCERTEZZA E IL RISCHIO (SCARSA TOLLERANZA ALL'ERRORE) - GESTIONE DELLO STRESS (FRONTEGGIAMENTO EMOTIVO) <p>AREA AFFRONTARE</p> <p>CAPACITÀ RELAZIONALI (CAPACITA' DI LETTURA DEL CONTESTO) 5</p> <p>- CAPACITA' COMUNICATIVE e FEEDBACK (COMUNICARE CON IL DOCENTE; - COMUNICARE CON I PARI) 5</p> <p>- TEAMWORK 2</p> <p>AREA RELAZIONARSI</p>

I dati presentati all'interno della suddetta griglia di classificazione sono risultati molto comprensibili al gruppo di coordinamento del corso e sono stati stati quindi analizzati all'interno del Consiglio (settembre 2018) alla luce dei risultati dell'analisi documentale e delle attuali procedure di selezione delle matricole.

4. Secondo studio

Un secondo studio quantitativo è stato condotto con l'obiettivo di analizzare le dimensioni emerse dai *focus group* dei/lle docenti, relative alle competenze e alle risorse, unitamente a misure legate al *mindset* e agli esiti formativi. Di seguito sarà analizzata nello specifico la dimensione delle competenze relative al pensare criticamente.

Procedura e Partecipanti

Il questionario è stato distribuito online a tutti gli studenti e le studentesse nell'a.a. 2018-19, dal 1°anno al 2° fuori corso, come dato di ingresso. La compilazione è avvenuta su base volontaria tra dicembre e gennaio 2018 per gli studenti del 1°anno, mentre tra febbraio e marzo 2019 per gli studenti degli anni tra il 2° e il 2° fuori corso. Il questionario è composto da diverse dimensioni, ognuna delle quali fa riferimento a scale (o parti di scale) validate. Dal secondo anno di corso di studi si aggiunge una dimensione legata alla scelta e al progetto di carriera, non presente nel questionario rivolto agli studenti del primo anno. Per ogni dimensione del questionario i dati sono stati elaborati attraverso SPSS. Si intende ora focalizzarsi sulla variabile relativa alla capacità di pensare criticamente. È stata utilizzata a questo proposito una scala a 4 item messa a punto da Morris e colleghi (2013), relativa all'utilizzare la propria immaginazione e abilità per trovare opportunità e creare valore, identificare bisogni, stabilire nuove connessioni. Un esempio di item è rappresentato da «Vedo collegamenti tra parti di informazioni apparentemente scollegati», «Sono bravo/a ad “unire i puntini”». La scala di risposta Likert a 6 punti va da “completamente in disaccordo” a “completamente d'accordo”.

La tabella che segue (Tab.2) presenta la distribuzione dei/le 164 rispondenti per genere, età, corso di studi, indirizzo, status di “in corso” vs “fuori corso”, anno di corso.

Tabella 2. Dati socio-anagrafici della popolazione studentesca

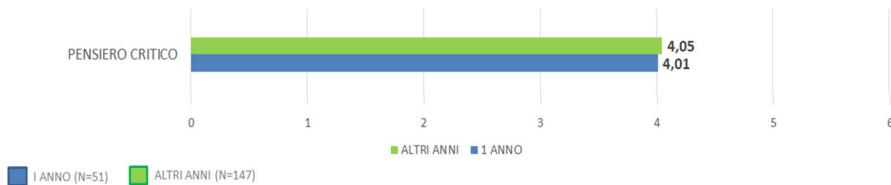
Socio-anagrafiche		1 ANNO	ALTRI ANNI
<i>Numerosità</i>		51	113
<i>Genere</i>	F	74.5%	73.5%
	M	23.5%	26.5%
	N.RIC.	2%	
<i>Età</i>		M=19,5 ds=.83	M=23.54; ds=2.73
<i>Corso</i>	VET	100%	64.6% (<i>Missing</i> = 35.4)
<i>Indirizzo</i>	CLINICA	80%	69.9%
	SALU PUB.	2%	17.7%
	ZOOTEC	18%	12.4%
<i>In corso</i>	SI	100%	81.4%
<i>Anno di corso</i>	1°	100%	
	Altri		2° = 21.2% ; 3° = 38.9% ; 4° = 54,9% ; 5° = 81.4% ; 1°FuoriCorso = 16.8 ; 2°FuoriCorso = 1.8%

Principali Esiti

Ci si focalizzerà in questa sede unicamente sui risultati relativi al pensiero critico, tralasciando volutamente tutti i restanti esiti. La scala di misura della capacità critica presenta un Alpha di Cronbach molto buono in tutte le coorti di studenti/esse (al I anno =.88 e Altri anni =.89).

I valori medi risultano di 4.01 (ds=.96) al primo anno e 4.05 (ds=.92) per gli altri anni, posizionandosi quindi sulla sufficienza (cfr. Fig.4).

Figura 4. Grafico delle medie della capacità critica



Alla luce di quanto emerso, è quindi possibile constatare una certa concordanza tra le credenze dei/le docenti circa la necessità di valutare e focalizzarsi sulla capacità critica quale competenza chiave, e i risultati delle auto-percezioni degli studenti e delle studentesse, che si ritengono sufficientemente, ma non del tutto competenti in questo ambito.

5. Terzo studio

Un terzo studio quantitativo è stato condotto con l'obiettivo di fare luce sulla formazione dei/le docenti, le metodologie didattiche, la soddisfazione, il mindset e le credenze sugli studenti e le studentesse. Si intende nel presente lavoro analizzare la dimensione delle metodologie didattiche utilizzate, al fine di analizzare la coerenza tra gli obiettivi formativi in termini di competenze chiave e le metodologie didattiche utilizzate.

Procedura e Partecipanti

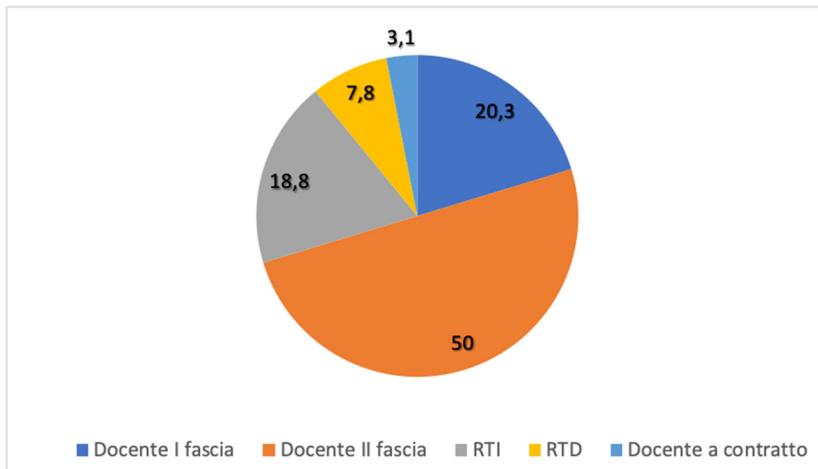
Durante i mesi di maggio-giugno 2019 è stato distribuito via e-mail un questionario online rivolto al personale docente del CdS di Medicina Veterinaria. Al fine di raccogliere informazioni rispetto alle metodologie didattiche utilizzate, è stato chiesto ai/le docenti tramite una scala costruita

ad hoc “Con quale frequenza, all’interno delle sue lezioni, utilizza i seguenti dispositivi didattici?” su una scala Likert a 4 punti in cui 4=sempre, 3=spesso, 2=raramente, 1=mai.

Hanno risposto su base volontaria 75 docenti, per il 57,8% di genere femminile, per il 26,6% nella fascia di età 56-60 e con anzianità didattica pari a 18,21 anni.

Segue (Fig.6) la distribuzione dei/le docenti rispetto alla posizione organizzativa.

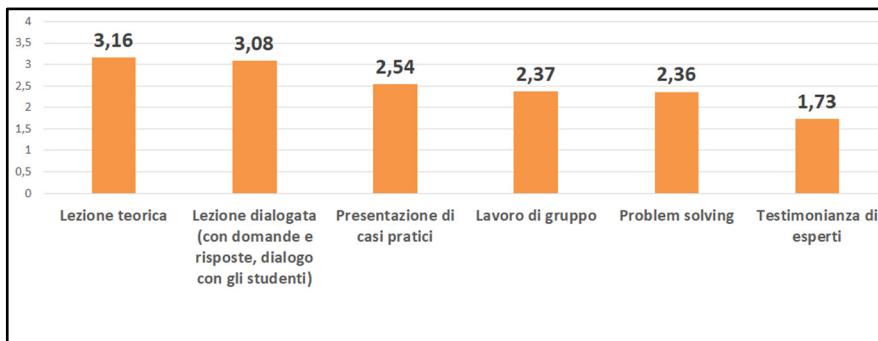
Figura 5. Posizione organizzativa dei/le docenti



Principali Esiti

Ci si focalizza in questa sede unicamente sui risultati relativi alle metodologie didattiche. I risultati (Fig. 5) mostrano come i/le docenti dichiarino di utilizzare spesso la lezione teorica ($M=3,16$; $ds=.66$), la lezione dialogata ($M=3,08$; $ds=.69$), così come dichiarano di utilizzare abbastanza spesso ($M=2,54$; $ds=.82$) la presentazione di casi pratici. Dall’altro lato, è possibile osservare come i/le docenti utilizzino raramente quelle metodologie didattiche utili allo sviluppo di competenze trasversali quali la capacità critica, come ad esempio il lavoro di gruppo ($M=2,37$; $ds=.96$), e il *problem solving* ($M=2,36$; $ds=.82$)

Figura 5. Metodologie didattiche utilizzate



6. La triangolazione del dato e prime conclusioni

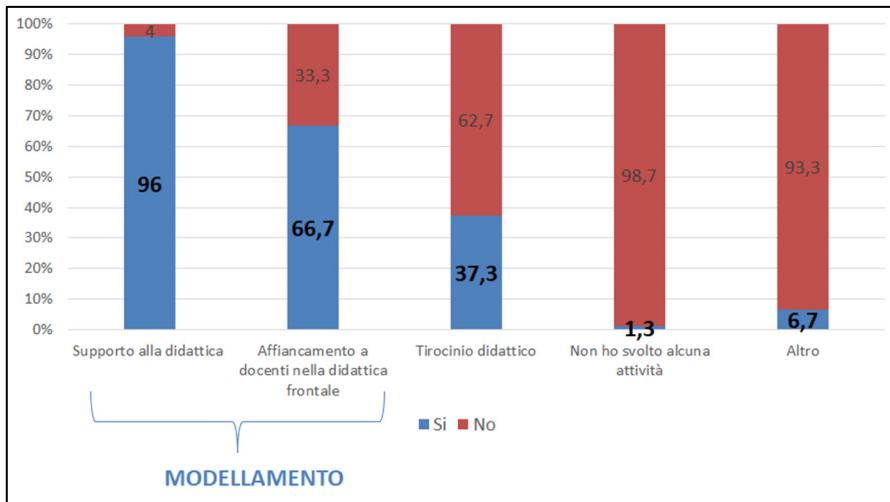
Sintetizzando i principali esiti dei tre studi, possiamo osservare come:

- dall'analisi dei bisogni (*Focus Group*) emerge la capacità di pensare criticamente quale competenza chiave per la professione veterinaria.
- gli/le studenti/esse percepiscono di non possedere del tutto tale competenza (Questionario).
- i/le docenti mostrano di non utilizzare delle metodologie didattiche utili allo sviluppo di tale competenza (Questionario).

A tal proposito, i dati della rilevazione quantitativa sui docenti ci suggeriscono alcune ipotesi interpretative. Infatti, analizzando le risposte alla domanda “Durante il Suo percorso formativo/universitario, quali tra le seguenti attività di accompagnamento alla didattica ha svolto? (può sceglierne più di una)” (Fig. 6) è possibile osservare come i docenti del CdS non abbiano avuto una formazione alla didattica vera e propria, bensì un apprendimento avvenuto tramite modellamento durante periodi di supporto alla didattica (96%) e affiancamento a docenti nella didattica frontale (66,7%).

Alla luce di tali esiti sottoposti a triangolazione, è stata avviata una riflessione con il collegio docenti del CdS sulla corrispondenza tra obiettivi, aspettative e pratiche didattiche utilizzate, adottando quindi una serie di pratiche pedagogiche riflessive (Dewey, 1933; Kolb, 1984) volte a mettere in controluce la necessità di “mentalizzare” l’esperienza dei/le discenti affinché diventi apprendimento, consentendo un processo di presa di coscienza del processo d’apprendimento. È stata altresì rilevata la necessità di attivare un processo di riprogettazione didattica partecipata per l’inserimento di pratiche di innovazione all’interno del processo.

Figura 6. La formazione didattica dei/lle docenti



Bibliografia

Balzaretti N.; Vannini I., (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell’Ateneo bolognese, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 18, 187 – 213.

Betti M., Davila D., Martínez A., & Vannini I. (2015). Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL (Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per l’istruzione Superiore: L’esperienza del progetto TRALL). *Journal of Educational, Cultural And Psychological Studies*, 12, 77-115.

Betti M., Vannini I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8 (2), 45-61.

Brinko, K. T. (1993). The Practice of Giving Feedback to Improve Teaching: What Is Effective? *The Journal of Higher Education*, 64, 574-593. <http://dx.doi.org/10.2307/2959994>

Bondioli, A. & Ferrari, M. (Cur.). (2004). Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi. Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior.

Creswell JW, & Plano Clark VL. (2011). Designing and Conducting Mixed Methods Research. Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

Dewey, J. (1933). How we think, a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. D. C. Heath.

House E.R., & Howe K.R. (2003). Deliberative Democratic Evaluation. In: Kellaghan T., Stufflebeam D.L., (Cur.), International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.

Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development. Prentice-Hall.

Luppi E., Benini S. (2017). Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 99 – 127.

Luppi, E. (2018). Valutare le strategie metacognitive per l'apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore, in: aa. vv., *La funzione educativa della valutazione*, Lecce: Pensa Multimedia, 665 – 684.

Morris, M. H., Webb, J. W., Fu, J., & Singhal, J. (2013). A Competency-Based Perspective on Entrepreneurship Education: Conceptual and Empirical Insights, *Journal of Small Business Management*, 51(3), pp. 352– 369.

Sarchielli, G. (2012). La relazione soggetto-lavoro: competenze trasversali e risorse personali. In P. G. Bresciani (Cur.), *Capire la competenza* (pp. 55-75). Milano: Franco Angeli

Scriven, M. (2003). Evaluation Theory and Metatheory. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 15-30.

Stake, R. (2003). Responsive Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 63-68.

Stufflebeam, D. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (Cur.), International Handbook of Educational Evaluation. Dordrecht-Boston-London: Kluwer, pp. 31-62.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). I Mixed Methods nella Ricerca Educativa, Milano: Mondadori Università.

Feedback e e-learning: riflessioni sugli esiti di una riprogettazione didattica in emergenza

di *Laura Fedeli, Valentina Pennazio*¹

Il focus su cui ci si vuole soffermare nel presente lavoro è il concetto di feedback come processo sociale che coinvolge tutti gli attori dell'evento didattico (lo studente, il docente e il tutor) come comunità (il gruppo classe) e che, necessariamente, richiama all'attenzione ambiti come quello della comunicazione e della relazione educativa.

Il processo di analisi proposto coinvolge il concetto di feedback con l'intento sia di valorizzare un approccio che ne consenta una sua necessaria integrazione all'interno di un corso finalizzato a formare educatori, sia di mettere in evidenza le dimensioni trasformative che l'azione di feedback stessa può assumere quando da un corso in presenza si passa a una nuova progettazione del corso per una sua fruizione online.

Nel contributo verranno, quindi, descritte le dimensioni di impatto per il processo di insegnamento/apprendimento alla luce delle rimodulazioni didattiche per i corsi di Didattica Generale erogati nel secondo semestre nell'A.A. 2019/2020 nel corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione (Università degli studi di Macerata) rese necessarie dall'interruzione delle attività in presenza a causa dell'emergenza epidemiologica COVID-19. Tale passaggio investe le dimensioni dei contenuti (attività proposte), delle modalità (uso di strumenti sincroni, asincroni) e delle tecniche e strategie (attività individuali, di gruppo, collettive) e riguarda i processi di accoglimento del feedback da parte dello studente e le azioni di follow –up favorite dal docente e dal gruppo dei pari.

L'analisi del feedback si concentra sullo sviluppo delle esercitazioni proposte con il duplice scopo di: (1) facilitare la capitalizzazione da parte dello

¹ Il contributo è frutto di un lavoro condiviso dalle due autrici. Nello specifico Laura Fedeli ha scritto: Introduzione, paragrafi: 1.1, 2.1, 3, 3.2; Valentina Pennazio ha scritto i paragrafi: 1.2, 2, 3.1, Conclusioni.

studente (*feedforward*) di quanto appreso dalla restituzione del docente (individuale, di gruppo o collettivo) attraverso azioni di follow-up sulle produzioni in fieri; (2) preparare lo studente ad assumere una postura riflessiva e un grado di autonomia nella gestione del processo di apprendimento individuando le chiavi di connessione tra teoria-pratica.

I dati raccolti, di tipo qualitativo, hanno evidenziato diverse dimensioni del feedback il cui impatto per lo studente risulta ampiamente influenzato dalle strategie messe in atto dal docente per la riprogettazione del corso (da presenza a distanza) in termini di spazi di relazione, tempi e strumenti utilizzati per il feedback.

1. Il contesto

1.1 *Il corso di Didattica Generale*

Nell’ambito del corso di Laurea in Scienze dell’Educazione e della Formazione il corso di Didattica Generale presenta un syllabus distinto in due indirizzi con una diversa strutturazione in termini di ore e di modalità di erogazione:

- Educatore dei servizi educativi per l’infanzia: corso (6 CFU, 36 ore) + laboratorio (1 CFU, 10 ore);
- Educatore socio-pedagogico: corso (8 CFU, 48 ore).

Entrambi i corsi hanno seguito una progettazione comune, concordata dalle docenti titolari. Sono stati avviati in presenza ma, hanno subito un’interruzione dopo la prima settimana di lezione a causa della chiusura emergenziale dell’ateneo che ha comportato l’erogazione dell’intera offerta didattica in modalità e-learning. Nello specifico i due corsi di Didattica Generale si sono sviluppati attraverso il supporto di un *Learning Management System* (OLAT) in cui «aggregare» lezioni, attività, risorse per una fruizione prettamente asincrona e un sistema di video conferenza (TEAMS) per incontri in sincrono; un sistema di e-portfolio ha, poi, consentito agli studenti di gestire strumenti di riflessione e di condivisione tra pari. Anche nella nuova declinazione i corsi hanno mantenuto l’impostazione progettuale originaria che prevedeva il ricorso a una metodologia plurale (Maccario, 2005) riposizionando però gli spazi e i tempi della didattica per un’ottimizzazione della fruizione online delle lezioni (frontali e dialogate) e per lo sviluppo delle attività di esercitazione. I contenuti core del corso sono rimasti invariati, ma organizzati attraverso dispositivi didattici differenti.

I due corsi di Didattica Generale hanno previsto una strutturazione in moduli a cadenza settimanale prevedendo all'interno di ciascun modulo: audio (e/o video) lezioni erogate attraverso uno strumento podcast; almeno una esercitazione pratica (individuale, di gruppo o collettiva); feedback sulle esercitazioni svolte (privato per esercitazioni individuali o pubblico negli altri casi).

La scelta di organizzare i contenuti e le attività in moduli settimanali è stata dettata da necessità organizzative a livello di gestione della piattaforma didattica relative alla distribuzione equilibrata di accessi online (calendarizzando il caricamento delle lezioni per ogni insegnamento) ed esigenze didattiche di garantire allo studente una “continuità” nella frequenza di due lezioni a settimana e un contatto con il docente e con i pari. Si è voluto mantenere l'approccio a una partecipazione attiva dello studente riconvertendo le modalità della lezione dialogata con due soluzioni: la possibilità offerta dallo strumento podcast di inserire commenti e creare, così, thread di discussione connessi direttamente alla lezione audio o video del docente; gli incontri-dibattito in videoconferenza su specifiche tematiche ritenute di particolare complessità dal docente anche in base agli esiti delle esercitazioni svolte. Le esercitazioni sono state svolte in piattaforma attraverso sistemi di caricamento di compiti individuali, uso di forum di discussione per attività collettive e uso di wiki per la scrittura collaborativa in piccolo gruppo.

Il feedback ha rappresentato un momento rilevante dell'azione didattica, ogni strumento utilizzato per svolgere le esercitazioni ha previsto una modalità diversa di comunicazione del feedback da parte del docente con conseguente possibilità di risposta da parte dello studente così come si espliciterà nei paragrafi successivi.

1.2 Il laboratorio di Didattica Generale

Il modulo di Didattica Generale (parte del corso di Didattica e Ricerca didattica) ha previsto in associazione un laboratorio obbligatorio di 10 ore (1 CFU). A differenza del corso, il laboratorio è stato avviato solo in modalità online e ha previsto la presenza di quattro tutor con il compito di supportare a livello organizzativo l'attività progettata dalla docente, monitorare i gruppi di lavoro, fornire eventuali suggerimenti per la corretta esecuzione dell'attività, gestire la comunicazione (sincrona e asincrona).

L'attività che la docente ha deciso di proporre agli studenti è stata la realizzazione di un progetto educativo-didattico a partire da 4 situazioni-problema differenti da attuarsi all'interno dei nidi d'infanzia. La scelta della

situazione problema, progettata dalla docente tenendo conto delle indicazioni offerte dalla letteratura al riguardo (Jonnaert, 2007), è stata pensata per sollecitare lo studente a mettere in pratica, dimostrandone la padronanza, un certo sapere appreso attraverso le lezioni audio.

Gli studenti sono stati suddivisi in gruppi e ogni tutor ha seguito circa 16 gruppi composti da sei membri.

L’ambiente all’interno della piattaforma è stato organizzato in uno spazio generale ad uso della docente e quattro spazi specifici ad uso delle tutor. Nello spazio generale sono stati inseriti: un video di presentazione del laboratorio; un video di presentazione dell’attività; una cartella con il materiale da utilizzare (format progettuale, situazioni problema); un forum di comunicazione con la docente e di discussione sull’attività.

Negli spazi specifici ognuna delle quattro tutor ha usufruito di: uno spazio per le comunicazioni generali (come organizzarsi, tempi di consegna, modalità di caricamento del prodotto finale); un forum di discussione aperto a tutti i gruppi (chiarimenti sullo svolgimento dell’attività, sulle sezioni del progetto, sulle variabili della situazione problema fornita); 16 wiki per la scrittura collaborativa del progetto. All’interno di questi spazi (generale e specifici) come risulta evidente, hanno preso vita molteplici forme di feedback docente-studenti/e; tutor/gruppi/o; studenti/studenti.

2. Il Feedback

Il feedback può essere considerato come l’informazione di ritorno data dal docente allo studente per migliorare la propria performance (Grion, Tino, 2018; Hattie, Timperley, 2007), un’interazione formativa che può influenzare il processo di apprendimento degli alunni su un piano cognitivo e motivazionale (Clark, 2012). Questa informazione di ritorno non è un atto di breve durata ma un processo e diventa formativa quando da un lato, permette allo studente di capire come migliorare il proprio lavoro e, dall’altro, lo conduce a un livello di comprensione più profonda rispetto alla fase precedente (Hattie, Timperley, 2007). L’idea di una conoscenza che viene costruita progressivamente durante lo svolgimento di attività predisposte dal docente all’interno delle quali vengono sollecitate capacità di: valutazione/autovalutazione; autoregolazione; monitoraggio degli apprendimenti, rimanda alla concettualizzazione di “feedback generativo interno” proposta in letteratura da Nicol (2018) e, in termini analoghi da Evans (2013) che si lega all’idea di uno studente indipendente e capace di “inserirsi positivamente negli ambiti professionali dopo la laurea” (Evans, 2013, p. 72).

Il feedback può essere declinato in diversi livelli:

- *Task level (Feedback di correzione o risultato)* che fornisce informazioni di chiarimento e di supporto al corretto completamento dell'esercitazione e rinvia lo studente alla correttezza o meno del compito svolto e dei risultati raggiunti.
- *Process level (Feedback di processo)* che fornisce agli studenti spunti per esaminare come si sta svolgendo il lavoro o parti di esso, che cosa c'è di corretto o meno nelle strategie applicate.
- *Self regulation levels (Feedback di auto-valutazione)* che guida lo studente a fare un bilancio di quanto ha imparato o sta imparando, tenendo presente il "quando", il "come" e il "perché" dei procedimenti seguiti e delle conoscenze necessarie per lo svolgimento del compito; riguarda il giudizio che lo studente formula sul proprio apprendimento;
- *Self level (Feedback di motivazione)*: interventi volti a incentivare le dimensioni emotive connesse nell'apprendimento, come la motivazione e l'autoefficacia (Hattie, 2009).

La qualità formativa del feedback è maggiore quando comprende tutti i livelli, tuttavia è necessario scegliere a quale livello comunicare il feedback tenendo conto di chi lo riceve e della sua capacità di riflettere e regolare l'apprendimento (Driscoll, 2013).

Lo sviluppo di un pensiero indipendente e critico negli studenti viene favorito sia dall'utilizzo di feedback formativo ad opera del docente sia dalle pratiche di *peer review* (Nicol 2011) in cui gli studenti esprimono punti di vista sul lavoro dei compagni, elaborando feedback attraverso commenti per lo più scritti (Grion, Tino, 2018) se si lavora in un ambiente online. Tali pratiche offrono agli studenti la possibilità di ricevere molteplici feedback (rispetto all'unico fornito dal docente) e di trovare quindi, più facilmente, una possibile risposta alle proprie difficoltà. Inoltre, i feedback dei pari sono meno direttivi (Cho, Mac Arthur, 2010) e più vicini temporalmente alla realizzazione di un'attività e alla sua revisione dopo i suggerimenti ottenuti e questo fornisce maggiore sostegno al complessivo processo di apprendimento che può così diventare sempre più complesso ed elaborato.

Nelle pratiche di *peer review* sono due le tipologie di feedback prevalenti: il *giving feedback* in cui gli studenti valutano il lavoro dei pari ed elaborano feedback di miglioramento; il *receiving feedback* in cui gli studenti rivedono il proprio lavoro alla luce dei commenti ricevuti dai compagni più comprensibili rispetto a quelli del docente in quanto formulati con un linguaggio maggiormente in sintonia con le loro modalità di apprendimento (Grion, Tino, 2018).

In questo processo di *peer review* gli studenti traggono benefici differenti sia nel momento in cui forniscono sia nel momento in cui ottengono un feedback: nel primo caso hanno la possibilità di esercitare il pensiero critico, la riflessione e la valutazione; nel secondo caso vengono sollecitati a porre attenzione alle lacune della loro prestazione, oltre che a rendersi conto delle possibili diverse interpretazioni con le quali il loro lavoro può essere letto (Nicol *et. al.*, 2014).

2.1 *Feedforward*

Il termine feedforward è stato ampiamente utilizzato in letteratura (Voelkel, Varga-Atkins, Mello, 2020) non solo di interesse pedagogico-didattico, ma anche in ambiti formalmente lontani dalle scienze dell'educazione (cibernetica, management, etc.) con una costante connotazione alla variabile “tempo” che rimanda a un processo che guarda al futuro: “Feedforward does not deny the reality of past or present performance; it simply suggests a direction toward greater success” (Rysdam, Johnson-Shull, 2016, p.81).

Il processo di feedforward, ossia la capacità di capitalizzazione dello studente in funzione della propria crescita nel percorso di apprendimento e come professionista in fieri è strettamente collegato ad una necessaria alfabetizzazione pedagogica, da parte dello studente stesso, sul ruolo del feedback nel processo di comprensione della disciplina oggetto di studio (Price, Handley, Millarp, 2011).

Il feedforward mira al raggiungimento di obiettivi non immediati, ma che richiedono una maturazione a lungo termine. Tale maturazione ha due forze trainanti, la predisposizione da parte del docente di specifici dispositivi di confronto con lo studente che abbiano una connotazione ricorsiva lungo l'intero percorso di insegnamento/apprendimento e l'attitudine dello studente a considerare tali occasioni come opportunità formative e non prettamente valutative.

Come formare lo studente a tale prospettiva? Nel paragrafo che segue si darà una possibile risposta proponendo una riflessione sulle strategie adottate alla luce dell'analisi delle pratiche messe in atto dagli studenti e delle loro esplicitazioni verbali.

3. La riprogettazione del processo di feedback

L'ambiente in cui il feedback viene costruito dal docente e recepito e agito dallo studente, in funzione di una sua successiva ricostruzione trasformativa, è una delle variabili che condiziona l'efficacia del processo bi-

direzionale del feedback in quanto incide necessariamente su una serie di fattori come la tipologia di comunicazione che può essere avviata e mantenuta in termini di strumenti disponibili e modalità di trasmissione e l'impatto dell'aspetto emotivo (Higgins, Hartley, Skelton 2001) connesso alla qualità dell'interazione online (limiti/opportunità della tecnologia) non solo tra docente e studente, ma all'interno dell'intero gruppo classe come comunità sociale.

Hatzipanagos e Warburton (2009) offrono una schematizzazione dei descrittori relativi al feedback quando ci si avvale di tecnologie per l'apprendimento a distanza individuando due macro aree, le tecnologie di prima generazione (ad esempio e-mail) e le tecnologie "sociali" (ad esempio sistemi wiki). Obiettivo del presente lavoro è quello di evidenziare il ruolo dell'ambiente di apprendimento online come sistema integrato di diversi dispositivi didattici.

I dati su cui si basa l'analisi proposta sono stati raccolti durante il corso online rispetto alle pratiche messe in atto dagli studenti in risposta a specifici input delle docenti e/o attivati dallo studente stesso in autonomia. Tali pratiche sono state poi oggetto di discussione in interviste semi-strutturate condotte con un campione di studenti a conclusione dei loro esami nella sessione estiva.

Le dimensioni oggetto di analisi riguardano le occorrenze di feedback sui prodotti (compiti degli studenti) e feedback di processo (confronti tra docente e studenti e studenti/studenti in sessioni asincrone). I dati emersi sono presentati in relazione all'obiettivo del feedback, la modalità scelta per la sua comunicazione e gli attori coinvolti.

3.1 Analisi di occorrenze di feedback

La riprogettazione del corso e del laboratorio in modalità online ha richiesto agli studenti lo svolgimento di alcune attività al fine di mettere alla prova quanto appreso dalle lezioni audio messe a loro disposizione e di modificare contenuti errati ampliando e perfezionando così la loro conoscenza in seguito al confronto con le docenti, con le tutor e con i compagni.

Lo strumento maggiormente utilizzato per la gestione del feedback è stato il forum collegato a ogni attività e l'erogazione del feedback ha previsto l'utilizzo di tutti i livelli precedentemente analizzati sia nell'ambito dell'interazione tutor-studenti che in quella tra studenti/studenti.

Interazione tutor-studenti ed erogazione di feedback

In relazione al primo livello, Task Level, il feedback fornito ha riguardato suggerimenti di carattere contenutistico utili agli studenti per proseguire nel lavoro, con l'evidenziazione dei rischi connessi in relazione a determinate tipologie di scelte da loro potenzialmente percorribili (Fig.1). L'informazione all'interno del forum, seppure rivolta ad uno specifico gruppo è diventata accessibile a tutti gli altri gruppi (a differenza di quanto avviene nel lavoro con i gruppi in presenza).

Figura 1 Esempio di Task Level tutor-studenti



Re:DOMANDA PER LA TUTOR GRUPPO 13 NUOVO

Daniela · Creata in data 01/05/2020 11:40

Gentilissima,
se vorrete, potrete far riferimento ad una o due dimensioni della Qualità della Vita, ma non di più, altrimenti il rischio è quello di estendere eccessivamente il vostro raggio di azione.
Buon lavoro.

Il 30/04/2020 16:33 Alessia ha scritto:

Buonasera,
dalla discussione sta emergendo il dubbio riguardo alle "Dimensioni della Qualità della Vita".
Non sappiamo se possiamo inserirne più di una o dobbiamo essere specifiche su una soltanto.

La ringraziamo.

Eliminare Editare Rispondere con citazione Rispondere senza citazione 0

Process level sul singolo gruppo

In relazione al secondo livello, il *Process Level*, il feedback fornito tramite forum al singolo gruppo è originato da un problema riscontrato dal gruppo in relazione ad un aspetto specifico dell'attività e si è sostanziato intorno a spunti e suggerimenti forniti dalla tutor per risolvere la situazione di stallo relativi a dove poter trovare la soluzione, tra il materiale messo a disposizione in piattaforma, lasciando però agli studenti la scelta della strada da intraprendere per la risoluzione del problema (Fig.2).

Figura 2 Esempio di Process Level tutor-studenti

The screenshot shows a digital communication interface. At the top, there is a placeholder profile picture of a person with dark hair. To the right of the placeholder, the text "Re:DOMANDA GRUPPO 13" is displayed in bold, followed by a green asterisk and the word "NUOVO". Below this, the name "Daniela" is shown with a red rectangular box drawn around it. To the right of "Daniela", the text "Creata in data 03/05/2020 10.53" is visible. In the top right corner of the interface, there is a small red icon with a white symbol. The main body of the message contains the following text:

Gentilissima,
siccome la domanda prevede più risposte possibili, nel senso che, dopo avere indicato i soggetti coinvolti nella negoziazione, avete un certo margine di decisione, vi suggerisco di riascoltare l'audio della professoressa Pennazio, reperibile al seguente link <https://youtu.be/lLdDno0tEA>, a partire dal minuto 19.
Credo che, in tal modo, possiate decidere come meglio riterrete di procedere.
Buon lavoro

Il 02/05/2020 16.28 Alessia ha scritto:

Buonasera professoressa,
sta sorgendo un dibattito nel gruppo 13 riguardo la "Negoziazione": ci stiamo domandando se in essa dobbiamo spiegare in modo generale anche l'attività che andremo a proporre, dato che stiamo negoziando anche con i genitori?
Noi abbiamo spiegato in che modo la negoziazione avviene e con chi (educatrici, genitori, insegnante di sostegno, associazione)
Inoltre, la negoziazione deve avvenire o dobbiamo far risultare che sia già avvenuta?

La ringraziamo.

At the bottom of the interface, there are several buttons: "Eliminare" (Delete), "Editare" (Edit), "Rispondere con citazione" (Reply with citation), "Rispondere senza citazione" (Reply without citation), and a "Modifica" (Modify) button with a dropdown arrow.

In relazione al terzo livello, *Self regulation*, l'emissione del feedback è stata spesso attivata a partire da un'azione di monitoraggio svolta dalle docenti e dalle tutor sulle attività in corso di svolgimento da parte degli studenti. In particolare, le sollecitazioni hanno avuto l'obiettivo di far riflettere gli studenti sulle modalità di lavoro messe in pratica e ritenute indispensabili all'interno di un lavoro di gruppo (Fig.3). La possibilità offerta dalla wiki di rendere lo spazio di lavoro costantemente visionabile alle docenti, in momenti differenti senza perdere la dimensione complessiva delle interazioni (a differenza di quanto accade in presenza) ha consentito di analizzare le dinamiche di lavoro fornendo feedback tempestivi per un loro progressivo perfezionamento.

Figura. 3 Esempio di Self Regulation tutor-studenti

 **Raccomandazioni di lavoro**

Daniela l... il Creato in data 01/05/2020 15.40
Il contributo è stato editato da: Daniela l... il 01/05/2020 15.41

Gentili studentesse,
sto monitorando il lavoro di tutti gruppi, controllando le discussioni e visualizzando le versioni dei vostri documenti in wiki. Se avete necessità, sono a disposizione.
Vi raccomando di distribuire equamente il carico di lavoro, in modo che ciascuno possa dare il proprio contributo in maniera efficace.
Vi suggerisco di supportarvi reciprocamente nell'attività, anche rileggendo sistematicamente ciascuna parte del progetto.
Buon lavoro!
La tutor

Eliminare Editare Rispondere con citazione Rispondere senza citazione Opzioni

 **Re:Raccomandazioni di lavoro**

Daniela l... il Creato in data 01/05/2020 15.53

Benissimo! Soprattutto raccomando la collaborazione attiva di **tutte** 😊
Il 01/05/2020 15.44 Laura l... ha scritto:
la ringrazio per l'informazione, infatti avevamo deciso di fare insieme la sezione della letteratura che è abbastanza consistente!
Distinti saluti

Eliminare Editare Rispondere con citazione Rispondere senza citazione Opzioni

Interazione studenti-studenti ed erogazione di feedback

Per quanto riguarda il primo livello Task Level, sono emersi dall'interazioni tra pari due tipi di feedback prevalenti: contenutistico e correttivo.

A livello contenutistico i feedback che gli studenti si sono scambiati sono risultati estremamente interessanti in quanto hanno attivato processi di riflessione critica profondi che spesso, hanno messo in discussione conoscenze teoriche dei componenti del gruppo incentivando una ricerca più esaustiva dei principi e delle nozioni connessi ad un determinato contenuto (Fig.4). Il porsi con dubbio rispetto ad un contenuto teorico, generalmente

assimilato passivamente, è risultato aspetto fondamentale verso l'attivazione di un meccanismo di costruzione attiva della conoscenza.

Figura 4 Esempio di Task Level contenutistico studenti-studenti

The screenshot displays two messages in a digital communication interface. The first message, from 'Francesca', reads: 'Locke? Non so...'. Below it, another message from 'Francesca' asks: 'ieri avevamo provato a vedere quella pedagogista che comunque ci entusiasmava, ricordi?'. The second message, from 'Melania', responds: 'No perchè locke parlava più sull'educazione privata, come anche Rousseau però, e non si focalizza sullo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini, specie quelli stranieri e con difficoltà'. Both messages include standard interaction buttons: Eliminare, Editare, Rispondere con citazione, Rispondere senza citazione, and a settings icon.

A livello correttivo le informazioni che gli studenti si sono scambiati hanno riguardato principalmente i diversi modi di interpretare la consegna del docente (Fig.5). Rispetto ad un lavoro individuale dove non c'è la possibilità di avvantaggiarsi di diversi punti di vista interpretativi e il margine di errore si amplia notevolmente, in un lavoro di gruppo il ruolo positivo del feedback è quello di sollecitare gli studenti a soffermarsi maggiormente su una richiesta, analizzandola nel dettaglio in vista di una corretta comprensione e attuazione di scelte di azione adeguate al compito. In questo processo di confronto il livello di riflessione si innalza e sollecita la ricerca di informazioni aggiuntive utili per validare quanto sostenuto.

Figura 5 Esempio di Task Level correttivo studenti-studenti

Re: SPAZI E TEMPI



Marco ... * Creato in data 06/05/2020 12.22

Ciao, ma non dobbiamo mettere solo i tempi del progetto? Ho capito male?

Re: SPAZI E TEMPI



Giulia ... * Creato in data 06/05/2020 12.58

Si Marco anche io avevo capito che i tempi si riferiscono ai tempi del progetto

Re: SPAZI E TEMPI



Daniela ... * Creato in data 06/05/2020 14.41

Con tempi penso si riferisca alle tempistiche dedicate al progetto specifico che abbiamo sviluppato e non ai tempi complessivi del nido

Per quanto riguarda invece i livelli due Process Level e tre Self Regulation, i feedback che gli studenti si sono scambiati hanno riguardato, in fase iniziale, aspetti di gestione dell'attività e scelta di strategie (come un brainstorming iniziale) mentre in una fase successiva suggerimenti su come affrontare le richieste dell'attività (strategie) e su dove reperire eventuali informazioni necessarie al completamento del compito (Fig.6). In questo processo di costante confronto l'aspetto interessante è indubbiamente riconducibile alle maggiori possibilità offerte agli studenti di riflettere sul possibile utilizzo di strategie, contenuti e materiali non contemplati a livello individuale con un arricchimento del processo di apprendimento complessivo.

Figura 6 Esempio di Process Level e Self Regulation studenti-studenti

The figure consists of three vertically stacked screenshots of a forum interface on the website online.unimc.it. Each screenshot shows a post from a user named 'Sonia' and a reply from 'Giada'.

Post 1 (Sonia): "progetto educativo gruppo 5 * NUOVO". Sonia writes: "Come intendiamo organizzare le attività ? buttiamo giù qualche idea 😊". Below the post are buttons for "Eliminare", "Editare", "Rispondere con citazione", "Rispondere senza citazione", and settings.

Post 2 (Giada): "Re:progetto educativo gruppo 5 * NUOVO". Giada replies: "Secondo me visto che il progetto è sulla lettura,bisogna tener conto che i bambini a quell'età si basano molto sulle immagini,quindi bisogna fare una narrazione attraverso le immagini.". Below the post are buttons for "Eliminare", "Editare", "Rispondere con citazione", "Rispondere senza citazione", and settings.

Post 3 (Sonia): "Re:progetto educativo gruppo 5 * NUOVO". Sonia replies: "magari, dato che sul libro è possibile trovare molti esempi di attività sui libri e sulla lettura , come "il libro giocato dai piccoli" , " l'alfabeto delle immagini" " la favola come sfondo integratore" .. potremmo prendere spunto dal libro "educare al nido" ". Below the post are buttons for "Eliminare", "Editare", "Rispondere con citazione", "Rispondere senza citazione", and settings.

Infine, per quanto riguarda il quarto livello Self Level il feedback che gli studenti si sono scambiati in relazione alla realizzazione dell'attività si è concretizzato in una conferma delle scelte strategiche e contenutistiche effettuate dal gruppo (Fig.7). I rinforzi positivi che gli studenti si sono scambiati costantemente attraverso l'utilizzo del forum associando, in alcuni casi, testo scritto con emoticon per meglio evidenziare, a livello emotivo, il consenso sulle scelte effettuate hanno agito positivamente sul senso di autoefficacia di ognuno che si è manifestato nella motivazione a proseguire nello svolgimento del compito anche in presenza di ostacoli e difficoltà.

Figura 7 Esempio di Self Level studenti-studenti

 Re:proseguimento attività divisione compiti e discussione di essi * NUOVO

Laura  Creata in data 01/05/2020 15.07

Il 01/05/2020 14.58 Sara  ha scritto:

FINALITÀ (Si riferisce alla meta finale ampia a cui il progetto tende. Va scritta in maniera narrativa)
Le finalità ultime sono favorire il benessere dei bambini, avvicinarli al mondo della lettura, migliorare l'adattamento dei bambini di culture diverse a scuola e favorire l'integrazione "speciale". Questo è quanto ho scritto per finalità. Ho un dubbio su favorire l'integrazione "speciale". che ne dite?

a me piace, direi che è completo così!

 Eliminare  Editare  Rispondere con citazione  Rispondere senza citazione 

 Re:proseguimento attività divisione compiti e discussione di essi * NUOVO

Melania  Creata in data 01/05/2020 15.15

Il 01/05/2020 14.58 Sara  ha scritto:

FINALITÀ (Si riferisce alla meta finale ampia a cui il progetto tende. Va scritta in maniera narrativa)
Le finalità ultime sono favorire il benessere dei bambini, avvicinarli al mondo della lettura, migliorare l'adattamento dei bambini di culture diverse a scuola e favorire l'integrazione "speciale". Questo è quanto ho scritto per finalità. Ho un dubbio su favorire l'integrazione "speciale". che ne dite?

Secondo me va benissimo, e così gli obiettivi si collegano anche molto bene!

 Eliminare  Editare  Rispondere con citazione  Rispondere senza citazione 

3.2 Analisi di occorrenze di feedforward

Strategie di feedforward risultate particolarmente efficaci sono quelle che hanno prodotto un confronto con lo studente su lavori in progress con un duplice significato della variabile “tempo”:

- un compito richiesto a conclusione di un modulo didattico che viene più volte commentato dal docente nelle sue versioni fino al caricamento definitivo entro la scadenza concordata;
- un'esercitazione che rappresenta un passaggio di un percorso didattico più ampio che può interessare più moduli e che, quindi, prevede una

successione di step la cui efficacia dipende dall'esito delle esercitazioni ad esso legate (ad esempio la scrittura di un progetto educativo che comprende varie esercitazioni: scrittura di obiettivi, elaborazione di attività didattiche, etc.).

In questi casi è il docente che offre l'input iniziale e che dilata i tempi del confronto usando dispositivi didattici differenti che prevedono l'alternanza di attività svolte individualmente dallo studente (consegna elaborati), di esercitazioni in piccolo gruppo (uso di strumenti wiki integrati da forum) o di attività collettive che coinvolgono il gruppo classe (uso di forum di discussione).

Figura 8. Commento ad un contenuto audio da parte di uno studente

The screenshot shows a digital platform interface for a lesson. At the top, a header reads "Lezione 3 Parte 1" with a play button icon. Below it, the date "04" and the text "Pubblicato da Laura Fedeli il 4-mar-2020". The main area features a media player with a play button, a progress bar at 00:00, and a volume icon. Below the player are buttons for "Scaricare episodi", "Editare episodio", and "Eliminare". Underneath the player, there's a section for "Valutazione degli altri" with a 5-star rating icon, "0 / 5", and a "Commenti (1)" link. A "Commento (1)" section follows, showing a comment by "Linda" from "dice: 20/05/2020 11:59" with a "Risposte" and "Eliminare" button. At the bottom, a question "DOMANDA 7) QUALI SONI I SEGNALI DI DISATTENZIONE CHE GLI ALUNNI SOLITAMENTE MANIFESTANO?" is displayed, followed by a text block about student disattention.

DOMANDA 7) QUALI SONI I SEGNALI DI DISATTENZIONE CHE GLI ALUNNI SOLITAMENTE MANIFESTANO?

La disattenzione, all'interno del gruppo classe, può facilmente manifestarsi come segnale di mancanza di interesse alla lezione oppure, in casi più gravi, come segnale di un vero e proprio deficit dell'attenzione. L'educatore è quindi tenuto a fare attenzione se tali manifestazioni siano sporadiche oppure usuali. Un alumno disattento può parlare con un compagno, giocare con il materiale scolastico o farlo cadere ripetutamente a terra, alzarsi, dondolarsi sulla sedia, sbadigliare ripetutamente, appoggiare la testa sul banco, interrompere la lezione con interventi inadeguati, mostrarre difficoltà a seguire le indicazioni di lavoro, essere impaziente....

Le esercitazioni si sono svolte in modalità asincrona all'interno della piattaforma didattica e sono state integrate con sessioni di video-chat periodiche per offrire l'opportunità di socializzare i feedback individuali (quando ritenuto opportuno dallo studente) e avere l'opportunità di uno scambio dialogico diretto con il docente e con i pari. Dalle esplicitazioni emerse durante tali sessioni e nelle interviste si evidenzia da parte dello studente la necessità di avere una netta percezione di inclusione nel gruppo classe per poter attribuire valore al processo di feedback e tale percezione si reifica maggiormente nelle occasioni di confronto sincrono in cui l'interazione appare, per lo studente, più efficace da un punto di vista della motivazione, sia

nell'accoglimento del feedback del docente, sia nel processo di confronto con i pari che riveste, nelle parole degli intervistati, un valore primario per comprendere e dare significato alle azioni intraprese nell'esercitazione (ad esempio, dubbi nell'interpretazione della consegna).

Ma la riprogettazione del corso e l'uso di strumenti asincroni ha anche avuto un esito inaspettato rispetto al processo di feedback. Gli studenti, infatti, hanno attivato in autonomia processi di feedback il cui destinatario non è identificabile, proprio a sottolineare la necessità di attribuire valore alla comunità in apprendimento nella sua interezza, al gruppo classe.

Ci si riferisce a situazioni in cui lo studente prende l'iniziativa di creare un'occasione di confronto e di scambio al di là delle occasioni offerte in modo esplicito dal docente, esempi di queste occorrenze sono i commenti alle lezioni audio (podcast) (Fig. 8) o gli interventi liberi nei forum dell'ambiente e-portfolio (Fig.9).

Figura 9. Estratto di una discussione nel forum dell'ambiente e-portfolio.

The screenshot shows a forum discussion titled 'Esercitazione 8' within the 'Didattica Generale FEDELI (SEF 2019-2020)' category. The interface includes a header with the Mahara logo, a search bar, and a user profile for 'Laura Fedeli'. Below the header, there are buttons for 'Sottoscrizione all'Argomento', 'Modifica Argomento', and 'Elimina Argomento'. The main content area shows two posts. The first post is by 'Sara S' (Post: 6) on 14 April 2020, 12:55 PM. It discusses the complexity of Exercise 8 and asks for responses. The second post is by 'Michela C' (Post: 1) on 19 April 2020, 12:07 PM, responding to the first post. The discussion continues with a reply from 'Sara S' and a reply from 'Michela C'.

Vuoi discutere su un argomento specifico? /
Esercitazione 8

14 April 2020, 12:55 PM
L'esercitazione 8 mi appare come il compito più complesso e particolareggiato tra tutti, poiché ci viene chiesto di creare una progettazione didattica e, quindi, di mettere insieme tutti i tasselli di quanto abbiamo affrontato fin'ora.
Voi come lo state affrontando?

19 April 2020, 12:07 PM
Re: Esercitazione 8
Sì, sono d'accordo con ciò che dici.
Per svolgere l'attività ho utilizzato tutti i materiali che avevamo a disposizione e sono andata a vedere i riassunti che ho eseguito mentre ascoltavo gli audio delle lezioni precedenti, in modo da avere una scaletta più precisa dei punti da trattare, insieme alla visione del video sulla progettazione.
Comunque è la prima volta che svolgiamo un compito così, quindi piano piano con il tempo ci rimarrà meno complesso.

4. Conclusioni

Come si è avuto modo di comprendere nel corso della trattazione, l'e-learning offre vantaggi aggiuntivi rispetto ad una didattica in presenza anche per quanto concerne le modalità di erogazione e gestione del feedback. Tuttavia, tale didattica per essere efficace richiede sia un'adeguata progettazione dell'architettura generale del corso (semplice, chiara, accessibile) e dell'ambiente di apprendimento (ogni elemento che ne entra a far parte assume un significato per lo studente e lo orienta in modo preciso) sia, un attento monitoraggio ad opera del docente e/o tutor con l'emissione di un feedback costante.

Il feedback assume indubbiamente una valenza centrale all'interno di un corso a distanza ma per essere realmente formativo deve possedere alcune caratteristiche, così come confermato dalle interviste condotte con alcuni gruppi di studenti, tra cui: essere tempestivo e specifico al fine di aiutare gli studenti a determinare efficacemente i passi successivi del processo di apprendimento; essere orientativo, guidando lo studente nella giusta direzione; essere capace di conferire valore al contesto di apprendimento ed infine, essere gestito con modalità variabili a seconda che sia finalizzato a indurre una riflessione, il raggiungimento di un obiettivo di apprendimento o una particolare sperimentazione (problem solving e feedback per modificare la prospettiva).

Quando il feedback viene erogato a distanza può utilizzare molteplici dispositivi che, se ben gestiti, gli consentono di diventare realmente formativo guidando gli studenti nella progressiva autonomia dei processi di pensiero e di apprendimento ma perché ciò avvenga è necessario, come si è avuto modo di comprendere, una cura da parte del docente delle strategie messe in atto in termini di spazi di relazione, tempi e strumenti utilizzati.

Bibliografia

Cho K., MacArthur C. (2010), Student Revision with Peer and Expert Reviewing. *Learning and Instruction*, 20 (4), pp. 328–338.

Clark I. (2012), Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychological Review*, 24, pp. 205–249.

Driscoll M. (2013), *Psychology of Learning for Instruction*, Harlow, Essex: Pearson.

Evans C. (2013), Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83 (1), pp. 70–120.

Grion V., Tino C. (2018), Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14 (31), pp. 38-55.

Jonnaert P. (2007), *Le concept de compétence revisité*, Oré-Observatoire des réformes et éducation, Université du Québec, Montreal.

Hattie J.A.C. (2009), *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, Routledge.

Hattie J., Timperley H. (2007), The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), pp. 81-112.

Hatzipanagos S., Warburton S. (2009), Feedback as dialogue: Exploring the links between formative assessment and social software in distance learning. *Learning Media and Technology*, 34, pp. 45-59.

Higgins R., Hartley P., Skelton A. (2001), Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback. *Teaching in Higher Education*, 6(2), pp. 269-274.

Maccario D. (2005), *Le nuove professioni educative. La didattica nei servizi socio-culturali e assistenziali*, Roma, Carocci.

Nicol D. (2011), Good design for written feedback to students. In M. Svinicki, W. McKeachie (eds), *McKeachie's teaching tips: strategies, research and theory for college and university teachers*, Belmont, Wadsworth Cengage Learning, pp. 108-124.

Nicol D. (2018), Unlocking generative feedback through peer reviewing. In V. Grion, A. Serbati (eds), *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*, Lecce: Pensa Multimedia.

Nicol D., Thomson A., Bresli C. (2014), Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (1), pp. 102-122.

Price M., Handley K., Millar J. (2011), Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36, pp. 879-896.

Rysdam S., Johnson-Shull L. (2016), Introducing Feedforward: Renaming and Reframing Our Repertoire for Written Response, *The Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning*, 21, Article 9, pp.69-85.

Voelkel S., Varga-Atkins T., Mello L.V. (2020), Students tell us what good written feedback looks like, *FEBS OPEN BIO*, 10(5), pp. 692-706, DOI: 10.1080/14703297.2016.1263233.

Promuovere qualità nella didattica universitaria. La videoanalisi per riconoscere, riflettere e progettare pratiche di Informal Formative Assessment (IFA)

di *Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa*

Il contributo presenta finalità, presupposti e prime fasi di un progetto di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna finalizzato a validare un modello di formazione supportato da strategie di videoanalisi e volto a promuovere le competenze didattiche dei docenti universitari nel senso di un uso consapevole di pratiche di *Informal Formative Assessment* (IFA). Vengono in particolare delineate le potenzialità della videoanalisi come strumento formativo che consente ai docenti di focalizzarsi sulla propria pratica didattica attraverso azioni di *noticing* e di *reasoning* e viene presentato il costrutto di IFA definito nell'ambito del progetto, inteso come framework di riferimento per la messa a punto di un insieme di indicatori utili a guidare le procedure di videoanalisi.

1. L'innovazione della didattica universitaria attraverso la videoanalisi

“La videoanalisi per la qualità della didattica universitaria” è un progetto di ricerca del Dipartimento di Scienze dell'Educazione “G.M. Bertin” dell’Alma Mater Studiorum - Università di Bologna che si inserisce nell’ambito della strategia dell’Ateneo per l’innovazione della didattica universitaria. Le finalità del Progetto mirano a sviluppare e testare un insieme di metodologie, strumenti e procedure di videoanalisi per supportare e migliorare le competenze didattiche dei docenti universitari e a validare un modello di formazione basato su strategie di videoanalisi con un approccio di ricerca-formazione. Il miglioramento qualitativo delle pratiche didattiche universitarie, infatti, può essere promosso solo con il coinvolgimento diretto e attivo dei docenti universitari che, singolarmente e collegialmente (con l’intero

corso di studi), si impegnano per potenziare la propria professionalità (Bala-zaretti et al., 2018).

Il gruppo di ricerca coinvolto nel Progetto¹ è di tipo interdisciplinare e si avvale del supporto tecnico-informatico del Laboratorio MELa e della collaborazione di due università straniere, la University of South Australia (UniSA) e la University of California Irvine (UCI).

Il tema dell'innovazione della didattica universitaria è strettamente correlato alla promozione di pratiche didattiche di qualità, in grado di aumentare l'efficacia dell'apprendimento di tutti gli studenti all'interno di ambienti accademici nei quali vi sia un uguale investimento nell'insegnamento e nella ricerca e in cui gli studenti stessi siano incoraggiati e motivati a sviluppare competenze di studio, ricerca, pensiero critico e riflessivo, in dimensione internazionale e locale (European Commission, 2013).

Questo significa per i docenti universitari assumersi pienamente la responsabilità della propria didattica e mettersi in gioco, essendo disposti a quello che viene definito *teacher change* ovvero ad agire sulle proprie convinzioni e pratiche pedagogico-didattiche per modificarle e migliorarle (Richardson, 1996).

In questo contesto la videoanalisi è uno degli strumenti che, attraverso percorsi di ricerca e formazione, può contribuire all'innovazione della didattica. La pratica della videoanalisi fa riferimento a un uso specifico del video spesso supportato da software per l'analisi dei filmati: un'analisi che consenta, in particolar modo, l'individuazione di specifiche sequenze video al fine di ricavarne informazioni utili ad attivare processi di interpretazione e riflessione su comportamenti specifici del docente e sui loro effetti nel contesto di apprendimento (Tochon, 2008). Lo sviluppo professionale dei docenti viene così sostenuto dalla possibilità di focalizzarsi e riflettere, individualmente e collegialmente, sulle convinzioni e pratiche didattiche proprie e altrui in un processo in cui la ricerca e la formazione sono integrate, dove non c'è separazione tra fase di ricerca e fase formativa poiché l'obiettivo principale è la promozione del cambiamento dei docenti.

La videoanalisi si pone come uno strumento per formare e sostenere la *professional vision* del docente (Goodwin, 1994) perché coinvolge «*the ability to notice and interpret significant features of classroom interactions*» (Sherin & van Es, 2009, p. 22), quell'abilità di riconoscere e saper interpretare avvenimenti e aspetti significativi che avvengono all'interno dell'interazione di classe. I video costituiscono dunque un elemento prezioso per

¹ Il gruppo di ricerca è composto da Andrea Ciani, Maurizio Fabbri, Licia Masoni, Elena Pacetti, Andrea Reggiani, Alessandra Rosa, Ira Vannini (Coordinatrice scientifica).

concettualizzare l’azione del docente attraverso diversi approcci metodologici e confrontandosi con i propri colleghi (Vinatier, 2009). In ambito universitario, i docenti (ri)costruiscono la propria visione professionale attraverso modalità socialmente organizzate che consentono di osservare e comprendere questi eventi didattici e condividerli all’interno di uno specifico gruppo sociale (i colleghi del corso di studio, della stessa area, dello stesso settore scientifico disciplinare, ...).

È molto importante che questa *professional vision* del docente si possa rafforzare attraverso due processi, quelli del *noticing* e del *reasoning* (van Es & Sherin, 2002; Sherin, 2007). Il primo si configura come la capacità di discernere, all’interno della complessità delle situazioni didattiche che vengono osservate, momenti e aspetti significativi dei processi di insegnamento/apprendimento in modo da essere in grado di focalizzare in maniera selettiva la propria attenzione; significa anche riconoscere specifiche pratiche sulla base di indicatori di qualità ed essere quindi in grado di cercare connessioni e fare confronti tra quanto si osserva nella pratica e questi stessi principi e indicatori di qualità. L’attività di *reasoning* si configura come capacità di interpretare e attribuire un significato a quanto si osserva facendo riferimento al proprio sistema di credenze e conoscenze sull’insegnamento e sull’apprendimento. La professionalità di un docente universitario si poggia su un sistema di conoscenze, opinioni, convinzioni mediato da esperienze personali, positive e negative: bisogna quindi essere in grado di riflettere in maniera critica, sia a livello individuale sia a livello di gruppo, su quello che si osserva e sulle proprie convinzioni e pratiche.

2. La riflessività del docente

Si chiedeva Martin Heidegger, nel 1954: “Che cosa significa pensare?”. Rispondere a questa domanda può essere un po’ più semplice se si diviene in grado di capovolgerla, chiedendosi innanzitutto: “Che cosa significa non-pensare?”. Il pensiero infatti rientra nelle nostre attività quotidiane e si sostanzia di atti cosiddetti riflessivi, che dovrebbero, almeno in teoria, porci di fronte all’immagine critica, inquieta e sfuggente di noi stessi. Più spesso, purtroppo, l’immagine che si staglia davanti ai nostri occhi, quando pensiamo, è quella di un soggetto che, come Narciso, contempla se stesso e la propria soggettività. Lì, il pensiero diviene “monologo interiore” (Ellis, 1962), ripetizione di parole familiari, di concetti ovvi e scontati, di rappresentazioni consolidate, che nulla donano alla nostra mente, in termini di conquista dell’inquietudine e di apertura a un punto di vita divergente.

Siamo, è ovvio e banale dirlo, il risultato dell’educazione ricevuta, e quell’educazione che, in un dato momento della nostra esistenza, ha anche tentato di educarci a pensare, è spesso la causa della nostra attuale incapacità di pensiero. È uno dei paradossi dell’educazione: i processi che danno forma alla mente, col tempo, rischiano di inibire la conquista di nuove forme, sostituendo la flessibilità con la rigidità, il processo con i suoi esiti, l’apprendimento con l’appreso. Si pensi alla vitalità dell’imprinting in ambito neurobiologico e alle grandi condizioni di plasticità cerebrale, che lo rendono possibile; e al lento, graduale, progressivo, inesorabile ridursi di questa plasticità, in nome di percorsi d’apprendimento “finalmente” prevedibili e scontati, lineari, tesi al mero perfezionamento degli apprendimenti precedenti.

Racconta Feyerabend che, negli anni della pubertà, aveva sentito con forza il desiderio di diventare biologo. Il padre, per incoraggiare questa sua aspirazione, gli aveva regalato un microscopio da laboratorio, ottenendo l’effetto contrario: quando egli avvicinò l’occhio al vetrino, si rese conto di non riuscire a vedere nulla che per lui avesse senso, solo un immenso disordine. Bisogna “imparare a vedere” e, con il tempo, “si diviene addirittura incapaci di scorgere la confusione che appariva all’inizio” (Feyerabend, 1989, p. 82): queste furono le parole con cui il suo professore di biologia lo invitò a non pretendere di capire tutto e subito. Per riflettere, è necessario confrontarsi anche con zone opache e oscure dell’esperienza, non immediatamente chiare e riconoscibili, prive di senso apparente. La conquista di un senso più o meno compiuto esige l’attraversamento di un periodo di riaddestramento dello sguardo, tale per cui le conoscenze acquisite e gli sguardi già addestrati dimostrano la loro inadeguatezza e insufficienza. Non vi è addestramento e riaddestramento, senza decostruzione.

Diceva Magda Arnold (1960): quando percepiamo una situazione particolare, la valutiamo, secondo categorie che sono condizionate dalle nostre esperienze precedenti e dall’educazione ricevuta: a quel punto proviamo un’emozione, che è condizionata dalla valutazione che noi stessi abbiamo espresso. Ne consegue che quando le nostre emozioni ci rendono inadeguati a confrontarci con i problemi di un contesto, la responsabilità è in gran parte nostra, poiché noi stessi abbiamo contribuito, con le nostre valutazioni, a metterci in una posizione di disagio cognitivo ed emozionale. Dovremmo imparare a capovolgere quelle valutazioni, provando a esprimere punti di vista differenti da quelli che abbiamo appreso e fatti nostri. Pensare di farlo è relativamente semplice, riuscirci molto meno, poiché l’accettazione di un pensiero per noi divergente si scontra con le nostre resistenze emozionali.

Dobbiamo tuttavia sapere che dipende da noi: quando ci impattiamo con situazioni problematiche e negative, che risultano difficilmente gestibili,

pensiamo di limitarci a subirle, invece, noi stessi abbiamo contribuito a costruirle, attraverso letture inadeguate e strumenti di giudizio disfunzionali. La capacità di comprendere l'esperienza dell'altro da sé è insita nel nostro potenziale biologico e si è sviluppata durante tutto il processo di evoluzione filogenetica (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006): è una potenzialità, che esige di essere curata e allenata, al pari di altre competenze della mente umana. Un cervello predisposto all'apprendimento della leptoscrittura, del calcolo matematico, del ragionamento astratto, dell'invenzione simbolica e tecnologica è predisposto anche all'apprendimento empatico e a quella presa di distanza da sé che è insita nelle operazioni cognitive superiori.

3. La videoanalisi tra ricerca e formazione

Nella prospettiva di migliorare la qualità della didattica universitaria e di potenziare nei docenti la riflessività sulle proprie pratiche, il gruppo di ricerca UniBo, con il supporto delle risorse tecnologiche messe a disposizione da UniSA, sta utilizzando la piattaforma OVAL² e procedendo ad adattarla alle esigenze del progetto. All'interno di questa piattaforma si sta inoltre costruendo un *repository* di video di pratiche didattiche sia di docenti dell'Ateneo bolognese, sia di docenti di UniSA e UCI. OVAL consente di attivare procedure di videoanalisi tramite un sistema di annotazioni che permette di inserire commenti liberi e/o tag/metadati secondo una specifica griglia di indicatori (si veda il par. 4). In ambito universitario, apprendere dalle proprie esperienze di insegnamento può costituire un importante cambio di prospettiva se questo processo è sostenuto da attività di osservazione e riflessione e con la mediazione, l'accompagnamento della ricerca.

È necessario precisare che, in questo progetto, i docenti universitari e/o i corsi di studio scelgono liberamente di mettersi in gioco e di partecipare a un processo di ricerca-formazione, consentendo la videoregistrazione delle proprie lezioni e la successiva analisi delle proprie pratiche didattiche. È inoltre importante sottolineare come la varietà delle esperienze didattiche universitarie sia direttamente collegata al numero di studenti partecipanti, al setting formativo, alla tipologia di attività formativa (lezione, laboratorio, seminario), all'utilizzo di strumentazioni a supporto della didattica, ai tempi di svolgimento (anche l'orario può influenzare una lezione), al livello del corso universitario (laurea triennale, magistrale, anno di iscrizione).

² Oval (*Online Video Annotation for Learning*) è un'applicazione che permette di visionare video (predisposti ad hoc) annotando e commentando sequenze specifiche. Si veda <https://lo.unisa.edu.au/mod/book/view.php?id=947017>.

A partire quindi da esempi concreti di didattica universitaria, videoregistrata durante le attività formative in presenza, le azioni di *noticing* e *reasoning* sono integrate nel progetto per sostenere i docenti a esercitare le proprie competenze osservative e a implementare processi di auto-valutazione e riflessione critica stimolati dall’interazione con i colleghi e i ricercatori/formatori (Girardet, 2018). Si parte da un contesto reale e i docenti hanno la possibilità di confrontarsi su dati empirici, fatti di azioni e comportamenti concreti, osservabili: le concezioni e le percezioni dei docenti si confrontano (e spesso scontrano) con la realtà dei fatti, che vengono così utilizzati per strutturare nuove concezioni. Questa attività, inoltre, aiuta a prendere distanza dall’azione compiuta attivando un pensiero critico e analitico e ad assumere una posizione di tipo partecipativo, poiché si può essere nello stesso tempo osservatori e osservati (Danielson, 2012), ci si può guardare dall’esterno e si guardano dall’esterno le pratiche altrui (Bell & Mladenovic, 2008).

Il video diventa un efficace strumento per decentrarsi da sé, allontanando l’azione dal momento presente, riuscendo quindi a ridurre l’eventuale carico emotivo e acquisendo competenze di analisi (su singoli eventi, azioni, sequenze), di concettualizzazione (capacità di descrivere a parole le proprie azioni), di ricerca di relazioni di causa-effetto (di ricadute di pratiche dell’insegnamento sull’apprendimento degli studenti). In questo modo il docente rielabora quanto fa o quanto vede fare da altri e individua possibili vie alternative rispetto a quelle osservate; si confronta con altri docenti e ha la possibilità di individuare le pratiche più efficaci a seconda dei contesti di apprendimento; è in grado di progettare la didattica in maniera più funzionale agli obiettivi previsti, tenendo conto dei bisogni dei suoi studenti.

Questo tipo di competenze, inoltre, non vengono esercitate solamente nell’analisi dei video, ma sono pian piano affinate anche durante la propria azione didattica, per un’osservazione immediata e per poter intervenire e modificare tempestivamente il proprio intervento.

Nel Progetto il ruolo dei ricercatori/formatori UniBo è di sostenere i processi riflessivi dei colleghi docenti e di formare a un utilizzo corretto della piattaforma, in modo da poter fornire il giusto feedback formativo (mai giudicante) e un approfondimento progressivo dell’analisi di quanto osservato, supportando forme di revisione e riprogettazione delle pratiche didattiche (O’Keeffe et al., 2020).

4. Il framework di riferimento per la videoanalisi: *Informal Formative Assessment* per la qualità della didattica universitaria

Il processo di definizione del framework teorico di riferimento per le procedure di videoanalisi ha costituito il fulcro del lavoro portato avanti dal gruppo di ricerca UniBo durante la prima fase del Progetto. Tra le condizioni per un uso efficace della videoanalisi nell’ambito di percorsi di formazione e sviluppo professionale degli insegnanti la letteratura internazionale sul tema sottolinea infatti l’importanza di fornire ai docenti una “guida per l’occhio”, una sorta di “lente” attraverso la quale osservare i video che li aiuti a centrare l’attenzione e la riflessione su specifici aspetti e dimensioni di qualità delle pratiche didattiche (Blomberg et al., 2013; Roth et al., 2017).

Da questo punto di vista, la scelta effettuata nell’ambito del Progetto è stata quella di orientare il focus dell’analisi sulle pratiche di *Informal Formative Assessment* (IFA), che si pone in linea con l’attenzione rivolta alle concezioni e pratiche valutative dei docenti nel quadro dell’esigenza di innovare la didattica universitaria in direzione di un approccio più centrato sullo studente. In connessione a tale obiettivo strategico dei sistemi di istruzione superiore (OECD, 2012; ESG, 2015), nel dibattito scientifico internazionale (ad es. López-Pastor & Sicilia-Camacho, 2017; Torrance, 2012; Yorke, 2003) e nazionale (ad es. Coggi, 2019; Felisatti, 2019) è stata sottolineata l’importanza di favorire in ambito accademico una visione più ampia e articolata delle funzioni della valutazione, andando oltre le tradizionali finalità di tipo sommativo/certificativo e promuovendone un uso a sostegno dei processi di insegnamento e apprendimento.

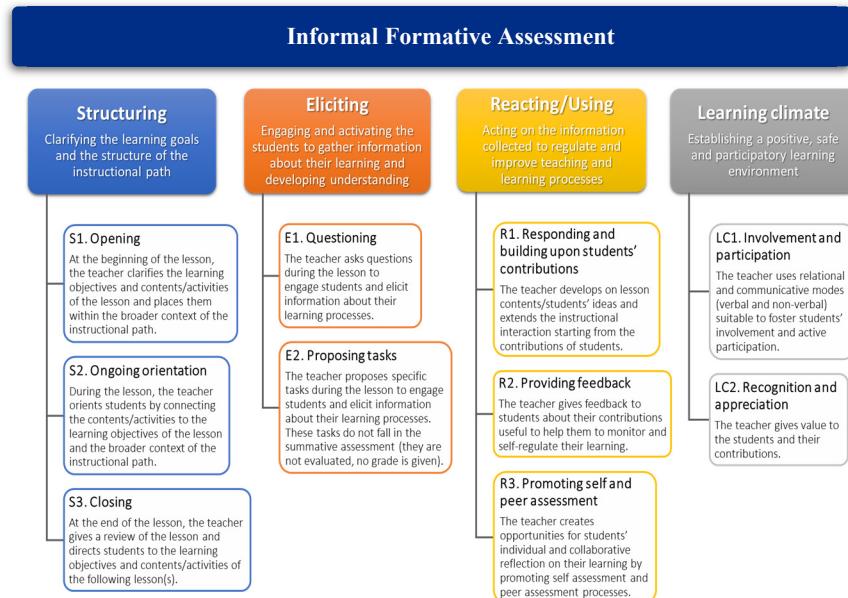
Ma a cosa ci riferiamo quando parliamo di valutazione formativa “informale”? Le origini del costrutto di IFA vanno rintracciate nel progressivo sviluppo della concezione iniziale di *formative assessment* proposta in ambito statunitense e legata al *mastery learning* di Bloom, in cui la valutazione formativa si configura come un’attività strutturata e pianificata, generalmente basata sull’uso di test a scopo diagnostico, utilizzata dall’insegnante al termine di ogni unità didattica per identificare tempestivamente errori e difficoltà degli studenti e offrire loro opportunità individualizzate di recupero e consolidamento (Wiliam, 2011). Un significativo impulso all’ampliamento di tale concezione è venuto, in particolare, dal dibattito sviluppatosi in ambito francofono (Allal & Mottier Lopez, 2005) e nel Regno Unito attraverso l’Assessment Reform Group e i relativi contributi di Black e Wiliam e colleghi (ad es. Black et al., 2003), sfociati nella proposta dell’*assessment for learning*. È a tali più recenti interpretazioni – che tendono a privilegiare un approccio valutativo informale integrato nelle attività didattiche quotidiane

rispetto a forme di monitoraggio periodico dei progressi degli studenti basate sull'uso di test (Torrance, 2012) – che si richiamano il costrutto di IFA e la sua concezione della valutazione formativa come processo continuo e interattivo utile a raccogliere informazioni sui processi di apprendimento degli studenti, che il docente può utilizzare per sostenerli nel raggiungimento degli obiettivi perseguiti modulando il corso immediato degli eventi all'interno del contesto didattico. Come afferma Ruiz-Primo (2011), questo tipo di valutazione può scaturire da qualsiasi interazione tra docente e studenti e tra pari e il suo scopo principale *«is to make students' thinking evident, or to voice their understanding so that teachers can recognize and act on it to promote learning»* (p. 17).

In base alle premesse delineate e all'analisi degli sviluppi nella concettualizzazione del *formative assessment*, con un focus su contributi utili a delinearne i processi e le strategie chiave (ad es. Bell & Cowie, 2001; Bennett, 2011; Black & Wiliam, 2009; Clark, 2010; Ruiz-Primo, 2011), il costrutto di “Informal Formative Assessment for quality teaching in Higher Education” definito nell’ambito del Progetto UniBo fa riferimento a una valutazione *per* l'apprendimento intesa come parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento e come strumento di regolazione/miglioramento di tali processi. Nello specifico, il costrutto è stato articolato nelle quattro dimensioni e relative sotto-dimensioni illustrate nella Figura 1, in base alle quali si assume che un uso efficace delle pratiche di IFA nella didattica universitaria implichi da parte del docente l'intenzione e la capacità di:

- adottare modalità comunicative e relazionali atte a creare un clima di apprendimento positivo e partecipativo, in cui gli studenti si sentano valorizzati e liberi di intervenire, esprimendo anche i propri dubbi e le proprie eventuali difficoltà;
- fornire agli studenti i punti di riferimento necessari a orientarsi nel percorso didattico e a monitorare/regolare i propri processi di apprendimento, esplicitando gli obiettivi di volta in volta perseguiti (legati alle singole lezioni o a specifiche attività) e aiutando gli studenti a contestualizzarli nel quadro di obiettivi più ampi e a lungo termine e di una traiettoria di apprendimento coerente e strutturata;
- attivare e coinvolgere gli studenti nel corso delle attività didattiche al fine di raccogliere informazioni sui loro processi di apprendimento;
- utilizzare le informazioni raccolte per modulare le successive azioni e interazioni e per fornire feedback agli studenti al fine di aiutarli a progredire nel loro apprendimento, sollecitando anche processi di autovalutazione e valutazione tra pari per promuovere la riflessione degli studenti sul proprio apprendimento e lo sviluppo di competenze autoregolative.

Figura 1 IFA for quality teaching in HE: dimensioni e sotto-dimensioni del costrutto



Una volta definito il costrutto teorico di riferimento, il passo successivo è consistito nella sua operazionalizzazione attraverso la costruzione di un quadro di indicatori (*IFA indicator system*) da utilizzare per l’osservazione sistematica e l’analisi di pratiche di IFA all’interno delle sequenze videoregistrate nelle aule universitarie. Esso riporta un elenco di specifiche azioni e comportamenti osservabili del docente raggruppati nelle quattro macro-dimensioni in cui il costrutto è stato articolato e ulteriormente suddivisi nelle sotto-dimensioni comprese al loro interno.

In relazione al framework delineato è stato infine realizzato un processo di validazione sul piano teorico attraverso l’individuazione di un Panel di esperti internazionali e nazionali (N. 21) e la messa a punto di un questionario semistrutturato finalizzato a rilevare le loro opinioni in merito alla validità di costrutto e di contenuto del sistema di indicatori, inviato via mail agli esperti coinvolti a fine dicembre 2019 insieme a una breve presentazione del Progetto e del quadro teorico di riferimento.

5. Conclusioni

Questo contributo ha delineato finalità, presupposti e prime fasi di un percorso di ricerca volto a sviluppare un sistema di metodologie, strumenti e procedure per la videoanalisi a supporto del miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari, con un focus sulla promozione di un insieme di pratiche riconducibili al costrutto di IFA.

Attualmente il gruppo di ricerca è impegnato da un lato nella revisione del sistema di indicatori in base all'analisi dei dati quantitativi e qualitativi raccolti tramite il questionario somministrato al Panel coinvolto nel processo di validazione teorica; dall'altro lato nella pianificazione di due corsi di formazione pilota che coinvolgeranno alcuni docenti dei Dipartimenti di Ingegneria ed Economia dell'Università di Bologna e nella messa a punto dei relativi strumenti di monitoraggio.

Gli step previsti per le prossime fasi di implementazione del Progetto si articolano principalmente su due piani: il primo prevede un processo di validazione empirica della versione rivista del sistema di indicatori realizzato dal gruppo di ricerca UniBo in collaborazione con UniSA e UCI e volto a verificarne l'affidabilità nelle procedure di videoanalisi; il secondo consiste nella realizzazione e nel monitoraggio dei corsi di formazione pilota, previsti per l'autunno-inverno 2020-2021, che consentiranno di testare sul campo il sistema di indicatori e, più in generale, la validità e l'efficacia del modello di formazione basato su strategie di videoanalisi messo a punto nell'ambito del Progetto.

Bibliografia

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative assessment of learning: a review of publications in French. In *Formative assessment. Improving Learning in secondary classrooms* (pp.241-264). Paris: OECD Publishing.

Arnold, M. (1960). *Emotion and personality*. New York: Columbia University Press.

Balzaretti, N., Luppi, E., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2018). Analizzare i processi di apprendimento degli studenti per innovare la didattica universitaria. Il modello di Formative Educational Evaluation dell'Università di Bologna. *Education Sciences & Society*, 9(2), 58-82.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Bell, A., & Mladenovic, R. (2008). The benefits of peer observation of teaching for tutor development. *Higher Education*, 55(6), 735-752.

Bennett, R.E. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21(1), 5-31.

Blomberg, G., Renkl, A., Sherin, M.G., Borko, H., & Seidel, T. (2013). Five research-based heuristics for using video in pre-service teacher education. *Journal for Educational Research Online*, 5(1), 90-114.

Clark, I. (2010). Formative assessment: there is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education*, 54(3), 341-352.

Coggi, C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Danielson, C. (2012). Observing classroom practice. *Educational Leadership*, 70(3), 32-37.

Ellis, A. (1962). *Ragione ed emozione in psicoterapia*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Brussels, Belgium.

European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28.

Feyerabend, P. (1979). *Dialogo sul metodo*. Roma-Bari: Laterza.

Goodwin, C. (1994). Professional vision. *American Anthropologist*, 96(3), 606-633.

Heidegger, M. (1954). *Che cosa significa pensare*. Milano: SugarCo.

López-Pastor, V., & Sicilia-Camacho, A. (2017). Formative and shared assessment in Higher Education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.

OECD (2012). *Fostering quality teaching in Higher Education: policies and practices. An IMHE guide for Higher Education institutions*. Paris: OECD Publishing.

O'Keefe, L., Rosa, A., Vannini, I., & White, B. (2020). Promote Informal Formative Assessment practices in Higher Education: the potential of video analysis as a training tool. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 20(1), 43-61.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J.P. Sikula, T.J. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (pp.102-119). New York: Macmillan.

Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.

Roth, K.J., Bintz, J., Wickler, N.I.Z., Hvidsten, C., Taylor, J., Beardsley, P.M., Caine, A., & Wilson, C.D. (2017). Design principles for effective video-based professional development. *International Journal of STEM Education*, 4(31), 1-24.

Ruiz-Primo, M.A. (2011). Informal formative assessment: the role of instructional dialogues in assessing students' learning. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 15-24.

Sherin, M.G. (2007). The development of teachers' professional vision in video clubs. In R. Goldman, R. Pea, B. Barron, & S.J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 383-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Sherin, M.G., & van Es, E.A. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.

Tochon, F. (2008). A Brief History of Video Feedback and Its Role in Foreign Language Education. *CALICO Journal*, 25(3), 420-435.

Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformative, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342.

van Es, E.A., & Sherin, M.G. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(4), 571-596.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 3-14.

Yorke, M. (2003). Formative assessment in Higher Education: moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477-501.

Didattica e film in Università. Un nuovo metodo per l'insegnamento in ambito medico

di Marco D'Agostini

Negli anni accademici 2018-2019 e 2019-2020 in una serie di corsi dell'Università degli Studi di Udine, il prof. Franco Fabbro (Neuropsichiatra Infantile) ha proposto un modello innovativo di insegnamento che ha integrato in modo strutturato la didattica frontale. Tale metodo ha previsto la partecipazione attiva degli studenti che, divisi in gruppi, sono stati incaricati di analizzare in modo autonomo una lista di film (uno per gruppo) consegnata dal docente.

Ogni film trattava uno specifico argomento del corso ed era argomento di una singola lezione di due ore. All'interno dei gruppi di lavoro, ogni studente aveva il compito di rilevare 1-2 sequenze chiave dal punto di vista tematico (ad es. rapporto medico-paziente). Successivamente i gruppi presentavano la loro analisi ad inizio lezione, con la supervisione del docente che alla fine riassumeva ed evidenziava i punti centrali con approfondimenti mirati. Ogni presentazione è stata registrata, trascritta e valutata con metodo numerico. A fine presentazione (45 minuti circa) il docente proseguiva con la lezione in cui non mancavano richiami all'esperienza audiovisiva (1 ora circa). A fine corso gli studenti sono stati invitati a compilare un questionario (6 domande) che è stato analizzato ed ha rilevato un elevato apprezzamento della tecnica di insegnamento. Prendendo in esame il caso singolo di un anno accademico del corso del prof. Fabbro, obiettivo finale di questo contributo è analizzarne i punti di forza e gli aspetti da migliorare per affinare il metodo e consentire, anche sulla base delle altre esperienze di cui è stata fatta una ricognizione, un'integrazione mirata dello strumento audiovisivo (film o clip) nelle pratiche di insegnamento di specifiche discipline accademiche.

1. Introduzione

Nel corso degli anni l'applicazione degli audiovisivi alla didattica universitaria è stata trattata e discussa da molti studiosi e ricercatori con contributi che hanno sviscerato peculiarità e limiti analizzando i diversi sistemi di applicazione. Si possono ricordare studi di utilizzo del cinema nell'insegnamento di discipline storiche (D'Sa, B. 2005; Marcus, A. S., Levine, T. H., 2007; Weinstein, P. B., 2001), sociologiche (Demerath, N. J., 1981; Loewen, J. W., 1991), linguistiche (Kaiser, M., 2011; Sherman, J., 2003), economiche (Champoux, J., E., 1999; 2008; Dent, E. B., 2001; Sexton, R., 2006; Mateer, G.D., et al. 2016; Mateer, G.D., Stephenson, F., 2011; Leet, D., Houser, S., 2003).

Focalizzando l'analisi sull'insegnamento in ambito medico, l'utilizzo dei film come supporto e integrazione alle lezioni è stato tema di studi, approfondimenti e revisioni, tanto che la pratica dell'utilizzo di audiovisivi all'interno dell'insegnamento di "pratiche" sanitarie è diventata un vero e proprio filone denominato *cinemedicina*.

Il presente contributo descrive e analizza un nuovo metodo di insegnamento all'interno della cinemedicina denominato *Learning by Film* (LbF), proposto dal prof. Franco Fabbro per il corso di "Comunicazione" (MPSI-08: Psicologia Clinica) dell'Università degli Studi di Udine (Dipartimento di Area Medica) nell'anno accademico 2019-2020. Il metodo ha previsto il coinvolgimento di studentesse e studenti che, divisi in gruppi, hanno analizzato e presentato una serie di film centrati su argomenti specifici. Le esposizioni sono state mediate dal professore che con i propri interventi supervisionava la discussione e dava le proprie indicazioni con lo scopo di stimolare le riflessioni. Alla fine del corso gli studenti hanno potuto valutare il metodo LbF tramite un questionario.

2. Il film nella didattica universitaria

L'utilizzo del cinema nell'ambito dell'insegnamento è una prassi che costantemente si rinnova ed integra di metodi e procedimenti. Le nuove tecnologie, l'aggiornamento delle discipline, i nuovi sistemi educativi di tutti i livelli hanno sviluppato nel corso degli anni un approfondimento e una specializzazione nell'utilizzo dei film.

Oltre che un paradigma per l'educazione informale, un film può diventare anche uno strumento di intervento sia nel campo della formazione che in quello dell'educazione professionale (Malavasi, P., et al. 2009; Medi,

M., 2007; Agosti, A., 2004). Un’azione formativa attraverso l’audiovisivo (film, documentari, film d’animazione) va attentamente pensata sia in ordine agli obiettivi di apprendimento attinenti a precise capacità e abilità professionali, sia più comprensivamente sul piano della formazione in termini umani.

Integrati alla didattica i film possono agire su tre piani:

- Piano emotivo: evocano esperienze e vissuti;
- Piano pratico: consentono il riconoscimento di pratiche e procedure;
- Piano etico e morale: favoriscono una riflessione attenta sull’atto e/o evento mostrato.

Dal punto di vista emotivo, se sistematicamente integrate nel processo formativo e lasciate libere di fluire, le emozioni generate da un film rendono l’apprendimento più memorabile e maggiormente piacevole (Lagreca, I., 2017; Stefanini, A., 2013; Blasco, P.G., et al. 2006). Per una formazione che intenda nutrire le competenze emotive il cinema rappresenta così lo strumento ideale (Iori, V., 2011).

La possibilità di instaurare un legame emotivo con l’opera cinematografica permette agli studenti di creare una memoria emozionale che funge da ponte tra quella emozione specifica e il relativo messaggio che l’ha innescata¹ (Damasio, A.R., 1995; Goleman, D., 1997; Fabbri, M., 2008).

Le emozioni quindi contribuiscono all’interiorizzazione di saperi e significati, al miglioramento dell’esperienza personale dell’adulto che apprende e che trasferisce e applica nel proprio ambito professionale i risultati (Stefanini, 2013). Il mezzo filmico per la sua precipua caratteristica di multisensorialità è adatto a questo, perché aumenta la riflessione, promuove atteggiamenti empatici, arricchisce i valori professionali e aiuta a sviluppare qualità a tutto tondo (Blasco, P.G., et al. 2010; Iori, V., 2011).

Sul piano pratico i film possono essere un grande aiuto per studentesse e studenti soprattutto nelle discipline come la medicina, in cui è previsto anche un insegnamento pratico. Sebbene anche i film rappresentino un surrogato dell’esperienza, la loro caratteristica multisensoriale che si manifesta attraverso la messa in scena consente di cogliere la procedura appropriata. La visione di una rappresentazione rispetto all’esperienza diretta a volte è addirittura preferibile perché non implica l’intrusione nella riservatezza di un paziente reale (Hankir A., et al., 2015).

¹ L’esperienza emozionale del soggetto risulta profondamente intrecciata con la sua attività cognitiva e con quell’insieme di operazioni che gli consentono di attribuire un senso alla realtà (Fabbri, M., (2008). *Problemi di empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa, p. 20).

Una delle conseguenze legate alla visione e analisi del film è il confronto con gli altri studenti e il/la docente. Si giunge al piano etico e morale.

La promozione della riflessione, propria dell'uso del film, stimola la discussione sull'ampiezza dell'esperienza umana e suscita profonde analisi da parte di studentesse e studenti sui propri ruoli professionali e sulla propria vita futura.

Utilizzata in ambito formativo, l'immagine audiovisiva assume un indubbio valore di dispositivo pedagogico per la sua capacità di invitare alla partecipazione destrutturando il sistema ingessato della lezione frontale e favorendo lo straniamento necessario per l'apprendimento (Mancino, E., 2006).

3. L'utilizzo del cinema in ambito medico: cinemedication e cinemedicine

Numerosi sono stati i report e gli studi che hanno testimoniato l'efficacia del mezzo audiovisivo come completamento coadiuvante all'interno delle lezioni teoriche legate a percorsi di educazione medica. Già nel 1979 Fritz e Poe proposero il primo report sull'insegnamento in ambito psichiatrico con l'utilizzo di audiovisivi (Fritz, G.K., Poe, R.O., 1979). A seguire si possono ricordare report di rilievo che confermano il largo utilizzo, in modalità diverse, di lungometraggi e clip cinematografici nell'insegnamento medico (Alroy, G., Ber, R., 1982; Self et al., 1993; Blasco, 2001; Ber, R., Alroy, G., 2002; Lepicard, E., Fridman, K., 2003; Rabinowitz, D., et al., 2002; Lee, Y.M., Lee, Y.M., Ahn, D.S., 2004; Baños, J.E., 2007; Lumlertgul, N., et al., 2009).

Nel 1994 venne introdotto il termine "Cinemedication" (Alexander, M., et al., 1994) ad indicare l'integrazione da parte dei docenti dello strumento audiovisivo al fine di migliorare la spiegazione e la divulgazione degli aspetti più etici e psicosociali legati al mondo medico, successivamente venne sempre più spesso utilizzata la variante terminologica cinemedicine.

L'uso della "cinemedicina" in diverse università americane e di altri paesi è stato utile per costruire una prospettiva umanistica dell'essere medico, migliorare l'insegnamento e per accrescere la motivazione, l'impegno e l'apprendimento di studentesse e studenti (Kadivar, M., et al., 2018). Inoltre, dopo il 2000, probabilmente grazie alla maggior disponibilità di supporti (DVD) e la facilità di gestione dei sistemi digitali, il numero dei metodi sperimentati per studiare la medicina con l'ausilio del supporto filmico si è moltiplicato. Nello specifico in ambito psichiatrico (McNeilly, D.P.,

Wengel, S.P., 2001; Dave, S., Tandon, K., 2011), in ambito farmacologico (Farré, M., et al., 2004), in quello della medicina di famiglia (Lenahan, P., Shapiro, J., 2005; Weber, C.M., Silk, H., 2007; Ketiš, K., Svab, I., 2017), in ambito psicosociale (Kadivar, M. et alt. 2018), infermieristico (Hanna, D.R., 2018).

4. L'esperienza Learning By Film

Franco Fabbro, docente di Neuropsichiatria infantile e Psicologia clinica all'Università di Udine, nell'anno accademico 2019/2020 ha utilizzato il metodo *Learning by Film* (LbF) per l'integrazione dei film nel corso delle sue lezioni universitarie del corso “Comunicazione” (MPSI-08: Psicologia Clinica). Il docente ha presentato una lista di 11 film suddividendo gli studenti in 2 gruppi. Un gruppo delegato all'analisi film e un secondo gruppo alla formulazione di domande da fare in classe. Alla fine dell'intero ciclo di lezioni, tutti gli studenti hanno risposto a un questionario valutativo sul metodo proposto.

52 studenti del corso, sui 58 complessivi (6 erano frequentanti saltuari che hanno preferito non partecipare attivamente), sono stati coinvolti direttamente nell'attività di visione dei film e analisi (o per la parte di esposizione o per la parte di domande e dibattito). I 52 studenti frequentanti avevano un'età compresa tra i 21 e i 28 anni. Nello specifico l'età media era di 22,56 anni.

4.1 La scelta dei film

I film sono stati selezionati dal docente con il preciso intento di approfondire temi specifici del corso. Tutti gli studenti alla prima lezione sono stati informati sui titoli degli 11 film scelti.

Tabella 1

	Film	Temi	N. stu-	N. stu-
			denti-	denti-
			Gruppo A	Gruppo B
1	<i>Genio Ribelle</i> , (Gus Van Sant, 1997)	Rapporto terapeuta-paziente: l'esperienza.	3	2
2	<i>La guerra è dichiarata</i> (V. Donzelli, 2011)	Rapporto medico-paziente: la fiducia	2	2
3	<i>Un medico, un uomo</i> (R. Haines, 1991)	Il medico diventa paziente	2	1
4	<i>Ippocrate</i> (T. Lilti, 2014)	L'errore medico e l'assunzione di responsabilità	2	3
5	<i>La forza della mente</i> (M. Nichols, 2001)	Il medico diventa paziente 2	3	3
6	<i>A dangerous method</i> (D. Cronenberg, 2011)	Rapporto terapeuta-paziente: il transfert	3	3
7	<i>Mon oncle d'amérique</i> (A. Resnais, 1980)	La prospettiva biologica	2	2
8	<i>Patch Adams</i> (T. Shadyac, 1998)	Metodi di cura	3	2
9	<i>Mad to be normal</i> (R. Mullan, 2017)	Metodi di cura 2	3	3
10	<i>Riparare i viventi</i> (K. Quillévéré, 2016)	La donazione degli organi	3	2
11	<i>The peaceful warrior</i> (V. Salva, 2006)	Consapevolezza. Essere umani prima di essere medici	2	1

4.2 Il metodo LbF

Ogni studente all'interno del sottogruppo doveva rilevare una sequenza in cui venissero mostrate (messe in scena) quelle che secondo lei/lui erano aspetti significativi relativi alla comunicazione in ambito medico. Il docente non dava indicazioni particolari sul tipo di scene o sequenze da rilevare, lasciava alla sensibilità di ognuno, con l'unica indicazione che ci fossero motivazioni di carattere medico legate alla comunicazione medico-paziente. Gli studenti preparavano una relazione scritta (una per studente) con la breve trama del film e la sequenza individuata approfondendo i motivi della scelta. All'interno di ogni sottogruppo gli studenti si accordavano per non presentare la stessa sequenza.

A lezione gli studenti del gruppo A, chiamati in cattedra, avevano 5 minuti per riassumere la trama del film. Uno del gruppo era incaricato per questo compito. Successivamente avevano altri 5/7 minuti ciascuno per

presentare la sequenza scelta evidenziando le tematiche mediche di ogni singolo caso. L'esposizione era "supervisionata" dal docente che interveniva solo per correggere qualche imprecisione e tenere i tempi dell'esposizione ma lasciava totale autonomia espositiva agli studenti.

Successivamente il gruppo B faceva le domande già pronte agli studenti del gruppo A che potevano rispondere liberamente. In questo caso il docente interveniva per correggere o integrare le risposte.Terminate le domande il docente chiedeva se c'erano altre domande da parte degli altri studenti. Infine, l'ultima parte erano le considerazioni del docente che riprendeva i punti evidenziati da tutti gli studenti fino a quel momento (sequenze analizzate e domande) e approfondiva dal suo punto di vista ma sempre con un'apertura collegiale a domande e interventi le diverse tematiche. Per alcuni film c'è stato anche un breve dibattito in cui gli studenti hanno posto alcune domande o considerazioni al docente. Tutti gli incontri sono stati audio-registrati per consentire la successiva analisi del metodo.

Il metodo durava in media 55 minuti per film, che prevedevano una parte di esposizione (circa 20 minuti in cui parlavano solo gli studenti del Gruppo A) e una di dibattito che coinvolgeva tutti gli studenti. Gli studenti parlavano in media tra i trenta e i quaranta minuti comprese le domande. L'ultima parte è sempre stata riservata al docente che concludeva con una sua personale analisi e proponeva le conclusioni.

4.3 Impianto metodologico della ricerca

Al fine di valutare l'efficacia LbF proposto dal prof. Fabbro, alla fine dell'intero ciclo di lezioni, è stato sottoposto alle studentesse e agli studenti un questionario con risposte anonime per rilevare l'opinione sull'efficacia dello strumento audiovisivo all'interno del corso e sul metodo stesso adottato dal docente.

Il questionario proposto si componeva di 6 domande: due domande *aperte*, che lasciavano ai discenti la possibilità di motivare le proprie considerazioni, e 4 domande *nominali o con scala di valutazione* (punteggio compreso tra 1=per nulla e 10=massima utilità). Le ultime 4 domande dovevano essere compilate solo nel caso in cui il discente avesse partecipato attivamente al percorso di analisi e discussione dei film (Gruppo A o B).

Le domande erano le seguenti:

- Secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la didattica? (Si / No; Perché)
- Secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la comprensione di argomenti specifici? (Si / No; Perché)

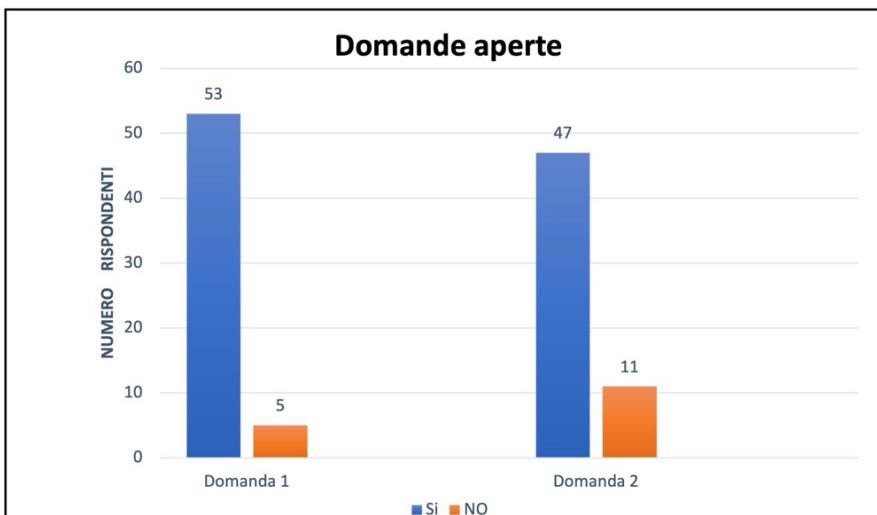
- Quanto ritieni sia stato utile il confronto con gli altri studenti e il docente nel tuo percorso di comprensione del film e nel favorire l'apprendimento della materia? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)
- Quanto ritieni sia stata utile la visione e successiva analisi del film svolta in aula nel tuo percorso di apprendimento della materia? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)
- Quanto ritieni sia stata utile l'esposizione dell'analisi del film svolta davanti agli altri studenti e al docente nel tuo percorso di apprendimento della materia? (1 = per nulla / 10 = massima utilità)
- Quale ritieni sia stato il grado di difficoltà nel rilevare i momenti più importanti all'interno del film e svolgere l'analisi approfondita? (1 = per nulla / 10 = massima utilità).

4.4 Analisi dati e risultati

a. Questionario con domande aperte

Oltre al SI/NO, le prime due domande davano la possibilità di motivare la risposta.

Grafico 1. Mostra il numero di risposte affermative e negative date dagli studenti alle prime due domande del questionario. Domanda 1: Secondo te l'utilizzo del film ha migliorato la didattica? Domanda 2: secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la comprensione di argomenti specifici?



Prima domanda. Secondo te l'utilizzo del film ha migliorato la didattica? I risultati ottenuti sono stati 53 Sì, 5 NO (grafico 1). Le motivazioni con cui le studentesse e gli studenti hanno argomentato la risposta affermativa sono riconducibili a uno o più dei seguenti temi-chiave.

Risposte affermative:

- Approfondimento concetti (riportato 19 volte);
- Concretizzazione delle lezioni tramite esempi realistici (riportato 18 volte);
- Didattica più dinamica e più coinvolgente (riportato 14 volte);
- Discussione attiva tra docente e studenti (riportato 10 volte);
- Permette di affrontare tematiche difficili (riportato 10 volte);
- Utile per la memorizzazione (riportato 8 volte).

Grafico 2. Mostra le diverse motivazioni date alle risposte affermative rispetto alla domanda 1 “secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la didattica?”



Seconda domanda. *Secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la comprensione di argomenti specifici?* I risultati ottenuti sono stati 47 Sì e 11 No (grafico 1). Le motivazioni con cui le studentesse e gli studenti hanno argomentato la risposta affermativa sono riconducibili a uno o più dei seguenti temi-chiave.

Risposte affermative:

- Concretizza il rapporto medico/paziente (29 volte)
- Approfondisce argomenti svolti in aula (10 volte)
- Le spiegazioni sono più accessibili (9 volte)
- Permette una maggiore memorizzazione (5 volte)

- La discussione è stimolante (3 volte)
- Mostra corsie ospedaliere da una diversa prospettiva (2 volte).

Grafico 3. Mostra le diverse motivazioni date alle risposte affermative rispetto alla domanda 2 “secondo te l'utilizzo dei film ha migliorato la comprensione di argomenti specifici?”



b. Questionario: domande con scala di valutazione

La seconda parte del questionario prevedeva quattro domande con scala di valutazione.

Dei 58 studenti a cui è stato consegnato il questionario, 52 dovevano compilare le seguenti 4 domande (poiché avevano preso parte ad un Gruppo A o B).

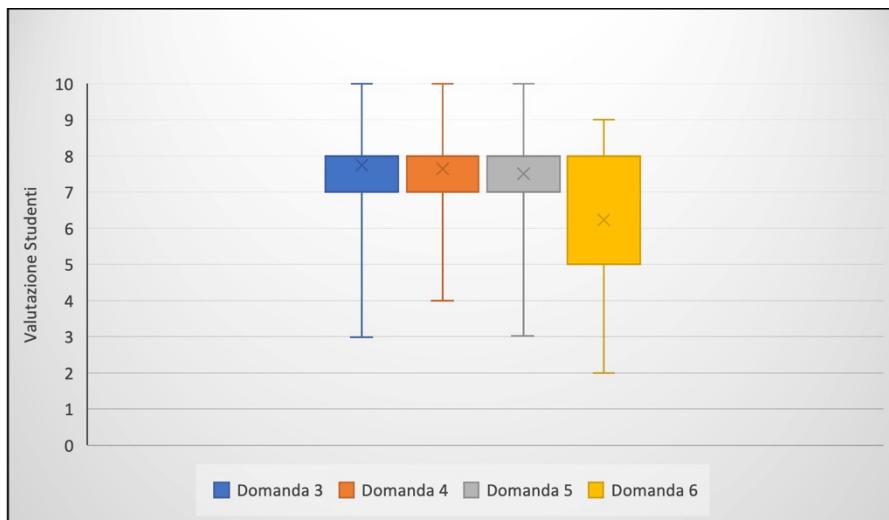
Terza domanda: *Quanto è stato utile il confronto con gli studenti e il docente nel favorire l'apprendimento?* 44 su 52 hanno risposto a questa domanda, ossia il 84,62%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è pari a 7,75 in una scala da 1 a 10 (ds=1,15 range= 3-10).

Quarta domanda: *Quanto è stata utile la visione e l'analisi svolta in aula nel tuo percorso di apprendimento della materia?* 48 su 52 hanno risposto a questa domanda, ossia il 92,31%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è pari a 7,63 (ds=1,38 range= 4-10).

Quinta domanda: *Quanto ritieni sia stata utile l'esposizione dell'analisi dei film nel tuo percorso di apprendimento?* 50 su 52 hanno risposto a questa domanda, ossia il 96,15%. La media dei punteggi attribuiti a questa domanda è pari a 7,51 (ds=1,38 range= 3-10).

Sesta domanda: *Quanto ritieni sia stato il grado di difficoltà nel rilevare i momenti più importanti all'interno del film e svolgere l'analisi approfondita?* 51 su 52 hanno risposto a questa domanda ossia il 98,08%. In questo caso il punteggio non veniva attribuito all'utilità, come nelle tre domande precedenti, bensì al grado di difficoltà. Il numero 1 stava per *per nulla* mentre il numero 10 stava per *massima difficoltà*. La media dei punteggi attribuiti è stata 6,23. (ds=1,87 range=2-9).

Grafico 4. Boxplot delle valutazioni date dagli studenti alle ultime quattro domande del questionario, dove 0 = per nulla e 10 = massima utilità. La "x" indica il punteggio medio ottenuto ad ogni domanda.



5. Risultati e conclusioni

Come dimostrato da questionari e grafici di riferimento, per la quasi totalità degli studenti i film hanno migliorato la didattica (91,38% - 53 studenti su 58) e la comprensione degli argomenti trattati (81,03% - 47 studenti su 58). In particolare, gli audiovisivi proposti si sono rivelati utili per generare una discussione attiva, approfondire la materia, concretizzare le

lezioni e aiutare nella memorizzazione dei concetti sviluppando anche un occhio critico (clinico).

Per quanto riguarda la presentazione e il confronto in aula, i punteggi medi elevati (7,75/10; 7,63/10; 7,51/10) dimostrano l'efficacia e la buona accettazione del metodo LbF. Metodo che non ha presentato difficoltà nell'esecuzione (6,23/10).

Questi elementi confermano la validità di un sistema didattico che integra in modo organico i film all'interno del ciclo di lezioni non solo per il miglioramento nel "trasferimento" dei contenuti ma anche per la partecipazione attiva di tutti i partecipanti coinvolti.

Per il docente il metodo LbF ha segnato un miglioramento delle lezioni in cui ha potuto proporre approfondimenti e casi pratici che hanno arricchito le spiegazioni altrimenti solo teoriche. Ciò si nota dal dialogo che si è instaurato nella seconda parte di ogni presentazione che ha reso partecipe lo stesso professore. A differenza della classica spiegazione frontale davanti ad una platea muta, il docente ha potuto, lungo il percorso, modulare la sua lezione sia comprendendo il grado di conoscenza e consapevolezza di studentesse e studenti, sia rispondendo alle loro specifiche domande che sono state numerose e focalizzate.

In ultimo, due aspetti del metodo che potrebbero essere in futuro migliorati.

Il primo è la possibilità di utilizzare frammenti dei film durante le presentazioni da parte degli studenti. In questo modo si potrebbe arricchire la presentazione mostrando a tutti (senza dover spiegare a parole) il momento saliente e concentrandosi con la seguente analisi sul significato e sui punti rilevati della sequenza mostrata.

Il secondo aspetto riguarda la scelta dei film. Durante l'analisi del metodo è stata rilevata la differenza di profondità di analisi anche a seconda della qualità artistica dell'opera scelta. Se è importante che il tema del film sia ben delineato, è altrettanto cruciale che il messaggio che il film vuole trasmettere sia comunicato efficacemente attraverso i codici cinematografici (Baños, J., Bosch, F., 2015).

In conclusione, il metodo LbF si presenta come un'importante possibilità didattica che in ambito accademico può essere utilizzata anche in altri settori disciplinari con declinazioni e modifiche opportune.

Bibliografia

Agosti, A. (2004). *Il cinema per la formazione. Argomentazioni pedagogiche e indicazioni didattiche*. Franco Angeli, Milano.

Agresti A. (2002), *Categorical Data Analysis*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Alexander, M., Hall, MN, Pettice, YJ (1994). Cinemedication: an innovative approach to teaching psychosocial medical care. *Family Medicine*. 1994 Jul-Aug;26(7):430-433.

Alroy, G., Ber, R., (1982). Doctor-Patient relationship and the medical student: the use of trigger films. *Journal of Medical Education*: 334-336.

Balestrieri, M. (et al.) (2010). *Vero come la finzione. La psicopatologia al cinema*. Springer. Milano

Baños, J. (2007). How literature and popular movies can help in medical education: Applications for teaching the doctor-patient relationship. *Med Edu* 2007; 41: 915–920.

Baños, J., Bosch, F. (2015). Using feature films as a teaching tool in medical schools. *Educación Médica*, 16 (4).

Ber, R., Alroy, G. (2002). Teaching professionalism with the aid of trigger films. *Medical Teacher* 2002; 24(5)528–531.

Blasco, P.G., (2001). Literature and movies for medical students. *Fam Med*; 33(6)426–428.

Blasco, P. G., Mônaco, C. F., Benedetto De, M. A. C., Moreto, G., & Levites, M. R. (2010). Teaching through movies in a multicultural scenario: Overcoming cultural barriers through emotions and reflection. *Family Medicine*, 42, 22-24.

Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A. F., Levites, M.R., & Janaudis, M. A. (2006). Using movie clips to foster learners' reflection: Improving education in the affective domain. *Family Medicine*, 38, 94-96.

Champoux, J. E. (1999). Film as a teaching resource. *Journal of Management Inquiry*, 8(2), 206 – 217.

Champoux, J. E. (2008). *Organizational behaviour and diversity 2008 course syllabus*. University of New Mexico.

D'Sa, B. (2005). Social studies in the dark: Using docudramas to teach history. *Social Studies*, 96(1), 9-13.

Damasio, A.R., (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Adelphi, Milano.

Dave, S., Tandon, K. (2011). Cinemedication in psychiatry. *Advances in Psychiatric Treatment*, 17(4), 301-308.

Demerath, N. J. III. (1981). Through a double-crossed eye: Sociology and the movies. *Teaching Sociology*, 9(1), 69-82.

Dent, E. B. (2001). Seinfeld, professor of organizational behavior: The psychological contract and systems thinking. *Journal of Management Education*, 25(6), 648-659.

Fabbri, M. (2008), *Problemi di empatia. La pedagogia delle emozioni di fronte al mutamento degli stili educativi*, ETS, Pisa.

Farré, M., Bosch, F., Roset, P.N. and Baños, J.-E. (2004), Putting Clinical Pharmacology in Context: The Use of Popular Movies. *The Journal of Clinical Pharmacology*, 44: 30-36.

Fritz, GK, Poe RO (1979), The role of a cinema seminar in psychiatric education. *Am J Psychiatry*. 136(2):207-210.

Goleman, D. (1997), *Intelligenza emotiva*. Rizzoli, Milano.

Hankir, A., Holloway, D., Zaman, R. & Agius, M. (2015). Cinematherapy and film as an educational tool in undergraduate psychiatry teaching: a case report and review of the literature. *Psychiatria Danubina*, 27(Suppl 1), S136-142.

Hanna, DR. (2018). Using Motion Picture Films to Teach Nursing Theory in Graduate Nursing Education. *Nurs Educ Perspect*. 2018 Jul 9.

Iori, V. a cura di (2011), *Guardiamoci in un film*. Hoepli, Milano.

Kadivar, M., Mafinejad, M. K., Bazzaz, J. T., Mirzazadeh, A., Jannat Z., (2018). Cinemedicine: Using movies to improve students' understanding of psychosocial aspects of medicine. *Ann Med Surg (Lond)*. 2018 Apr; 28: 23–27.

Kaiser, M. (2011). New Approaches to Exploiting Film in the Foreign Language Classroom. *L2 Journal*, 3(2).

Ketiš ZK, Švab I. (2017). Using movies in family medicine teaching: a reference to EURACT educational agenda. *Slovenian Journal of Public Health* 56 (2), 99-106.

Lagreca, I. (2017). *Il ruolo delle emozioni nell'apprendimento*. Edscuola.eu

Lee, Y.M., Ahn, D.S. (2004). Medical-themed film and literature course for premedical students. *Med Teach* 2004; 26(6):534–539.

Leet, D., Houser, S. (2003). Economics Goes to Hollywood: Using Classic Films and Documentaries to Create an Undergraduate Economics Course. *The Journal of Economic Education*, 34:4, 326-332.

Lenahan P, Shapiro J. (2005). Facilitating the emotional education of medical students: using literature and film in training about intimate partner violence. *Fam Med* 2005;37:543e5.

Lepicard, E, Friedman K. (2003). Medicine, cinema and culture: A workshop in medical humanities for clinical years. *Med Educ* 2003; 37: 1025–1049.

Loewen, J. W. (1991). Teaching race relations from feature films. *Teaching Sociology*, 19, 82-86.

Lumlertgul, N., Kijpaisalratana, N., Pityaratstian, N., Wangsaturaka, D. (2009), Cinemedication: A pilot student project using movies to help students learn medical professionalism, *Medical Teacher*, 31:7, e327-e332.

Malavasi, P., Polenghi S., Rivoltella P.C. (2009). *Cinema, pratiche formative, educazione*. V&P, Milano.

Mancino, E., (2006). *Pedagogia e narrazione cinematografica*. Guerini scientifica. Milano.

Marcus, A. S., & Levine, T. H. (2007). Exploring the past with feature film. In A. S. Marcus (Ed.), *Celluloid blackboard: Teaching history with film* (pp. 1-13). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Mateer, G. D., O’Roark, B., & Holder, K. (2016). The 10 Greatest Films for Teaching Economics. *The American Economist*, 61 (2), 204–216.

Mateer, G.D., Stephenson, F. (2011). Using Film Clips to Teach Public Choice Economics, *Journal of economics and Finance education*, Volume 10, Number 1, Summer 2011 28.

McNeilly DP, Wengel SP (2001) The “ER” seminar. Teaching psychotherapeutic techniques to medical students. *Acad Psychiatry* 25:193–201.

Medi, M. (2007). *Il cinema per educare all'intercultura*. EMI, Bologna.

Rabinowitz, D., Melzer-Geva, M., Ber, R. (2002). Teaching the cultural dimensions of the patient–physician relationship: A novel approach using didactic trigger films. *Med Teach* 2002; 24(2)181–185.

Self, DJ, Baldwin, DC, Jr, Olivarez M. (1993) Teaching medical ethics to first-year students by using film discussion to develop their moral reasoning. *Acad Med*; 68(5)383–385.

Sexton, R.L. (2006) Using Short Movie and Television Clips in the Economics Principles Class. *The Journal of Economic Education*, 37:4, 406-417.

Sherman, J. (2003). *Using Authentic Video in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stefanini, A. (2013). Le emozioni: Patrimonio della persona e risorsa per la formazione, Franco Angeli, Milano.

Zabalza M. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Weber, C.M., Silk, H. (2007). Movies and medicine: an elective using film to reflect on the patient, family, and illness. *Family medicine*, 39 5, 317-9.

Weinstein, P. B. (2001). Movies as the gateway to history: The history and film project. *History Teacher*, 35(1), 27-48.

Sezione III

Visioni di sistema

Faculty Development: elementi di formalizzazione dal caso studio dell'Università Mediterranea

di *Viviana Vinci*

1. Sviluppo professionale della docenza e azioni di Faculty development: nuove sfide per l'Università

Il Gruppo di Lavoro ANVUR QuarcDocente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario) ha elaborato nel 2018, com'è noto, alcune linee strategiche di indirizzo per potenziare la professionalità docente e migliorare la qualità della didattica universitaria, sempre più centrata sull'apprendimento dello studente e orientata alla costruzione di competenze. Dalle Linee di indirizzo – elaborate sulla base delle più recenti *policies* internazionali in tema di sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università (EC, 2013; ESG, 2015; ENQA, 2015; Eurydice, 2017) – deriva una riconsiderazione del profilo professionale del docente universitario e del rapporto fra ricerca, didattica e terza missione, garantendo alla didattica – che concretizza l'immagine pubblica di un Ateneo (ESG, 2015) – lo stesso status della ricerca (EHEA, 2015).

Il processo di qualificazione della didattica si sviluppa secondo alcune diretrici di sviluppo:

- il riconoscimento del protagonismo dello studente (Weimer, 2013; Felisatti, 2020), inteso come partner attivo nel processo di insegnamento-apprendimento (Kinash, et al. 2014), e sulle competenze che lo studente deve sviluppare (Bender, 2011): le Università sono sempre più chiamate a promuovere apprendimenti orientati al mondo del lavoro e all'inserimento nei contesti sociali, lavorativi e professionali (Laker, Powell, 2011), alla trasferibilità e applicabilità di conoscenze, capacità e competenze trasversali, di base, *life & soft skills* (Watts, 2006; Bender, 2011);

- la trasformazione dei processi e dei metodi di insegnamento-apprendimento (EFFECT, 2017; Gaebel, Zhang, 2018) pedagogicamente fondati (OCDE, 2012) e funzionali alla promozione di risultati di apprendimento efficaci attraverso strategie dell'*active learning* (Doyle, 2011; Bishop, Caston, King, 2014) e dell'apprendimento collaborativo - per progetti, per ricerca, di tipo laboratoriale, per esperienza: strategie che stimolino il coinvolgimento diretto dello studente, la costruzione della conoscenza e la riflessione sull'apprendimento (Savery, 2015) - secondo prospettive centrate maggiormente sui risultati di apprendimento attesi, i *learning outcomes*, che sui soli contenuti teorico-disciplinari (Villa Sánchez, Poblete Ruiz, 2008; Serbati, Zaggia, 2012; Cedefop, 2016; Serbati, 2019): si passa da strategie *teacher centered* a paradigmi *learned-centered*;
- l'affermarsi di una nuova “cultura della valutazione” intesa come “cultura del miglioramento” (Perla, 2004, 2019), fondata su modelli multidimensionali, strumenti e metodologie funzionali a cogliere la complessità dei fenomeni valutati e a restituirla agli attori compartecipi dell’innovazione e della qualità universitaria: una valutazione di sistema, ma anche una valutazione *degli* apprendimenti e *per* gli apprendimenti (Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Evans, 2013; Sambell, McDowell, Montgomery, 2013; Grion, Serbati, 2018), che integrano le prove di profitto con prove qualitative e azioni di *feedback*, autovalutazione e *peer review*;
- la partnership virtuosa fra livelli *istituzionale*, con interventi strutturali e di servizio, *curricolare* e *professionale*, con una politica a lungo termine centrata sulla professionalità dei docenti e sulla valorizzazione di standard di qualità nella docenza, vero motore di cambiamento: la formazione dei docenti diviene un’azione strategica legata a processi di garanzia di qualità (Gibbs, Coffey, 2004; Postareff et al., 2007), una risorsa di sistema che deve rispondere ad alcuni criteri, ossia essere *istituzionale, continua, trasparente e riconosciuta* (Quarc_docente, 2018, p. 31).

L’impegno per la qualità della docenza dovrebbe essere accompagnato dall’istituzione di *Teaching Learning Centre* - TLC, centri localizzati in strutture e presidi – spesso a carattere transdisciplinare e trasversale – istituzionalmente finalizzati all’innovazione didattica (Harrison, 2002; Sorcinelli, et al., 2006; Marbach-Ad, Egan, Thompson, 2015; Newman, 2017; Varma-Nelson, Turner, 2017; Felisatti, Serbati, 2017) e da precise azioni di *Faculty Development* (Sorcinelli et al. 2006, 2016, 2020; Inamorato dos Santos et al., 2019; Lampugnani, 2020), un insieme di attività e azioni – di

natura, come ricorda Yvonne Steinert (2010; 2011), sia formale che informale, intraprese a livello individuale o gruppale – che le università mettono in atto, attraverso strumenti e strategie differenti, per incentivare l’innovazione e favorire il rinnovamento e lo sviluppo di tutti i ruoli che i docenti universitari possono assumere all’interno delle stesse istituzioni universitarie: attività legate a migliorare le competenze didattiche, il *curriculum design*, la valutazione degli apprendimenti, le competenze plurime dei docenti (non limitate al solo ambito della ricerca). Fra le azioni di *Faculty Development* rientrano le varie forme di promozione dell’apprendimento permanente (*lifelong/lifewide learning, employability*), della partecipazione inclusiva, dell’internazionalizzazione (con potenziamento dell’attrattività/mobilità verso studenti stranieri *incoming/outgoing*), della personalizzazione dei percorsi di apprendimento e problematizzazione dell’eterogeneità degli studenti, della predisposizione di supporti permanenti di ambienti e dispositivi e-learning per l’apprendimento.

Come ha recentemente sottolineato Felisatti (2020), è opportuno costruire una “via italiana” alla qualificazione della docenza universitaria, anche attraverso azioni di tipo politico-istituzionale (interventi ministeriali e programmatici, volti ad innovare la didattica, come possibilità di finanziamento e progetti inerenti la qualità delle metodologie didattiche e la qualificazione della docenza universitaria) e di tipo strategico (basti pensare alle azioni ANVUR negli ambiti della valutazione della didattica, dell’accreditamento e della *quality assurance*): «appare urgente delineare un *framework di riferimento* con la definizione di standard professionali condivisi, in grado di orientare i processi di sviluppo delle competenze del docente universitario. Ciò si porrebbe in diretta connessione la formazione sia con l’articolazione di vari percorsi formativi per le competenze didattiche, sia con la messa a punto di efficaci sistemi per il riconoscimento della qualità professionale e l’erogazione di premialità da parte degli atenei» (Felisatti, 2020, p. 77).

2. Analisi dei bisogni formativi: primi step di qualificazione della professionalità docente presso Unirc

A partire dall’a.a. 2019-2020, l’Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria (Unirc) ha scelto di avviare delle prime esperienze di qualificazione della professionalità dei docenti, ispirandosi ad alcune iniziative di successo già sperimentate in Italia. Il riferimento va, in particolare:

- al progetto PRODID - *Professionalità docente e innovazione didattica* (Felisatti, Serbati 2014, 2015, 2017) - che ha previsto la somministrazione di un questionario, elaborato dal gruppo di ricerca dell'Ateneo di Padova secondo il *Framework of Teaching* di Tigelaar e colleghi (2004), volta ad indagare le pratiche didattiche che il docente universitario svolge abitualmente nel corso dei suoi insegnamenti, da cui è nata, nel 2017, la Rete ASDUNI (*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università*; cfr. <https://asduni.it>)
- al progetto PRODID-TLL UNIBA, in cui è stato costituito un Gruppo di lavoro dedicato a *Faculty Development Programs* che ha permesso di mettere in atto alcune azioni di sostegno all'innovazione didattica, fra cui la strutturazione di percorsi formativi pilota – personalizzati in funzione di gruppi target differenti – per lo sviluppo professionale dei docenti universitari neo-assunti e in servizio e l'analisi dei Syllabi di insegnamento (Perla, 2018; Perla, Vinci 2018a, 2018b, 2020).

Il percorso in Unirc ha previsto una prima fase di mappatura dei bisogni formativi e delle credenze dei docenti di Ateneo attraverso la somministrazione online di un questionario utile per comprendere i loro bisogni/desiderata, oltre che per pensare e proporre azioni di miglioramento, valorizzando il ruolo delle credenze – perlopiù implicite (Perla, 2010) – nel processo di sviluppo professionale, che tanto impattano sui processi di insegnamento e apprendimento.

Le risultanze - descritte più dettagliatamente in Vinci (2020a) – sono di seguito sintetizzate.

I docenti rispondenti sono stati 52 su un totale di 280, prevalentemente di sesso femminile, afferenti ad aree disciplinari differenziate e, prevalentemente, con elevata esperienza accademica (cfr. tab. 1).

Tabella. 1. Distribuzione dei rispondenti per età, genere, ruolo accademico e area scientifica di afferenza (N=52)

Genere	Età	Ruolo	Area Scientifica
Maschi 38,5%	Fra 30 e 45 anni 28,8%	Professore con funzioni di Coordinamento (Direttore Dipartimento, Delegato, Responsabile Centro) 13,5%	Scientifica (Agraria, Architettura, Ingegneria)
Femmine 61,5%	Fra 46 60 anni 61,5%	Ricercatore e/o Professore neoassunto (ultimi 2 anni) 17,3%	65,36% Umanistica (Giuridica, Economica, Formazione)
	Fra 61 e 70 anni 9,6%	Ricercatore e/o Professore con elevata esperienza (senior) 69,2%	34,58%

Le risposte analizzate hanno permesso di far comprendere:

- a) **i bisogni formativi dei docenti e gli argomenti ritenuti più interessanti**, da approfondire attraverso specifici percorsi formativi: solo il 28,8% dichiara di aver partecipato ad attività formative e di aggiornamento delle proprie competenze didattiche, a fronte di oltre il 70% dei docenti che non ha mai partecipato a Corsi, Workshop, Seminari o Webinar di formazione; gli argomenti ritenuti più importanti e meritevoli di approfondimento indicati sono¹ le *Metodologie per una didattica attiva in aula* (73,1%), il *Rapporto fra didattica e ricerca universitaria* (53,8%), le *Tecnologie didattiche* (51,9%) e la *Progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell'Università* (50%); quelli ritenuti meno interessanti, con un tasso di risposta più basso, sono la *Progettazione dell'insegnamento, profilo in uscita dello studenti, altri insegnamenti previsti nel CdS* (7,7%), il *Tutorato di laureandi e dottorandi* (15,4%), il *Syllabus e la progettazione degli insegnamenti* (21,2%), la *Didattica inclusiva per studenti con Bisogni Educativi Speciali* (25%). Questo dato sembra mostrare un'attenzione maggiore per le attività di “insegnamento” strettamente intese (metodologia didattica, tecnologie didattiche) e per attività probabilmente più valorizzate nel contesto accademico, quale quelle di Terza missione e il rapporto fra didattica e ricerca; un po’ più “sullo sfondo” appaiono alcune attività connesse alla centralità studente (i.e.: attività di tutorato; didattica inclusiva per studenti con Bisogni Educativi Speciali, il Syllabus e la progettazione degli insegnamenti che tengano conto del profilo in uscita dello studente);
- b) **le credenze relative alla possibilità di attivare, in Ateneo, dei percorsi di formazione per sviluppare competenze didattiche** del docente universitario: una percentuale alta di docenti – quasi equamente distribuita in due gruppi – si divide sul tema dell’*obbligatorietà della formazione*. Un gruppo (46,2%) ritiene che le attività di formazione *non debbano essere obbligatorie, ma esplicitamente raccomandate*; un altro gruppo (40,4%) ritiene che *debbono essere obbligatorie per tutti i docenti dell’Ateneo*. Inoltre, per molti *debbono essere accompagnate da forme di incentivazione per i docenti partecipanti* (28,8%) e *debbono avvenire sempre, all’interno di un centro (Teaching Learning Center) dedicato*

¹ La domanda era a risposta multipla con più opzioni di risposta, per cui la somma delle percentuali supera il 100%.

alla Qualità della didattica universitaria (26,9%), in linea con le più recenti *policies* e linee di indirizzo internazionali, in cui le attività formative sono incardinate in specifici centri dedicati alla qualità della didattica universitaria, quali i già citati *Teaching Learning Center*. Più basse le altre percentuali di risposta (*debbono essere volontarie e a libera adesione*, con il 15,4%; *debbono essere indirizzate in particolare a docenti valutati negativamente dagli studenti*, con il 13,5%; *debbono essere obbligatorie solo per alcune tipologie di docenti* (ad esempio *neoassunti*), con il 3,8%);

- c) **le pratiche didattiche e valutative più frequenti:** ben il 90,4% dei rispondenti dichiara di “utilizzare modalità didattiche attive per coinvolgere gli studenti (ad esempio: *case studies*, esercitazioni, *problem based learning* ecc.)”: questo dato è meritevole di ulteriori approfondimenti, funzionali a comprendere quali pratiche didattiche attive e innovative sono effettivamente messe in atto dai singoli docenti e possono essere valorizzate, condivise, supportate, “portate a sistema” a livello di Ateneo, diventando oggetto di *learning community*, anche attraverso forme inedite di comunicazione interdipartimentale fra docenti. Un’alta percentuale di docenti dichiara di aver svolto parti di insegnamento o singole lezioni interdisciplinari con altri Colleghi di Ateneo (il 61,5%) e di aver coinvolto, durante le proprie lezioni, testimoni (esperti, stakeholder) esterni (il 69,2%). Per quanto riguarda specificatamente il tema della valutazione, ben il 63,5% dei rispondenti dichiara di utilizzare modalità di valutazione integrative rispetto a prove orali e scritte (come *project work*, lavori di gruppo, prodotti audiovisivi); inoltre, per quanto riguarda gli studenti che in media superano gli esami, la maggioranza dei docenti risponde oltre il 75% (55,8%), il 34,6% dichiara che l’esame è superato in percentuale che oscilla tra il 51% e il 74%, il 9,6%, tra il 26% e il 50%;
- d) **le modalità di utilizzo delle tecnologie per la didattica universitaria:** mentre il 90,4% dichiara di fare utilizzo di tecnologie didattiche e materiali multimediali a supporto della lezione frontale, il 92,3% dei rispondenti dichiara di non utilizzare piattaforme e-learning per la gestione dei propri insegnamenti. La tecnologia viene utilizzata, ma sempre a supporto della lezione in presenza (e non, da quanto si evince, in forme integrate e a distanza). Questo dato – soprattutto alla luce delle molteplici sfide che gli Atenei hanno dovuto affrontare nell’a.a. 2020-2021, a causa dell’emergenza epidemiologica da COVID-19, in termini

di totale riorganizzazione e gestione della didattica a distanza – suggerisce l’opportunità di strutturare futuri percorsi formativi finalizzati a comprendere come integrare la didattica in presenza con forme *blended* e a distanza, valorizzando soprattutto i molteplici *tools* interattivi e le azioni tutoriali che è possibile utilizzare e attivare per rendere la didattica il più possibile flessibile, personalizzata e interattiva;

- e) **le criticità percepite nella didattica:** le maggiori criticità sono ascrivibili agli studenti (in termini di scarsa preparazione culturale di base e di scarso interesse) e al contesto (mancanza di figure tutoriali, spazi non adeguatamente attrezzati e tecnologici): esigue le criticità avvertite rispetto ai docenti stessi. Anche questo dato è interessante, soprattutto perché è in linea con quanto emerso anche a livello nazionale nel già citato progetto PRODID e suggerisce l’importanza di sostenere una postura docente riflessiva e autovalutativa ai fini della professionalizzazione;
- f) **il grado di interesse per la qualità della didattica:** la volontà di essere coinvolti in future attività ricerca e/o formazione sul tema della qualità della didattica universitaria (88,5%), ad essere eventualmente ricontattati per approfondire temi riguardanti la qualità della didattica universitaria (84,6%) e ad avere a disposizione consulenti esperti di didattica cui potersi riferire è molto alta (84,6%). Oltre un quarto dei docenti dichiara, inoltre, di avvertire la necessità di un supporto metodologico per rendere più efficace la propria didattica, in particolare di potersi confrontare – attraverso spazi e tempi dedicati – con altre esperienze e poter riflettere sul proprio insegnamento;
- g) **le attese verso eventi formativi in programmazione:** i docenti rispondenti hanno evidenziato alcuni temi centrali, quali la possibilità di un confronto con altre esperienze e di riflessione sul proprio insegnamento, lo sviluppo professionale e il supporto metodologico per una didattica più efficace ed innovativa, la partecipazione ampia dei Colleghi per una migliore qualificazione dipartimentale e di Ateneo, l’alta qualificazione e l’utilità/spendibilità della proposta formativa.

L’analisi dei bisogni formativi ha permesso di orientare scelte di *governance* nella direzione del miglioramento del contesto universitario reggino e di promuovere alcune prime iniziative finalizzate alla qualificazione della didattica universitaria.

La prima azione, già svoltasi in maniera compiuta, è stata la realizzazione di una *Summer School sull'Higher Education*, avvenuta in modalità full immersion nelle date 20-21 giugno 2019, grazie ad un team di formatori² italiani esperti in pratiche di *Staff e Faculty development*. Rivolta a tutti i docenti dell'Ateneo (N=280 docenti) e articolata alternando incontri *seminariali* ed esperienze *laboratoriali* con attività di simulazione ed esercitazioni individuali e di gruppo, in cui i docenti hanno avuto la possibilità di riflettere sulla propria pratica di insegnamento e di costruire una comunità di apprendimento basata sullo scambio e sul confronto con i colleghi, la Summer School si è incentrata sui seguenti moduli tematici: le tecnologie didattiche per ripensare le attività in aula e la formazione universitaria; la valutazione della qualità didattica; metodologie e strumenti di valutazione nelle attività di insegnamento e apprendimento; modelli di management della didattica secondo approcci *learner-centered*; strategie didattiche interattive in aula.

La seconda azione, già realizzata nell'a.a. 2019-2020, è stata la progettazione di una piattaforma e-learning (Moodle), prima iniziativa di condivisione/messa in rete delle conoscenze che ha permesso di valorizzare il lavoro svolto e rendere disponibile il materiale del percorso formativo all'intera comunità accademica. L'implementazione della piattaforma e-learning per la condivisione e messa in rete del materiale formativo prodotto in occasione della Summer School è stata utile, inoltre, per attivare un confronto inter-soggettivo sulle pratiche didattiche innovative già in atto nell'Ateneo.

3. Le azioni - 'work in progress' - di *Faculty Development*

Nell'a.a. 2020-2021 sono state avviate, a seguito delle prime esperienze già descritte, alcune azioni di *Faculty Development*, in corso di svolgimento presso l'Università Mediterranea.

Per quanto riguarda le azioni riguardanti specificatamente i docenti, è stata avviata un'indagine pilota all'interno del progetto nazionale *Un primo passo verso il futuro - V.A.L.E. Vocational Academic in Law Enhancement*, coordinato dall'Università di Pavia (responsabile scientifico: Maria Assunta Zanetti; Piani per l'Orientamento e di Tutorato). L'indagine si inserisce all'interno di un *framework* teorico dell'analisi delle pratica

² I formatori della prima edizione della Summer School sono i Professori: Michele Corsi, Loredana Perla, Ettore Felisatti, Giovanni Bonaiuti, Bianca Maria Lombardo, Antonella Lotti.

educativa³ (Altet, 2002; Day, Elliott, Somekh, Winter, 2002; Day, Pope, Denicolo 2005; Bru et al., 2004), area di studi della pratica professionale consolidata a livello internazionale, avviata pioneristicamente anche in Italia presso l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Laneve, 2005; Perla, 2010, 2014, 2019): il fine è quello di costruire, attraverso un approccio di tipo *collaborativo* (Perla, 2011) e forme di co-analisi/progettazione con docenti afferenti ad aree disciplinari differenti, un dialogo dialettico fra didattica e saperi disciplinari (Perla, Brusa, Vinci, 2018) a livello universitario. Nell’ambito del progetto V.A.L.E, sono state somministrate delle interviste di esplicitazione (Vermersh, 2005) a docenti universitari di discipline giuridiche, al fine di far esplicitare e comprendere in profondità “come si inseagna” il diritto in Università, quindi quali forme di progettazione vengono agite, in che forme viene organizzata la lezione, quali strategie didattiche vengono privilegiate, quali mediatori didattici utilizzati, quali metodi e strumenti di valutazione adottati. Si tratta di un lavoro co-epistemologico di ricerca, di riflessione sulla propria pratica (e sull’efficacia dei mediatori utilizzati) e di formalizzazione – da una prospettiva duplice e integrata: quella del didatta e quella del disciplinarista – assai utile, che consente ai docenti universitari di ripensare in profondità e riflessivamente il proprio modo di trasporre i contenuti del sapere scientifico in saperi appresi, quindi di riflettere sul complesso lavoro di mediazione e mediatizzazione didattica (Rézeau, 2002; Damiano, 2013).

La collaborazione co-epistemologica con i disciplinaristi di ambito giuridico si è consolidata, inoltre, nell’ambito della *Clinica legale* avviata recentemente all’interno del CRED (*Centro di Ricerca per l’Estetica del Diritto* presso l’Università Mediterranea; coordinamento: Daniele Cananzi; cfr. www.cred.unirc.it): un progetto, implementato da un team interdisciplinare, che intende proporre un approccio di apprendimento attivo, critico ed esperienziale del diritto coinvolgendo direttamente gli studenti nello studio e nella soluzione di controversie di vari ambiti del diritto, attraverso l’uso e lo studio di casi pratici, lavori di gruppo e forme di rielaborazione critica dell’esperienza attraverso dispositivi di tipo narrativo-riflessivo (Zucker, Zucker, 2006; Winkler, 2012; Bartoli, 2016).

³ L’analisi della pratica viene condotta partendo da una situazione educativa reale, nei contesti concreti in cui avvengono i processi di insegnamento-apprendimento, per ricavare e cercare di formalizzare in modelli teorici – *a posteriori*, per inferenza, a partire dall’analisi dei dati di ricerca – i saperi insiti nelle pratiche professionali (Altet, 2003; Damiano, 2006). Le pratiche educative sono, come è noto, l’unica fonte in grado di fornire dati, argomenti e problemi da investigare, per cui qualsiasi teoria educativa trova sempre fondamento nella pratica (Dewey, 1967).

La seconda azione in corso, finalizzata al miglioramento dei servizi per gli studenti di orientamento, tutorato e PCTO, è stata la sperimentazione di dispositivi narrativi – strumenti di accompagnamento riflessivo Scuola-Università – nelle pratiche di orientamento e tutorato. La sperimentazione – le cui prime risultanze sono state già pubblicate (Vinci, 2020b) – è stata progettata nell’ambito di una delega dipartimentale nell’area di Scienze della Formazione, assunta da chi scrive per l’Orientamento e i PCTO (a.a. 2019-2020). Nell’ambito della sperimentazione, che muove dalla rilevanza della scrittura documentativa per la formazione dello studente universitario (Perla, 2012) e il miglioramento del servizio di Orientamento e Tutorato, è stato realizzato un percorso di orientamento formativo a sfondo narrativo rivolto a studenti delle classi III, IV, V del Liceo G. Rechici di Polistena (RC) e la strutturazione ad hoc di un dispositivo documentale per 15 tutor universitari qualificati nelle aree Statistico-matematico, Economico, Giuridico. Il percorso ha inteso validare l’efficacia di dispositivi documentali diversi (schede narrative strutturate, mappe mentali, project work, lettere) e verificare se, e quanto, uno scrivere documentativo riflessivo riesca a facilitare processi di apprendimento e di benessere nello studente universitario, favorendone l’empowerment e prevenendo il drop-out.

La terza azione, finalizzata al miglioramento della didattica universitaria a distanza, ha previsto un’indagine esplorativa sul punto di vista degli studenti in fase di piena emergenza epidemiologica da COVID-19. L’indagine, che ha coinvolto 273 studenti del I e II anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, mira al perseguitamento dei seguenti obiettivi: a) far emergere le rappresentazioni implicite degli studenti circa il ruolo e l’efficacia della didattica a distanza, le criticità e i punti di forza ad essa connessi, le difficoltà connesse in particolare alla valutazione a distanza; b) far esplicitare la percezione da parte degli studenti delle modifiche che la didattica a distanza ha imposto ai docenti in termini di mediazione (ie: nelle modalità di spiegazione, nelle modalità di erogazione dei contenuti) e agli stessi studenti (maggiore o minore impegno); c) valutare il livello di gradimento degli studenti universitari circa la didattica a distanza e assumere eventuali proposte di miglioramento, a voce studente, per la didattica post emergenza COVID-19. La volontà di illuminare le rappresentazioni implicite degli studenti si ispira alla prospettiva teorica ‘*student-voice*’ (Fielding, 2012), valorizzante la “voce” studente, spesso ignorata da insegnanti e decisori politici, eppure capace di offrire significative informazioni per il miglioramento delle pratiche di insegnamento, per la riformulazione dei progetti di riforma, per l’enunciazione di impegni di rinnovamento non ancora intrapresi. Nell’indagine sono stati utilizzati due

strumenti per la rilevazione dei dati: il primo strumento è un questionario, composto da domande a risposta chiusa e aperta, somministrato agli studenti attraverso Google Forms; il secondo consiste in una scrittura riflesiva, condivisa in un ambiente GDrive utilizzato come *repository* del corso di laurea. Per l'analisi dei dati statistici è stato utilizzato il software SPSS. La ricerca esplorativa – le cui prime risultanze sono descritte in Vinci, Sgambelluri (2020) - dimostra l'efficacia percepita dagli studenti circa la didattica a distanza e l'importanza di condurre ulteriori esplorazioni delle forme di mediazione e trasposizione didattica da parte dei docenti in Università, nell'ottica di una progressiva acquisizione di modelli teorici ed epistemologici *open learning* (Rivoltella, 2015), valorizzanti l'autonomia e la costruzione negoziale dei saperi (Calvani, Rotta, 2000).

4. Per (non) concludere: le politiche *student-centered* dell'Università Mediterranea

L'Università Mediterranea ha intrapreso, recentemente, un percorso di ampliamento dei servizi offerti e dell'offerta formativa, di valorizzazione di una rete di laboratori d'eccellenza, di potenziamento degli impianti residenziali e bibliotecari, di miglioramento dell'accessibilità e dell'assetto urbanistico della cittadella universitaria. La recente classifica CENSIS 2020 delle Università italiane, facendo riferimento ad alcuni indicatori chiave che misurano la qualità degli Atenei (in termini di servizi erogati, borse e contributi a favore degli studenti, strutture messe a disposizione, modalità di comunicazione, livello di internazionalizzazione, occupabilità dei laureati) colloca, nella fascia relativa agli Atenei statali di ridotte dimensioni (fino a 10.000 iscritti), l'Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria al secondo posto, con un miglioramento netto rispetto al 2019: questo risultato consegue al progresso conseguito nella maggior parte degli indicatori e, in particolare, in quelli relative alle strutture e ai contributi *a favore degli studenti*. Tale risultato dà conto dell'impegno proteso nel fornire servizi più ampi e adeguate alle esigenze degli studenti, quali, ad esempio, la creazione di sportelli telematici informativi personalizzati, l'estensione delle fasce di esonero totale dalla contribuzione studentesca, la consegna di tablet ai nuovi iscritti per agevolare la fruizione dei servizi da remoto, la disponibilità di servizi totalmente gratuiti come il tutorato personalizzato, i servizi-navetta di trasporto, i servizi sportivi, medico-sanitari, ricreativi, WI-FI, oltre alla possibilità di usufruire di borse di studio, premi di laurea

e sussidi, alloggi presso le residenze universitarie, periodi di studio all'estero.

Le altre azioni in programma per la promozione di una politica il più possibile basata sulla partecipazione ai processi di miglioramento della didattica e sulla predisposizione di ambienti *learning-centered* riguardano:

- una ulteriore fase di progettazione di specifiche proposte formative rivolte ai diversi dipartimenti;
- l'inserimento strutturale di moduli specifici di formazione all'insegnamento su base volontaria per gli strutturati, neoassunti, PhD, assegnisti e borsisti;
- la costituzione di un centro universitario per la sperimentazione metodologica e la formazione alla didattica dei docenti universitari neo-assunti e in servizio;
- azioni di sensibilizzazione dei docenti per la partecipazione ai processi di miglioramento della didattica e di supporto (ad esempio: co-analisi delle pratiche didattiche a distanza attivate con l'emergenza COVID-19; analisi dei Syllabi di insegnamento e formalizzazione di Linee Guida per la redazione efficace del Syllabus dell'insegnamento; costituzione di gruppi di lavoro interdisciplinari);
- la promozione e il consolidamento di partenariati strategici con il territorio, utili per mettere in atto attività capaci di promuovere lo spirito di iniziativa e la creatività degli studenti (fra cui, ad esempio, una Convenzione già stipulata con il Conservatorio di Musica F. Cilea, da cui è nato il progetto di sperimentare, all'interno del Corso di Laurea a ciclo unico quinquennale in *Scienze della Formazione Primaria* nell'ambito del Dipartimento di *Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane*, un progetto di formazione iniziale degli insegnanti specificamente orientato all'educazione musicale e alla pratica corale).

Bibliografia

ANVUR, gruppo QuarcDocente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. From (ultima consultazione settembre 2020): <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/05/lineeguidaquarcdocente15032018.pdf>.

Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle. *Revue Français de Pédagogie*, 138, 85-93.

Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 31-43.

Bartoli, C. (2016). Legal clinics in Europe: for a commitment of higher education in social justice. *Diritto & Questioni Pubbliche Special issue* – May 2016.

Bender, B. (2011). *Student-Centered Learning: A Personal Journal*. Boulder. (Colorado): EDUCASE.

Bishop, C.F., Caston, M.I., King, C.A. (2014). Learner-centered environments: Creating effective strategies based on student attitudes and faculty reflection. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14(3), 46-63.

Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Français de Pédagogie*, 148, 75-87.

Calvani A., & Rotta, M. (2000). *Fare formazione in rete: manuale di didattica on line*. Trento: Erickson.

Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Cedefop, Luxemburg, Publications Office of the European Union).

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Damiano, E. (2006). *La nuova alleanza. Temi problemi e prospettive della Nuova Ricerca Didattica*. Brescia: La Scuola.

Day, C., Elliott, J., Somekh, B., Winter, R. (Eds.) (2002). *Theory and practice in action research: Some international perspectives*. Wallingford, Oxford: Symposium Books.

Day, C., Pope, M., Denicolo, P. (2005). *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. Bristol: The Falmer Press, Taylor & Francis Inc.

Dewey, J. (1967). *Le fonti di una scienza dell'educazione* (tr. it.). Firenze: La Nuova Italia.

Doyle, T. (2011). *Learner-centered teaching: Putting the research on learning into practice*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

European Higher Education Area - EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. Conference of Ministers responsible for higher education. From (ultima consultazione settembre 2020): http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium: ENQA. From (ultima consultazione settembre 2020): https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)/European University Association (EUA) (2017). *Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching*. From: <https://eua.eu/component/attachments/attachments.html?id=841>.

Eurydice (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans, C. (2013), Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Review of Educational Research*, 83(1), pp. 70–120.

Felisatti, E. (2020). *Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria*. In A., Lotti, & P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (69-79). Genova: GUP Genova University Press.

Felisatti, E., & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universali. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 323–339.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione e Insegnamento*, 12(1), 137–153.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2017) (eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educaciòn*, 359, 45-65.

Gaebel, M. & Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.

Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*. The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 5(1), 87–100.

Grion, V. & Serbati, A. (Eds) (2018). *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher education*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Harrison J. (2002). *The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review*, Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File, 21, 3-20.

Inamorato dos Santos A., Gaušas S., Mackevičiūtė R., Jotautytė A., & Martinaitis Ž. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kinash, S., Crane, L., Knight, C., Dowling, D., Mitchell, K., McLean, M., & Schulz, M. (2014). *Global graduate employability research: A report to the Business20 Human Capital Taskforce (Draft)*. Gold Coast, QLD Australia: Bond University

Laker, D.R., Powell, J.L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122.

Lampugnani P.A. (2020) Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In A., Lotti, & P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (27-40). Genova: GUP Genova University Press.

Laneve, C. (2005). *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.

Marbach-Ad, G., Egan, L.C., Thompson, K.V. (2015). Evaluating the Effectiveness of a Teaching and Learning Center. In A Discipline-Based Teaching and Learning Center. Springer, Cham.

Newman T. (2017) *Making an Impact: Utilising Faculty Learning Communities to Enhance Teaching and Learning*. In McDonald J., Cater-Steel A. (eds) *Communities of Practice*. Singapore: Springer.

Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.

OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*.

Perla, L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.

Perla, L. (Ed.) (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Lecce: Pensa Multimedia.

Perla, L. (Ed.) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Perla, L., Brusa, A., & Vinci, V. (2018). Insegnare il paesaggio storico. Tratteggio didattico co-epistemologico. *Italian Journal of Educational Research*, 9(20), 77-101.

Perla, L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla, L. (2012). *Scrittura e Tirocinio. Una ricerca sulla documentazione*. Milano: FrancoAngeli.

Perla, L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M., Michelini (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)* (79-88). Udine: Forum.

Perla, L., Vinci, V. (2018a). Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society*, 2, 120-140.

Perla, L., Vinci, V. (2018b). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), 68-88.

Perla, L., Vinci, V. (2020). *Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento*. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (Eds.) (2020). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (111-131). Genova: Genova University Press.

Postareff, L., Lindblom-Ylanne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.

Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au "carré pédagogique, *Asp*, 35-36(1), 183-200.

Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Brescia: Morcelliana.

Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. London: Routledge.

Savery, J.R. (2015). *Overview of problem-based learning: Definitions and Distinctions*. In Walker, A., Leary, H., Hmelo-Silver, C. & Ertmer, P. (Eds.) *Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows* (5-15). West Lafayette: Purdue University Press.

Serbati, A. (2019). *Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes*. In A., Dipace, V., Tamborra (Eds.). *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (37-54). Milano: FrancoAngeli.

Serbati, A., Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(9), 11-26.

Sorcinelli, M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing, Quicksilver Drive Sterling, Virginia.

Sorcinelli, M.D. (2020). *Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development*. In A., Lotti, & P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane* (19-25). Genova: GUP Genova University Press.

Sorcinelli, M.D., Austin, A., Eddy, P. & Beach, A. (2006). *Creating the future of faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sorcinelli, M.D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8.

Steinert, Y. (2010). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425-428.

Steinert, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86(4), 409-411.

Tigelaar, D.E.H. et al. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268.

Varma-Nelson, P., & Turner, R. (2017). *Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center*. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds.) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (116-125). Milano: FrancoAngeli.

Vermersch, P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci (it. transl.: ed. or. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris: ESF).

Villa Sanchez, A., Poblete Ruiz, M. (2008). *Competence-based learning*. Tuning Project, Bilbao: University of Deusto.

Vinci, V. (2020a). *Sviluppo professionale dei docenti e innovazione didattica universitaria: prima edizione della Summer School sull'Higher Education nell'Università Mediterranea di Reggio Calabria*. In A., Lotti, P.A., Lampugnani (Eds.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 219-234). Università di Genova: Genova University Press.

Vinci, V. (2020b). *Dispositivi narrativi per una didattica dell'accompagnamento: una ricerca per il miglioramento dei servizi di orientamento e tutorato universitario*. In G., Zago, S. Polenghi, L. Agostinetto (Eds.). *Memoria ed educazione. Identità, narrazione, diversità* (213-225) Lecce : Pensa Multimedia.

Vinci, V., Sgambelluri, R. (2020). *From the COVID-19 emergency to the flexible learning. Survey on students' representations in University*. In G. Casalino, R. Pecori (Eds.). Book of Abstract. HELMeTO 2020 Second International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online September 17-18, 2020, Virtual Workshop (pp. 98-101).

Watts, A.G. (2006). *Career development learning and employability*. York: Higher Education Academy.

Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

Winkler E. (2012). Clinical Legal Education. A report on the concept of law clinics, available at: http://law.handels.gu.se/digitalAssets/1500/1500268_law-clinic-rapport.pdf.

Zucker, K.D., Zucker, B. (2006). Including Undergraduate Students in Service Learning Legal Clinics. *Guild Practitioner*, 63(2), 93-110. New Jersey.

Il Tutor docente nel Tutorato Formativo

di *Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa*¹

Il Tutorato Formativo (TF) (Da Re, 2017) è un programma di attività rivolto a studenti/sse dell’Università di Padova. Esso ha l’obiettivo di agevolare la transizione dalla Scuola secondaria all’Università, potenziando alcune competenze trasversali e accompagnando lo studente/la studentessa nella definizione del proprio progetto formativo e professionale. Sono 4 le linee di intervento tutoriale del TF: incontri informativi in plenaria con i Servizi di Ateneo, incontri in gruppi con tutor studenti o tutor docenti, incontri tematici facilitati da esperti. I tutor seguono una formazione iniziale e le attività sono co-progettate dal team del programma (referente scientifico e tutor). Tutte le azioni formative sono valutate in termini di processo, soddisfazione ed efficacia. Chi partecipa al TF vede riconosciuta la sua attività tramite certificazione e rilascio degli *Open Badge*. Di particolare interesse è la valutazione del programma in Corsi di Laurea (da qui in poi CdL) di ambito ingegneristico, caratterizzati da elevati tassi di dispersione. I risultati testimoniano che chi partecipa al TF tende ad avere degli esiti accademici migliori e dimezza il rischio di abbandonare gli studi. Il lavoro intende in particolare evidenziare il ruolo del tutor docente nell’ambito del programma di TF, soffermandosi sulle specificità del ruolo formativo che il docente agisce nelle attività tutoriali realizzate “oltre l’aula” con gli/le studenti/sse del corso di studio in cui svolge la normale attività didattica curricolare.

¹ Gli Autori hanno progettato e realizzato in modo sinergico il contributo; tuttavia, i par. 1 e 4 sono stati scritti da Lorenza Da Re, il par. 3 da Renata Clerici, mentre il par. 2 è da attribuire ad Andrea Gerosa. Gli Autori hanno redatto congiuntamente il par 5.

1. Il docente universitario tra didattica, ricerca e terza missione

Il ruolo del docente universitario è spesso associato unicamente alla sua azione didattica e di insegnamento. È risaputo che il docente universitario non si occupa solamente di questo. Oltre ad essere un insegnante egli è, infatti, anche un ricercatore, attivo in specifici ambiti scientifico-disciplinari. È infine, protagonista della cosiddetta “Terza missione”, ossia l’insieme delle attività con le quali le Università entrano in interazione diretta con la società, affiancando le attività tradizionali di insegnamento e di ricerca (Felisatti e Clerici, 2020).

Con le rilevanti innovazioni introdotte dal processo di Bologna nell’assetto pedagogico universitario, va inevitabilmente anche rivisto il ruolo del docente universitario: da un’idea passiva dell’apprendimento in cui il docente “sommistra sapere”, a un’idea attiva della didattica, in cui al centro dell’atto educativo c’è lo studente, colui che apprende. I numerosi cambiamenti intervenuti negli anni nell’assetto universitario in ambito europeo hanno imposto una rivisitazione del ruolo del docente, stravolgendone la metodologia didattica: da un approccio più passivo, costituito prevalentemente da lezioni frontali, si è passati ad un approccio più attivo spesso svolto in forma collaborativa (Felisatti e Clerici, 2020; Zabalza, 2002).

Alla funzione docente viene anche richiesto di dare maggiore enfasi al suo ruolo orientativo, anche relativo all’inserimento lavorativo e professionale dei propri studenti. Tale ruolo è strettamente interconnesso all’essere docente tramite delle azioni di tutorato che possono essere espletate per mezzo dei diversi modelli proposti in letteratura (Álvarez, 2002; Gairín, Feixas, Guillamón, Quinquer, 2004; Zabalza, 2003). Zabalza (2002). Questo ruolo mette l’accento principalmente sui cambiamenti sociali dell’assetto universitario, come la massificazione degli studi, il controllo sociale in termini di qualità della didattica e il nuovo concetto di apprendimento per tutta la vita. Questi fenomeni hanno indubbiamente un impatto anche sulla funzione docente universitario. Zabalza (2002) sintetizza tali fenomeni come: l’ampliamento delle funzioni tradizionali del docente universitario tra cui sostegno e orientamento degli studenti, coordinamento con gli altri docenti, utilizzo delle nuove tecnologie; la maggior esigenza in termini di pianificazione, progettazione ed elaborazione del lavoro del docente. È certamente fondamentale la piena padronanza dei contenuti specifici della propria disciplina, ma al contempo, risulta indispensabile ampliare la dimensione pedagogica della professione, per adattarla alle condizioni degli studenti *hic et nunc*.

È in questo quadro pedagogico che il docente si caratterizza anche come tutor dei propri studenti, divenendo agente di accompagnamento continuo

del loro cammino formativo, lungo tutto il percorso di studio, come colui che orienta il processo di apprendimento e che facilita la riflessione personale, l'apprendimento e l'autonomia, al fine di supportare la definizione di progetto formativo e professionale. Lo sviluppo del suo nuovo ruolo di tutor comporterà degli impegni etici, come l'essere parte attivamente coinvolta nel processo di apprendimento degli studenti; la conoscenza del curriculum, degli obiettivi formativi, e del profilo specifico che si forma nel Corso di studi in cui si insegna; il saper padroneggiare alcune competenze necessarie per realizzare il ruolo di tutor (di gestione, di relazione, di comunicazione, ecc.) (Álvarez, 2014).

2. Il Tutor docente nel Tutorato Formativo@UNIPD

Da circa 10 anni l'Università di Padova promuove e valorizza il programma di Tutorato Formativo (da ora TF) come nuova prospettiva di ricerca/intervento, che a livello internazionale (Álvarez, 2002; Topping, 1997) è già consolidata sia in termini di pratica educativa sia nell'ambito della ricerca. Il TF contestualizza per l'università italiana il modello spagnolo di tutoria de carrera, concentrandosi soprattutto sul primo anno degli studi universitari. Il TF² (Da Re, 2017; Da Re, Clerici, 2017; Da Re, Clerici, Álvarez, 2017) si realizza attraverso una serie di attività (Da Re, Clerici e Álvarez Pérez, 2016) rivolte alle matricole del primo anno di università: gli studenti, organizzati in gruppi, incontrano settimanalmente docenti (tutoring) e studenti "veterani" (peer tutoring), oltre che, in riunioni in plenaria mensili, gli esperti dei Servizi universitari (service tutoring) e in attività laboratoriali con esperti su temi specifici (es. metodo di studio) (expertise tutoring). Si tratta dell'azione coordinata di un pool di figure tutoriali volta a favorire la conoscenza e l'inserimento nel nuovo contesto educativo e l'adattamento a un nuovo metodo e a una rinnovata organizzazione dello studio. Il modello pedagogico in cui si radica il TF, e che mette al centro lo studente e il suo successo formativo, assume che le attività di orientamento e tutorato siano integrate nel percorso curricolare degli studenti per lo sviluppo delle competenze trasversali, e nell'attività didattica dei docenti come espansione della loro professionalità oltre l'aula verso pratiche tutoriali. Inoltre, affianca all'azione di tutor del docente, quella dei "pari" cioè di altri studenti più avanti negli studi che si affiancano ai nuovi iscritti per

² Per approfondimenti sul modello pedagogico del TF si rimanda in particolare a Da Re, 2017.

introdurli nel mondo accademico condividendo esperienze e strategie risultate per loro vincenti.

Nell’ambito di questa progettualità una delle figure tutoriali è rappresentata dal Tutor docente, su cui conviene concentrare l’attenzione. I docenti che partecipano all’iniziativa in qualità di tutor aderiscono su base volontaria; essi sono responsabili di attività didattiche nel CdL, preferibilmente del primo anno. Il docente tutor si caratterizza per essere un agente di accompagnamento dello studente, che lo aiuta a capire quali sono le sue mete e come le può raggiungere, che lo supporta nei momenti di scelta orientando il processo di apprendimento, lo sviluppo delle diverse competenze, la riflessione personale e l’autonomia (Álvarez, 2002; Zabalza, 2003). Il Tutor docente non smette di insegnare i contenuti specifici dei suoi insegnamenti, ma assume anche un ruolo educativo, qualunque sia la disciplina che insegna. In linea con le direttive dello SEIS (Spazio Europeo dell’Istruzione Superiore), si passa dalla figura del docente come specialista (istruttore) che agisce in una dimensione d’insegnamento, al docente con competenze anche educative (educatore) che opera in un’ottica di apprendimento globale, mettendo lo studente al centro del processo educativo di apprendimento. Il ruolo del tutor docente prevedere un’azione di accompagnamento idealmente continuo, lungo tutto il percorso di studio (Álvarez, 2013; Rodríguez, 1990).

3. La ricerca

Lo studio qui proposto si colloca in un quadro di ricerca più ampio³, realizzato all’Università di Padova nell’anno accademico 2016/17 nell’ambito di un Progetto di ricerca di Ateneo⁴, che aveva l’obiettivo di documentare il modello valutativo implementato allo scopo di monitorare i processi e verificare i risultati e l’efficacia del programma di TF. Qui presenteremo la parte di ricerca relativa al Tutor docente.

Le domande di ricerca che avevano veicolato lo studio erano le seguenti:

- Quali sono le funzioni del Tutor docente? Quale il suo ruolo tutoriale?
- In che modo i Tutor docenti veicolano l’azione tutoriale?
- Quali sono i punti di forza e i punti di miglioramento di questo ruolo?

³ Per approfondimenti si rimanda al volume Clerici, Da Re, Meggiolaro e Giraldo, 2019.

⁴ PRAT2015-CPDA157974, “Tutorato formativo: un modello di tutoring integrato per l’empowerment degli studenti universitari”, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA).

Per tutti gli attori coinvolti nella sperimentazione sono stati progettati degli strumenti e condotte delle azioni valutative, sia in itinere che ex post, con l'utilizzo di differenti tecniche, a seconda degli attori considerati. Per quanto riguarda i Tutor docenti, sono stati realizzati un Delphi panel e un focus group.

3.1 Delphi panel

I Tutor docenti hanno preso parte a uno studio Delphi. La tecnica Delphi consente di raccogliere informazioni, opinioni, punti di vista, nell'ambito di un processo di interrogazione collettiva, attraverso un'interazione indiretta e semi-strutturata tra i partecipanti (esperti della materia oggetto della rilevazione), senza che essi siano convocati collettivamente. L'obiettivo è quello di esplorare idee creative e appropriate e di elaborare informazioni rilevanti a fini decisionali (Palumbo e Garbarino, 2006). La logica sottesa è che, se diversi osservatori analizzano un determinato fenomeno e lo descrivono in modo analogo, è molto probabile che tali osservazioni risultino essere attendibili (Bezzi, 2013). Nel nostro caso, il gruppo degli esperti è stato selezionato (Bernardi, 2005) coinvolgendo alcuni tutor docenti partecipanti alla sperimentazione del programma di TF nell'a.a. 2016/2017. La rilevazione si è svolta in due round. Il primo è iniziato con l'invio di un questionario a domande aperte. Dopo aver ricevuto le risposte, è stato steso un report intermedio, come base per un "rilancio", e/o per approfondire le questioni che attengono al tema d'interesse, al quale è seguito un secondo round, attraverso l'invio di un secondo e ultimo questionario, analogo al precedente. Le dimensioni trattate hanno riguardato aspetti relativi al senso epistemologico del progetto (le finalità, le funzioni del docente come tutor, la relazione con gli studenti e con i tutor studenti), e aspetti utili per la riprogettazione del programma (contenuti delle attività, prospettive future e consigli per il miglioramento). In merito allo studio Delphi rivolto ai tutor docenti, al primo round i rispondenti sono stati complessivamente 14 dei 25 docenti impegnati come tutor nel programma: 4 docenti di Scienze, 3 di Ingegneria, 3 di Scienze dell'Educazione e della Formazione, 3 di Scienze Sociologiche e 1 di Servizio Sociale. Al secondo round i docenti rispondenti sono stati 13: 4 di Scienze, 2 di Ingegneria, 3 di Scienze dell'Educazione e della Formazione, 3 di Scienze Sociologiche e 1 di Servizio Sociale.

3.2 *Focus group*

Il focus group è una tecnica di ricerca che si svolge come un'intervista di gruppo guidata da un moderatore con una griglia più o meno strutturata per stimolare e creare maggior interazione tra i partecipanti (Corrao, 2002; Frisina, 2010). Il focus group ha avuto come obiettivo quello di analizzare il ruolo del tutor docente al fine di rilevare la motivazione degli attori coinvolti e di rilevarne i loro bisogni formativi, inoltre, è stato un utile strumento per analizzare gli elementi da riprogettare e da proporre per il TF. Il focus group è stato video registrato, i materiali verbali sono stati sbobinati e sono stati prodotti dei report che sintetizzassero ciò che è emerso. I Tutor docenti partecipanti al Focus group sono stati complessivamente 4. Si è partiti con una domanda “rompi ghiaccio”, seguendo il modello “a imbuto”, al fine di creare il clima nel gruppo con una domanda generale, che consentisse di ambientarsi al contesto laboratoriale, per poi andare via via più nello specifico con domande più particolari.

4. I risultati

Il paragrafo ha l'obiettivo di presentare i principali risultati di ricerca rispetto al ruolo del Tutor docente nel programma di TF⁵. Di seguito saranno descritte alcune dimensioni emerse dall'analisi del contenuto, che ha consentito la definizione ex post di dimensioni concettuali utili all'interpretazione e valutazione dell'esperienza dei Tutor docenti coinvolti nella sperimentazione.

I dati testuali raccolti tra i tutor docenti con lo studio Delphi e il focus group sono stati sottoposti ad analisi del contenuto classico (Tuzzi, 2003) con elaborazione “carta e matita”. La tabella 1 rappresenta e sintetizza le dimensioni concettuali rilevanti della visione dei docenti; per ciascuna di essa sono poi commentate e riportate, a titolo esemplificativo, alcune espressioni emblematiche raccolte tra i rispondenti (tab.1).

Per ciascuna dimensione sono ora esplicitati ed esemplificati alcuni aspetti rilevanti emersi dai dati testuali.

⁵I risultati estesi della ricerca sono riportati nel volume Clerici, Da Re, Meggiolaro e Giraldo, 2019.

Tabella 1: Dimensioni concettuali del Tutor docente

Finalità del TF
Tempo impiegato proficuamente
Funzioni del Tutor docente
La metodologia del TF
La relazione con gli studenti partecipanti al TF
La necessità di aumentare la partecipazione
Tutor studenti
Possibilità di miglioramento
Bisogni formativi
Strumenti

Le finalità del TF: secondo i tutor docenti la sperimentazione è stata coerente con le finalità proposte, soprattutto in termini di empowerment degli studenti (“la percezione è che a frequentare l’attività di tutorato siano stati degli studenti già dotati di una discreta motivazione allo studio”).

Il tempo impiegato proficuamente: il tempo impiegato è percepito come ben speso, perché ha permesso di entrare in contatto diretto con gli studenti, ma questo aspetto potrebbe essere ancora migliorato, con più intense azioni di contrasto del drop-out (“È sicuramente tempo impiegato bene, ma potrebbe essere impiegato ancora meglio”, “dal punto di vista dell’empowerment credo che l’obiettivo sia stato certamente raggiunto”, “questo aiuto ‘trasversale’ può avere positive ripercussioni anche sul rendimento nello studio”).

Funzioni del tutor docente: sono emerse le funzioni educative, tra cui l’essere “facilitatore” e “mediatore”, e relative all’“accompagnare” gli studenti nel loro percorso di studio (“raccogliere le difficoltà, aiutare nel trovare strategie per superarle”, “stimolare la partecipazione attiva degli studenti agli incontri”, “ascoltare e proporre domande e quesiti sulla loro situazione”). Vengono citate alcune tecniche utilizzate, quali “ascolto attivo, ri-verbalizzazione degli interventi degli studenti, costante mantenimento del contatto oculare, valorizzazione”. Emerge, inoltre, il ruolo di “informatore”.

La metodologia del TF: viene valutata complessivamente in modo positivo (“la metodologia è certamente valida”, “la giudico positivamente in linea di principio”, “competenze trasversali e piccolo gruppo sono due questioni strategiche, [...] imparare a lavorare assieme è importante tanto quanto imparare a risolvere singolarmente dei problemi”). Tuttavia, vengono sottolineate delle criticità, quali la bassa partecipazione degli studenti e alcune loro caratteristiche (“ci si può interrogare sul fatto che gli studenti

di primo anno abbiano già maturato motivazioni adeguate”, “credo che però le numerosità degli iscritti in ciascun gruppo dovrebbero essere alte”), la difficoltà di coinvolgere gli studenti durante gli incontri (“trovo difficoltà a stimolare la partecipazione attiva”, “non si è riusciti a farli partecipare attivamente alla discussione”) e difficoltà organizzative (“mancanza di spazi adeguati, sia per l’organizzazione delle lezioni ufficiali e delle attività di tutorato”).

La relazione con gli studenti partecipanti al TF: è valutata sia positivamente, sia di potenziale miglioramento (“la relazione con gli studenti è stata decisamente positiva”, “l’interazione è stata positiva”, “certamente buona se si considera coloro che hanno continuato a partecipare”, “dal punto di vista quantitativo si è registrato un calo del numero dei presenti”). Per coinvolgere maggiormente gli studenti bisognerebbe intervallare momenti informali con momenti più formali, in cui instaurare una relazione, e poi approfondire determinate tematiche, lavorando per problem solving (“bisogna un po’ inserire questi momenti informali con dei momenti più formali, perché in uno agganci la relazione, poi nell’altro forse riesci a fare un approfondimento, meglio se mirato alla disciplina, per esempio noi adesso stiamo lavorando sul problem solving”).

Necessità di aumentare la partecipazione universitaria degli studenti: serve puntare sui tutor studenti per il maggiore coinvolgimento degli studenti (“sicuramente puntando sui tutor studenti”, “... coinvolgendo gli studenti del secondo anno che hanno partecipato l’anno prima e parlare ai compagni del primo anno”), anche migliorando la loro formazione (“una formazione mirata dei tutor studenti sul loro ruolo”) e coinvolgendo anche altre figure dei CdL (“coinvolgendo sia i rappresentanti degli studenti [...] sia gli studenti di dottorato che fanno didattica di supporto”, “integrare questi due canali (Tutor Junior) di supporto alla studio”.

Tutor studenti: viene valutata complessivamente molto buona la loro partecipazione (“estremamente positiva”, “decisamente positiva”). Si evidenzia l’importanza del loro coinvolgimento per gli studenti partecipanti (“per coinvolgere gli studenti facendo apprezzare la capacità/possibilità di superare le difficoltà: studenti del 2 o 3 anno che hanno superato fasi critiche lasciano passare un messaggio di ‘speranza/possibilità’”, “non riesco a immaginare l’attività di tutorato formativo senza il loro importante contributo”, “il loro ruolo è decisivo nel favorire la partecipazione degli studenti agli incontri e nel chiarire diversi aspetti dei temi trattati”) e come figure di mediazione tra studenti, docenti e mondo universitario (“la presenza dei tutor studenti è fondamentale perché spesso gli studenti sono ‘intimoriti’ dalla figura del docente”, “tutor studenti compiono un ottimo lavoro di

raccordo tra matricole e docenti”, “rappresentano figure di mediazione che sembrano essere preziose”), anche grazie a una vicinanza di ruolo e di età (“probabilmente la figura più importante per loro: con i docenti è sempre più difficile partecipare alla discussione, con studenti quasi coetanei c’è sicuramente un clima più informale favorevole alla discussione”, “le figure che hanno sicuramente ottenuto il miglior riscontro, grazie soprattutto alla vicinanza in età e quindi alla maggiore facilità di comunicare sui temi proposti”).

Possibilità di miglioramento: sono state definite diverse possibilità di miglioramento. Prima di tutto, viene suggerita la possibilità di potenziare la divulgazione e la comunicazione dell’attività (“promuovere maggiormente l’iniziativa sottolineandone i vantaggi (in termini di empowerment)”) e il coinvolgimento dei CdL e dell’Istituzione (“un maggior coinvolgimento dei CCS dei vari corsi di studio”, “penso che l’Ateneo dovrebbe ‘metterci la faccia’ e spingere a un maggiore coinvolgimento sin dalle fasi di promozione dei corsi di laurea durante le giornate di orientamento degli studenti delle superiori”, “coinvolgere i rappresentanti degli studenti e i tutor disciplinari”). Viene poi posta l’attenzione sull’importanza di basarsi sulle esigenze degli studenti (“dipende dalle persone (studenti) che ci si trova di fronte: motivazioni, esigenze, pregresso, caratteri e capacità personali possono creare gruppi molto diversi dove la stessa strategia, per quanto vincente, può non ottenere sempre risultati positivi”). Viene, inoltre, suggerito di rivedere alcuni aspetti del modello (“scorporare totalmente quello che è passato sotto il nome di tutorato dei servizi, con funzione puramente informativa: si tratta di un’altra logica, più ‘burocratica’ che ‘formativa’ che può creare confusione”, “prevedere anche sessioni di durata maggiore di un’ora accademica, durante le quali sarebbe effettivamente possibile valorizzare alcune delle attività di ‘attivazione in gruppo’ e briefing successivo che in un’ora scarsa risultano eccessivamente compresse e di difficilissima attuazione”, “forse ridurrei il numero di incontri”, “si potrebbero formare gruppi più ampi dall’inizio o accorpate nel II semestre”, “da migliorare c’è solamente l’orario”) e mantenerne altri (“la struttura del progetto del TF non è stata strettamente vincolante, ma capace di adattarsi alle diverse esigenze. Manterrei questa caratteristica, magari ampliando gli argomenti da trattare, anche in relazione alle esigenze emerse dagli stessi studenti”, “prima di tutto penso vadano riconfermate alcune scelte come quella riferita agli incontri in piccoli gruppi, all’alternanza tra incontri plenari e di gruppo”).

Bisogni formativi dei tutor docenti: emerge la necessità di una formazione più esperienziale, mirata ad individuare gli strumenti che favoriscono

il coinvolgimento degli studenti. Vengono proposti incontri con professionisti del settore formazione, in modo da fornire un modello sia per i tutor docenti come formatori, sia per i tutor studenti come facilitatori, in primis per un arricchimento personale e professionale, e poi come riconoscimento ufficiale del lavoro svolto e delle soft skills apprese (“un arricchimento personale e professionale”; “anche per la costruzione di queste soft skills”).

Strumenti: le schede del TF sono state valutate positivamente come traccia, come spunto di partenza per poi rielaborare la tematica in maniera specifica nelle singole sessioni (“io ho preso spunto anche dai video, non glielo ho fatto vedere, me lo sono guardato e mi sono rielaborata anche in base a quello che mi sembrava più importante per i nostri studenti”). Sono state utili, in particolare, nella fase iniziale, di partenza e slancio per una discussione di gruppo (“abbiamo usato come punto di partenza le schede, però poi le abbiamo assolutamente capovolte, cambiate. Secondo me, sono un buon punto di partenza”).

5. Riflessioni e conclusioni circa il ruolo del Tutor docente nel TF

Dai dati raccolti emerge come il ruolo di docente tutor nel TF sia significativo per il percorso personale, accademico e professionale delle studentesse e degli studenti partecipanti al programma. Dai dati presentati si evince che il docente universitario ha un peso rilevante nell’accompagnamento degli studenti/delle studentesse durante il loro percorso formativo, in quanto facilitatore e mediatore dell’apprendimento e della comunicazione, ma anche come informatore, rispetto a tutti gli aspetti nuovi che si incontrano durante la transizione educativa dalla Scuola secondaria all’Università.

Dalle analisi emerge, inoltre, che la valutazione delle finalità del programma sono state coerenti con le aspettative, e che gli aspetti organizzativi e metodologiche hanno un peso rilevante nella riuscita dello stesso: se da un verso hanno soddisfatto le aspettative, dall’altro potrebbero tuttavia essere migliorati, anche al fine di coinvolgere un maggior numero di studenti e studentesse nelle attività di TF. Alcuni aspetti organizzativi, come sottolineato da altri studi relativi al TF@UNIPD (Da Re, 2017; Da Re e Riva, 2018) sono di rilevante importanza per l’esistere positivo del programma: un’ampia divulgazione dell’iniziativa, concertata con il CdL e quindi non solo con i docenti che svolgono il ruolo di tutor nel TF, l’individuazione di spazi fisici e orari idonei alla partecipazione degli studenti che siano compatibili anche con le disponibilità dei Tutor docenti, sono tra gli elementi

più importanti da prendere in considerazione, oltre ovviamente alla qualità formativa degli incontri proposti.

Un altro aspetto rilevante riguarda il connubio formativo tra tutoring e peer tutoring, quindi l'impatto positivo con i Tutor studenti che si alternano e avvicendano negli incontri del TF e che assieme ai Tutor docenti e al coordinatore del TF co-progettano le attività di TF. I Tutor studenti sono senza dubbio uno degli elementi formativi cardine del programma: la comunicazione e l'interazione tra pari - come testimoniato anche dalla letteratura del settore (Da Re, 2012; Topping 1997) - è senza dubbio uno strumento efficace che ha dei risvolti positivi non solo nella pratica d'aula degli incontri, ma anche nella progettazione degli stessi. A questo si correla un altro aspetto fondamentale che, soprattutto negli ultimi anni di sperimentazione del TF è stato potenziato e particolarmente curato, anche alla luce delle valutazioni su citate: si tratta della formazione al ruolo dei tutor, sia docenti che studenti. È infatti stato progettato e condotto un articolato piano formativo per rafforzare il ruolo educativo tutoriale degli attori coinvolti, toccando aspetti come la progettazione delle attività, la conduzione degli incontri, la comunicazione assertiva, fino ad elementi che sono costituenti le attività stesse, come il metodo di studio, il problem solving e altre competenze trasversali oggetto delle attività di TF.

Bibliografia

Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad: Una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.

Álvarez, P. (2014). La función tutorial del profesorado universitario: una nueva competencia de la labor docente en el contexto del EEES. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 47 (2), 85-106.

Álvarez, P. (2013). La tutoría como eje articulador del proceso de aprendizaje del alumnado. *Revista Qurriculum*, 26, 73-87.

Bernardi L., a cura di (2005). *Percorsi di ricerca sociale: Conoscere, decidere, valutare*. Roma: Carocci.

Bezzi C. (2013). *Fare ricerca con i gruppi. Guida all'utilizzo di focus group, brainstorming, Delphi e altre tecniche*. Milano: FrancoAngeli.

Clerici, R., Da Re, L., Giraldo, A., Meggiolaro, S. (2019). *La valutazione del Tutorato Formativo per gli studenti universitari: il processo, la soddisfazione, l'efficacia*. Milano: Franco Angeli.

Corrao S. (2002). *Il focus group*. Milano: FrancoAngeli.

Da Re, L. (2012). «Tutor junior» e qualità della didattica. L'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, V, 120-133.

Da Re L. (2017). *Il tutor all'Università: Strategie educative per contrastare il drop-out e favorire il rendimento degli studenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Da Re L., e Riva C. (2018). Favorire il successo accademico con il Tutorato Formativo. L'esperienza del Corso di Laurea in Scienze Sociologiche dell'Università di Padova. *Scuola Democratica. Learning for Democracy*. 2. 271-290. <https://www.rivisteweb.it/issn/1129-731X>

Da Re L., Álvarez Pérez P.R. e Clerici R. (2016). *Le attività e gli strumenti del programma di Tutorato Formativo per i nuovi iscritti all'Università*. Padova: Cleup.

Da Re L. e Clerici R. (2017). Abandono, rendimiento académico y tutoría: una investigación de la Universidad de Padua, *Revista Educatio Siglo XXI*, 35, 2: 139-160.

Da Re L., Clerici R. e Álvarez Pérez P.R. (2017). The formative tutoring programme in preventing university drop-outs and improving students' academic performance. The case study of the University of Padova (Italy). *Italian Journal of Sociology of Education*, 9, 3, 156-175.

Felisatti E. e Clerici R. (a cura di), (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: FrancoAngeli.

Frisina A. (2010). *Focus group. Una guida pratica*. Bologna: Il Mulino.

Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 18 (1), 61-78.

Palumbo M. e Garbarino E. (2006). *Strumenti e strategie della ricerca sociale: dall'interrogazione alla relazione*. Milano: FrancoAngeli.

Rodriguez Espinar, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientaciòn universitaria. La reforma educativa: un reto para la educación. *Atti della V Jornadas Nacionales de Orientaciòn Educativa*. Valencia, AEOEP, 107-122.

Topping K. (1997). *Tutoring. L'insegnamento reciproco tra compagni*. Erickson, Trento.

Tuzzi A. (2003). *L'analisi del contenuto*. Roma: Carocci.

Zabalza M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.

Zabalza M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

UKPSF: The UK framework for analysing and recognising the skills of Academics

di *Atenas, Javiera*

The UK does not have a formal way to accredit academic skills to enter the Higher Education system for both teaching and research. However, many universities request applicants for academic posts to hold a certification, which may be a postgraduate certificate (PGCert) or a fellowship issued by Advance HE (formerly Higher Education Academy).

The aim of this chapter is to introduce The UK Professional Standards Framework (UKPSF), which aims at recognising the skills of academics in the UK, whose criteria cover three areas, and aligns its Fellowship categories in a professional national benchmarking scheme that promotes the best practices in the sector, to ensure the quality of teaching.

The three areas are (A) Areas of Activity, (K) Core Knowledge and teaching, and (V) Professional Values. Educators must demonstrate their expertise in these areas and through a portfolio designed to showcase their experience and teaching skills in the subjects taught, including curricular development and lesson planning with a focus on student needs.

1. Introduction

In the United Kingdom, Advance HE (previously known as Higher Education Academy) is the organisation that certifies the quality of teaching in Higher Education (HE) through the award of different levels of fellowships. In order to certify the quality of teaching appropriately, a set of guidelines have to be followed to describe the teaching activities, which are known as the UK Professional Standards Framework (UKPSF).

The UKPSF aims at supporting the career development of academics in any stage of their careers in teaching. The standard promotes innovative

approaches to teaching and learning, through continuous development in diverse and multicultural professional settings, supporting academics to provide an outstanding learning experience to students, while using different strategies acknowledging diverse kinds of approaches for teaching, learning and assessment practices.

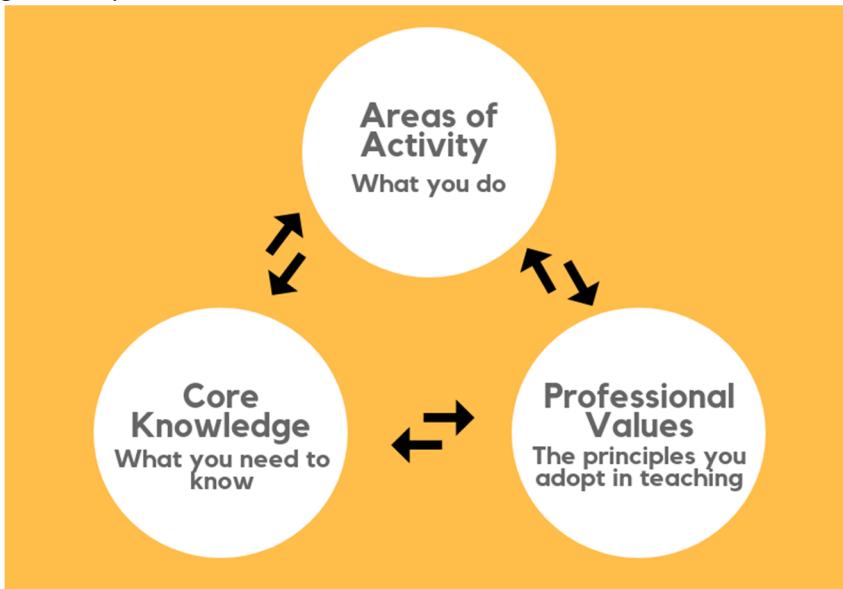
The UKPSF facilitates academics and universities in formally certifying and recognising their work in teaching and learning, as well as in their research and management activities.

1.1. UKPSF: An Academic Skills Certification Model

The certification criteria for teaching skills are grounded on the UKPSF, and to obtain it, universities usually design academic development programmes based on these standards, which allow educators to develop the skills required to be recognised as fellows through the assessment of a portfolio, in which the candidates can demonstrate their skills, teaching and pedagogical activities, disciplinary knowledge and professional values, which is evaluated by a commission of members from Advance HE and their own university.

The portfolio is assessed in three core domains: Areas of activity (A); Core Knowledge (K); and Professional Values (V). In A we find design and planning of learning activities and / or study programs, development of effective learning environments and approaches, evaluation and provision of feedback to students. The K area addresses elements such as the appropriateness of the methods for teaching, the assessment methods, the understanding on how students learn, alongside with the appropriate use of learning technologies. The V area represents values such as the promotion of participation and equal opportunities for students, the use of evidence-based approaches and research results, the continuous professional development and with the recognition of the wider context in which HE operates.

Figure 1: Key UKPSF Domains



The different elements that compose the three domains, A, K and V, can be seen in the table below:

Table 1: UKPSF Elements

	Core Knowledge	Professional values	Areas of Activity
K1	The subject material	V1 Respect individual learners and diverse learning communities	A1 Design and plan learning activities and/or programmes of study
K2	Appropriate methods for teaching and learning in the subject area and at the level of the academic programme	V2 Promote participation in higher education and equality of opportunity for learners	A2 Teach and/or support learning
K3	How students learn, both generally and within their subject/disciplinary area(s)	V3 Use evidence-informed approaches and outcomes from research, scholarship and continuing professional development	A3 Assess and give feedback to learners
K4	The use and value of appropriate learning technologies	V4 Acknowledge the wider context in which higher education operates recognising the implications for professional practice	A4 Develop effective learning environments and approaches to student support and guidance
K5	Methods for evaluating the effectiveness of teaching		A5 Engage in continuing professional development in subjects/disciplines and their pedagogy, incorporating research, scholarship and the evaluation of professional practices
K6	The implications of quality assurance and quality enhancement for academic and professional practice with a particular focus on teaching		

1.2. UKPSF: training design for academics

When designing academic development courses, it is necessary to include UKSPSF learning outcomes, which aim at critically identifying the appropriate strategies to support learners with useful methods for each discipline. Also, to acquire the competences to assess students and to provide them with the feedback needed to enhance their learning experience.

In order to do so, it is necessary to provide spaces for self-reflection, peer-learning, mentoring and group discussions, so scholars can identify and share good practices and identify needs for further professional development to foster skills in planning, delivering, and assessing learning.

The UKPSF learning outcomes can be seen as follows.

Table 2: Academic development learning outcomes, University of York

LO1	<ul style="list-style-type: none">Demonstrate the use of appropriate teaching strategies to meet particular student needs and contexts
LO2	<ul style="list-style-type: none">Construct session plans including learning outcomes, content and feedback mechanisms for a range of undergraduate teaching sessions at the University of York.
LO3	<ul style="list-style-type: none">Use pedagogic theory and research to inform their own teaching practice.
LO4	<ul style="list-style-type: none">Evaluate the alignment between the design, teaching and assessment used in the programme on which you teach.
LO5	<ul style="list-style-type: none">Apply the principles of good marking and feedback to their teaching.
LO6	<ul style="list-style-type: none">Evaluate an aspect of academic practice (teaching, demonstrating or assessment) that you have found difficult and reflect on how you have overcome this.

2. Academic Fellowships

The Advance HE Fellowship is an UK and international recognition of good practices and professionalism in teaching and learning in HE, and demonstrates that the academic practice is aligned with the UKPSF. Considering these criteria, academics have four levels of certification, which depend on their experience in teaching.

Associate fellow: This can be obtained by someone working as teaching assistant or as support staff for workshops, practical seminars, personal tutor or thesis co-advisor. The skills required for this level are the basic

needed to teach, such as being able to prepare a lesson, to answer students' questions and to create basic support materials (videos, presentations, guides).

Fellow: Represents the level that an academic should have to carry out degree and master level courses. Normally, the candidates hold a doctorate or in exceptional cases, a degree and an extensive professional experience in the field taught (finance, sports, service administration). The skills required for this level are the ability to design academic programs and learning activities, and the knowledge of the appropriate methods for teaching and evaluate learning.

Senior Fellow: It certifies the experience of academics who can demonstrate a profound knowledge of effective teaching methods that suppose great value to promote quality education. The senior fellow has an extensive pedagogical experience, and is capable of having an impact in the teaching practice of others, proving to be a leader capable of designing courses of study, helping colleagues to develop their skills and to innovate in their teaching practice.

Principal fellow: This certification is for highly experienced academics who can provide evidence of effective impact at a strategic level in teaching and learning, both at national and international level, showcasing strategic leadership responsibilities in policymaking in teaching and learning. A principal fellow is normally senior faculty who are strategic managers of teaching programs, such as head of department, principal researchers and course directors, as it is necessary to demonstrate an active compromise with the development of high-quality educational programs that improve the students' learning experience integrating elements of teaching and research.

2.1 Writing a portfolio

To gain a certification, it is necessary to present a portfolio of academic practice demonstrating a clear engagement in every area, showcasing knowledge and understanding at discipline level and a strong commitment with the professional values.

In the portfolio must be described the appropriate teaching practices and the incorporation of subject and pedagogic research and/or scholarship in their academic practice which included teaching, learning, assessment and depending on the level, mentorship and development of academic training.

2.1.1 Documenting professional activities and continuing professional development (CPD)

To portray the professional activities and competencies acquired in the portfolio, it is requested to refer to the training courses or continuing professional development attended or through working with a mentor. An example of CPD documentation table, on my application for senior fellowship can be seen as follows:

Table 3: CPD on application for senior fellowship

Year, Professional Activity and any related CPD - Max 75 words per example	A	K	V
2011: I co-developed a training session focused on classroom management techniques, and created an online toolkit to develop skills for group managing understanding about disruptive behaviour and how address it, following the guidelines of Kaplan, A., Gheen, M., & Midgley, C. (2002). Classroom goal structure and student disruptive behaviour. <i>British journal of educational psychology</i> , 72(2), 191-211.	A1, A4	K2, K6	V1, V2
2012: I designed and led a series of workshops for teaching assistants and new academics in the use of technologies, following the guidelines of Dunn, D. S., Wilson, J. H., Freeman, J., & Stowell, J. R. (2011). <i>Best practices for technology-enhanced teaching and learning: Connecting to psychology and the social sciences</i> . Oxford University Press.	A1, A2, A5	K4	V2, V3
2012: I led on a programme to train staff in fair use of digital content. For this project I developed an online toolkit, wrote institutional guidelines and delivered a series of workshops across the school to ensure the understanding of copyright and Creative Commons, the outcome of this project was the development of an institutional policy for use of e-resources for teaching and research.	A1, A2, A5	K4, K6	V2, V4
2013: I created a series of workshops for Teaching Assistants who were applying for their Associate Fellowship of the HEA. For these workshops I designed an e-toolkit and co-taught at the sessions with a focus on technology enhanced teaching and learning and effective use of technologies.	A1, A2, A4, A5	K3, K4, K5	V2, V4
2014: I co-authored with the head of teaching and learning, the departmental educational strategy, to develop a multidisciplinary approach to teach science, public policy and engineering. I also designed a toolkit to embed technology enhanced teaching and learning activities and assessment for research-based learning, and turned it into an online course which was later adopted and adapted by the Faculty of Engineering.	A4, A5	K2, K4, K5, K6	V4

Year, Professional Activity and any related CPD - Max 75 words per example	A	K	V
2015: I was contacted by the University of Costa Rica to help them develop their open research and education strategy supporting them to embed open educational practices and open-data in their academic curriculum towards developing scientific and citizenship skills.	A5	K5	V3, V4
2015: I was commissioned by Universities UK to lead on a joint research project with the Open Knowledge Foundation on Open Data as Open Educational Resources, the outcome of the research project is a book of case studies in which I am the lead co-editor. The book comprises international case studies to support the policy on open data in HE, including cases from practitioners that work at academic and government level	A5	K5	V3, V4
2015: I designed and delivered training for the doctoral school, showcasing strategies for PhD researchers in developing research and teaching portfolios, providing them with the elements to monitor the impact and the metrics of their research outcomes and towards creating a digital research profile.	A2, A4, A5	K2, K3, K6	V2, V3, V5
2015: I led on the design, planning and delivery on a course on academic development commissioned by the ministry of education of Indonesia. The course was attended by 20 early career scholars from Indonesia on a train-the-trainers based style, so the scholars could train their fellow academics back in Indonesia. The course comprised the basics of academic practice and the use of technology enhanced approaches to teaching and learning.	A1, A2, A3, A4, A5	K1, K2, K3, K4, K5, K6	V1, V2, V3, V4
2016: I designed and delivered a training programme for academics in Uruguay on developing teaching and learning activities and assessment using an open-data-led approach, using real life scenarios and problems so students can learn to research using open data as open educational resources establishing a conceptual background to construct links between global and local problems and teaching and learning, towards developing research led strategies to enhance the students skills.	A1, A2, A4	K1, K2, K3	V2, V3, V4
2016: I joined the board of advisors of an international programme as an expert in open education to support the strategic implementation of an open education agenda for the coalition of Universities of the Mediterranean. My role at the board of advisors was to provide quality assurance mechanisms and oversee the correct implementation and development of the agenda for the Union of Arab Universities	A5	K4, K6	V1, V2, V3, V4

2.1.2 - Fellowship case study - Bridging learning with the problems of the society, using data journalism framework

For a course in communications in the humanities at a Master's degree programme, I redesigned the curriculum to support students in learning to gather evidence on real-word issues by critically analysing information. (Bowell & Kemp, 2009; Wallace & Wray, 2011) [A1, A2, A3, A4].

The group was a diverse cohort, so the course was designed to support international students (GCU, 2013; HEA, 2014) towards developing critical thinking skills using an innovative approach called data journalism (Gray, Chambers & Bounegru, 2012), which is a way to report and narrate on the results of data-driven research (Center for Future Storytelling, 2013) using methods from computer science and statistics to develop modelling of information [A1, A3, K2, V1].

The course aimed to support the development of core skills in critical thinking, professional writing and transversal skills (UNESCO, 2015) [A4, K2, K3, K6, V1, V2]. The course methodology was inspired in the approach developed by *A Scuola di OpenCoesione* (Ciociola & Reggi, 2015), which is a civic education scheme fostered by the Italian Ministries of Education and Internal Affairs, to develop citizenship skills and literacies by analysing open data and reporting using data-driven stories [A1, A2, A3, A4, K1, K2, K3, K4, V3].

The students first got basic training in statistics using open materials developed by School of Data (2016), also the students were trained in critically construct arguments in an scenario-based environment, and were assessed on a research-based approach by reporting on a problem and presenting solutions [A1, A2, A3, A4, K1, K2, K3, K4, K5, V1, V2, V3].

The cohort was diverse both at international and educational background, so their first approach to data-driven reports was made using contextualised data from their countries, to present solutions to a problem from their own local societies [A1, A2, A4, K1, K2, K3, K4, V1], some of the most interesting outcomes were a report about honour killings in Pakistan and a report of intra-marital rape in Iran, both students used statistic modelling and mapping tools to tell stories on where in the countries women was most at risk [A4, K2, K4, V1, V2].

Then, the students were given more complex tasks, inviting guest lecturers and development experts to participate in hands-on scenario seminars to support them for their final assignment, which was a data-driven academic paper which needed to include infographics, maps and data

analysis to explain a phenomena (Josephi, 2010; Pavlik, 2013) [A1, A2, A3, A4, K1, K2, K3, K4, K5, K6, V2, V3, V4].

One of the aims of the assessment design was to lower the incidence of the plagiarism previously noted in this course. By requiring the students to use diverse information sources, it became quite hard to simply copy-paste. For this course the difference was quite significant as it dropped from 28% in the previous year to a mere 5% according to the software results, so I portrayed this on a note for Open Education Europe with guidance on how to adopt a data-driven research-led approach for the humanities and social sciences and I got awarded with a teaching innovation prize.

2.2.2 Senior Fellowship case study - Developing academic and research skills for Indonesian early career scholars

In 2015 I was appointed to lead on the design, planning and delivery of an academic development programme commissioned by the Ministry of Education of Indonesia, for 20 early career scholars from a different universities and disciplines. I designed on a train-the-trainers approach, so the participants could further transfer their knowledge to their fellow academics back in Indonesia [A1, A2, A4, A5, K4, V3].

For this programme I designed the syllabi, curriculum, and the online course (Bates & Poole, 2003; Keengwe & Kidd, 2010; Diamond, 2011) [A1, A5, K4, V3, V4]. I aimed at promoting good practices in teaching and research and to develop new skills to early career scholars, enhancing their academic expertise and their students' experience, providing them with tools and skills to innovate, experiment, and to develop transformative learning and research approaches [A5, V1, V2].

I designed the module following the HEA guidelines but considering the uniqueness of the Indonesian HE system, which is strongly influenced by their faith (Dlouhá & Burandt, 2015). The programme was organised to cover the core aspects of teaching and learning using research-based and scenario-based learning approaches; assessment design aligned with learning outcomes; techniques for evaluating effective assessment; methods for providing effective feedback, use and creation of open educational resources effective and use of technology (Bates & Poole, 2003; Romiszowski, 2016) [A1, A4, A5, K4, V2].

The module started with a discussion on their experiences as students and on what they considered good practices in teaching and learning and how it was their interaction with their students (Berninger, 2015), which

allowed me to understand them better, as well as their disciplines towards developing a framework to establish a community of practice amongst the participants (Boyer, Moser, Ream & Braxton, 2015) [A4, A5 V2, V5].

Once the participants shared their experiences on good and bad practices, we started working on redesigning the courses they were teaching, writing course aims and objectives, its description, the learning outcomes and the activities using a research-based learning approach (Levy & Petruulis, 2012; Savery, 2015). For this task, and due to the nature of the cohort, we used a tutor-based and interdisciplinary peer-review assessment approach to evaluate outcomes to ensure these were clearly written (Elmgren, Ho, Åkesson, Schmid & Towns, 2014) [A1, A3, A4, A5, K1, K5, V2].

Then we prepared teaching plans for each unit of their courses, selecting key readings and videos that could support each unit. The outcomes were peer-assessed to ensure language clarity and resources quality (Beetham and Sharpe, 2013; Mor, Mellor, Warburton & Winters, 2014). [A1, K2, K3, K4, V3].

In regards with assessment and feedback, we mapped the different kinds of assessments in the Indonesian HE system, to identify good and bad practices, and based on good practices, the participants started to develop assessment activities carefully matching the learning outcomes, building upon the course activities (Boud, Cohen & Sampson, 2014) [A3, A5, K2, K4]. Then, we focused on developing skills to provide constructive feedback to students (O'Donovan, Rust & Price, 2015), including learning to design rubrics to promote and support rigorous and systematic approaches to guide and help students to succeed through assessment (Clouder, Broughan, Jewell & Steventon, 2013) [A3, K2, K3, K5].

The final part of the course aimed at developing educational materials using a technology-enhanced approach grounded on Open Education principles, to promote open knowledge (Hylén, Van Damme, Mulder & D'Antoni, 2012; Butcher, 2015). Here, the participants created a series of videos (in Indonesian language) on one of the topics of the course (e.g. curriculum design, assessment and feedback, writing learning outcomes), licensed them under Creative Commons and uploaded them into a video portal, so anyone could learn and reuse the videos for training other scholars in their institutions (Conole, 2012; Littlejohn & Hood, 2016) [A5, K4, K6, V2, V4].

3. Recommendations and conclusions

When designing training for academics, is key to consider elements related with four key areas: **background**, **technologies**, **culture** and **innovation**, as these areas require of thoughtful consideration, because each university and programme and every academic are unique, therefore, it is not recommended to adopt a programme verbatim from another institution or country, as these need tailoring to the needs of each institution, while keeping a standardised model to fairly assess and certify competencies.

In relation to the **background**, it is important to consider when designing a training course, where the academics come from, and the subjects they teach, as the personal and professional background of a person has an impact in their teaching, also, is key to note the origins of the programme and the context in which it was developed, as each has an history and therefore has been designed with an aim.

About **technologies**, it is important to consider in an academic development programme, that their adoption relates with the culture and needs of a study programme, as the kinds of technologies needed to learn astrophysics differ from those needed in philosophy programmes, so training need to be designed assessing the technologies adopted, and when described in a portfolio, must be evaluated understanding the context of each course and programme.

In regards with **culture**, it is important to consider this element from different perspectives, such as the culture of the university and the context where it is placed, the culture of the programme and most of all, the cultural diversity of a cohort of studies, as is key to promote good practices in intercultural design acknowledging the cultural background of a class, as it means putting the students at the centre of the learning planning.

Finally, when thinking about **innovation**, it is key to consider that sometimes, innovating for innovating, without a clear purpose can be counterproductive, and also, that innovating may not always need to have a technological component, so, when designing an academic programme, innovation should foster good practices in teaching and learning, focusing on the needs of the students, in the background of the academics and the culture of the university.

Bibliografia

Agresti A. (2002). *Categorical Data Analysis*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Bates, A. W., & Poole, G. (2003). *Effective Teaching with Technology in Higher Education: Foundations for Success*. Wiley. Retrieved from <https://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/article/download/1824/1587/0>

Beetham, H., & Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.

Berninger, V. W. (2015). Using the interdisciplinary frameworks in practice. In V. W. Berninger, *Interdisciplinary frameworks for schools: Best professional practices for serving the needs of all students* (p. 17–47). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14437-002>

Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2014). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. Routledge.

Boyer, E. L., Moser, D., Ream, T. C., & Braxton, J. M. (2015). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326149.pdf>

Bowell, T., & Kemp, G. (2014). *Critical thinking: A concise guide*. Routledge. Retrieved from https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130189/1/Tracy_Bowell_Gary_Kemp-Critical_Thinking_A_Concise_Guide_-_Routledge%282009%29.pdf

Butcher, N. (2015). *A basic guide to open educational resources (OER)*. Commonwealth of Learning, Retrieved from <http://oasis.col.org/handle/11599/36>

Center for Future Storytelling Massachusetts Institute of Technology (2013) <http://cfs.media.mit.edu/>

Ciociola, C., & Reggi, L. (2015). A Scuola di OpenCoesione: From Open Data to Civic Engagement. In J. Atenas & L. Havemann (Eds.), *Open Data As Open Educational Resources: Case Studies of Emerging Practice*. London: Open Knowledge, Open Education Working Group. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6084/m9.figshare.1590031>

Clouder, L., Broughan, C., Jewell, S., & Steventon, G. (Eds.). (2013). *Improving student engagement and development through assessment: Theory and practice in higher education*. Routledge.

Conole, G. (2012). Open educational resources. In *Designing for Learning in an Open World* (pp. 225-243). Springer.

Diamond, R. M. (1998). *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass, Inc.

Dlouhá, J., & Burandt, S. (2015). Design and evaluation of learning processes in an international sustainability-oriented study programme. In search of a new educational quality and assessment method. *Journal of Cleaner Production*, 106, 247-258. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2014.09.096>

Elmgren, M., Ho, F., Åkesson, E., Schmid, S., & Towns, M. (2015). Comparison and evaluation of learning outcomes from an international perspective: Development of a best-practice process. *Journal of Chemical Education*, 92(3), 427-432. Retrieved from <https://pubs.acs.org/doi/abs/10.1021/ed500542b>

Gray, J., Chambers, L., & Bounegru, L. (2012). *The data journalism handbook: How journalists can use data to improve the news.* " O'Reilly Media, Inc. Retrieved from <https://datajournalism.com/read/handbook/two>

Higher Education Academy (2014) *Internationalising the curriculum* https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/internationalising_the_curriculum.pdf.

Hylén, J., Van Damme, D., Mulder, F., & D'Antoni, S. (2012). *Open educational resources. A catalyst for innovation.* OECD, Paris. Retrieved from <https://www.oecd.org/innovation/open-educational-resources-9789264247543-en.html>

Josephi, B. U. (Ed.). (2010). *Journalism education in countries with limited media freedom* (Vol. 1). Peter Lang.

Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. *Journal of Online Learning and Teaching*, 6(2), 533. Retrieved from https://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.pdf

Levy, P., & Petrusis, R. (2012). How do first-year university students experience inquiry and research, and what are the implications for the practice of inquiry-based learning?. *Studies in Higher Education*, 37(1), 85-101. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.499166>

Littlejohn, A., & Hood, N. (2017). How educators build knowledge and expand their practice: The case of open education resources. *British Journal of Educational Technology*, 48(2), 499-510. <https://doi.org/10.1111/bjet.12438>

Mor, Y., Mellar, H., Warburton, S., & Winters, N. (Eds.). (2014). *Practical design patterns for teaching and learning with technology*. Springer.

O'Donovan, B., Rust, C., & Price, M. (2015). A scholarly approach to solving the feedback dilemma in practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12.

Pavlik J. V. (2013). A vision for transformative leadership rethinking Journalism and Mass Communication education for the twenty-first century. *Journalism & Mass Communication Educator*, 68(3), 211-221. <https://doi.org/10.1177/1077695813499561>

Romiszowski, A. J. (2016). *Designing instructional systems: Decision making in course planning and curriculum design*. Routledge.

Savery, J. R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Essential Readings in Problem-Based Learning: Exploring and Extending the Legacy of Howard S. Barrows*, 5-15.

School of Data (2016). *Data Literacy Research Findings*. Retrieved from <http://schoolofdata.org/2016/01/08/our-data-literacy-research-findings/>

Wallace, M., & Wray, A. (2011). *Critical Reading and Writing for Postgraduates*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

UNESCO. (2015). *Transversal competencies in education Policy and Practice*. (S. Strandberg, Ed.), Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf>

Zabalza M. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Analysis and comparisons about European teacher training program: The Spanish case

di *Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez*

The University Institute of Education Sciences-IUCE has been in charge of training Salamanca University teaching staff for the last 20 years. This pedagogical training is based on a series of skills that are currently required from university teachers in order to be incorporated into the European Higher Education Area (EHEA). The IUCE is a research center on education and is also part of a Spanish national network of university teaching, the REDU, which is currently carrying out a study on teacher development.

Here we present what is being done in Spanish universities at a teacher training level with an analysis of the existing teacher training plans and if they have, implement and develop a Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). SoTL is a systematic research on student learning that promotes an improvement in the practice of teaching in higher education by making the results of the research public.

The work done has led us to reflect on the use of a Scholarship of Teaching and Learning approach based on the experience and on what is currently in place for the teacher training plans in Spanish public universities. The objective is how this approach could start to be as well-known and widely spread in Spain as it already is in English-speaking countries.

Improving the teaching and learning process in higher education means contributing to an increase in the knowledge about relevant and meaningful learning, this currently represents one of the most important challenges in the reform process, which the universities belonging to the EHEA are involved in. The duty to update, improve and develop such training plans is a challenge for all universities, both Spanish and European, in order to answer the requests of the European Higher Education Area and to take action to promote a real European convergence in education.

1. Introduction

The changes that have taken place in the university environment in the last decades have generated new training needs (Imbernón 2000) so, the teacher training programs always need to be updated and renewed to respond to the demands of the new European and world context of the university teaching staff (DiPietro 2013; Felisatti et al. 2014, 2015; Torelló 2011; Zabalza 2014a).

In response to this in the "European agenda for the modernization of higher education" prepared in 2013, the European Commission established the necessity to develop new professionalization strategies in order to enrich the pedagogical skills of university teachers and establish a certified and qualified pedagogical training system (Paricio 2018).

On May 25, 1998 with the "Declaration of the Sorbonne" the European Higher Education Area (EHEA)¹ was born, the education ministers of Germany, Italy, France and United Kingdom created the EHEA following the principles established ten years earlier in the "Magna Carta Universitatum Europeum" (1988) written by 430 European university rectors. In May 1999, on the basis of agreements and treaties, 29 education ministers met in Bologna, jointly and consensually signing the "Bologna Declaration", giving rise to a process of convergence among the universities. The two main objectives of the convergence process were: first, to create an Higher Education system for the improvement of employment and mobility and second, to increase the international competitiveness of European universities (European Commission 2013 a,b).

The Bologna process and the creation of a European Higher Education Area (EHEA) have determined several changes in the university setting, among which:

- the transformation of the design and development of the university education with the introduction of competency-based trainings
- the renewal of methodology and evaluation systems
- the introduction of quality assurance systems in higher education institutions
- new teaching careers have been established on the basis of the successive accreditation system for contract teachers (R.D. 1052/2002)
- the sexenium of Knowledge Transfer and Innovation (Spain being the first country to create an evaluation model of this type), the 2018 change has the two following objectives: i) the recognition of the teaching and

¹ <http://www.ehea.info>.

research staff's excellence and their effort in their role of assuming the responsibility of this transfer as a substantial part of their scientific task, ii) the increase of the transfer, innovation and dissemination of knowledge to enterprises and into society as a whole.

In Spain this process is carried out through the corresponding legislative adaptations, in order to be competitively integrated into the best higher education centres of the European Higher Education Area (European Commission 2013 a, b). In recent years each Spanish university has established within its institutional policy a commitment to develop the pedagogical training of its teaching staff. Universities have their own training plan, but share common objectives such as: improving teaching; developing specific training programs; detecting the needs of teachers; and training topics and methodologies (Bueno-García 2017).

To answer the needs of adapting university teaching to the European training model, in Spain the project of the State University Teaching Network (Red Estatal de Docencia Universitaria-RED-U)² emerged. RED-U is a network of Spanish university professors created to evaluate and improve teaching quality and university learning (Paricio 2013).

The University of Salamanca (USAL)³, as a higher education institution and member of RED-U, has established, for more than ten years, its training plan for the improvement of teachers' formation in the context of the current official qualifications. The "General Training Program" is a document that includes both the demands and the proposals of the teaching staff. In addition, according to the specific request of faculties, the Teacher Training Plan also includes a "Training program in centres" capable of responding to specific needs (Rodríguez-Conde 2014). The universities, with the establishment of the internal systems of quality guarantees in the degrees and with the support of the strategic plans, are now involved in evaluation processes of the academic staff. The teaching staff evaluation is at the institutional level through the Teaching program and at the individual level through the Teachers Accreditation.

In the Spanish university system, the guarantee of the training and competence of the teaching staff is responsibility of the universities that must develop procedures for the evaluation of their performance, as well as guaranteeing their qualification and teaching competence. In order to promote this evaluation of teaching the National Agency for Quality Assessment and Accreditation ANECA (*Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y*

² <https://red-u.org>.

³ <https://www.usal.es>.

Acreditación) introduced in 2007, in close coordination with the regional evaluation agencies, the Support Program for the Evaluation of the Teaching Activity of University Professors (DOCENTIA⁴) in order to support universities in the design of its own mechanisms to manage the quality of the teaching activity of university teaching staff and favor their development and recognition. The DOCENTIA Program takes as a reference the recommendations for Quality Assurance in Higher Education institutions elaborated by the European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) in its document Criteria and Guidelines for Quality Assurance in the European Education Area Higher. Likewise, the design of the program has taken into account the standards established by internationally recognized organizations in the matter of personnel evaluation, such as The Personnel Evaluation Standards, elaborated by The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation. At this time, more than 90% of the universities participate in this program, throughout its different phases.

2. University Institute of Education Sciences: IUCE

The University Institute of Educational Sciences (IUCE)⁵ is an Interdisciplinary Research Institute, specialized in research in Higher Education, created in order to promote and implement scientific research actions in Education, development technology and transfer to education as well as responsible for the training program for the USAL teachers.

Originally, the Institute was created as a national reference center for research and support for initial and ongoing training for non-university teachers (ICE); however, since the 1980s, it has emerged as a center specialized exclusively in university education (IUCE). As a result of the approval of the Universities Organic Law (LOU in Spanish initials) 2001, modified in 2007, the University Research Institutes are formed as key pieces for development of the Universities, in parallel to the Schools, Faculties and Departments (art.7, chapter I, Title II). IUCE is verified as a Research Institute by the Agency for the Quality of the University System of Castilla y León (ACSUCYL)⁶ and, therefore, by the Ministry of Education of the Junta de Castilla y León in June 2008. The ENQA⁷ Report on Criteria

⁴ <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>.

⁵ <https://iuce.usal.es>.

⁶ <https://www.acsucyl.es/web/es/agencia-para-calidad-sistema.html>.

⁷ <https://enqa.eu>, Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.

and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area undertaken by Spain also includes criteria to guarantee teaching staff quality, indicating that institutions must ensure that teaching staff are qualified and competent to carry out their work.

During this time, the IUCE interdisciplinary team has managed to bring together university professors and researchers from all branches of knowledge, around research in higher education training processes, focused specifically on the design, implementation and evaluation of technological resources in education. Various interdisciplinary research lines are promoted on fundamental issues for the optimal development of university work, collaborating with other Spanish, European, Latin American universities, foundations, educational administrations, technology, research centers, companies and entities related to university education.

The Director is Dr. María José Rodríguez Conde Ordinary Professor of Research and Diagnosis Methods in Education actually Vice-rector of Teaching and Educational quality and Innovation.

The IUCE has a Doctoral Program⁸ (at which this research investigation belong to) “Education in the Knowledge Society” (Garcia-Peñalvo 2014) that has been configured with a clear vocation to present the teaching-learning processes as authentic engines of the so-called Knowledge Society, with the aim to speak and generate new knowledge in this line and under a symbiosis with the most cutting-edge technological advances. Researchers with their investigation lines related to the topics of the Program join the Doctorate Program, which enriches its interdisciplinary and multicultural nature, as it comes from the disciplinary fields of Social Sciences (Education, Communication and Information and Documentation), Engineering and Health Sciences (Medicine). This group of researchers from the University of Salamanca is completed with a wide staff of national and international researchers, who make up the forefront of research lines related to Educations.

There is also a research GRoup of Interaction And e-Learning, called GRIAL⁹ which is a Recognised Research Group of the University of Salamanca and a Recognised Group of Excellence by the Regional Council of Castille and León (Garcia-Peñalvo 2016; Grial Group 2018). The group is formed by a large number of researchers from different fields of knowledge. Most members have both a technical and a pedagogical profile, in addition

⁸ <https://knowledgesociety.usal.es>.

⁹ <https://grial.usal.es>.

there are also members with expertise in e-Learning project management, Humanities and Sciences.

The research activity of the group in these last few years has ranged from purely technical and computing projects to the development of pedagogical methodologies and models of reference in the field of online learning which have gained international recognition and awards.

3. University of Salamanca: USAL

The University of Salamanca is a public institution of higher education, the oldest in Spain that was established in the thirteenth century and has been more than 800 years. This institution has more than 2,300 teachers and 30,000 students.

For the last 20 years, the University of Salamanca has offered a training program for university professor. This program is offered annually with voluntarily lectures participation, thus providing the opportunity to carry out training activities that favour the incorporation into the European Higher Education Area (EHEA), such as: the integration of new technologies, and training in soft skills, etc. This program is organized in modules, these modules are based on a series of competences that are currently demanded to university professors, beyond their scientific competence (which they already possess due to their specialty as a researcher). It is a pedagogical training that facilitates adaptation to the new environments that the European Higher Education Area and to the current technological development.

4. Spanish Network of University Teaching: REDU

The University of Salamanca and IUCE are also part of a Spanish network of university teaching, REDU, of which Professor Gregorio Rodríguez Gomes of the Cadiz University is the President. REDU is carrying out a study on the current university teacher's development which aims to provide information on the phases that the professional development of the university teacher should have (not as a researcher but as a teacher).

The RED-U is an association integrated in the International Consortium of Educational Development (ICED)¹⁰, an organization that encompasses

¹⁰ <https://icedonline.net>.

different networks, about 30 countries over five continents. A few years ago, RED-U started a collaboration with British experts who had participated in the development and application of the UKPSF¹¹ (United Kingdom Professional Standard Framework) reference model throughout the world to support teaching and learning in universities. This work of RED-U with UKPFS has been the driver to configure a specific framework for Spanish universities, and then it was proposed to the entire university community (Paricio-Royo 2018).

RED-U started as a place for meeting, reflection and study on the quality dimension of university teaching.

The main objectives of RED-U are:

- 1) Facilitate communication between teachers
- 2) Promote and encourage their lifelong learning
- 3) Create a space for the exchange of experiences and training tools
- 4) Encourage multidisciplinary discussion
- 5) Stimulate university policies that promote teacher quality
- 6) Redesign training plans and actions starting from the definition of the teacher competence profile
- 7) Publish a scientific dissemination magazine
- 8) Cooperate with other national and international entities and institutions

One of the principal lines of investigation is about a proposal of a Teacher Training Academic Development Framework (Marco de Desarrollo Académico Docente MDAD). In essence, what is proposed is trying to answer the question of what good teaching means in higher education, based on the review of the available research.

The purpose is to offer a map which, like any map, should serve to know: i) where we are, ii) where we want to go and iii) where to advance in teacher training, in institutional quality policies or in our own personal evolution as teaching professionals.

The role of this map is to help the orientation in such complex territory. Progress in this territory is an exciting challenge that lasts a lifetime, as in any other high-level professional field. It is necessary to identify challenges, plan routes, make decisions. This work gave rise to the book “Cartografía de la Buena Docencia Universitaria” (Paricio et al. 2019).

¹¹ <https://www.advance-he.ac.uk>.

5. Scholarship of Teaching and Learning: SoLT

The university is a dynamic entity that continuously changes, for this reason, the profession of teaching cannot be based only on the knowledge in each discipline; more competences are also necessary to allow teachers to "leave a sign" in the mind of the students (according to the latin etymology of the word "teach", *insignare*, composed of the prefix *in-* and the word *signum*). Therefore, the teacher's activity, far from being limited to the transmission of knowledge as an end in itself, consists in "*marking*" the learner's mind, leaving a method of approach to reality imprinted, which goes far beyond the study.

Expert knowledge of a discipline is achieved through constant study, research, assistance and participation in scientific meetings, debate and discussion with colleagues. The skills to be a quality teacher also are acquired through study, practice, reflection, innovation and research on the teaching of the discipline throughout the professional life of a university professor (Bueno-García 2017). Being a good researcher and having many articles is a guarantee of institutional and professional recognition, but, as Zabalza comments, is not enough to be a good teacher. Indeed, even though no one can teach well what he does not know well, it is also true that knowing well one's own subject does not mean one is able to transfer efficiently such knowledge to the students.

This research investigation is preliminary study on the current status of the training plans for university lecturers in Spain regarding the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL). The aim of the work is to verify the existence of SoTL in university teacher training plans and think over on how to implement and improve the Scholarship of Teaching and Learning. The work done has led us to reflect on the use a Scolarship of Teaching and Learning (SoTL) approach based on the experience and what is currently in place for the teachers training plans in Spanish public universities. The objective is that this approach begins to be known and spread in Spain as it is already spread in English-speaking countries and that the scientific communities and teachers who work in educational innovation in Higher Education feel committed and can seek points of contact and exchange between them, at national and international level.

The (SoTL) is based on the reciprocal relationship between teaching and learning at university level (Boyer, 1990). The SoTL approach invites teachers to examine their work and practice, directly in the classroom with students, recording successes and failures in order to share their experiences with other professionals that can reflect and use them and develop teaching and learning

processes. SoTL serves to disseminate the results of research and to make the implementation of theories and educational practices related to teaching and learning accessible (Hutchings and Shulman, 1999).

Hutchings and Shulman (1999) also explain that in SoTL, teachers must systematically investigate questions related to student learning. The purpose is to go further than a single course, program or institution, to advance in the field of teaching and learning, developing deep knowledge and continuous improvement. Its ultimate goal is the understanding and improvement of student learning and teaching practice through disciplinary and interdisciplinary peer review and public dissemination.

A university teacher, nowadays, in addition to being responsible for students' learning of an academic discipline, must also help students to acquire and develop personal competences. In this context, talking about SoTL means recognizing the importance and priority of the subject of "teaching and learning" in the university by studying the problem through: i) appropriate methods for different discipline epistemologies, ii) putting results into practice, iii) communicating the obtained results, iv) self-reflecting, v) peer reviewing

The guidelines established by the EHEA suggest that young people who finish their degree not only have "knowledge" as before, but also "competences". The acquisition of these competences has required a complete overhaul of the entire teaching and learning process. All this is not enough, we also need to see what the "competences" are that need to be developed by the teachers. For this reason, we need to rethink current teacher training.

University professors carry out their professionalism according to four main task guidelines: i) teaching, ii) investigation, iii) management responsibilities, iv) knowledge transfer

In this investigation we focus only on the teaching aspect of these guidelines, whilst also taking into account the fact that the other three tasks take up a lot of university teachers' time and energy.

The focus of such investigation can be summarized with the following research questions and objectives:

6. The research, SoLT in Spanish Universities: questions, objectives and methodology

This paper, part of a broader investigation on the analysis of University Teacher Training at a European wide level, consider Spanish teachers' university training plans. The research has been conducted by following a series

of topic questions. In the following the research questions and objectives used to guide our investigations are listed together with an explanation of the used methodology.

Research questions

- To which extent do university teacher training plans contribute to generating this academic approach to teaching and learning?
- To which extent are training plans designed to advance professional development to improve these processes from a research point of view?
- To what extent is the research on the teaching and learning process developed in university?
- What would university teacher training programs have to offer for teaching to not just be a “teaching process” but more of a “research process” focused on the teaching-learning process?

Research objectives

- To reflect on the Scholarship of Teaching and Learning (SoTL)
- To locate and detect the experience of what is currently in the training plans for Spanish universities teachers
- To propose some action lines so that the integration of the teaching and learning academic approach begins to be known and disseminated in Spain as it is today in English-speaking countries
- To promote concrete actions so that scientific communities and teachers who work in Higher Education educational innovation feel committed, so that they can look for new points of contact and exchange with other teachers in order to improve their professionalism
- To specify some measures to improve training plans so that they are closer to the investigation perspective of SoTL.

Methodology

a) Population and Sample

Selection and size

- *Country choice: Spain*
- *All Spanish universities:* among which we have chosen public ones
- *Among public universities:* teacher training plans sourced through the Internet were analysed

We have used *Universia*¹² as a database, which is the university network reference for Ibero-America consisting of 1,341 universities. The following filters in the search have been applied (date of consultation: March 2019):

- *Type of institution:* UNIVERSITY: 83
- *Character of the institution:* PUBLIC: 50
- *Types of studies offered:* ALL
- *Autonomous Communities:* 17
- *Provinces:* 33

The sample size consists of 50 Spanish public universities using information obtained by consulting public information available on the universities' websites.

b) Content Analysis Process

Analysis criteria reply to the following questions.

- 1) Is there any updated (2019) plan on the university website?
- 2) Is there any training activity related to the principles or methodology related with SoTL?

The table 1 attached at the end of paper shows the results of the research by summarising the answers to the above written questions in the last two columns.

7. Results and Proposals

The analysis carried out on Spanish teachers' university training plans has shown that the SoTL approach is still not so disseminated in Spain, as it is in English-speaking countries. It has been noted that some universities (16%) present although there is a slight use of the SoTL approach in the general part of their teacher training plans. However, this approach is not reflected by the actions that they offer in their practice for teacher training (courses, seminars, etc.).

Based on our research result, we suggest actions which aim is to increase the dissemination of SoTL in Spain.

1. To implement, through the University Teaching Network (Red de Docencia Universitaria-RED-U), "study days", similar to the ones started in Jaén (Spain) in November 2018¹³

¹² <https://www.universia.net/es/home.html>.

¹³ <https://jornadas2018.red-u.org/programa/>.

2. To consolidate proposals of international congresses such as EuroSoTL in Bilbao 2019¹⁴, propelling an international collaboration with the European group of the International Society for Scholarship of Teaching and Learning -ISSOTL- and the RED-U.
3. To design new teacher training plans to introduce into their SoTL proposals. It is important that research methodology in social sciences and the scholarship of teaching and learning are included. The objective is to update university lecturers about research methodologies in educational areas so that they can make use of this methodology by carrying out "teaching-learning" research processes in their subject and in their specific area.
4. To know the scientific sources of the dissemination of teaching-learning research for specific subjects. For example, in JCR there is an area called "Category Profile" where you can find a specific category "EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES" where more than 40 journals appear with an impact factor (it is true that most of them are from Medicine or Engineering and Education). In Spain, for example, journals such as the RED-U Magazine that would serve as a vehicle for disseminating research in specific areas, or also, more specifically, the UB's Law and Education Journal (Revista de Derecho y Educación de la UB), etc.
5. As academic structures, to help the propagation of this SoTL approach, in Spain we find the emerging Research Institutes of Education, following the IUCE model of the University of Salamanca characterized by its interdisciplinary nature (see, iuce.usal.es).

If the SoTL begins to be known and spread in the scientific communities and among the teachers who work in the educational innovation of Spanish Higher Education could favour a more committed feeling among teachers to encourage them to look for points of contact and exchange between them. These good teaching practices can then come "out of the closet"¹⁵ and be recognised at a public and institutional level.

Starting from the analysis of these training plans that assuming only a partial and not explicit address of the SoTL topics in Spanish universities; one possible proposal for future work would be to study which aspects could be improved and what are the missing competencies that could be included in the existing plans so that the university professors can manage and be confident with a SoTL approach.

¹⁴ <https://www.ehu.eus/es/web/eurosotl-2019/home>.

¹⁵ <https://jornadas2018.red-u.org/programa/>.

8. Conclusions

In this historical period of European (and therefore including Spanish) universities, it is important reflect on the state of the art of university teacher training. It is important to know what different European universities are doing in terms of teacher training. Starting with a particular focus on a preliminary review, of the teacher training plans of Spanish universities.

Here a preliminary study has been done and the analysis carried out on Spanish teachers' university training plans has shown that the SoTL approach is still not so disseminated in Spain, as expected. If the SoTL begins to be known and spread in the scientific communities and among the teachers who work in the educational innovation of Spanish Higher Education, this could favour a more committed feeling among teachers to encourage them to look for points of contact and exchange between them.

Starting from the analysis of these training plans that assume only a partial and not explicit address of the SoTL topics in Spanish universities; one possible proposal for future work would be to study which aspects could be improved and what are the missing competencies that could be included in the existing plans so that the university professors can manage and be confident with a SoTL approach.

The SoTL approach introduces the possibility for the teaching to be public, shared and peer-reviewed in accordance with a cooperative evaluation process to create a “virtuous circle” and improve the teaching and learning process. To achieve all this, it is necessary to implement training strategies in line with the SoTL principle.

Improving the teaching and learning process in higher education is a challenge for all the universities, both Spanish and European, in order to respond to requests of the European Higher Education Area and to promote a real European convergence in education.

The High Level Group on the Modernization of Higher Education has proposed that teacher training be certified and mandatory. Taking into account the different starting points of higher education institutions, this group has tried to offer a wide range of instruments, tools and practical examples to show how different approaches can work. Teaching, like research, is important; for this reason, the quality of teaching and learning should be given a more central position (European Commission 2013).

Table 1 Teacher training plans and sotl approach in Spanish University

AUTONOMOUS COMMUNITY	PROVINCES	UNIVERSITY	n	TRAINING PLAN 18-19	SoTL
COMUNIDAD DE MADRID	Madrid	Universidad Complutense De Madrid	1	YES	Y/N
		Universidad Autónoma De Madrid	2	YES	NO
		Universidad Politécnica De Madrid	3	YES	NO
		Universidad Carlos III De Madrid	4	YES	NO*
		Universidad Rey Juan Carlos	5	NO	NO
		Universidad De Alcalá	6	YES	NO
		Universidad Nacional De Educación A Distancia	7	NO	NO
		Universidad Internacional Menéndez Pelayo	8	NO	NO
ANDALUCÍA	Almería	Universidad de Almería	9	YES	NO
	Cádiz	Universidad de Cádiz	10	YES	NO
	Córdoba	Universidad de Córdoba	11	YES	NO
	Granada	Universidad de Granada	12	YES	Y/N
	Huelva	Universidad de Huelva	13	YES	Y/N
	Jaén	Universidad de Jaén	14	NO	NO
	Málaga	Universidad de Málaga	15	YES	NO
	Sevilla	Universidad de Sevilla	16	YES	NO
		Universidad Pablo de Olavide de Sevilla	17	YES	NO
CATALUÑA	Barcelona	Universitat Autònoma de Barcelona	19	YES	Y/N
		Universidad de Barcelona	20	YES	Y/N
		Universidad Politécnica de Catalunya Barcelona	21	YES	NO
		Universitat Pompeu Fabra	22	YES	Y/N
		Universitat de Girona	23	YES	NO
		Universidad de Lleida	24	NO	NO
		Universitat Rovira i Virgili	25	NO	NO
COMUNIDAD VALENCIANA	Alicante	Universidad Miguel Hernández de Elche	26	YES	NO
		Universidad de Alicante	27	YES	NO
	Castellón	Universidad Jaume I de Castellón	28	YES	NO
CASTILLA Y LEÓN	Valencia	Universitat de València	29	YES	NO
		Universitat Politècnica de Valencia	30	YES	NO
	Burgos	Universidad de Burgos	31	YES	NO
	León	Universidad de León	32	YES	NO
GALICIA	Salamanca	Universidad de Salamanca	33	YES	NO
	Valladolid	Universidad de Valladolid	34	YES	NO
	A Coruña	Universidad de Santiago de Compostela	35	YES	NO
ISLA CANARIAS	Pontevedra	Universidad de Coruña	36	YES	NO
	Las Palmas	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	38	YES	NO
REGIÓN DE MURCIA	Santa Cruz de Tenerife	Universidad de La Laguna	39	YES	NO
	Murcia	Universidad de Murcia	40	YES	NO
ARAGÓN		Universidad Politécnica de Cartagena	41	YES	NO
	Zaragoza	Universidad de Zaragoza*	42	YES /G9*	Y/N
P. DE ASTURIAS	Asturias	Universidad de Oviedo*	43	YES /G9*	NO
C. DE NAVARRA	Navarra	Universidad Pública de Navarra*	44	NO/G9*	NO
PAYS VASCO	Vizcaya	Universidad del País Vasco*	45	NO/G9*	NO
EXTREMADURA	Badajoz	Universidad de Extremadura*	46	YES /G9*	NO
CANTABRIA	Cantabria	Universidad de Cantabria*	47	YES /G9*	NO
CASTILLA-LA MANCHA	Ciudad Real	Universidad de Castilla-La Mancha*	48	YES /G9*	NO*
ISLAS BALEARES	Islas Baleares	Universitat de les Illes Balears*	49	NO/G9*	NO
LA RIOJA	La Rioja	Universidad de La Rioja*	50	YES /G9*	NO*
TOT=17	TOT=33	TOT=50	50	YES=41 NO=9 NO=40 NO=2 Y/N=8	YES=0 NO=40 NO=2 Y/N=8

*These universities belong to Group 9, an association formed of Spanish public universities whose common objective is to promote collaboration among university institutions belonging to the Group - both in terms of teaching and research activities. This is done by: i) favouring the exchange of teaching staff ii) stimulating student mobility, iii) developing training courses and iv) creating joint chairs exchanging information on academic and teaching matters.

NO* refers to the special cases listed below:

1) if there is a training plan but it is not publicly accessible

2) if the approach exists in the general programme but the details of the single courses cannot be found on the web page

Y/N refers to the special cases listed below:

1) if the approach is present in the general program of the training plan but is not implemented in the courses

2) if the approach is present in the methodology of a single course training plan, even if it is not explicitly mentioned

Acknowledgments

The authors thank the University of Salamanca (USAL), Spain (<http://usal.es>). This work is supported by University of Salamanca PhD Programme on “Education in the Knowledge Society” (<http://knowledgesociety.usal.es>), by GRIAL research group (<https://grial.usal.es>), by University of Salamanca Institute of Educational Sciences (IUCE) (<https://iuce.usal.es>). The work is fund with the Grant for Pre-Doctoral fellowship Orden EDU 601/2020 from Region of Castilla y León (<https://www.jcyl.es>) and European Social Fund.

Bibliografia

Fernández A. M. (2008), *La gestión de la formación del profesorado en la universidad. Teor. educ.* 20. Ediciones Universidad de Salamanca 275–312.

Boyer, E.L. (1990), *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Special Report, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. New York: Jossey-Bass.

Bueno García C. (2017), *Evaluación de la formación pedagógica del profesorado universitario. El caso del diploma de formación inicial de la universidad de Zaragoza*. (PhD Thesis 2017)

Day, C. (2011), *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea. 210 pp.

DiPietro, M. (2013), *Graduate Teacher Training in the U.S.: Snapshots from the landscape. Revista de Docencia Universitaria*. 1 1 (3), Octubre-Diciembre (2013), 41–52.

European Commission (2013), *Grupo de alto nivel de la UE: enseñar a los profesores a enseñar*. Union Europea.

European Commission (2013), *Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. European Comission. June (2013), 1–81. DOI:<https://doi.org/10.2766/42468>.

Felisatti, E. and Serbati, A. (2015), *Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*. Giornale Italiano della Ricerca Educativa. 14, VIII (2015).

Felisatti, E. and Serbati, A. (2014), *Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari Teacher professionalism and didactic innovation: A proposal by the University of Padua for the professional development of academic teachers*. Formazione & Insegnamento XII. 1, (2014). DOI:https://doi.org/10746/-fei-XII-01-14_10.

García-Peña, F. J. (2014), *Formación en la sociedad del conocimiento, un programa de doctorado con una perspectiva interdisciplinar*. Education in the Knowledge Society 15,1,4-9

García-Peñalvo, F. J. (2016), *Presentation of the GRIAL research group and its main research lines and projects on March 2016*. <https://goo.gl/dSZYv7>

Grial Group (2018), *GRIAL Research Group Scientific Production Report (2011-2017)*. version 2.0. Technical Report Report. GRIAL Research Group, University of Salamanca.

Hutchings, P., Shulman, L. S (1999), *The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments*. Change: The Magazine of Higher Learning, 31 (5), 10-15.

Mas-Torelló, O. (2011), *El profesor Universitario: Competencias y su Formación. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*. 15, Diciembre (2011), 195-211.

Paricio Royo, J. (2013), *Repensar La Formación Del Profesorado. Revista de Docencia Universitaria*, 11 (3)(Octubre-Diciembre), 495-500.

Paricio Royo, J. (2018), *Marco de desarrollo profesional del profesorado universitario. Planteamiento general y dimensiones*. Zaragoza: REDU, Red Estatal de Docencia Universitaria.

Paricio J., Fernández A., Fernández I. (2019), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación*. Madrid: Narcea

Rodríguez Conde, M. (2014), *Modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales respuesta a la mejora de calidad universitaria modelos flexibles de formación: una respuesta a las necesidades actuales*. Revista CIDUI. Vol. 2, 1-17

Zabalza M. (2003), *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid.

Zabalza, M.A. (2011), *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: ed. Nancea

Zabalza, M. (2013), *La formación del profesorado universitario. Better teachers means better universities*. Revista de Docencia Universitaria. 11, 3 (2013)

Zabalza Beraza, M.A., Cid Sabucedo, A. and Trillo Alonso, F. (2014), *Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales*. Revista Espanola de Pedagogia. (2014). (a)

Zabalza, M. (2014), *La enseñanza universitaria: El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea (b)

Terza missione e università: uno studio di caso. Il progetto europeo IF4TM

di *Alberto Fornasari*

1. Università e Terza Missione

Per Terza Missione (TM) universitaria si intende “l’insieme delle attività con le quali le università entrano in interazione diretta con la società, fornendo un contributo che accompagna le missioni tradizionali di didattica e ricerca” (ANVUR, 2013, p.3) ma anche la “propensione delle strutture all’apertura verso il contesto socio-economico, esercitato mediante la valorizzazione e il trasferimento delle conoscenze” (ANVUR, 2013, .3). A differenza della ricerca e della didattica, che sono dovere istituzionale di ogni docente, la Terza Missione è una responsabilità istituzionale a cui ogni università risponde in modo differenziato, in funzione delle proprie specificità, dove una variabile importante è costituita dall’essere atenei generalisti versus Politecnici e Scuole di Specializzazione. La Terza Missione è stata altresì riconosciuta come missione istituzionale delle università solo in tempi recenti¹ e con una previsione normativa ancora incompleta. Appare opportuno ricordare come la Terza Missione dell’Università non vada intesa nella sua dimensione meramente economica (Dato, Cardone & Mansolillo, 2016) bensì è opportuno intenderla nella sua missione socioculturale come strumento di valorizzazione della conoscenza. Questo attraverso: a) azioni a supporto della ricerca (valorizzazione delle educational skills, identificazione delle opportunità, selezione e sperimentazione delle idee di ricerca di riferimento, protezione e gestione della proprietà intellettuale, creazione e supporto degli spin-off); b) azioni di supporto allo sviluppo economico e sociale (creazione di un’immagine distintiva per le attività di ateneo-brand, sviluppo della comunicazione innovativa, sito web,

¹ (D.M. 47 del 30.01.2013, allegato E – Indicatori e parametri per la valutazione periodica della ricerca e della terza missione)

presentazioni, social network; c) sviluppo di rapporti strutturati con la società civile del territorio di riferimento, associazioni, comunità di cittadini, realtà locali; d) sviluppo dei rapporti con le istituzioni nazionali e internazionali; e) apertura sportello dell'innovazione; f) supporto allo sviluppo delle partnership nazionali e internazionali; g) azioni per incentivare i finanziamenti all'Università da parte di strutture pubbliche e private (De Bortoli, Predazzi & Susa, 2011) .

Gli ambiti tradizionali della Terza Missione sono quindi focalizzati sulla valorizzazione della ricerca e articolati nel modo seguente: a) gestione della proprietà industriale, imprese, spin-off, attività conto terzi (le attività in conto terzi non rientrano più da questo anno tra le attività di Terza Missione, si potrebbe farle rientrare in attività di public engagement; infatti la ricerca commissionata, anche se ricopre un ruolo di rilevanza strategica per gli atenei dal punto di vista delle relazioni con l'esterno, non viene considerata un campo di azione di attività di TM, bensì uno strumento di finanziamento di quest'ultime); b) strutture di intermediazione; c) per quanto riguarda la produzione di beni pubblici: la gestione del patrimonio e delle attività culturali, le attività per la salute pubblica, la formazione continua e il public engagement (organizzazione di attività culturali e di pubblica utilità, concerti, spettacoli, rassegne, mostre, esposizioni e altri eventi aperti alla comunità, divulgazione scientifica, pubblicazioni non accademiche, programmi radio e tv, pubblicazione e gestione siti web e altri canali social di divulgazione scientifica, iniziative di coinvolgimento dei cittadini nella ricerca, dibattiti, festival, caffè scientifici, consultazioni on line, contamination lab, attività di coinvolgimento e interazione con il mondo della scuola, attività laboratoriali, simulazioni ed esperimenti hands-on). Occupandoci da atenei generalisti prevalentemente del settore educational mi preme sottolineare l'importanza della formazione continua, dell'apprendimento permanente e della didattica aperta (Uricchio, Fornasari & Ligorio, 2018), dell'attività di certificazione delle competenze, dell'alternanza Scuola-lavoro, delle Mooc. Da quest'anno è bene specificare come non ritroviamo più gli uffici di placement all'interno delle Strutture di intermediazione e trasferimento tecnologico; non vengono quindi più considerati all'interno delle attività di Terza Missione (vengono considerati rilevanti dal punto di vista della didattica) e per quanto concerne la formazione permanente e la didattica aperta, rispetto alla SUA-TM/IS è stata esclusa l'attività di certificazione delle competenze. È utile segnalare come le ultime variazioni da poco apportate e succitate abbiano lasciato il mondo accademico parzialmente perplesso.

Coniugare l’aspetto più squisitamente teorico delle conoscenze accademiche con quello pratico – che si traduce nell’acquisizione di vere e proprie competenze – risulta essere oggi fondamentale in quanto non è più possibile affermare che le nozioni acquisite negli anni della formazione (di qualunque tipo: un mestiere, una professione) possano bastare e siano tutte quelle necessarie e sufficienti per la vita intera. Per molto tempo, l’Università è stata percepita come un ambiente di eccellenza capace, da un lato di formare le menti di studenti desiderosi di riversare il loro know how nel mondo del lavoro, dall’altro ha attraversato una fase in cui non riusciva ad accorciare del tutto le distanze dalle realtà presenti nel territorio. Oggi tale visione può darsi del tutto superata grazie all’interesse costante delle strutture che dell’università ne fanno parte di generare un canale di comunicazione con il territorio, sia per meglio indirizzare la propria attività di ricerca – attraverso la capacità di attrarre finanziamenti di ricerca – sia per mettere il mondo accademico a disposizione delle realtà presenti; le università hanno progressivamente dedicato maggiore attenzione alle attività di Terza Missione (Serbati, 2014; Boffo & Moscati, 2015; Balduzzi & Vaira, 2018) come vedremo nello studio di caso proposto.

2. Uno studio di caso: il progetto europeo IF4TM

Nel presente paper si illustra una buona pratica sulla Terza Missione che ha coinvolto lo scrivente in qualità di responsabile scientifico per l’Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione e componente dello Steering Committee del Progetto Erasmus Plus CBHE intitolato *“Institutional framework for development of the third mission of universities in Serbia”* (IF4TM) Il progetto è stato finanziato con il supporto della Commissione Europea e si è sviluppato nell’arco di 4 anni (dal 2016 al 2019) ed ha ricevuto nel 2019 il riconoscimento formale *“Top 20 CBHE Erasmus Plus”* dalla Commissione Europea venendo inserito tra i venti miglior progetti Erasmus Plus realizzati per qualità del management, delle azioni intraprese e degli output raggiunti.

Project leader l’Università di Kragujevac (Serbia) con ampio gruppo di progetto costituito dall’ *University of Brighton* (United Kingdom), dalla *Danube University Krems* (Austria), dall’ *Istituto Superior Tecnico di Lisbona* (Portogallo), dall’ *University of Maribor* (Slovenia), dall’Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia e Comunicazione), dall’ *University of Belgrade* (Serbia), dall’ *University of Novi*

Sad (Serbia), dall'University of Nis (Serbia), dalla State University of Novi Pazar (Serbia), dal Technical College of Applied Sciences Zrenjanin (Serbia), dal Ministry of Education, Science and Technological Development (Serbia), dall'Intellectual Property Office (Serbia), dal Business Innovation Centre Kragujevac (Serbia), dal Business Technology Incubator of Technical Faculties Belgrade (Serbia), dal Business Incubator Novi Sad (Serbia), dall'Intranea Solution (Serbia) e dalla Belgrade Metropolitan University (Serbia). Ma quali sono state le motivazioni alla base del progetto e i bisogni e i problemi specifici ai quali abbiamo cercato di rispondere?

Sappiamo bene come nella società moderna, l'università sia diventata estremamente importante per la crescita economica e la prosperità di un territorio. Le due missioni tradizionali delle università sono l'insegnamento e la ricerca ma in linea con lo sviluppo tecnologico e la crescente necessità di sviluppare un'economia basata sulla conoscenza, le università, in quanto generatrici di conoscenza e competenze (Serbati, 2014) devono perseguire lo sviluppo della terza missione.

La terza missione, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, comprende un'ampia gamma di attività che coinvolgono la generazione, l'uso, l'applicazione e lo sfruttamento della conoscenza e di altre competenze universitarie al di fuori degli ambienti accademici (Tuunainen, 2005). Tali attività si dividono in tre dimensioni: trasferimento tecnologico e innovazione; formazione continua; *social engagement*.

Con l'aggravarsi della crisi economica il ritorno degli investimenti nella ricerca in organizzazioni pubbliche come le università, attraverso la commercializzazione dei risultati della ricerca, è diventato significativo anche per la Serbia. Sebbene gli istituti di istruzione superiore in Serbia abbiano un potenziale e delle risorse di ricerca importanti, i risultati si traducono principalmente in un gran numero di pubblicazioni e non così spesso in brevetti e innovazioni realizzate. Ciò è dovuto alla mancanza di un quadro istituzionale per lo sviluppo e l'attuazione delle attività della terza missione presso le università serbe e gli istituti secondari superiori; ed anche quando il quadro istituzionale è definito è necessario che gli attori chiave nell'attuazione (personale delle università, ricercatori e studenti) siano istruiti e motivati a impegnarsi in attività di trasferimento delle conoscenze e innovazione. La promozione dell'importanza di questo nuovo aspetto, incentivi appropriati e il programma di rafforzamento delle capacità potrebbero migliorare le risorse umane e creare una massa critica per i cambiamenti e lo sviluppo della terza missione.

Durante la mappatura del potenziale universitario in due università serbe (progetto WBCInno) è stata evidenziata una deframmentazione

dell'offerta di formazione da parte delle facoltà; infatti, sebbene cinque università pubbliche serbe abbiano definito e adottato strategie per l'educazione continua e siano stati istituiti centri di apprendimento permanente, vi è un margine di miglioramento delle attività di formazione continua nelle università attraverso la definizione di un approccio integrativo a livello universitario e attraverso lo sviluppo di corsi di formazione diretti alle esigenze dei target groups (imprese, giovani, ricercatori, ecc.).

Poiché la creatività è al centro dell'innovazione, il progetto IF4TM ha facilitato lo sviluppo della creatività e dello spirito imprenditoriale di ricercatori, studenti e anche alunni, attraverso l'istituzione di Centri di creatività attrezzati per supportare lo sviluppo di idee, garantire una loro validazione scientifica e promuovere la comunicazione tra team interdisciplinari. L'idea è che se le idee dei giovani fossero collegate alle esigenze delle imprese, all'interno del concetto di *open innovation* e delle campagne sulle piattaforme INNO, ciò migliorerebbe il rafforzamento del potenziale di innovazione nelle imprese in Serbia e coinvolgerebbe i giovani in progetti innovativi.

La strategia per lo sviluppo dell'istruzione in Serbia 2020 include tra gli altri obiettivi e azioni proposte per lo sviluppo della ricerca, dell'innovazione e delle componenti imprenditoriali presso gli istituti di istruzione superiore in Serbia; il progetto IF4TM contribuisce al raggiungimento di questi obiettivi, in particolare a due attività nel suo piano d'azione: a) attraverso il rafforzamento del potenziale di innovazione e l'aumento dei risultati di innovazione (questa attività ha portato alla promozione di capacità innovative di ricercatori e studenti, ha aumentato il numero di spin-off, brevetti, innovazioni e ha rafforzato la cooperazione con l'industria); b) rafforzamento della componente imprenditoriale dell'istruzione superiore (ciò ha portato all'introduzione di moduli imprenditoriali nei programmi di studio e allo sviluppo di capacità imprenditoriali tra i laureati).

Seguendo le raccomandazioni delle politiche e strategie dell'UE la realizzazione del progetto IF4TM nel periodo 2016-2019 ha contribuito allo sviluppo e all'implementazione di questa strategia europea a livello nazionale.

2.1 Articolazione del progetto e metodologia di lavoro

Il piano di lavoro del progetto IF4TM, originariamente articolato in 3 anni è stato poi esteso di un anno, gli obiettivi specifici fissati sono stati raggiunti attraverso quarantacinque attività organizzate tematicamente in otto pacchetti di lavoro (work package). Per ogni workpackage sono state

fornite una serie di *deliverable* (prodotti realizzati e risultati attesi) con le tappe fondamentali e gli indicatori di progresso.

Il primo workpackage è consistito nella raccolta da parte dei partner dell'UE dei dati sulle politiche dell'Unione Europea e nell'analisi del quadro giuridico per stabilire come la terza missione venga realizzata in dieci università europee. I partner serbi hanno visitato le istituzioni dell'UE per ottenere informazioni sull'attuazione delle attività della terza missione nelle università europee. I risultati dell'analisi sono stati presentati nella *Review on EU policies*. I partner dell'UE hanno tenuto un seminario coinvolgendo venti decisori politici in Serbia al fine di formarli per un ulteriore sviluppo del quadro istituzionale giuridico e politico nel Paese. I partner hanno condotto un'analisi delle strategie e delle leggi in Serbia che supportano le attività della terza missione nonché dei documenti normativi e delle strutture esistenti. I partner dell'UE hanno visitato sette istituti di istruzione superiore serbi opportunamente individuati allo scopo di finalizzare l'analisi di benchmarking e generare le raccomandazioni che sono poi state presentate sotto forma di rapporto di benchmarking.

Nel secondo workpackage sulla base dell'analisi di benchmarking, si sono tenute riunioni in cui tutti i partner serbi, le parti interessate e i rappresentanti dei ministeri hanno discusso e definito i punti di partenza e le direzioni chiave per ulteriori attività di sviluppo su base condivisa. Affinchè le attività di sviluppo fossero efficienti sono stati costituiti quattro gruppi di lavoro: il primo riguardante lo sviluppo di nuove politiche e modifiche legislative, il secondo per il trasferimento di conoscenze e la dimensione dell'innovazione, il terzo riguardante la formazione continua (al quale ha contribuito in modo significativo l'università degli studi di Bari Aldo Moro) e il quarto riguardante la dimensione del *social engagement*. I documenti normativi nuovi e /o modificati sono stati sviluppati e adottati; sulla base di questi infatti è stato poi sviluppato e pubblicato un manuale operativo per l'attuazione della terza missione con raccomandazioni a facoltà, istituti e scuole superiori. All'interno di questo workpackage è stata organizzata una formazione di *capacity building* per il personale universitario (cento tra dirigenti, formatori, amministratori, ecc.) per l'attuazione del un nuovo quadro giuridico per la terza missione.

Nel terzo workpackage sono state lanciate nuove piattaforme INNO e organizzati una serie di corsi di formazione per il personale universitario, per i ricercatori e per gli studenti degli istituti superiori secondari serbi finalizzati ad incentivare l'utilizzo delle nuove piattaforme. Inoltre, sette seminari di due giorni intitolati "guida metodologica per le innovazioni" sono stati organizzati presso gli istituti secondari superiori serbi inseriti nel

progetto per cento tirocinanti al fine di presentare il ciclo di innovazione e di formare i partecipanti per aspetti pratici nello sviluppo dell'innovazione. Sono stati poi organizzati per gli studenti due concorsi nazionali per la migliore idea innovativa utilizzando le piattaforme INNO. Durante i concorsi, i partecipanti hanno ricevuto una serie di corsi di formazione nell'area dell'imprenditorialità, della gestione della produzione industriale, di come presentare le proprie idee agli investitori, ecc. Il manuale operativo per il programma *proof-of-concept* (PoC) è stato sviluppato e pubblicato successivamente (dieci gruppi di ricerca degli istituti secondari superiori serbi sono stati formati attraverso il programma PoC per aumentare il livello di competenze in ambito di terza missione). Hanno ricevuto in questa fase per l'elaborazione della strategia di commercializzazione anche il supporto dei partner dell'UE e degli esperti presenti nel progetto.

Il quarto workpackage, dove centrale è risultato l'apporto dell'Università di Bari, è stato incentrato sulla dimensione della formazione continua della terza missione andando a definire l'approccio integrato che le università devono porre in essere in questo settore. L'attuale offerta di corsi di *Life Long Learning* (LLL) è stata mappata e classificata in base a indicatori specifici. All'interno dell'approccio integrativo prima citato è stata realizzata una pubblicazione di un elenco di corsi consigliati ai partecipanti sia all'interno che all'esterno del settore accademico. Sono state sviluppate e fornite tre serie di attività di formazione per cento tirocinanti: formazione sulla gestione della produzione industriale, sulle strategie di mercato e corsi di formazione di avviamento. Al fine di rafforzare le capacità delle istituzioni di alta formazione serbe in questa dimensione, il progetto IF4TM ha cercato di migliorare i programmi di studio di almeno dieci facoltà attraverso l'inclusione di argomenti quali l'imprenditorialità e la gestione della produzione industriale nei loro curricula in corso. Le attività inerenti questo workpackage, così come per gli altri, sono state monitorate, analizzate mentre le conclusioni e le raccomandazioni sono state presentate nella relazione finale sulle attività di formazione continua.

Il fulcro del quinto workpackage è stato rappresentato dallo sviluppo della dimensione del *public engagement* nella formazione superiore serba. In una prima fase sono stati realizzati sette piani di sviluppo per incrementare destinati agli studenti per incrementarlo. Uno dei principali risultati è rappresentato dalla realizzazione di cinque centri di creatività (adeguata-mente attrezzati) istituiti nelle città universitarie serbe. Sono stati creati spazi per la promozione dell'imprenditorialità tra i giovani, per il supporto allo sviluppo delle loro idee e del lavoro di squadra, alla validazione del *concept* e alla produzione di prototipi funzionanti. Sono stati organizzati

cinque workshop sull'imprenditorialità e il pensiero creativo (per studenti e alunni) ed è stata data l'opportunità di svolgere attività di volontariato per almeno cento di loro. Insieme ad altri centri di istruzione superiore sono stati impegnati nella mappatura delle risorse degli istituti di istruzione superiore serba e nel mobilitarle in progetti innovativi con le imprese. È stato inoltre realizzato il lancio di dieci campagne di *open innovation* all'interno delle piattaforme INNO in cui studenti e ricercatori si sono incontrati con le loro idee partecipando allo sviluppo di innovazioni all'interno di temi definiti dalle imprese.

Il sesto workpackage è relativo al piano di qualità e la metodologia per le attività di controllo e il monitoraggio della qualità rispondono ai tradizionali criteri imposti dalla comunità europea e presenti nella sezione F4 del progetto.

Il settimo workpackage (*dissemination and exploitation*) è consistito in sette attività indirizzate alla diffusione e valorizzazione dei risultati del progetto. L'ottavo workpackage contiene le attività che sono state necessarie per una corretta gestione del progetto. Una gestione efficiente del progetto è stata realizzata attraverso: delega di attività e responsabilità tra i partner, monitoraggio costante dei risultati, gestione del rischio, gestione tecnica e finanziaria utilizzando strumenti software per la gestione del progetto.

3. Risultanze e conclusioni

Il progetto IF4TM ha significativamente contribuito alla creazione di un quadro istituzionale per la terza missione delle università in Serbia, comprendente tre dimensioni: trasferimento tecnologico e innovazione, formazione continua e *social engagement*. La dimensione, trasversale al progetto, di condivisione e scambio di buone pratiche è risultata centrale (come in ogni Erasmus Plus dove la stessa mobilità dello staff di progetto nei diversi Paesi coinvolti genera ibridazioni feconde).

Nello specifico quindi i risultati raggiunti possono essere così sintetizzati: definizione del quadro giuridico e politico a sostegno dello sviluppo della terza missione delle università in Serbia; adeguamento del quadro giuridico esistente e definizione del nuovo quadro giuridico presso sette istituti di istruzione superiore serbi in linea con i requisiti normativi nazionali; sviluppo del trasferimento tecnologico e della dimensione dell'innovazione della terza missione universitaria, attraverso le piattaforme INNO per la gestione dell'innovazione; un programma *proof-of-concept* che ha aumentato il livello di preparazione tecnologica e il coinvolgimento degli

studenti nello sviluppo di idee creative; sviluppo della dimensione della formazione continua per il rafforzamento delle competenze del personale universitario, dei ricercatori e degli studenti nei settori dell'imprenditorialità, dell'innovazione e della gestione della proprietà intellettuale; sviluppo della dimensione del *social engagement* delle università sbloccando e mobilitando le risorse e le capacità delle università per le istanze della società e delle imprese; realizzazione di cinque centri di creatività in Serbia come spazi di facilitazione della creatività nell'insegnamento e nell'apprendimento, nello sviluppo di idee attraverso la comunicazione interdisciplinare (Scamuzzi, De Bortoli 2014) e la creazione di prototipi funzionanti. A latere dei workpackages si sono organizzate nell'arco dell'intero progetto centinaia di attività che hanno coinvolto le sette università e le diverse istituzioni partecipanti. Per citarne alcune: la cerimonia finale di premiazione per i team studenteschi vincitori della "Open Innovation Campaign"; il Workshop interattivo "Sviluppo di videogiochi in *Unity Platform-Ruby's Adventure 2d RPG Project* presso il Creative Center della Metropolitan University di Niš; una *visiting lecture* "Come posizionare prodotti e servizi sul mercato utilizzando il marketing digitale"; il concorso finale nazionale per la migliore idea studentesca per il 2019; il seminario di presentazione delle soluzioni di team di studenti per le sfide *Proenergy ed Extent* nell'ambito della campagna *Open innovation* presso il Creativity Center dell'Università di Kragujevac; la conferenza e il seminario "Protezione delle invenzioni attraverso i diritti di proprietà intellettuale" presso il *Creative Center* della Metropolitan University di Niš; il Workshop "pensiero creativo e innovazione"; il workshop "CANVAS Business Model & Finance for Startups" presso il Creative Center della Metropolitan University di Niš; il Workshop "HR - Recruitment & Selection Process" sempre presso la stessa università; l'incontro promozionale sull'innovazione con aziende e studenti organizzato dal *Creativity Center* dell'Università di Kragujevac; il workshop sull'apprendimento collaborativo (tenuto da docenti dell'Università di Bari Aldo Moro); il laboratorio creativo "Processo creativo - Fasi e tecniche" presso il Centro Creativo della Metropolitan University di Niš; l'apertura del Creativity Center presso la Belgrade Metropolitan University, il workshop "Creative Problem Solving" per studenti; il seminario "Sviluppo di nuovi prodotti e prototipi" presso il *Creativity Center* dell'Università di Kragujevac come il seminario sui processi di produzione; il workshop "Communication Skills" presso il Creative Center della Metropolitan University di Niš; la promozione del progetto IF4TM alla fiera "Science for Industry"; la conferenza finale di progetto sulla terza missione dell'università tenutasi nel Science Technological Park di Belgrado; la visita di studio

all'Università del Danubio Krems (Austria), la visita all'Università di Brighton (Regno Unito), la visita all'Istituto Superior Tecnico di Lisbona (Portogallo), la riunione internazionale di monitoraggio del progetto tenutasi presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Italia). Il progetto IF4TM è stato anche presentato alla Fiera Internazionale del Libro di Belgrado ed è stato promosso durante la notte dei ricercatori nelle sette università serbe coinvolte.

Le molteplici iniziative di Terza Missione illustrate danno il polso di come le università abbiano accolto con interesse e impegno questa sfida, che si affianca alle missioni tradizionali legate alla didattica e alla ricerca, ma rivela anche come questa collaborazione tra università e mondo economico (Etzkowitz, 2003) necessiti di essere ulteriormente supportata costruendo solide e durature alleanze con il territorio, per promuoverne lo sviluppo attivando i suoi poteri inespressi attraverso una strategia smart, sostenibile e inclusiva in coerenza con l'agenda 2030.

Bibliografia

Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca. (2013). *La terza missione nelle università e negli enti di ricerca italiani. Documento di lavoro del workshop del 12 Aprile 2013*, p. 3.

Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca. (2011). *Bando VQR, 2004-2010*. https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2011/11/bando_vqr_def_07_11.pdf

Baldazzi, G., & Vaira, M. (2018). University Third Mission as an Organizational and Political Field8. Evidences from Three Case Studies in Northern Italy, *Scuola Democratica*, 9(3).

Boffo, S., & Moscati, R. (2015). La Terza Missione dell'università. Origini, problemi e indicatori. *Scuola Democratica*, 2.

Borri, S. (A cura di). (2016). *Spazi educativi e architetture scolastiche: linee e indirizzi internazionali*. Firenze: Indire.

D.M. 47 del 30.01.2013, allegato E – Indicatori e parametri per la valutazione periodica della ricerca e della terza missione.

Dato, D., Cardone, S., & Mansolillo, F. (2016). *Pedagogia per l'impresa. Università e territorio in dialogo*. Bari: Progedit.

De Bortoli, A., Predazzi, E., & Susa, I. (2011). La Terza Missione dell'Università, *Analysis*, Rivista di Cultura e Politica Scientifica, 2/3.

Etzkowitz, H. (2003), *Forging the Knowledge Economy: The Entrepreneurial University Mission* (with Ranga). Harvard: Harvard University Press.

Scamuzzi, S., De Bortoli, A. (2014), Come cambia la comunicazione della scienza. Nuovi media e terza missione dell'università. Bologna: il Mulino.

Serbati, A. (2014). *La terza missione dell'Università. Riconoscere apprendimenti esperienziali e certificare competenze degli adulti*. Lecce: Pensa Multimedia.

Tuunainen, J. et al. (2015). Epistemological, Artefactual and Interactional-Institutional Foundations of Social Impact of Academic Research, *Minerva*, 53(3), pp. 257-277.

Uricchio, A.F., Fornasari, A., & Ligorio, M. (2018). *The role of university education in the new millennium, in state of the art about third mission policies at university of Bari levels*, IF4TM conference proceedings, Kragujevac, University of Kragujevac.

Struttura e criteri della programmazione didattica universitaria. Questioni aperte

di *Marco Piccinno*

L’organizzazione dell’attività didattica relativi ai singoli insegnamenti universitari chiede al docente di specificare una serie di elementi connessi agli elementi strutturali della programmazione didattica: obiettivi (conoscenze, competenze, abilità), prerequisiti, metodologie, criteri di valutazione, ecc. Non è raro che le articolazioni concrete di tali variabili ricalchino quelle proprie dei precedenti gradi di scuola. Il rischio è quello di provocare una sovrapposizione, quando non anche una confusione, tra tali dimensioni strutturali della progettazione didattica, con il rischio di depotenziare la portata epistemica e formativa degli interventi posti in essere a livello universitario. Emerge, pertanto, la necessità di operare, sul piano epistemico prima ancora che empirico, una riflessione sui criteri che presidiano l’elaborazione delle variabili in esame, allo scopo di conferire all’agire didattico universitario la specificità propria della sua funzione e della sua missione.

1. Introduzione

Le trasformazioni che hanno investito il mondo contemporaneo hanno fatto avvertire la loro influenza sul mondo dell’istruzione e dell’educazione, quindi anche sull’Università.

Osservando il comportamento di studenti laureati in prestigiose università statunitensi, H. Gardner (2009) rileva seguenti fenomeni: “Questi giovani ottengono risultati soddisfacenti in occasione di esercitazioni in classe e in sede di test di fine trimestre, ma quando si chiede de loro di spiegare fuori dalla classe fenomeni relativamente semplici – per esempio, le forze operanti su una moneta lanciata in aria o la traiettoria di una pallottola

sparata in uno spazio ricurvo...non solo una porzione significativa degli intervistati (spesso più della metà) non dà la risposta corretta, ma soprattutto, in generale, tendono a dare lo stesso tipo di risposta di quei coetanei che non hanno mai studiato meccanica. Dopo anni di scolarizzazione, la mente di questi studenti universitari resta fondamentalmente non scolarizzata” (pp. 124-125). Accade, così, che studenti laureatisi con il massimo dei voti in astronomia, continuano a credere che l’alternanza delle stagioni dipenda dalla maggiore o minore distanza della terra dal sole, quando invece la scienza dimostra che dipende dall’inclinazione dell’asse terrestre; fra l’altro, questi studenti nel fornire la risposta, non riescono nemmeno a considerare che nello stesso periodo dell’anno, quando in un emisfero è estate, nell’altro è inverno. Accade, allo stesso modo, che studenti laureati in statistica, continuano a pensare che i viaggi in treno siano più sicuri di quelli in aereo, anche se basterebbe loro applicare al caso concreto la formula elementare del calcolo delle probabilità, per accorgersi che gli incidenti ferroviari sono più frequenti (cioè hanno una probabilità maggiore) di quelli aerei. Ancora, può accadere che, allievi che hanno conseguito con risultati brillanti la laurea in letteratura, assimilino fra loro opere come *Il nome della rosa* di U. Eco e *Angeli e Demoni* di D. Brown.

Sul piano degli apprendimenti e, più in generale, dei processi di formazione, si può senz’altro affermare che tali studenti, pur avendo *assimilato* i concetti, non hanno la capacità di *decontestualizzarli* e di *ricontestualizzarli*, cioè di utilizzarli come *chiavi di lettura e di intervento* in situazioni nuove che ricadono, tuttavia, nel dominio di quei saperi.

Se questo è vero in generale, si tratta, tuttavia, di specificare in modo più compiuto quali possano essere le ragioni di tale carenza; cioè, che cosa sia all’origine di questa incapacità di decontestualizzare.

La riflessione su questo tema si profila decisamente più ampia di quella che si può presentare in queste pagine, tuttavia appare plausibile affermare che le difficoltà evidenziate dai giovani sopra descritti sia in qualche modo riconducibile alla loro incapacità di *trascendere la materia* e di *orientarsi verso la disciplina* (Gardner, 2009). In termini più specifici, mentre la materia rappresenta l’insieme dei concetti e delle conoscenze che afferiscono a un determinato sapere scientifico, la disciplina consiste invece nell’insieme dei criteri che una scienza utilizza per costruire e generare quei saperi. In questo senso, mentre la materia rappresenta le conoscenze, la disciplina incarna i processi generativi delle conoscenze.

L’elemento specifico che caratterizza la dimensione disciplinare dei saperi si individua nel fatto che essi rappresentano non tanto un insieme di definizioni afferenti fenomeni dell’esperienza, quanto, piuttosto, una

visione del mondo, un insieme di presidi, di processi, di strumenti e di costrutti che si declinano come criteri intenzionati alla significazione e alla interpretazione dei fenomeni che accadono nel mondo.

Laurearsi in Storia, in Letteratura, in Biologia, in Filosofia, in Matematica, ecc, non significa soltanto padroneggiare i concetti afferenti al sapere storico, letterario, filosofico, matematico, ecc.; vuol dire anche essersi appropriati dei presidi e degli apparati epistemici che consentono di pensare storicamente, letterariamente, biologicamente, filosoficamente, matematicamente, l'esperienza. Probabilmente è proprio questa l'attitudine che non si riscontra negli studenti intervistati dal Gardner.

La possibilità di utilizzare quello che si è appreso durante il percorso universitario, per gestire produttivamente il confronto con in reale è una capacità che si sviluppa in seguito alle esperienze svolte nel percorso di studi universitario.

La marcata insistenza sulla necessità di insegnare anche nei percorsi universitari le “competenze trasversali” si pone come un orientamento motivato da tali obiettivi (Messa & Cherubini, 2019).

La difficoltà a mettere in atto percorsi di formazione orientati nel senso descritto può essere ascritta a cause molteplici, anche se, in termini più generali, esse possono essere ricondotte sia a matrici di carattere culturale, sia agli impianti metodologici che ispirano l'attuazione di tale progettualità.

Riguardo alle variabili di tipo culturale, esse si possono riscontrare nelle rappresentazioni del sapere diffuse a livello sociale: “Per riaffermare oggi la necessità di conoscenza, sembra si debba prima demolire una certa assuefazione all'ignoranza. Problema da cui le società sviluppate hanno sempre cercato di affrancarsi, l'ignoranza pare oggi legittimata da un lato dalla facilità di acquisizione delle informazioni necessarie per vivere, dall'altro dalla prevalenza dell'opinione sull'evidenza scientifica” (Tira, 2019, p. 72). Alla luce di tali premesse, i processi di decontestualizzazione si semplificano e si depotenziano in una visione riduzionistica del concetto di “pratica”. Il riferimento all'azione sembra declinarsi come capacità di “mettere in atto espedienti intenzionati all'utilità immediata”, senza il riferimento a un apparato epistemico che consenta la progettazione preventiva dell'agire, ne illuminì le ragioni, ne sancisca la legittimità, ne sappia prevedere le conseguenze, sappia individuare criteri idonei a valutarne l'efficacia.

Sul piano metodologico, le criticità insite negli esiti descritti in precedenza pongono l'esigenza di una riflessione sui presidi che, in ambito formativo, sono intenzionalmente orientati a promuovere la capacità di decontestualizzazione. Anche in questo caso, si tratta di considerare le processualità attivate dagli interventi orientati ai criteri della didattica attiva, al

fine di verificare se e a quali condizioni essi risultino effettivamente idonei a promuovere il trasferimento degli apprendimenti ai nuovi contesti. Il riferimento alla pratica che permea tali approcci può risultare, infatti, idoneo agli scopi dichiarati, nella misura in cui si traduce non tanto nella “capacità di fare”, quanto, piuttosto nel potenziamento della cosiddetta *intelligenza disciplinare* (Gardner, 2011). Con questa locuzione si intende la capacità di “pensare l’esperienza nei termini di un sapere”, di affrontare l’imprevisto, il nuovo, l’inatteso con i dispositivi epistemici che i diversi domini mettono in atto per conoscere il mondo. In questo senso, anche una didattica orientata all’azione, come quella attiva, laboratoriale, ecc., rischia di rinchiudere gli apprendimenti negli angusti confini dell’eseguire, se, al di là del “fare” magari anche efficace, non si trasformi nell’attitudine a “pensare e decidere” la pratica. Quello appena evidenziato si profila come un rischio sempre possibile cui possono andare incontro i dispositivi metodologici finalizzati a promuovere le “buone pratiche”, quando essi intendono questo processo come semplice disciplina dell’azione e non anche come la promozione delle *disposizioni della mente* che consentono sia l’interpretazione del dato di realtà, sia la progettazione dell’agire e la conseguente decisione di metterla in atto.

L’organizzazione della didattica universitaria sembra farsi carico delle esigenze connesse ai processi di de contestualizzazione (intesi nei termini descritti), a partire dai criteri che presidiano la stesura dei programmi di insegnamento. Rispetto agli impianti tradizionali, che si limitavano alla semplice declaratoria del programma del corso e dei testi da studiare per preparare l’esame, gli attuali programmi di insegnamento presentano una struttura decisamente più articolata.

Oltre agli elementi descritti in precedenza, infatti, il Syllabo dei programmi di studio presenta innanzitutto un paragrafo dedicato alla definizione degli obiettivi. Questa articolazione indica pertanto l’emergere della consapevolezza della distanza che intercorre tra i contenuti disciplinari e gli scopi verso cui essi sono intenzionati. Tale elemento, per quanto indotto da indicazioni provenienti dagli organismi centrali, rende conto di un impianto metodologico capace di rendere concretamente fruibile l’orientamento della didattica verso esiti connessi allo sviluppo dell’intelligenza disciplinare. Esso, sia pure in maniera indiretta, può essere interpretato come una testimonianza del superamento delle visioni passate, che identificavano gli scopi del corso con l’acquisizione del solo impianto “dichiarativo” delle conoscenze. Al contrario, l’impegno a costruire percorsi di apprendimento orientati a costruire collegamenti tra conoscenze e obiettivi, indica in modo sufficientemente chiaro la tendenza a intendere l’insegnamento non come

la semplice trasmissione di apparati concettuali, ma come un contesto di intervento sistematicamente orientato a promuovere la padronanza di modi di pensare, di “guardare alle cose”, di interpretare e di significare l’esperienza.

Questa tendenza trova ulteriori elementi di riscontro nel fatto che gli stessi obiettivi, appaiono articolati secondo classi più definite, le quali sono riconducibili a categorie più definite di scopi. In questo senso, gli scopi dell’insegnamento vengono classificati come: *obiettivi di contenuto*, relativi alla acquisizione degli apparati concettuali propri di un particolare dominio scientifico; *obiettivi epistemici*, relativi alla acquisizione del lessico specifico di un dominio; *obiettivi ermeneutici*, relativi alla capacità di utilizzare gli apparati metodologici come criteri interpretativi del dato di realtà; *obiettivi di applicazione*, relativi alla capacità di utilizzare i saperi in riferimento alla specificità dei contesti; *obiettivi di apprendimento*, relativi alla capacità di autoregolare la propria attività di studio.

Tale classificazione, per quanto presente in modo diffuso in tutti i programmi di studio, in realtà viene declinata in relazione alle specificità dei diversi corsi di laurea. Lo scopo della ricerca illustrata di seguito è quella di rendere conto di tali specificità, così come emerge dall’analisi dei programmi di studio rilevati dai percorsi di laurea dell’Università del Salento. È di tutta evidenza che i dati rilevati nel corso della presente indagine non pretendono di attingere la dimensione della generalità; tuttavia essi possono assumere il valore di testimonianza, sulla quale costruire ipotesi di ricerca orientate a ulteriori sviluppi.

2. La ricerca

Il presente lavoro di ricerca ha per oggetto una riflessione intorno alla struttura e ai criteri di programmazione della Didattica Universitaria. Si tratta di un’indagine empirica condotta presso l’Università del Salento e che si è focalizzata sulle rappresentazioni della Didattica universitaria, così come emergono dall’analisi dei programmi di studio relativi ai diversi Corsi Universitari, e ai diversi insegnamenti.

L’esplorazione del corpus testuale è stata svolta, secondo le procedure illustrate di seguito, attraverso l’impiego del software Lexico 5.8.1. Il modello teorico di riferimento è stato quello dell’analisi emozionale di G. Carli (Carli & Paniccia, 2002). Il criterio fondamentale di questo modello è che l’organizzazione testuale è guidata dalle rappresentazioni interne dei soggetti, le quali si manifestano nei lemmi e nelle associazioni ricorrenti

tra di essi. A tal fine, il presente lavoro di indagine si è focalizzato sull'individuazione a) dei lemmi che riscontrano le maggiori occorrenze; b) dei contesti elementari che rilevano le loro associazioni.

Nella fattispecie, per ciascuna delle tre aree scientifico-disciplinari, previste dall'Ordinamento di Unisalento, sono stati individuati alcuni Corsi di Laurea, triennali e magistrali, e per ciascun Corso di Laurea sono stati selezionati i programmi di alcuni Corsi obbligatori (gli insegnamenti che i piani di studio di tali corsi di Laurea codificano come obbligatori).

La sintesi numerica dei corsi di Laurea e dei relativi programmi è riportata nella Tabella che segue e mette in evidenza l'analisi di cinquanta programmi complessivi dei Corsi di Studio relativi a ventitré Corsi di Laurea.

Tabella 1: Programmi sottoposti a analisi tesutale

<i>Area</i>	<i>Corsi</i>	<i>Programmi</i>
Economico – giuridica (triennale - TECOGIU)	2	4
Umanistico- sociale (triennale – TUMSOC)	7	16
Scientifica (triennale – TSCIEN)	3	6
Economico- giuridica (magistrale MECOGIU)	1	2
Umanistico- sociale (magistrale – TUMSOC)	7	16
Scientifica (magistrale – TSCIEN)	3	6
Totali	23	50

L'Analisi statistico-testuale si è svolta attraverso cinque step successivi.

Nel *Primo step* gli obiettivi rilevati in ciascun programma di studio sono stati raccolti entro un corpus linguistico unico, che è stato diviso in sei diverse partizioni: una partizione per le Lauree Triennali di area economico-giuridica, una per le Lauree triennali di area Umanistica, una per le Triennali di area scientifica, e conseguentemente: una per le magistrali di area economico-giuridica, un'altra per le magistrali di area umanistico-sociale e un'altra per le magistrali di area scientifica.

Nel *secondo step*, invece, il corpus è stato sottoposto a operazioni di lemmatizzazione, cioè la molteplicità dei termini presenti nel corpus linguistico creato nel primo Step è stato, per così dire, riorganizzato attraverso il processo di lemmatizzazione, nel senso che sono stati raccolti, sotto un'unica forma, e quindi, sotto un unico lemma, tutti quei termini che sono riconducibili a un unico nucleo di significato.

Nel *terzo step*, invece, il corpus lemmatizzato è stato sottoposto alla cosiddetta Analisi delle Occorrenze e si è rilevato con quale frequenza, ciascuna delle forme individuate nelle precedenti operazioni, ricorre nel corpus considerato nel suo complesso: in quante volte e con quale frequenza

una determinata forma individuata ricorre all'interno del corpus, considerato nel suo insieme, non ancora rispetto alle partizioni.

Nel *quarto step*, invece, sono stati rilevati Indici Statistici più complessi. In primo luogo si è proceduto ad effettuare la cosiddetta Ventilazione. In questo modo, è stato possibile rilevare la distribuzione delle Occorrenze nelle diverse partizioni del corpus ed è stata operata la cosiddetta Analisi delle Specificità Positive e Negative.

Le Specificità sono quelle forme che, all'interno di una partizione, ricorrono con una frequenza significativamente superiore (nel caso delle specificità positive) o inferiore (nel caso delle specificità negative) rispetto alla frequenza con cui quella stessa forma ricorre nelle altre parti del corpus.

Il *quinto step* si è, infine, focalizzato sull'esplorazione delle Concordanze. In questa fase sono stati rilevati i contesti linguistici entro i quali ricorrono le forme individuate nelle fasi precedenti. Tale procedura trova la sua giustificazione nel fatto che il significato di una determinata forma linguistica non è riconducibile alla forma in se stessa, ma emerge negli universi di discorso entro i quali quella forma ricorre.

3. Risultati

Il primo passaggio della ricerca ha avuto per obiettivo la costruzione del corpus linguistico da sottoporre ad analisi. Gli obiettivi riportati nei programmi analizzati sono stati inseriti in un corpus linguistico unico, costituito da 6 sottopartizioni, rappresentate dai 6 diversi corsi di laurea dai quali sono stati selezionati gli insegnamenti (Tabella1).

Il passaggio successivo (il secondo), come già rilevato in precedenza, ha avuto per oggetto la lemmatizzazione. Tale operazione ha consentito di ricondurre la molteplicità lessicale del corpus a una struttura più omogenea, poiché dalla situazione iniziale (antecedente alla lemmatizzazione) che rilevava 7240 occorrenze, raccolte in 4247 forme, si è passati a un corpus composto da 4570 occorrenze, raccolte in 2980 forme.

Tabella 2. Occorrenze

<i>Forme</i>	<i>Occorrenze</i>
Studente	810
Conoscenza	630
Capacità	470
Contenuti	230

I lemmi che riscontrano la frequenza più elevata di occorrenze sono riportati nella Tabella 2, la quale mette in rilievo che la forma che presenta il numero di occorrenze più elevato è *Studente*, cui seguono le forme: *Conoscenza*, *Capacità* e *Contenuti*. In questa sede, l’analisi sarà focalizzata sui dati che emergono dall’analisi della forma *Studente*.

Dopo aver rilevato le occorrenze, prima ancora di procedere alla ventilazione e alla analisi delle specificità, i risultati ottenuti in questa fase sono stati sottoposti all’analisi delle concordanze. Tale scelta è stata motivata dall’esigenza di rilevare, già nelle fasi iniziali dell’indagine, le connotazioni di significato associate al lemma in esame.

L’esplorazione dei contesti di discorso, entro i quali ricorre la forma *Studente*, ha messo in evidenza che gli obiettivi dei programmi di studio, quando si pensano in riferimento agli studenti, vengono elaborati, almeno secondo cinque diverse declinazioni.

Una declinazione, probabilmente anche la più ovvia, è quella che interpreta gli obiettivi in termini di *conoscenze*. Secondo questa declinazione, gli obiettivi vengono declinati in termini di “cose da sapere”; essa esprime una interpretazione degli obiettivi orientata all’acquisizione dichiarativa dei contenuti e che si rende evidente in espressioni prototipiche come: *lo studente dovrà conoscere le principali correnti di pensiero/la struttura dei microrganismi* ecc.

Una seconda declinazione interpreta, invece, gli obiettivi in base a connotazioni di tipo *epistemico*. Secondo questa declinazione, gli obiettivi vengono considerati come un insieme di apprendimenti finalizzati a promuovere la padronanza dei criteri, degli strumenti, delle regole e delle procedure che una scienza utilizza per produrre conoscenza intorno al proprio oggetto di studio. Questa dimensione lessicale degli obiettivi si concretizza attraverso frasi del tipo: *lo studente dovrà padroneggiare il lessico della chimica/della biologia/della letteratura/ della matematica*, ecc.

Un’ulteriore declinazione del lemma *Studente* è quella che sottolinea, invece, la *dimensione interpretativa* degli obiettivi e che lega la loro rappresentazione al fatto di promuovere negli studenti la capacità di individuare il *significato di alcuni dati* in base a diversi approcci teorici. Secondo questo segmento di significato, la finalità dell’insegnamento universitario è quella di promuovere negli studenti la capacità di leggere i dati della realtà sullo sfondo di una o più teorie che funzionano come chiavi interpretative. Questa declinazione degli obiettivi, si riconosce entro frasi che fanno riferimento, per esempio, al fatto che lo studente dovrà essere in grado di valutare un sistema aziendale oppure, dovrà elaborare un proprio

orientamento personale oppure, identificare gli elementi rilevanti di una determinata situazione.

Un’ulteriore declinazione degli obiettivi è invece, quella che li significa in termini di *applicazione*, cioè come la capacità di trasferire le conoscenze in contesti diversi da quelli di apprendimento. È una declinazione degli obiettivi che comporta la focalizzazione sulla capacità di trasformare le conoscenze dichiarative in conoscenze procedurali, quindi di trasformare il sapere in strumento di intervento sulla realtà e in un dispositivo orientato a intervenire sulle cose per trasformarle secondo i propri scopi.

Infine, l’ultima declinazione che emerge dall’Analisi della forma Studente è il fatto di elaborare gli obiettivi in termini di abilità di studio. In questo caso, essi vengono intesi come potenziamento della capacità di autoregolare i percorsi personali di apprendimento e quindi come la capacità di organizzare in autonomia la propria attività di studio. Questo orientamento si esprime attraverso formulazioni del tipo: *lo studente dovrà diventare autonomo nello studio di nuovi argomenti/apprendere gli argomenti negli ambiti di scambi dialogici/ esporre gli argomenti in modo ordinato/e dovrà sviluppare strategie di comprensione dei manuali*.

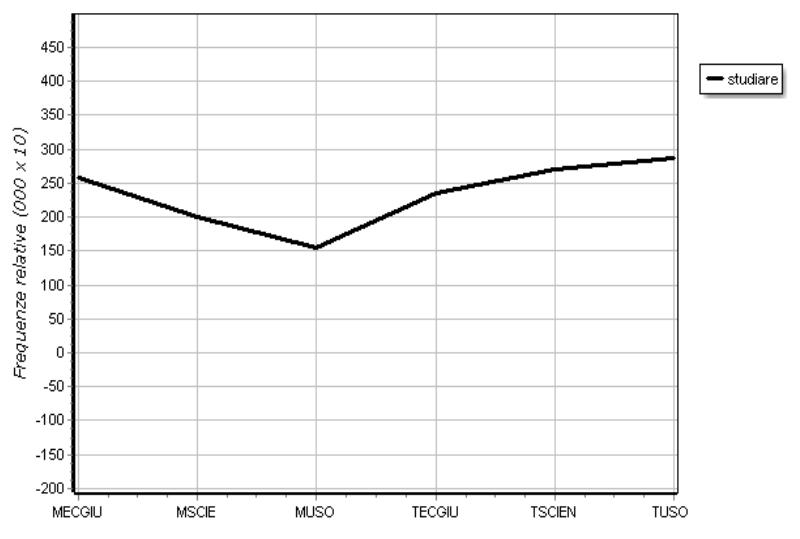
La tabella (Tabella 3) che segue riporta in modo sintetico la classificazione degli obiettivi sopra evidenziata, insieme alle relative espressioni prototipiche

Tabella 3: Classificazione degli obiettivi

<i>Tipologia</i>	<i>Definizione</i>	<i>Esempio</i>
Conoscenza	Acquisizione dichiarativa dei contenuti	<i>Conoscere le principali correnti di pensiero, la struttura dei microrganismi, ecc</i>
Lessico (dimensione epistemica)	Padroneggiare i concetti generativi propri di una disciplina	<i>Padroneggiare il lessico economico, della chimica, della biologia</i>
Interpretazione (dimensione erme-neutica)	Formulare giudizi e argomentare i contenuti, individuare il significato di un insieme di dati in base a diversi approcci teorici	<i>Valutare un sistema aziendale, elaborare un proprio orientamento personale, Identificare gli elementi rilevanti di una situazione</i>
Applicazione (Decontestualizzare)	Decontestualizzare e ricontestualizzare le conoscenze	<i>Elaborare strategie di intervento, Discutere rischi e vantaggi</i>
Abilità di studio (Apprendimento)	Autoregolazione dei percorsi di apprendimento	<i>Diventare autonomi nello studio di nuovi argomenti; Apprendere gli argomenti mediante scambi dialogici; Esporre in modo ordinato; strategie di comprensione dei manuali</i>

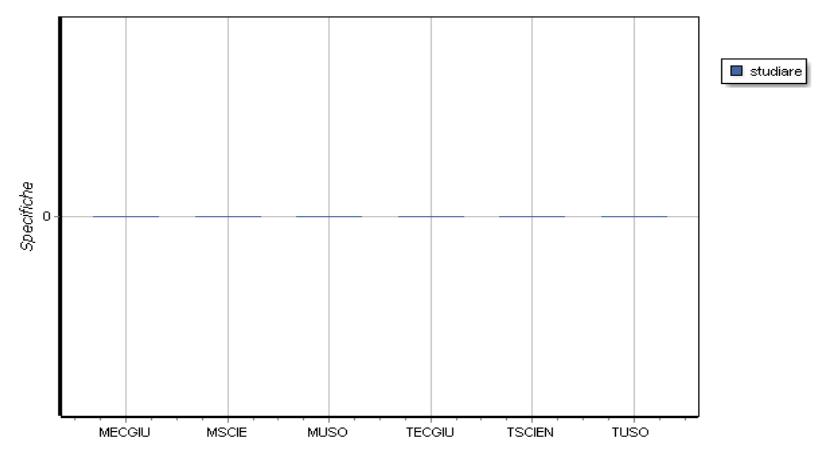
Dopo aver rilevato le tipologie di obiettivi, sono state svolte le procedure di Ventilazione e di Analisi delle specificità.

Grafico 1: Ventilazione del lemma *Studente* nei corsi di Laurea



I risultati della Ventilazione sono riportati nel grafico 1, il quale evidenzia come il lemma *Studente*, ricorra in maniera pressoché uniforme in tutte le sottopartizioni del corpus. Una lieve flessione si rileva, comunque, nell'ambito delle Lauree Magistrali dell'area umanistico-sociale e scientifica, anche se in nessuna partizione del corpus tale forma costituisce una specificità positiva o negativa, come si rileva dal grafico 2 riportato di seguito:

Grafico 2: Analisi delle Specificità del lemma *Studente*



La distribuzione degli enunciati relativi al lemma *Studente* nelle 6 sottopartizioni del corpus ha, inoltre, consentito di esplorare l'intensità con la quale le diverse categorie di obiettivo ricorrono in ciascuna di tali sezioni. Tale intensità è stata ricavata calcolando la proporzione tra enunciati relativi a ciascuna tipologia di obiettivo e la totalità degli enunciati del lemma *Studenti* ricadenti nella medesima tipologia.

Tabella 4: Distribuzione delle tipologie di obiettivo nelle sottopartizioni del corpus. Dati relativi al lemma *Studente*

Corso	Frasi prototipo <i>Lo studente deve/dovrà</i>				
	Conoscere Contenuti	Conoscere lessico	Saper in- terpret.	Decontest.	Abilità di studio
MECGIU	.18	.16	.25	.16	.25
MUMSOC	.66				.34
MSCIEN	.23	.55	.11	.11	
TECOGIU	.24	.23	.15	.23	.15
TUMSOC	.50		.10	.10	.30
TSCIEN	.32	.07	.23	.07	.31

In termini generali, sembra possibile affermare che le tipologie di obiettivo si distribuiscono in modo pressoché uniforme in tutti i corsi di laurea, anche se vanno comunque evidenziate alcune particolarità.

La prima di esse, concerne le tipologie di obiettivo proprie dei corsi di laurea di area Umanistico Sociale (sia triennali che magistrali), le quali appaiono sostanzialmente orientate a enfatizzare finalità connesse all'apprendimento dei contenuti e dei metodi di studio necessari per acquisirli. Nei programmi di tali corsi di laurea sembrano, invece non trovare riscontro (o avere un riscontro molto limitato nelle lauree triennali) le altre tipologie di obiettivo.

L'altra particolarità riguarda invece i corsi di laurea magistrale dell'area scientifica, i quali assegnano una marcata rilevanza agli obiettivi relativi all'apprendimento del lessico, ma non riscontrano riferimenti agli obiettivi relativi alle abilità di Studio.

4. Discussione dei risultati

Una prima considerazione desumibile dai risultati della ricerca può essere ricavata dai dati relativi alle occorrenze, nonché dalla ventilazione e dalle specificità relative al lemma *Studente*. Il fatto che nei programmi di studio la forma che ricorre con maggiore frequenza sia proprio quest'ultima, può essere indicativa dell'orientamento, diffuso in tutti i corsi di laurea, di pensare i programmi di studio non tanto in riferimento ai contenuti epistemici della disciplina, quanto piuttosto rispetto alla rappresentazione degli allievi che dovranno seguire i corsi. Questo dato trova una possibile corrispondenza nei risultati connessi alla Ventilazione e al calcolo delle specificità. La ventilazione mette, infatti, in evidenza che, in tutti gli ambiti scientifico-disciplinari, agli studenti è dato lo stesso rilievo; del resto, questa interpretazione può trovare riscontro nel calcolo delle specificità, il quale rileva che non ci sono ambiti nei quali il lemma in esame ricorre in modo significativamente maggiore o minore rispetto agli altri. Tutto questo consente di affermare che gli studenti sono considerati nello stesso modo in tutti gli ambiti e in tutte le aree scientifico-disciplinari entro le quali si svolgono i Corsi di Unisalento. Inoltre, come già rilevato, il fatto che l'occorrenza più elevata, si riscontri nella forma *Studente*, può essere ritenuto una testimonianza che i docenti di Unisalento, quando pensano agli obiettivi, li pensano soprattutto rispetto al valore che questi possono assumere per lo studente.

Una seconda considerazione può essere desunta dai risultati relativi alle tipologie di obiettivo ricavate dall'analisi delle corrispondenze.

I criteri desumibili dalle finalità insite nei programmi di studio conferiscono una certa plausibilità all'ipotesi che i docenti, oltre a intenzionare

l’organizzazione dei corsi alla rappresentazione degli studenti, codificano tali obiettivi secondo una duplice declinazione.

Una prima declinazione condensa il significato degli obiettivi intorno a variabili di contenuto. In questo senso, cioè, gli obiettivi vengono individuati in termini di “concetti da conoscere” e la ricorrenza di questa variabile nei diversi corsi di laurea è quella riportata nella prima colonna della tabella 4.

Un’altra declinazione, invece, fa riferimento a variabili di natura procedurale, e intende gli obiettivi come padronanza delle procedure che sono finalizzate:

- alla costruzione autonoma del sapere, cioè alla dimensione epistemica, che si traduce nella padronanza degli apparati lessicali propri di ciascuna disciplina (seconda colonna della tabella);
- alla gestione delle procedure interpretative, cioè alla elaborazione di quadri teorici idonei a ricondurre a senso la molteplicità dei fatti e delle situazioni che ricadono nel dominio della disciplina (terza colonna della tabella);
- all’applicazione del sapere, che si esprime nella capacità di trasferire il sapere in contesti diversi da quello di apprendimento (quarta colonna della tabella);
- alle abilità connesse all’acquisizione dei saperi, cioè alla capacità di autoregolare i propri apprendimenti. Tale disposizione si traduce nella capacità di progettare e attivare le sequenze di azione necessarie a conseguire la conoscenza dei contenuti disciplinari.

5. Conclusioni

L’analisi degli indici emergenti dall’indagine consente di mettere in evidenza orientamento prevalente in tutte le partizioni che compongono il corpus le quali si riferiscono alle aree cui afferiscono gli insegnamenti posti sotto osservazione. Si tratta della tendenza a considerare gli obiettivi in termini di conoscenze da acquisire (prima colonna della tabella). Questo modo di concepire gli obiettivi di insegnamento riscontra, infatti, la proporzione più elevata in quasi tutte le partizioni. L’unica eccezione al riguardo è data dalle Lauree Magistrali di area scientifica che invece, sembrano dare prevalenza a obiettivi di tipo epistemico. Allo stesso tempo, le connotazioni procedurali degli obiettivi (che sono rappresentate nelle seconde, terza, quarta e quinta colonna), sembrano distribuite in maniera uniforme in tutte le partizioni, con la sola eccezione dell’area umanistico-

sociale che, tra gli obiettivi di natura procedurale, riconosce soltanto quelli relativi allo sviluppo e al potenziamento delle capacità di studio e, quindi, alle abilità procedurali focalizzate attorno all'acquisizione dichiarativa dei saperi. Una situazione di maggiore equilibrio si rileva, invece, tra le Lauree Magistrali di area economico-giuridica, le quali sembrano conferire un rilievo pressocchè analogo alle diverse modalità di intendere gli obiettivi di insegnamento. Le dimensioni procedurali connesse all'acquisizione delle abilità di studio sono totalmente assenti dalle Lauree Magistrali di area scientifica, le quali attribuiscono, tuttavia, un certo rilievo a queste declinazioni nei loro percorsi finalizzati al conseguimento della Laurea Triennale.

Un ulteriore elemento da sottolineare è che queste stesse dimensioni procedurali, per quanto siano presenti, sia pure con le eccezioni che abbiamo rilevato, in tutte le aree, sembrano concentrarsi intorno a processi che attengono o all'acquisizione dei saperi oppure all'applicazione degli stessi nei contesti reali; mentre esse risultano decisamente indebolite tanto rispetto alle valenze di natura epistemica, quanto rispetto alle dimensioni che fanno riferimento allo sviluppo della capacità di pensare la scienza (e non soltanto alla capacità di apprenderla oppure di applicarla).

Alla luce dei risultati emersi dall'analisi linguistico-lessicale dei programmi di studio, è opportuno riflettere su alcune possibili conclusioni che è possibile trarre dalla loro articolazione.

I dati messi in rilievo dall'indagine si profilano sicuramente parziali e privi dei connotati idonei a consentirne la generalizzazione. Essi, tuttavia, portano in rilievo le tendenze illustrate nelle pagine precedenti, soprattutto quelle connesse alle diverse tipologie di obiettivi e alla loro distribuzione nei corsi di laurea. Lo sbilanciamento degli obiettivi sul versante dei contenuti rispetto ai processi pone, infatti, una serie di interrogativi che attengono al significato che stanno assumendo gli apprendimenti nei corsi universitari. La presenza indebolita di obiettivi procedurali, soprattutto di quelli che fanno riferimento alla dimensione epistemica, insieme alla tendenza a privilegiare, sempre su tale versante, obiettivi connessi all'interpretazione e all'applicazione dei saperi, prospetta un orientamento dei corsi universitari che appare tipico dei precedenti livelli di istruzione e formazione. Applicare, decontestualizzare, ricontestualizzare, apprendere un metodo di studio rappresentano gli obiettivi di processo propri dei gradi di scuola che vanno dalla primaria fino alla secondaria superiore. La presenza prevalente di questa tipologia di obiettivi, insieme all'indebolimento delle finalità riconducibili alla dimensione epistemica induce a domandarsi se la didattica universitaria non stia correndo il rischio di perdere il suo focus

specifico. Lo scopo fondamentale dei percorsi di studio universitari, infatti, risiede nella scelta di formare menti capaci di svolgere ricerca e di costruire attivamente il sapere. Al contrario, le linee di tendenza evidenziate dalla presente ricerca sembrano mettere in evidenza una struttura didattica orientata prevalentemente verso la replicazione delle conoscenze, oppure verso l'applicazione dei saperi o, ancora, verso la loro declinazione in percorsi di apprendimento di tipo pratico-operativo.

Uno dei compiti che si prospetta alla didattica universitaria è quello di operare una riflessione che metta sotto osservazione gli orientamenti e le tendenze che scaturiscono dal confronto tra i percorsi accademici e le istanze emergenti dai cambiamenti economici, sociali e culturali.

L'apertura dei percorsi di laurea alle istanze provenienti dai contesi pone in modo sempre più stringente l'esigenza di una riprogettazione che istituisca un dialogo costruttivo tra i bisogni delle comunità di riferimento e le istanze che scaturiscono dall'identità e dalla missione propria del mondo accademico. Lo spazio entro il quale operare un tale ripensamento appare circoscritto da due polarità, le quali rappresentano le tensioni dinamiche entro le quali il mondo universitario è chiamato a operare. Una di queste polarità è rappresentata dalla missione e dall'identità specifica del mondo accademico. L'altra è invece rappresentata dalle richieste e dagli appelli che vengono rivolti all'università dalle sfide del terzo millennio. La possibilità di gestire costruttivamente i processi impliciti in questa situazione si prospetta come una opzione possibile, nella misura in cui il mondo della ricerca saprà tenersi distante dalla focalizzazione univoca sull'uno o sull'altro dei due poli. Focalizzarsi in modo unilaterale sulle istanze di tipo identitario significa infatti, chiudersi in una torre d'avorio che rischia di esautorare e di privare di senso la stessa ricerca scientifica. Allo stesso tempo, enfatizzare l'orientamento verso le istanze di contesto significa privare la funzione accademica della forza propulsiva che le è specifica e che le consente di svolgere un ruolo attivo per lo sviluppo dei contesti umani. Sotto tale profilo, l'articolazione degli obiettivi messi in rilievo dalla presente indagine può essere interpretata non tanto come un segnale di incertezza, bensì come la testimonianza degli sforzi che il modo accademico sta conducendo per elaborare una risposta creativa a tensioni inedite che interpellano sia il suo ruolo di istituzione deputata alla ricerca, sia il suo ruolo di istituzione portatrice di una missione sociale.

Sotto tale profilo, un elemento prospettico che può risultare rilevante ai fini del discorso svolto in queste pagine, può essere individuato nelle potenzialità di integrazione dei contesti offerti dalle tecnologie (Messa, Che-rubini, 2019). La potenzialità “connettive” implicite in tali tecnologie,

infatti, si profilano come un presidio idoneo a operare non soltanto la connessione tra contesti, ma, più in generale, la connessione tra conoscenze e competenze, tra saperi umanistici e saperi scientifici, tra riferimento alla prassi e disposizioni della mente (Rossi & Rivoltella, 2019). Il dinamismo che agisce in tali presidi, infatti, li identifica come uno spazio di integrazione nel quale sperimentare un “fare” che sia non soltanto “pratica sul mondo esterno”, ma anche potenziamento delle “disposizioni interne” intenzionate alla progettazione, alla decisione e alla esecuzione di progetti di intervento sul reale. Le possibilità di attuazione di una tale prospettiva sono tutte da esplorare. Esse, tuttavia, possono rappresentare il campo di ricerca lungo la quale procedere, per costruire percorsi di studio universitari che mettano i laureati non soltanto nella condizione di “agire la scienza”, ma anche di “pensare” la sua genesi e contribuire all’espansione costruttiva delle conoscenze.

Bibliografia

Argyle, M. (2015), *Il corpo e il suo linguaggio*, Zanichelli, Bologna.

Bateson, G. (1979), *Mente e natura*, Adelphi, Milano.

Bateson, G (1989), *Verso un’ecologia della mente*. Adelphi, Milano.

Bateson, G. (1996), *Questo è un gioco*, Cortina, Milano.

Berthoz, A. (2015), La vicarianza, Codice, Torino.

Bruner, J (1997). *La cultura dell’educazione*. Feltrinelli, Milano.

Bruner, J. (1978), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari.

Bruner, J (1990), *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino.

Bruner, J. (1976), *Psicologia della conoscenza*, Armando.Roma (1976).

Bruner, J. (1978), *Verso una teoria dell’istruzione*, Armando, Roma.

Carli G., Paniccia (2002), *L’analisi emozionale del testo*, Roma, Armando.

Damiano, E. (2004). *Insegnare i concetti. Un approccio epistemologico alla ricerca didattica*. Roma: Armando.

Egan, K. (2012), *La comprensione multipla*. Erikson, Trento.

Fodor, J.A. (1988), *La mente modulare. Saggio di psicologia delle facoltà*, Il Mulino, Bologna.

Gardner, H., (1981), *Formae mentis*. Feltrinelli, Milano.

Gardner, H. (1988), *La nuova scienza della mente. Storia della rivoluzione cognitiva*, Feltrinelli, Milano.

Gardner, H. (2009), *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano (2009).

Gardner, H. (2011), *Cinque chiavi per il futuro*, Feltrinelli, Milano.

Groppi, M., Locatelli M.C. (1996), *Mente e cultura. Tecnologie della comunicazione e processi educativi*, Raffaello Cortina, Milano.

Johnson-Laird, P.N. (1990), *Modelli mentali. Verso una scienza cognitiva del linguaggio, dell'inferenza e della coscienza*, Il Mulino, Bologna.

Kempson M.R. (1981), *La semantica*, Il Mulino, Bologna.

Levinson, S. (1983), *La pragmatica*, Il Mulino, Bologna.

Levi-Strauss C. (1978), *Mith and meaning*, Toronto University Press, Toronto.

Lowen, A. (2015), *Il linguaggio del corpo*, Feltrinelli, Milano.

McKenzie, W. (2006), *Intelligenze multiple e strategie per la didattica*, Trento, Erickson.

Mead, G. (2010), *Mente, Sé e società*. Giunti, Milano.

Messa C., Cherubini P (2019)., *Competenze trasversali, certificazioni digitali e spazi di apprendimento integrati*, in Corbo F., Michelini M., Uricchio F.A., *Innovazione, didattica universitaria e apprendimento integrato*, Crui-Uniba, Bari.

Morrison, A., McIntyre, D. (1977), *Insegnanti e insegnamento*, La Nuova Italia, Firenze.

Nathorp, P. (1977), *La pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*, Sanna, Bari.

Neisser, U. (1981), *Conoscenza e realtà*., Il Mulino, Bologna.

Perla, L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal sapere insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano, Franco Angeli.

Perla, L., Martini, B. (2019), *Professione insegnante. Idee e modelli per la formazione*, Milano: Franco Angeli.

Piccinno, M. (2019), *Apprendere e comprendere*. ETS, Pisa.

Piccinno, M (2016), *Imparare a conoscere per imparare a pensare*. Pensa, Lecce.

Rossi, P.G. Rivoltella, P.C., (2019), *Il corpo e la macchina*, Scholé, Brescia.

Sibilio, M. (Ed.) (2017), *Vicarianza e didattica*, Morcelliana, Brescia

Smorti, A. (2007), *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del Sé*, Giunti, Firenze.

Sternberg, R. (1987), *Stili di pensiero. Differenze individuali nell'apprendimento e nella soluzione di problemi*, Erickson, Trento.

Sternberg, R., Grigoriенко E. (2017), *Misurare il potenziale di apprendimento. Il testing dinamico*, Armando, Roma.

Sternberg, R. (1987), *Teorie dell'intelligenza. Una teoria tripolare dell'intelligenza umana*, Bompiani Milano.

Traverso, A. (2015). *La didattica che fa bene*, Vita e Pensiero.

Watzlawick, P. (1972), *Pragmatica della comunicazione umana*. Astrolabio, Milano.

Tria M. (2019), *Insegnare il metodo e approccio etico alla conoscenza*, in Corbo F., Michelini M., Uricchio F.A., *Innovazione, didattica universitaria e apprendimento integrato*, Crui-Uniba, Bari.

Il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria. Il caso del dipartimento di Economia e Management dell'Università di Trento

di Alessandra Cataneo

Il coinvolgimento dei soggetti esterni nelle attività formative universitarie rappresenta ad oggi un fenomeno in crescita, ma poco strutturato. Questo si realizza sia nei servizi di placement e orientamento professionale rivolti agli studenti, gestiti nelle università a livello centrale attraverso interazioni semplici (contatti), sia nei dei dipartimenti, dove può assumere forme più articolate all'interno dei corsi universitari (partnership). In quest'ultimo caso le collaborazioni con professionisti ed esperti del mondo del lavoro nella didattica nascono soprattutto dal tentativo e dalla predisposizione di alcuni docenti a valorizzare la propria rete di relazioni di terza missione all'interno dei loro corsi di insegnamento tramite la pratica del co-teaching. Le partnership con soggetti esterni nell'ambiente universitario rappresentano un possibile canale di innovazione didattica che migliora la partecipazione e l'apprendimento degli studenti. Il co-teaching qualifica la professionalità docente per capacità di leadership non tradizionali e di co-design dell'attività formativa. Le università dal canto loro sono chiamate a fornire strategie e strumenti per far convergere l'innovazione metodologica rappresentata da questa nuova pratica didattica con la necessità di integrare in modo organico e sistematico le missioni istituzionali.

1. Presentazione della ricerca

L'analisi, sviluppata presso il Dipartimento di Economia e Management (DEM) dell'Università di Trento (Unitn), tra il 2019 e il 2020 ha come oggetto il fenomeno del coinvolgimento di soggetti esterni nelle attività formative realizzate dal dipartimento.

I soggetti esterni qui considerati sono soggetti pubblici o privati – quindi organizzazioni pubbliche, imprese profit e non-profit – con profilo locale, nazionale o internazionale, con cui la faculty DEM e uffici di staff a livello centrale e dipartimentale entrano in contatto in merito ad attività formative, formali e informali, che compongono l'offerta formativa. Il coinvolgimento dei soggetti esterni all'interno delle attività formative è ancora poco studiato. Secondo l'ipotesi qui sostenuta, tale fenomeno attinge in gran parte dall'attivismo dei dipartimenti e delle loro faculty nella terza missione (TM). Organizzato e chiaramente orientato verso finalità formative, esso può rappresentare un canale di innovazione didattica ricco di potenzialità. Nelle sue manifestazioni più avanzate il coinvolgimento di soggetti esterni (Berbegal-Mirabent et al., 2017) rimanda infatti al modello didattico del co-teaching che in Italia è ancora poco utilizzato. La ricerca ha avuto l'obiettivo di costruire un database delle interazioni con soggetti esterni nella didattica all'interno del DEM. Questo passaggio ha permesso di conoscere alcuni aspetti del fenomeno indagato: la sua entità, la natura degli attori accademici e non accademici che ne regolano le dinamiche, i livelli organizzativi a cui il coinvolgimento di soggetti esterni si realizza, la natura delle attività svolte in collaborazione e gli elementi di innovatività che le caratterizzano. Infine si è cercato di delineare alcune delle possibili implicazioni sia per la professionalità docente, sia per le università, le organizzative entro cui l'interazione con i soggetti esterni a fini didattici avviene e ha la possibilità di svilupparsi.

2. Contesto storico-istituzionale e background teorico

Il lavoro si inserisce nella cornice storico-istituzionale che nei decenni passati ha orientato principi e prassi nell'higher education (HE), quando “l'università di massa” (Trow, 1973), superata “l'università d'élite”, si è evoluta a sua volta “nell'università ad accesso universale” (Trow, 1999). Il ruolo delle università da questo punto in avanti, non è più stato quello tradizionale di formare le future classi dirigenti dell'establishment, ma quello di garantire a gruppi sempre più ampi ed eterogenei di studenti, una formazione avanzata, in grado di formarli come persone, lavoratori e cittadini (De Martin, 2017). In Europa, nel 1999, il Processo di Bologna ha avviato un radicale percorso di rinnovamento dei sistemi di HE che nel 2010 ha portato alla creazione di uno Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore (EHEA – European Higher Education Area). In questo contesto hanno assunto sempre più rilevanza il concetto di innovazione didattica e di scholarship. Nel 2015, nei nuovi Standard e Linee-guida per l'Assicurazione della Qualità nell'EHEA (ESG,

2015) sono infatti stati indicati due obiettivi¹ direttamente collegati al tema della didattica universitaria: i) accrescere la qualità e la rilevanza dell'insegnamento e dell'apprendimento; ii) promuovere la dimensione sociale dell'HE attraverso una didattica pensata per studenti con diversa provenienza culturale e sociale e con diversi bisogni formativi. Inoltre, il concetto centrale di *qualità* è qui chiaramente collegato a sistemi di HE student-centered, caratterizzati da una didattica inclusiva, capace di rivolgersi a diversi target di studenti e di coinvolgerli attivamente nel processo di apprendimento. Un approccio "student-centered"², si basa quindi su attività didattiche differenziate che si innestano sulla conoscenza già in possesso degli studenti e in cui la componente trasmissiva è minoritaria. L'obiettivo dell'insegnamento è di facilitare la riflessione e la connessione fra concetti vecchi e nuovi, di inserirli in diversi contesti e situazioni, di creare ambienti educativi diversificati, funzionali all'apprendimento. Entro questa prospettiva questo studio tiene conto dei principi della moderna pedagogia universitaria (Felisatti, 2017: p. 74) sull'adozione di metodologie didattiche partecipative, centrate su problemi, esperienziali, riflessivi e trasformativi che facilitano in chi apprende approcci costruttivi e attivi alla conoscenza (active learning, collaborative learning, problem solving, experiential learning) e sull'esigenza di valorizzare le dimensioni sociali dell'apprendimento, interne ed esterne all'ambiente accademico.

Sul versante della TM, a cui fa diretto riferimento il coinvolgimento di soggetti terzi nella didattica universitaria, la ricerca ha considerato la letteratura scientifica sulle attività tipiche di questa missione (Pinheiro et al., 2015). Le attività di TM, siano queste ascrivibili all'Academic Entrepreneurship o all'Academic engagement (Perkmann et al., 2013) rappresentano infatti il bacino entro cui si attivano e si alimentano i rapporti tra docenti e soggetti esterni da cui si originano anche collaborazioni in ambito formativo. Infine è stato considerato il framework del *knowledge triangle* (Cervantes, 2017; Unger e Polt, 2017) formulato entro la Strategia di Lisbona del 2000 con l'obiettivo di concettualizzare le relazioni tra le università, industria e società in senso ampio. Il framework del triangolo della conoscenza considera questi ambiti tra loro interconnessi e teorizza la necessità di costruire un approccio integrato tra ricerca, innovazione e educazione all'interno delle università.

¹ Dichiarazione di Yerevan, I e III obiettivo.

² Le ESG del 2015 associano al concetto di *Student-centered learning, teaching and assessment* il seguente principio: "Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and the assessment of students reflects this approach".

3. Metodologia e fonti utilizzate

L'indagine ha utilizzato un approccio qualitativo. In particolare è stata utilizzata la metodologia dello studio di caso con funzione descrittiva e esplorativa (Eisenhardt, 1989; Yin, 2014). Tramite la somministrazione di una survey e di una breve intervista semi-strutturata ai docenti DEM sul coinvolgimento dei soggetti esterni nei loro corsi, nel periodo 2015-2019, è stata creata una base dati primaria, mentre una base di dati secondaria ha utilizzato il Piano strategico dipartimentale DEM 2017-2021 e tutti i database esistenti sulle collaborazioni con soggetti esterni nella didattica, in capo a diversi informant. Il DEM nasce dalla Facoltà di Economia e Commercio fondata nel 1973, al suo interno convergono oggi i due dipartimenti di cui la Facoltà era originariamente composta, quello di Economia e quello di Informatica e Studi Aziendali. Nella ricerca, il DEM è attivo nei principali ambiti dell'economia e del management con attività di studio su temi che spaziano tra strategic management, economia sperimentale, economia sostenibile ed economia del lavoro. Nella didattica, l'offerta formativa a titolarità esclusiva del DEM, sul I e sul II ciclo, nel periodo considerato, si compone di 3 percorsi di laurea di I livello e di 8 corsi di laurea magistrale. La faculty DEM è formata da 74 docenti strutturati.

4. Analisi e risultati

a) Il Dataset dei contatti DEM nella Didattica

La sistematizzazione dei diversi database riguardanti il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica in capo a diversi provider e dei dati raccolti tramite la survey somministrata ai docenti strutturati DEM, hanno permesso di costruire un *Dataset dei contatti DEM nella Didattica*, contenente 669 osservazioni. La struttura su cui è stato organizzato il Dataset consente una descrizione generale del fenomeno considerato. L'interazione con soggetti esterni nella formazione si realizza su due livelli organizzativi, uno d'ateneo – rappresentato nel caso di Unitn dal JobGuidance, unità dedicata all'orientamento professionale e al placement degli studenti; e un secondo livello rappresentato dal dipartimento, che gestisce in proprio una parte delle interazioni. Il JobGuidance propone sistematicamente agli studenti DEM un'offerta di incontri ed eventi per l'orientamento professionale e per favorire l'incontro tra laureati e imprese (CareerDay, Company presentation, ecc.). A livello dipartimentale le interazioni con i soggetti esterni sono più articolate.

Queste sono promosse da più soggetti, ad esempio dal direttore, eventualmente supportato da una Commissione per la didattica; ma anche dai presidi dei CdS o da singoli docenti e tutor titolari di corsi. Anche le tipologie di attività entro cui si realizza il coinvolgimento di interlocutori esterni variano. Il management DEM con funzioni sulla didattica coinvolge soggetti esterni su attività di tipo istituzionale con finalità consultive. Rappresentanti di specifici settori professionali e produttivi, vengono infatti periodicamente ascoltati sulla validità dell’offerta formativa proposta e sulla sua coerenza rispetto alle esigenze del mondo del lavoro. Seguono poi attività in cui la presenza di soggetti esterni si realizza a contatto con gli studenti, all’interno dei corsi universitari come si dirà in seguito, ma anche in attività formative di tipo informale – ad esempio in attività di networking con il mondo professionale direttamente connesso ai CdS, oppure in incontri informativi o di approfondimento su temi economici attuali. Con la sistematizzazione dei dati è stato possibile infine categorizzare due tipi di interazioni sul coinvolgimento di esterni nelle attività formative: i) interazioni semplici denominate *qui contatti* che rispondono, come precedentemente illustrato, a esigenze di tipo istituzionale o di networking, riguardanti quindi il placement degli studenti o la consultazione delle categorie professionali sull’offerta didattica o anche esigenze di approfondimento e discussione che si realizzano però entro attività formative di tipo informale; e ii) interazioni articolate, denominate *partnership*, che hanno una natura collaborativa e si realizzano in attività formative formali, ovvero all’interno di corsi universitari che prevedono l’assegnazione di CFU. L’analisi ha approfondito questa seconda categoria e ha suddiviso le attività formative in due gruppi principali: attività formative *in aula* (AULA) che prevedono modalità di interazione prevalentemente frontali e attività formative *in laboratorio* (LAB) che utilizzano l’approccio *learning by doing*.

b.1 La Mappatura delle partnership DEM nella Didattica. L’analisi quantitativa

L’analisi sulle partnership didattiche realizzate nel periodo 2015-2019 ha considerato le attività di insegnamento svolte in aula e in laboratorio all’interno dei CdS, (L e LM), a titolarità esclusiva del DEM ed escluso quindi i CdS DEM offerti in collaborazione con altri atenei o i CdS del terzo ciclo come master universitari e dottorati. La Mappatura ha raccolto dati su 337 partnership e ha individuato 305 partner didattici, alcuni dei quali coinvolti in più di una collaborazione. In dettaglio, si sono registrate in AULA 103 partnership stabilite con 81 soggetti esterni; mentre in LAB sono state

registerate 234 partnership stabilite con 224 soggetti esterni. In entrambi gli ambienti formativi i soggetti erano rappresentati da organizzazioni pubbliche, profit e non profit di diversa provenienza. Sono stati inclusi anche i soggetti accademici, spesso docenti stranieri, che hanno preso parte alle attività didattiche in CdS DEM, sulla base di precedenti attività di ricerca applicata. La Mappatura è stata costruita somministrando una survey ai docenti strutturati del dipartimento. La survey, che ha ottenuto un tasso di risposta del 100%, ha avuto come primo obiettivo quello di individuare chi, tra i 71 docenti DEM ascoltati, ricorreva al co-teaching nei loro corsi e, come secondo obiettivo, di raccogliere da questi ultimi informazioni significative su questa nuova pratica didattica. Solo per chi attivava partnership con esterni nella didattica quindi la survey è stata integrata con una breve intervista semi-strutturata; mentre a tutti gli altri docenti è stato chiesto solo di motivare la loro posizione sul co-teaching. Dai dati è emerso che il co-teaching svolto in collaborazione con soggetti esterni è un fenomeno limitato. All'interno del DEM ha dichiarato di praticarlo il 37% dell'intera faculty, una quota minoritaria, ma non residuale e comunque in crescita, nel periodo considerato e in termini potenziali (tra i 'non-attivatori' alcuni docenti hanno espresso una loro disponibilità a sperimentare tale pratica in futuro).

Sull'identikit dei docenti che attivano partnership nei loro corsi universitari, entro una prospettiva di genere, è emerso che la quota di docenti uomini e donne è del 50%, tuttavia va tenuto conto che la quota delle docenti donne che attivano partnership didattiche rappresenta il 61% dell'intera quota di docenti donne presenti nel dipartimento, contro il 26% rappresentato dai docenti uomini sul totale maschile. Le donne sembrano quindi esprimere una maggiore propensione a valorizzare le loro collaborazioni di TM nell'ambito della didattica universitaria. Questo dato potrebbe far riferimento a una maggiore capacità delle docenti di sviluppare relazioni fuori dal mondo accademico (hanno un portfolio di contatti più ricco che permette loro di scegliere partner utili nella didattica), oppure a una loro maggiore capacità nel valorizzare le loro relazioni (riescono più facilmente a individuare spazi di collaborazione a fini formativi all'interno del loro portfolio di contatti) o infine a una maggiore propensione delle docenti a sperimentare nuovi formati nella didattica. L'analisi per ruolo accademico ha mostrato che coloro che coinvolgono soggetti esterni nei loro corsi sono soprattutto professori associati. Questo sembra indicare, da una parte che una posizione stabile nella faculty favorisce le sperimentazioni didattiche legate al co-teaching, dall'altra una più forte propensione da parte della generazione di accademici più giovane, al confronto con gli interlocutori non accademici. L'analisi condotta sui settori scientifici disciplinari (ssd) d'appartenenza dei docenti DEM che

promuovono collaborazioni nella didattica, ha distinto tra docenti dell'area scientifico-disciplinare delle Scienze economiche e statistiche e docenti appartenenti ad aree scientifico-disciplinari non economiche e considerato i vari ssd singolarmente all'interno delle aree. E' emerso così che il 65% dei docenti che attivano collaborazioni con esterni afferisce al ssd dell'Economia aziendale (13/B); questi rappresentano anche il 68% dell'intera quota del gruppo degli economisti aziendalisti presenti nel DEM e spiega ad esempio perché è soprattutto nelle LM di Management che si concentra il coinvolgimento di soggetti esterni, tenuto conto dell'offerta formativa DEM analizzata. Questo dato potrebbe far riferimento alla natura delle discipline insegnate, alcune di tipo più tecnico altre di tipo più teorico o a una maggiore o minore tradizione nelle relazioni esterne all'interno dei diversi gruppi disciplinari dovuta a una tradizione di ricerca più o meno empirica o, infine, a una maggiore o minore propensione all'uso di format didattici innovativi all'interno dei gruppi disciplinari.

I dati sull'identikit dei partner riguardano innanzitutto la loro provenienza per comparto economico di appartenenza. Come previsto, questi provengono in maggioranza dal settore profit e rappresentano l'82% sul totale dei partner censiti e il 93% dei partner nella didattica in LAB. In AULA invece la quota scende al 50% del totale, intervengono infatti in quote significative anche partner provenienti da organizzazioni pubbliche (20,5%) e soggetti accademici (21,7%). Il dato sulla prevalenza di professionisti profit rispecchia l'afferenza disciplinare della maggioranza dei docenti che praticano il co-teaching.

Si è poi osservato che alcune delle organizzazioni mappate, come pure anche alcuni professionisti che in queste operano, sono in contatto con più di un docente DEM tra coloro che attivano partnership nella formazione. Questo denota un interesse mirato lato soggetto esterno a lavorare con l'università e lato docenti a coinvolgere nella loro didattica determinati player del mondo produttivo. Per il DEM questo dato potrebbe rappresentare un potenziale per sinergie multiple tra insegnamenti. Un altro punto d'interesse è dato dal fatto che in alcuni casi la partnership è stata stabilita con ex alumni, un aspetto di forte impatto nella formazione degli studenti e da meglio valorizzare. I ruoli professionali dei partner sono eterogenei, la mappatura include imprenditori e co-founder, CEO e amministratori delegati; dirigenti aziendali, responsabili di uffici o di unità organizzative; manager su diverse funzioni aziendali; analisti finanziari, venture capitalist e business angel; consulenti d'azienda e responsabili dei centri di R&D, ma anche rappresentanti istituzionali, funzionari di Enti Pubblici, policy Adviser. Infine sulla provenienza geografica, il 70% degli interlocutori esterni proviene dal Trentino Alto Adige. Questo dato aumenta addirittura nelle attività didattiche condotte

in LAB mentre in AULA è inserito in una situazione meno polarizzata con percentuali più equilibrate tra provenienza regionale (29%), nazionale (34%), europea (20,5%) e extra-europea (17%). Il dato per cui nel LAB i partner esterni siano quasi tutti soggetti profit provenienti dal contesto regionale, può essere ricollegato alla natura pratica o tecnica dell'attività formativa realizzata in LAB: coinvolgere soggetti terzi del mondo produttivo locale facilita in questo caso l'interazione, fornisce esempi veloci da individuare e vicini agli studenti. Diverso è invece il bisogno formativo che si esprime in AULA, qui è attuato un approccio teorico e l'apprendimento è reso più efficace se illustrato e argomentato entro una prospettiva dialogica e riflessiva che si adatta bene al coinvolgimento di soggetti esterni provenienti da diversi settori dell'economia e delle istituzioni, anche al di fuori del contesto regionale. In entrambi i casi, come emerso dall'intervista semi-strutturata, la didattica ne risulta rinnovata e capace di interessare gli studenti nel processo di apprendimento. Nella cornice dell'innovazione didattica e dell'approccio student-centered, il coinvolgimento di interlocutori esterni è percepito nel DEM come un fenomeno nuovo che necessita di essere meglio strutturato ed organizzato; ad esempio in termini di distribuzione sull'intera offerta formativa DEM. Su questo punto i dati hanno descritto una situazione disomogenea con da una parte CdS non interessati dal co-teaching e dall'altra CdS con all'interno numerosi interventi di guest-speaker. Inoltre anche la frequenza con cui tali partnership vengono attivate non è costante. Solo il 35% delle collaborazioni mappate rientra ad esempio in un quadro di relazioni continuative e non sporadiche.

b.2 La Mappatura delle partnership DEM nella Didattica. L'analisi qualitativa

L'analisi qualitativa ha permesso di conoscere alcuni aspetti delle partnership nella didattica non misurabili, riguardanti ad esempio, le condizioni iniziali per l'avvio delle collaborazioni in termini di figure chiave o di driver e ostacoli, intesi rispettivamente come fattori che facilitano o rendono difficoltosa l'attivazione di collaborazioni in ambito formativo. Sono emersi inoltre, informazioni utili per comprendere i possibili vantaggi per l'apprendimento degli studenti.

Un primo punto di interesse riguarda i soggetti promotori della collaborazione. È emerso che le collaborazioni sono sorte in qualche caso su suggerimento degli studenti o in progetti di ricerca, nella maggior parte dei casi tuttavia, queste nascono su input dei docenti e dai loro contatti personali.

Sulle condizioni che ostacolano le partnership in aula, alcune sono di tipo culturale, alcuni docenti ad esempio, non considerano le pratiche di co-teaching di loro interesse o se applicano un approccio disciplinare alla materia che insegnano, non le ritengono adatte all'insegnamento di cui sono titolari. C'è poi chi, in una prospettiva quantitativa all'insegnamento, vede le collaborazioni come una diminutio rispetto alle ore di lezione a disposizione per la loro disciplina, che considerano limitate. Ma aspetti critici possono essere legati anche alla mancanza di relazioni del docente con soggetti esterni o alle difficoltà procedurali riscontrate nel coinvolgimento di alcuni interlocutori, ad esempio di manager pubblici. Su questo alcuni docenti hanno dichiarato di aver utilizzato il co-teaching in passato e di aver smesso perché scoraggiati da procedure lunghe e complesse.

Tra i fattori che favoriscono il coinvolgimento di soggetti esterni incidono di nuovo motivazioni di tipo culturale o disciplinare che condizionano la visione dei docenti anche in senso positivo. Alcuni ritengono infatti che coinvolgere direttamente professionisti esterni nei propri corsi si adatti bene alle caratteristiche e ai contenuti della propria disciplina. Altri docenti, in ottica student-centered, ritengono che il co-teaching migliori la didattica e la partecipazione degli studenti al corso. Infine, anche un approccio qualitativo all'insegnamento sembra favorire l'ingresso nelle aule universitarie di professionisti ed esperti esterni. La tabella n. 1, sintetizza quanto appena detto utilizzando alcune dichiarazioni dei docenti ascoltati.

Tabella 1

Tab. n. 1 DRIVER – Fattori che incidono positivamente il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica

Approccio disciplinare	<ul style="list-style-type: none">«Le materie che inseguo si prestano ad un contatto costante con il mondo del lavoro.»
Approccio student-centered	<ul style="list-style-type: none">«Lo ritengo fondamentale per gli studenti.»«Aumenta la qualità della didattica.»«Attivo collaborazioni con aziende contattate personalmente al fine di introdurre realtà aziendali agli studenti e far loro percepire l'esperienza diretta dei professionisti.»;«Aumenta l'engagement degli studenti, migliora l'apprendimento»;«Collaborazione, fiducia, aspirazione al miglioramento della didattica, cura degli studenti.»
Approccio qualitativo	<ul style="list-style-type: none">«Accanto alla presentazione di metodologie, modelli e tecniche sono utili proposte di applicazioni aziendali da parte di professionisti.»

Sono infine emerse considerazioni anche sui vantaggi legati a questa pratica didattica per studenti, docenti, soggetti esterni e università.

L'intervento di soggetti esterni sia se applicato all'analisi di casi empirici, sia se utilizzato con una funzione di approfondimento, dialogica e riflessiva rispetto a certi temi, permette agli studenti di conoscere gli aspetti applicativi dell'insegnamento teorico ricevuto in termini di esempi, tecniche avanzate, modelli, logiche e strategie applicate sul campo. Spesso il confronto con esperti richiede agli studenti una preparazione su casi pratici, l'analisi di dati e l'elaborazione di proposte. Questo permette loro di sperimentare, di svolgere attività di ricerca, di analizzare dati empirici contestualizzati (Blanco et al., 2017), ma anche di formarsi in un ambiente pluralista in cui sono messe a confronto prospettive diverse. Inoltre, gli incontri con esterni forniscono spesso agli studenti l'occasione per lo svolgimento di tirocini o per progetti di tesi ad hoc permettendo loro di approfondire il contatto avuto in aula al di fuori dell'ambiente accademico, in un contesto professionale e lavorativo. Dal confronto con esterni, secondo le considerazioni degli informant, traggono beneficio anche i docenti che così possono valorizzare le proprie relazioni professionali, rafforzandole o accrescendole, arricchire il loro know-how, ricevere input e suggerimenti su come migliorare o integrare il corso; aumenta infine anche la loro consapevolezza sull'esistenza di spazi di ricerca e approfondimento da sviluppare in progetti congiunti tra università e impresa. I soggetti esterni, nell'aula universitaria hanno la possibilità di mettere in gioco la loro capacità innovativa, di confrontarsi, di ricevere feedback o suggerimenti da docenti e studenti. Non a caso, spesso da queste occasioni nascono nuovi progetti di ricerca o di formazione. Infine anche l'istituzione, a livello centrale e dipartimentale, trae beneficio da queste nuove pratiche nell'insegnamento perché accresce e consolida la propria rete di contatti, la propria influenza e la propria visibilità sul territorio, in aggiunta al miglioramento stesso dell'offerta formativa.

5. Conclusioni e proposte per il futuro

L'indagine condotta presso il DEM dell'Università di Trento ha mostrato che il coinvolgimento di soggetti esterni nella didattica universitaria è un fenomeno ancora poco sviluppato e formalizzato, ma in crescita. Che si tratti di *contatti*, cioè di interazioni semplici tra studenti e professionisti esterni o di *partnership*, cioè di interazioni più articolate all'interno dei corsi universitari, la presenza di soggetti esterni nell'ambiente formativo universitario, rappresenta un'opportunità di innovazione della didattica per università, dipartimenti e docenti. Gli studenti, in particolare, hanno la

possibilità di conoscere e prendere parte a progetti di sviluppo sul territorio. Inoltre, discussioni e testimonianze su casi reali condotte con e da professionisti di diversi contesti economici e produttivi permettono loro di sviluppare, all'interno dei corsi, un apprendimento funzionale e non solo teorico.

L'approfondimento condotto sulle partnership ha mostrato inoltre che il coinvolgimento di esperti e professionisti nell'attività di insegnamento, ha generalmente una funzione descrittiva o dimostrativa in AULA, dove si svolge soprattutto con le modalità dello storytelling, tramite testimonianze e presentazioni di casi; ha invece una funzione analitica in LAB dove il loro intervento è associato a challenge o risoluzione di casi pratici, in un'ottica di problem solving. Ad oggi forme semplici di co-teaching sono attivate principalmente su iniziativa del docente e sulla base della sua rete di relazioni esterne, il coinvolgimento di professionisti esterni in aula è quindi direttamente connesso all'attivismo dei docenti nella TM. Se si vuole generare un impatto positivo che può derivare da un ricorso crescente a questa pratica e se si vogliono evitare anche i rischi di un suo appiattimento in termini di 'professionalizzazione' degli insegnamenti universitari, è necessario che università e dipartimenti supportino i docenti nella sperimentazione organizzata di tale pratica innanzitutto con sistemi informativi collegati a incentivi e riconoscimenti per lo sviluppo della professionalità docente. Quello che va considerato è che nel modello didattico del co-teaching il docente attiva diversi profili professionali: i) è partner del soggetto esterno, ii) è mediatore nell'azione formativa tra soggetto esterno e studenti, iii) è agente di valorizzazione della relazione con esterni anche negli ambiti della ricerca e dell'innovazione, iv) usa competenze organizzative e di regia del processo formativo di cui è designer e per una parte co-designer. La collaborazione con soggetti esterni in ambiente educativo richiede quindi ai docenti di esercitare una leadership non convenzionale (Kotter, 2006).

Sul piano organizzativo il coinvolgimento di esterni in aula pone l'università dinanzi alla sfida di formulare strategie e strumenti utili da una parte a identificare e raccordare le partnership per potenziare un canale di innovazione dell'insegnamento-apprendimento universitario e dall'altra a favorire l'interazione organica delle collaborazioni con soggetti esterni tra i diversi ambiti istituzionali in cui opera: educazione, ricerca, innovazione.

Bibliografia

Berbegal-Mirabent J., Gil-Doménech D., Ribeiro-Soriano D. E. (2019): Fostering university-industry collaborations through university teaching, *Knowledge Management Research & Practice*.

Blanco, E., Bérard, S., Blanco, S., Chévrier, P., Heidsieck, E., Kenwright, J., & Verges, V. (2019). Designing Experiential Training In Lean Product Development: A Collaboration Between Industry & Academia.

Cervantes M. (2017). Higher Education Institutions in the Knowledge Triangle. *Foresight and STI Governance*, vol. 11, no 2, pp. 27–42.

De Martin, J. C. (2017). *Università futura: tra democrazia e bit*. Codice Edizioni.

ENQA, (2015). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels. https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.

Felisatti, E. (2018). Innovazione didattica e strategie per la formazione del docente universitario. *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria*, 74; in Michelini, M., (2018) Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria: Interventi alla tavola rotonda *GEO*.

Kotter, J. P., & Rathgeber, H. (2006). Our iceberg is melting: change under adverse conditions. *Leadership Excellence*, 23(2), 11.

Pinheiro, R., Langa, P. V., & Pausits, A. (2015). One and two equals three? The third mission of higher education institutions. *European journal of higher education*, 5(3), 233-249.

Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university–industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442.

Trow, M. (1973). Problems in the transition from elite to mass higher education.

Trow, M. (1999). From mass higher education to universal access: The American advantage. *Minerva*, 303-328.

Unger M., Polt W. (2017) The Knowledge Triangle between Research, Education and Innovation – A Conceptual Discussion. *Foresight and STI Governance*, vol. 11, no 2, pp. 10–26.

Vision di Ateneo e formazione dei neoassunti

di *Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli*¹

Nella prima parte di questo intervento sono descritte la struttura e le caratteristiche del percorso *Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica in Università*, attivato negli ultimi due anni presso l’Università di Pisa. Lo scopo primario di questo percorso è formare alla didattica universitaria i docenti neoassunti, ma ricopre notevole valore formativo anche rispetto a docenti già in servizio. Nel secondo paragrafo, basato sull’esperienza vissuta come partecipante al percorso *Insegnare a insegnare*, si mettono in luce le opportunità offerte e realizzate dal corso e i suoi potenziali sviluppi, soffermandosi su quelle considerazioni che possono avere un valore più generale. Vengono infine presentati alcuni esiti di ricerca del percorso in termini di gradimento e di impatto sulle prospettive di insegnamento dei partecipanti.

1. Insegnare a insegnare: un percorso di formazione alla didattica universitaria

Fin dall’anno accademico 2018-19² l’Università di Pisa ha favorito e sostenuto un’importante esperienza di formazione alla didattica attraverso il progetto *Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica in Università*, rivolto a ricercatori e docenti universitari che, in modo volontario, desideravano migliorare le proprie competenze didattiche.

La scelta di valorizzare e dare spazio a un’iniziativa formativa dedicata a quello che in letteratura viene definito *faculty (o academic) development*

¹ Gli Autori hanno progettato e realizzato in modo sinergico il contributo; tuttavia, il paragrafo 1 è stato scritto da Marco Abate; il paragrafo 2 è stato scritto da Maria Luisa Chiofalo; il paragrafo 3 è stato scritto congiuntamente da Lorenza Da Re e Roberta Bonelli.

² Nell’ambito del prorettorato alla didattica del Professor Marco Abate.

trova giustificazione nelle ricerche sempre più diffuse sul tema, sia a livello nazionale (Felisatti & Serbati, 2017; Felisatti & Clerici, 2020) che internazionale (Sorcinelli, 2007; Postareff, Lindblom-Ylanne, Nevgi, 2007): tali ricerche evidenziano la grande importanza di investire nella formazione didattico-pedagogica dei docenti universitari, proponendo percorsi formativi a sostegno dell'insegnamento e della qualità della didattica. Un'azione in tal senso si rivela importante considerando innanzitutto l'evidenza che gli interventi di formazione rivolti agli accademici, in particolare il dottorato, sono spesso pensati e costruiti per avviare alla ricerca e non per preparare all'insegnamento (Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007). Nonostante questa mancata preparazione agli aspetti didattici e pedagogici, ai ricercatori neoassunti viene comunque immediatamente affidato un insegnamento, a volte con classi di centinaia di studenti, che richiede specifiche competenze didattiche di progettazione, conduzione, valutazione, uso di metodologie specifiche (Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007).

Premesso ciò, il percorso formativo *Insegnare ad insegnare*, coniugando letteratura e bisogni specifici di contesto, si connota come una risposta alle esigenze di formazione didattica e pedagogica dei docenti universitari, valorizzando temi scarsamente presenti nella formazione pre-insegnamento universitario. Viene proposta quindi, a chi aderisce al percorso, una riflessione spesso inedita per i docenti partecipanti, ma fondamentale per una didattica di qualità, poiché parallelamente mette a disposizione metodologie, strumenti e buone pratiche supportate dalla letteratura e dall'abile apporto di esperti formatori di elevato livello³.

Alcuni aspetti strutturali e diverse scelte progettuali di base contraddistinguono il modello pisano rispetto a progetti simili attuati in altri atenei italiani.

Per poter essere efficaci, i percorsi di formazione proposti prevedono una forte interazione e scambio fra corsisti e formatori, nonché proposte di *learning by doing* in forma laboratoriale ed esperienziale necessarie per riflettere, discutere, condividere e mettere in pratica sul campo le metodologie presentate. Per tali motivi, il numero dei partecipanti viene limitato e definito in anticipo, in modo da poter avere le strutture logistiche e i formatori necessari per erogare attività laboratoriali efficaci rispetto alla futura esperienza didattica.

La prima edizione 2018/2019 è stata aperta a circa 90 partecipanti, suddivisi in tre gruppi da circa 30 persone ciascuno; la seconda edizione

³ Il progetto “*Insegnare ad insegnare*” dell’Università di Pisa vede la responsabilità scientifica del Prof. Ettore Felisatti (Università degli studi di Padova) – designer ed esperto di percorsi di faculty development - con il coinvolgimento del gruppo di docenti formatori ASDUNI provenienti da diversi atenei italiani e stranieri.

2019/2020 è stata invece aperta a circa 60 partecipanti, suddivisi in due gruppi sempre da circa 30 persone ciascuno. In entrambi i casi è stato ritenuto opportuno non rendere la partecipazione al percorso obbligatoria per nessuno, ma di aprirlo a chi fosse interessato e ne facesse richiesta, selezionando poi i partecipanti in base a criteri predeterminati (selezione necessaria avendo ricevuto più richieste dei posti disponibili).

Come accennato all'inizio, il primo obiettivo di questo percorso è formare alla didattica universitaria i docenti neoassunti. Per questo motivo, in entrambi gli anni, nella selezione dei partecipanti è stata data priorità ai ricercatori a tempo determinato, che hanno costituito circa il 60% dei corsisti.

Un altro criterio di selezione, utilizzato entrambi gli anni, è stato quello di cercare di coinvolgere, sia globalmente sia in ciascun gruppo, corsisti provenienti da aree culturali eterogenee in modo da permettere un confronto fra esperienze e necessità diverse. Non c'è dubbio che interventi di formazione alle competenze didattiche universitarie possano differenziarsi anche in funzione delle specificità delle varie aree scientifiche; si è preferito tuttavia, in linea con le tendenze internazionali, promuovere un apprendimento su base interdisciplinare (Lattuca, 2001) e impostare il progetto pisano valorizzando la logica di una *Faculty learning Community* (Cox, 2004) che apprende condividendo approcci, pratiche, metodologie e strumenti utili in tutti i contesti di insegnamento. L'analisi dei dati di gradimento e impatto, presentati nel paragrafo 3, evidenzia come tale scelta si sia rivelata vincente: ha permesso di creare legami, individuare parallelismi e favorire interazioni e condivisioni in modo più ampio e vitale di quanto sarebbe stato possibile all'interno di gruppi omogenei costituiti da persone della stessa area disciplinare. Inoltre, nelle attività laboratoriali, i corsisti hanno così dovuto elaborare strategie per interagire anche con persone aventi un retroterra culturale molto diverso dal loro, rendendo l'esperienza più simile a quella che si ha con gli studenti. Infine, questo approccio è servito anche per evidenziare un concetto molto importante: l'università non è un insieme di aree indipendenti, riunite solo per motivi burocratici, ma è un corpo unico, che cresce e si sviluppa in campo didattico grazie all'interazione, contaminazione e collaborazione culturale fra le varie parti che lo compongono.

Il terzo criterio utilizzato per la selezione dei partecipanti è invece drasticamente cambiato fra le due edizioni. Nella prima edizione si è pensato di spingere il concetto di "neoassunti" includendovi anche dottorandi e assegnisti di ricerca, con l'idea di prepararli preventivamente alla didattica universitaria. I livelli di partenza erano tuttavia troppo diversi; in particolare, i dottorandi spesso si sentivano più studenti che docenti. Anche la motivazione nel seguire il percorso si è rivelata molto più debole fra dottorandi e

assegnisti, con posizioni fortemente concentrate sulla ricerca, in cui la didattica occupa uno spazio residuale, se non del tutto inesistente, benché i ricercatori a tempo determinato abbiano tutti l'obbligo della didattica. Infine, dottorandi e assegnisti hanno meno controllo sull'organizzazione delle proprie attività, per cui è spesso capitato che altri impegni si sovrapponessero agli incontri di *Insegnare a insegnare*. Anche per questi motivi, nella prima edizione solo circa la metà dei corsisti ha completato il percorso (dove “completare il percorso” significa aver partecipato ad almeno due terzi delle attività previste), e la maggior parte dei ritiri si è concentrata proprio fra dottorandi e assegnisti.

Nella seconda edizione, sulla base degli esiti prodotti dal follow up del progetto, è stata fatta una scelta diversa: aprire il percorso a docenti più esperti (ricercatori a tempo indeterminato e professori) che ritenessero utile un rafforzamento della propria formazione (tipicamente da autodidatti) nella didattica universitaria. Questa scelta si è rivelata più funzionale: motivazioni e impegni si sono rivelati più uniformi fra i partecipanti, e il confronto fra le differenti esperienze è stato proficuo e arricchente per tutti i corsisti, come discuteremo anche nella seconda parte di questo intervento. Grazie a questo, e anche a una migliore dislocazione temporale degli incontri, nella seconda edizione più del 90% dei corsisti ha completato il percorso.

In entrambe le edizioni il percorso *Insegnare a insegnare* è stato composto da 9 incontri. Il primo anno gli incontri sono stati mediamente uno al mese, da ottobre a giugno; il secondo anno (anche su suggerimento dei corsisti della prima edizione) gli incontri sono stati invece concentrati nei periodi di sospensione delle lezioni.

Ogni incontro, condotto in co-docenza dai formatori, consiste in una prima parte plenaria, proposta a tutti i corsisti sollecitando dinamiche interattive, in cui sono presentati e discussi i contenuti e le tecniche relative al tema principale dell'incontro, seguita da uno o più laboratori in cui i corsisti, suddivisi in gruppi, riflettono e iniziano a mettere in pratica quanto presentato nella seduta plenaria. Ciascun incontro dura fra uno e due giorni, a seconda della specificità della tematica e della lunghezza dei laboratori.

Un aspetto su cui si è insistito molto in *Insegnare a insegnare* è il monitoraggio e la valutazione dell'andamento del percorso, sia incontro per incontro sia complessivamente. Al termine di ogni incontro i corsisti sono stati infatti invitati a compilare un questionario di valutazione in cui esprimere il proprio parere e la propria soddisfazione o insoddisfazione su quanto avvenuto in quell'incontro, segnalando lati positivi e negativi e avanzando critiche o proposte di miglioramento. L'analisi dei risultati di questi questionari,

presentata e discussa con i corsisti stessi nell’ultimo incontro, è essenziale per la strutturazione dell’edizione successiva di *Insegnare a insegnare*.

La valutazione degli esiti formativi del percorso è stata effettuata anche con uno strumento diverso, più adatto a raccogliere informazioni su fenomeni e cambiamenti globali: il test TPI (*Teaching Perspectives Inventory*)⁴. Come descritto efficacemente da Pratt, Smulders *et al.* (2016), questo test è il risultato di ricerche pluriennali sull’insegnamento/apprendimento degli adulti in Asia e nel Nord America. Queste ricerche hanno portato all’identificazione di cinque prospettive principali nell’insegnamento, ognuna delle quali costituita da un complesso interrelato di azioni, intenzioni e credenze, la cui combinazione rappresenta lo specifico approccio di un docente nei confronti dell’insegnamento stesso. Le cinque prospettive sono identificate con i termini *Trasmissione, Apprendistato, Sviluppo, Cura e Cambiamento sociale*. Scopo del TPI è individuare la combinazione fra le cinque prospettive del docente che si sottopone al test, e come queste prospettive siano espresse tramite azioni, intenzioni e credenze. Uno degli assunti soggiacenti il TPI è che non ci sono prospettive migliori o peggiori, ma che essere conscienti della rilevanza di queste prospettive nella propria pratica professionale può portare a un miglioramento della propria didattica.

I corsisti di *Insegnare a insegnare* hanno compilato il TPI due volte: prima dell’inizio del percorso, e in seguito alla realizzazione dell’ultimo modulo formativo. In questo modo è stato possibile raccogliere informazioni su come la partecipazione a *Insegnare a insegnare* abbia influito sull’approccio all’insegnamento dei corsisti. In entrambe le edizioni l’influenza è stata evidente, come approfondiremo nel paragrafo 3: al termine del percorso i corsisti avevano infatti un approccio più bilanciato e, soprattutto, più cosciente rispetto alle cinque prospettive. Ciò è stato confermato anche dalla discussione con i corsisti stessi rispetto ai risultati del questionario, molto utile anche per focalizzare meglio gli effetti e i lati positivi e critici globali (e non soltanto relativi ai singoli incontri) del percorso.

Si procede ora a descrivere il contenuto dei nove incontri, così come sono stati strutturati nella seconda edizione di *Insegnare a insegnare* (2019/20).

Il primo è un incontro introduttivo, in cui viene presentato l’intero percorso e sono mostrati e discussi i risultati della prima somministrazione del TPI e si analizzano, attraverso un confronto e una riflessione comune, orientamenti, esperienze e pratiche individuali e di gruppo in merito all’azione di progettare, condurre e valutare nell’attività didattica.

⁴ Per approfondimenti relativi allo strumento “Teaching Perspectives Inventory”: www.teachingperspectives.com

Il secondo incontro è dedicato a un tema che l'università di Pisa sente fortemente: la didattica inclusiva. Dopo aver presentato i servizi messi a disposizione dall'ateneo per il sostegno a studenti con disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), sono discussi casi studio su come affrontare le principali problematiche che si possono presentare nell'effettuare una lezione a una classe comprendente uno studente con disabilità o con DSA.

Nel terzo incontro si affronta una delle principali competenze di base per la didattica universitaria: la progettazione di un insegnamento. Sono discusse teorie e tecniche per definire gli obiettivi formativi specifici di un insegnamento, e per costruire un *syllabus* che sia coerente con essi.

Il quarto incontro presenta metodi e tecniche di conduzione di una classe. In particolare, sono illustrate, e poi applicate negli incontri laboratoriali, tecniche di gestione dell'aula e metodologie di *active learning*, sia nel caso di classi piccole sia nel caso di classi numerose.

Il quinto e il sesto incontro sono dedicati alla didattica a distanza, approfondimento quest'anno risultato particolarmente utile e tempestivo: questi incontri si sono svolti infatti a febbraio 2020, poco prima del *lockdown*. Per la precisione, il quinto incontro consiste in un'introduzione teorico-pratica a *Moodle*, strumento multivalente per la creazione e l'utilizzo di numerose forme di didattica a distanza. Il sesto incontro invece presenta, prevalentemente tramite l'utilizzo di *Moodle*, vari modelli, ambienti e tecnologie *e-learning* per la didattica, da usare in modo indipendente o in forma blended con modelli di integrazione fra presenza e distanza.

Il settimo incontro, anche questo introdotto come specificità pisana, tratta i temi della comunicazione, anche non verbale, e del *public speaking*, affrontati grazie alla collaborazione di attori e insegnanti di teatro: sono analizzate postura, respirazione, tono di voce, gestualità, e in generale tecniche di comunicazione verbale e non verbale nel contesto d'aula.

L'ottavo incontro discute il tema fondamentale della valutazione: valutazione diagnostica, formativa e sommativa; metodologie di valutazione per/degli apprendimenti; costruzione, sperimentazione e analisi di prove oggettive; predisposizione di una rubrica di valutazione.

Infine, il nono incontro non è centrato su un focus specifico di apprendimento ma serve da conclusione e valutazione dell'intero percorso. Sono presentati e discussi con i corsisti i risultati dei questionari di valutazione dei singoli moduli e gli esiti di confronto iniziale e finale del TPI. L'incontro si conclude con un *focus group* con i corsisti sugli aspetti positivi e critici del percorso e sulle prospettive di miglioramento e sviluppo dell'iniziativa individuale e collettiva.

Per concludere, nella visione di ateneo pisana relativa alla formazione alla didattica universitaria, il percorso *Insegnare a insegnare: le competenze di base per la didattica in Università* è solo una parte, per quanto importante, di quello che aspira a essere un sistema più ampio e auspicabilmente stabile di promozione della qualità professionale dei docenti e della didattica. Si è infatti già iniziato a offrire incontri di approfondimento riguardanti la didattica di specifiche aree (per esempio, sulla didattica in biologia o in fisica) o su tematiche determinate (per esempio sugli strumenti disponibili per una didattica a distanza che non si limiti alla mera riproposizione di lezioni in video e siano utilizzabili anche per integrare e sostenere la didattica in presenza). Inoltre, vengono finanziate ogni anno decine di progetti di innovazione didattica presentati autonomamente dai singoli docenti. Infine, contando anche sull'aiuto dei docenti che hanno seguito *Insegnare a insegnare*, vi è anche la volontà di organizzare in un prossimo futuro un sistema di *peer mentoring* che possa supportare i docenti che vogliono sperimentare miglioramenti alla propria didattica⁵.

2. L'esperienza di imparare a insegnare: un valore per docenti di ogni età

2.1 Motivazioni

Come già argomentato nel Paragrafo 1, spesso i docenti universitari imparano a insegnare in modo autodidattico, con tutta la libertà e i limiti di questa condizione. L'esperienza è una preziosa maestra, ma, se maturata in forma isolata e avulsa da un sistema di ricerca didattica, rischia di diventare autoreferenziale e di fissare errori che, per quanto piccoli, nel tempo si irridiscono funzionando da veri e propri ostacoli a un'azione formativa efficace (Postareff & Nevgi, 2015; Bovill et Al., 2016), accessibile in modo istituzionale sia all'occorrenza che in forma sistematica, in cui il/la docente possa confrontarsi con pari di diversa esperienza e diverse discipline, con il collante di un nucleo pedagogico ; in secondo luogo, ma non per ordine di importanza, dalla disponibilità di competenze e strumenti per la pianificazione e progettazione di singoli insegnamenti, integrati in modo coerente

⁵ Si ringraziano tutti coloro che hanno contribuito alla riuscita del progetto “Insegnare ad insegnare”: i docenti delle due edizioni del corso, il personale amministrativo che ha gestito gli aspetti logistici e finanziari, tutti i corsisti. Ma soprattutto, si vuole ringraziare il prof. Ettore Felisatti e i suoi collaboratori (in particolare Lorenza Da Re) senza cui nulla di tutto ciò sarebbe stato possibile.

nell'offerta formativa complessiva: infatti, ciascun docente contribuisce alla definizione dell'architettura formativa, curando gli insegnamenti di cui è responsabile e concorrendo alla pianificazione che transita dai Consigli di Corso di Studi e di Dipartimento.

Alla luce di queste considerazioni può essere letta la richiesta di formazione pervenuta all'Ateneo di Pisa da docenti con maggiore esperienza rispetto a quella dei neoassunti, e la conseguente significativa adesione all'opportunità offerta da *Insegnare a insegnare*.

Di seguito si procede con un'analisi ragionata di quelle caratteristiche del percorso formativo pisano che acquistano un valore particolarmente rilevante per docenti esperti/e, discutendone l'efficacia di implementazione e tracciando i possibili ambiti di miglioramento in vista di future edizioni.

2.2 Composizione dell'aula di apprendimento

Una caratteristica distintiva del percorso formativo dell'Università di Pisa è stata la partecipazione di docenti da tutte le aree disciplinari, anche se in maggioranza di origine scientifica. Questa osservazione induce almeno due ordini di considerazioni.

Innanzitutto, il valore di una formazione alla didattica con impostazione trasversale alle discipline è evidenziato anche in letteratura (McAleese et al., 2013). Un approccio formativo di tale natura, non ancorato quindi a una specifica area disciplinare, facilita infatti l'individuazione di bisogni e problemi comuni a tutti gli insegnamenti disciplinari, dunque di carattere pedagogico. Contemporaneamente, questo valore è naturalmente accompagnato dall'opportunità di trarre ispirazione da soluzioni nate in contesti diversi dal proprio, le quali, opportunamente adattate, rappresentano un'occasione di innovazione in un approccio di “creatività associativa”. Infine, una tale osmosi tra settori disciplinari differenti stimola lo sviluppo di un umanesimo scientifico nell'approccio all'insegnamento, accende la curiosità e il divertimento di chi insegna – condizione necessariamente speculare alla curiosità e divertimento di chi apprende – e aiuta a consolidare la centralità della persona (studente e docente) nel processo educativo e formativo (Alessandrini, 2012). In coerenza con questi principi valorizzati in letteratura, si riporta come esempio uno degli strumenti formativi utilizzati nel corso, il laboratorio di *microteaching* in gruppi disomogenei per provenienza disciplinare, il quale ha generato entusiasmo e attivato desideri ed intenzioni di collaborazioni interdisciplinari nella quotidianità futura.

Il carattere trasversale dei contenuti, punto di forza del percorso, può comunque far riflettere sull'importanza di prevedere e condurre, in parallelo, percorsi formativi in contesti disciplinari: è quotidiana la necessità di individuare strategie efficaci per accompagnare gli studenti e le studentesse nell'apprendimento di concetti, procedure e applicazioni disciplinari talvolta più ostiche, spesso per motivi riconducibili alla specificità del linguaggio utilizzato: in questo caso, i nodi sarebbero più efficacemente sciolti in un ambito di confronto e cooperazione tra docenti della medesima disciplina.

La seconda considerazione è legata alla maggiore partecipazione di docenti di area scientifica, che evidenzia forti bisogni ed evidenti desideri formativi, almeno per quanto riguarda il gruppo di partecipanti coinvolti nell'esperienza pisana. Indagare quanto questo dato sia consolidato (non occasionale) e possa caratterizzare anche altri Atenei, e indagarne le cause, può fornire spunti di riflessione funzionali alla pianificazione delle politiche di formazione.

2.3 Focus sulle diverse abilità

Uno dei moduli proposti durante il percorso aveva come focus principale l'attenzione alle “diverse abilità”: si tratta di un tema estremamente distintivo di *Insegnare a insegnare*, immediata conseguenza della consolidata esperienza dell'Università di Pisa nei servizi e percorsi per l'inclusione. Questo rappresenta, in un certo senso, il paradigma all'interno del quale muoversi, fondativo nell'azione di insegnamento indipendentemente dall'esperienza del/la docente. Infatti, l'insegnamento/apprendimento è un processo nel quale ogni giorno, anche in una stessa aula con gli stessi studenti e le stesse studentesse, si risolvono problemi disciplinari ed educativi nuovi, in cui – ispirandosi al pensiero di Howard Gardner (2006) – il futuro è nello sviluppo della “mente disciplinare”, insieme a quella capace di fare sintesi, di creare, di pensare e determinare un agire etico e rispettoso. L'orizzonte al quale tendere è dunque necessariamente la personalizzazione dell'intervento educativo e formativo sui talenti. Per definizione, l'esperienza non può essere sufficiente per mirare a questo orizzonte, e risulta invece necessario costruire consapevolezza sull'importanza strategica di associare all'esperienza in ambito didattico lo sviluppo di competenze specifiche e la disponibilità quotidiana di servizi e contesti di competenze integrate, all'interno dei quali analizzare, discutere, e concepire soluzioni innovative personalizzate. Si parla di “soluzioni innovative” in quanto i problemi sono ogni volta, infatti, nuovi. Personalizzare l'intervento su tutti i talenti significa creare un ambiente

formativo felice in cui ogni persona si sente accolta per chi è, e contemporaneamente stimolata a sperimentare stili di apprendimento diversi dal proprio mentre assiste al successo formativo di altri.

Riconsiderare il focus sulle diverse abilità in un più generale sguardo strategico alla personalizzazione dell'intervento formativo mette in luce un bisogno emergente e urgente, fondativo e ad oggi non considerato: la questione di genere (Galletti, 2019). I dati nazionali ed europei sulle carriere di studio pongono in modo centrale la domanda di quanto e come il sistema di istruzione – dal nido all'università – sia adeguatamente disegnato per riconoscere il modo differente che caratterizza l'apprendimento di persone di genere differente sulla base di un simbolico differente. Un'altra domanda fondamentale è quanto il nostro sistema di educazione e formazione riesca a parlare, a far sentire nell'aula giusta e nel momento giusto, sia studenti che studentesse: nelle storie che vengono narrate per mettere in luce come nascono, si sviluppano e si diffondono le idee nuove; nelle motivazioni che vengono condivise per accendere la curiosità in aula e alimentarla come carburante indispensabile per la fatica di apprendimento che segue; nel modello di ruolo che viene offerto secondo la soggettività e personalità di ciascun/a docente. Si tratta di una questione rilevante, sia da un punto di vista quantitativo, perché riguarda circa la metà della popolazione studentesca e di quella accademica, sia da un punto di vista qualitativo, perché tenerne conto significherebbe liberare talenti autentici e non tenerne conto significherebbe chiudere le menti nelle gabbie dove spesso già le troviamo, prima ancora di iniziare.

2.4 Focus sugli strumenti digitali

La riflessione sugli strumenti digitali è strettamente connessa con il focus sulle diverse abilità e sulla personalizzazione dell'intervento formativo, dal quale eredita anche l'importanza strategica per tutti/e i/le docenti, indipendentemente dall'esperienza anagrafica. Infatti, l'approccio del percorso formativo è stato funzionalmente centrato sull'innovazione della didattica analogica, alla quale è stato dedicato un intero modulo di per sé, sulla quale innestare l'innovazione in termini di strumenti digitali. L'uso di tecnologie digitali non rappresenta di per sé un'innovazione: lo diventa nel momento in cui le tecnologie digitali vengono concepite e utilizzate per rendere più facile una nuova strategia didattica necessaria a risolvere un problema, o, in alcuni casi, per renderla semplicemente possibile. Il significato di questa considerazione, la cui importanza è sostenuta anche dal dibattito scientifico (Dipace & Scarinci, 2019), ha acquistato un valore potente in tempo Covid-19. Chi

ha partecipato al corso *Insegnare a insegnare* 2019-2020, al quale si sta facendo riferimento, aveva completato tutti i moduli – tranne quello sulla valutazione e quello finale – appena prima del *lockdown* e del passaggio alla didattica a distanza. Su questo punto ci soffermeremo nel sotto-paragrafo 2.7.

2.5 Focus teorico e pratico sulla progettazione

Ciascun docente progetta gli insegnamenti di cui è responsabile (Serbati, 2019) e contribuisce, nei Consigli di Corso di Studio e di Dipartimento cui afferisce, a costruire l'architettura dei percorsi in cui insegna. Questa parte dell'attività accademica, e il tempo ad essa dedicato, è di importanza strategica per il successo formativo delle studentesse e degli studenti, per il benessere individuale di docenti e personale amministrativo, e per il benessere organizzativo dell'intera comunità. È inoltre di importanza strategica per tracciare l'orizzonte della “missione” dell'insegnamento, disegnarne i dettagli, affinare gli “strumenti di bordo” (e, in alcuni casi, inventarne di nuovi), individuare le risorse necessarie e massimizzarne l'impatto. La pianificazione è un'arte e una scienza molto seria, di cui ogni componente degli organi decisionali ha una parte di responsabilità individuale, oltre a quella collettiva che si potrebbe avere quando si assumono temporaneamente funzioni direttive. Pertanto, non può essere lasciata ad un apprendimento autodidattico, con il solito rischio di autoreferenzialità al quale si associa quello inevitabile di inefficienza. Di più, se per il personale neoassunto queste competenze sono tutte da costruire, per quello in servizio da tempo può accadere che ciò che si sa debba prima essere smontato e rimontato pezzo per pezzo perché funzioni al meglio. Non per caso, il modulo dedicato alla progettazione didattica è stato tra i più apprezzati dalle persone partecipanti al corso *Insegnare a insegnare* e ha prodotto immediati cambiamenti pratici (e, talvolta, ha favorito qualcuno di quei conflitti che aiutano a crescere).

2.6 Focus sulla valutazione

Dei tanti aspetti di un processo di insegnamento rispetto ai quali è molto rischioso agire in modo isolato e autodidattico, la valutazione rappresenta probabilmente l'esempio più emblematico. Il processo di valutazione è al cuore della funzione pedagogica, della misura del suo successo e dell'individuazione degli ambiti di miglioramento, sia per il percorso di insegnamento che per quello di apprendimento (Grion & Serbati, 2019). Come per

la personalizzazione dell'intervento formativo, anche il processo di valutazione è dinamicamente in relazione con i problemi sempre nuovi che i docenti si trovano a risolvere in aula ogni giorno. La sua adeguatezza è di per sé il risultato di un processo strategico per l'intero sistema di ricerca didattica. Definire il sistema di valutazione per un insegnamento soltanto sulla base dell'esperienza, senza una base teorica e senza un confronto con colleghi e colleghi docenti nello stesso (per la valutazione disciplinare) e in diversi (per la valutazione delle *soft skills*) ambiti disciplinari, potrebbe portare all'utilizzo di sistemi di valutazione non ottimali. Anche in questo, le difficoltà nel ripensare i processi di valutazione a distanza in tempo Covid-19 sono di insegnamento. E, non per caso, anche questo modulo è stato tra i più apprezzati nel corso 2019-2020, come approfondiremo nello specifico nel Paragrafo 3.

2.7 Una riflessione conclusiva: imparare a insegnare prima e al tempo del Covid-19

Come anticipato, il corso *Insegnare a insegnare* 2019-2020 si è svolto quasi interamente prima del *lockdown* per l'emergenza Covid-19. Chi ha partecipato al corso ha avuto quindi l'opportunità di sperimentare quanto appreso applicandolo in situazione di emergenza sanitaria: una riflessione su questo aspetto può acquistare un valore generale e divenire un'occasione preziosa per le considerazioni conclusive.

Il tempo Covid-19 ha senza dubbio amplificato criticità e opportunità del sistema didattico pisano. Definirlo un tempo “di emergenza” rischia però di condurre a una sottovalutazione della sua portata e a mancare l'opportunità dell'insegnamento che se ne può trarre. Covid-19 rappresenta un tempo di crisi in cui, come da etimo, discernere la pula dal grano, individuare opportunità per innovare, accedere a un tempo opportuno espanso per ripensare e ripensarsi.

Il dibattito nazionale (e internazionale) si è più spesso focalizzato sulle virtù e i difetti della didattica a distanza, e anche questa è una epifania dello stato critico del sistema, come insegnano le esperienze di formazione e ricerca didattica attivate in modo illuminato anche in tempi precedenti all'emergenza sanitaria in diverse Università italiane (Perla et al., 2020), il problema non è se essere favorevoli o meno alla didattica a distanza in sè, ma piuttosto indagare i “perché, per cosa, come e quando” che caratterizzano le dinamiche proprie della didattica a distanza stessa.

Per concludere, l'emergenza sanitaria che siamo stati costretti ad affrontare ha permesso ai sistemi di istruzione e formazione di ogni Paese di interrogarsi rispetto alle risorse a propria disposizione per affrontare una didattica del tutto inedita, risorse che comprendono *in primis* la formazione e preparazione didattica di chi si occupa della erogazione degli insegnamenti, rendendo ancora più evidente l'importanza e il valore di un investimento su progetti di *faculty development*.

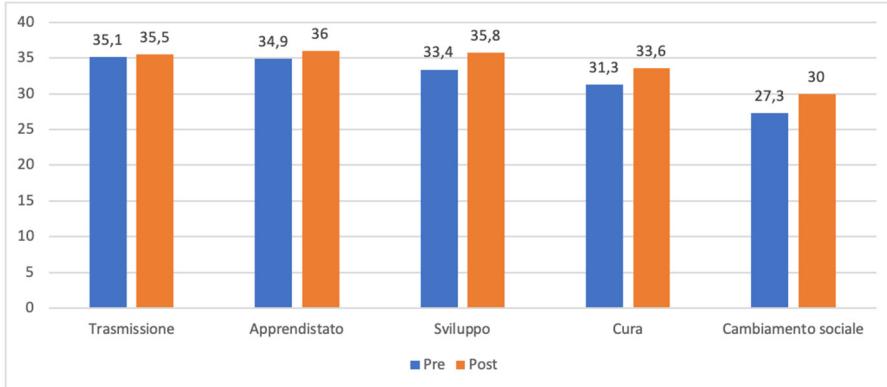
3. Alcuni risultati valutativi circa “Insegnare a insegnare”

In questa sezione conclusiva vengono presentati i dati ottenuti grazie alla somministrazione di due strumenti di valutazione rivolti ai partecipanti al percorso *Insegnare ad insegnare*: il questionario TPI (*Teaching Perspectives Inventory*) e i questionari di gradimento dei moduli, descritti entrambi nel Paragrafo 1. Dove possibile, verrà fatto un confronto prendendo in esame le due annualità in cui è stato proposto il percorso, riflettendo sulle peculiarità delle due edizioni.

Per quanto riguarda il questionario “Teaching Perspectives Inventory” (TPI), esso è proposto ai partecipanti sia prima dell'inizio del percorso formativo (sommministrazione “pre”) che alla fine dello stesso (sommministrazione “post”). Ricordiamo che la prima edizione ha visto la partecipazione di circa una novantina di docenti, mentre la seconda di circa una sessantina. Andando più nello specifico, nella prima annualità 2018/19 il TPI “pre” è stato compilato da 96 partecipanti e il TPI “post” da 34 docenti; nel 2019/20, invece, il TPI “pre” è stato compilato da 53 docenti e il TPI “post” da 42. Lo strumento, come descritto nel precedente paragrafo, va ad approfondire le prospettive dei docenti rispetto a: *Trasmissione, Apprendistato, Sviluppo, Cura e Cambiamento sociale*.

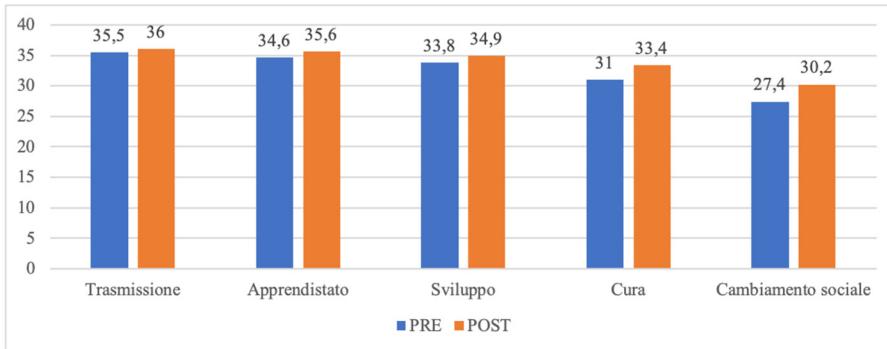
Confrontando i dati riportati in Fig.1 e in Fig.2, che rappresentano i risultati del TPI pre e post nelle due annualità considerate, è possibile riscontrare una maggiore consapevolezza dei partecipanti in tutte le prospettive indagate, sia nella prima che nella seconda edizione del percorso formativo. Il cambiamento più significativo è stato, in entrambe le edizioni, rispetto alla prospettiva “Cambiamento sociale” (+2,7 nel 2018/19 e +2,8 nel 2019/20); il cambiamento meno significativo è stato riscontrato, invece, rispetto alla dimensione “Trasmissione” in entrambi i percorsi (+0,4 nel 2018/19 e + 0,5 nel 2019/20). Il confronto tra i TPI “pre” e “post” nelle due annualità è poi riportato in modo completo in Figura 1 (2018/19) e in Figura 2 (2019/20).

Figura 1: TPI 2018/2019 pre-post: RISULTATI DEL GRUPPO (PRE-N=96; POST



N=34

Figura 2: TPI 2019/2020 pre-post: RISULTATI DEL GRUPPO (PRE-N=53;



POST N=42)

Un altro strumento di valutazione è stato impiegato per indagare il gradimento rispetto alle attività proposte. Come descritto nel Paragrafo 1, al termine di ogni modulo formativo è stato chiesto ai partecipanti di compilare una scheda di gradimento del modulo stesso relativa a otto dimensioni (interesse, organizzazione, format, aspettative, bisogni, contenuti, nuove abilità, didattica), su scala auto ancorante a cinque livelli (1-5) dove 5 indicava il massimo livello di gradimento e 1 il minimo.

In Tabella 1 (riferita all'a.a. 2018/19) e in Tabella 2 (riferita all'a.a. 2019/20) sono rappresentati i punteggi medi di gradimento ottenuti da ogni

modulo rispetto alle otto dimensioni considerate⁶. Le Tabelle 1 e 2⁷ permettono quindi una restituzione complessiva del gradimento rispetto al percorso nella sua interezza, mettendo in luce anche le variazioni intercorse tra le due edizioni.

Tabella 1: Gradimento medio (scala 1-5) per Modulo e Dimensioni considerate 2018/2019

	Interesse	Organiz-zazione	For-mat	Aspet-tative	Biso-gni	Con-tenuti	Nuove abilità	Di-dattica	<u>Totale per Mo-dulo</u>
Introdu-zione (n 42)	4,1	3,9	4,2	4,0	3,7	3,8	3,4	3,6	<u>3,8</u>
Modulo 1 (n 31)	4,4	3,6	4,2	4,0	3,9	4,1	4,0	4,2	<u>4,1</u>
Modulo 2 (n 37)	4,4	4,2	4,5	4,3	4,1	4,3	4,5	4,3	<u>4,3</u>
Modulo 3 (n 35)	4,3	3,6	4,0	3,9	3,9	4,1	4,1	4,0	<u>4</u>
Modulo 4A (n 28)	3,8	3,6	3,8	3,5	3,5	3,7	3,9	3,9	<u>3,7</u>
Modulo 4B (n 9)	3,9	4,0	3,8	3,6	3,3	4,2	3,9	4,0	<u>3,8</u>
Modulo 5 (n 15)	4,4	4,4	4,3	4,1	4,2	4,3	4,1	4,0	<u>4,2</u>
Modulo 6 (n=23)	4,4	4,3	4,5	4,3	4,2	4,4	4,3	4,2	<u>4,3</u>
<u>Media pe-sata per di-mensione</u>	<u>4,2</u>	<u>3,9</u>	<u>4,2</u>	<u>4,0</u>	<u>3,9</u>	<u>4,1</u>	<u>4,0</u>	<u>4,0</u>	

I singoli punteggi più alti nella prima edizione 2018/2019 (Tabella 1) sono stati ottenuti dal Modulo 2, nello specifico nelle dimensioni “Format” e “Nuove abilità” (entrambe con gradimento X=4,5). Anche il “Format” del Modulo 6 è stato apprezzato sempre con un punteggio medio di 4,5 su scala 1-5. Molte dimensioni hanno ottenuto poi un punteggio medio molto positivo di 4,4 in diversi moduli (si veda, ad esempio, l’”Interesse” nei Moduli 1, 2, 5 e 6 o i “Contenuti” del Modulo 6 o l’”Organizzazione” del Modulo 5 – Tabella 1).

⁶ Vi è da precisare che nell’anno 2018/19 i moduli sono sette come nella seconda edizione, ma il conteggio riporta sei moduli in quanto il quarto è sdoppiato nelle sezioni 4a e 4b. Vi è però un parallelismo con i moduli proposti nell’anno 2019/20, dove al posto di dividere il modulo 4 in due si è proseguito con la numerazione. Vi è quindi corrispondenza tra il modulo 4b della prima edizione e il modulo 5 della seconda; lo stesso vale per i moduli successivi.

⁷ Il numero di rispondenti varia da modulo a modulo ed è indicato nelle tabelle accanto al nome del modulo stesso.

Tabella 2: Gradimento medio (scale1-5) per Modulo e Dimensioni considerate 2019/20

	Interesse	Organizza- zione	Format	Aspet- tative	Biso- gni	Con- tenuti	Nuove abilità	Didat- tica	<u>Totale per mo- dulo</u>
<u>Introdu- zione (n 50)</u>	4,5	4,3	4,6	4,5	4,2	4,4	3,8	3,8	<u>4,3</u>
<u>Modulo 1 (n 32)</u>	3,9	3,4	3,6	3,2	3,4	3,6	3,6	3,4	<u>3,5</u>
<u>Modulo 2 (n 40)</u>	4,4	4,1	4,3	4,1	4,1	4,2	4,2	4,2	<u>4,2</u>
<u>Modulo 3 (n 40)</u>	4,5	3,1	3,8	3,7	4,0	4,3	4,2	4,0	<u>4</u>
<u>Modulo 4 (n 44)</u>	3,6	3,1	3,1	3,0	3,1	3,5	3,5	3,4	<u>3,3</u>
<u>Modulo 5 (n 27)</u>	4,0	3,5	3,5	3,3	3,3	3,7	3,7	3,5	<u>3,6</u>
<u>Modulo 6 (n 33)</u>	4,2	4,0	4,0	3,6	3,6	3,8	3,6	3,6	<u>3,8</u>
<u>Modulo 7 (n=27)</u>	4,6	4,4	4,5	4,3	4,1	4,6	4,4	4,2	<u>4,4</u>
<u>Media pe- sata per di- mensione</u>	<u>4,2</u>	<u>3,7</u>	<u>3,9</u>	<u>3,7</u>	<u>3,7</u>	<u>4</u>	<u>3,9</u>	<u>3,8</u>	

Il gradimento meno marcato nella prima edizione 2018/19 (Tabella 1) è stato invece rispetto la dimensione “Bisogni” del modulo 4b (X=3,3) e rispetto a “Nuove abilità” nel Modulo introduttivo (X=3,4). Un punteggio medio di 3,5 è stato, infine, assegnato alle dimensioni “Aspettative” e “Bisogni” del Modulo 4a. Nonostante alcune dimensioni abbiano ottenuto un punteggio inferiore ad altre, è possibile però notare che anche i moduli con gradimento meno elevato hanno comunque ottenuto punteggi medi sopra al 3 su una scala 1-5.

Prendendo invece in esame i riscontri dei partecipanti alla seconda edizione 2019/20 (Tabella 2), possiamo evidenziare come le dimensioni con gradimento più marcato siano l’”Interesse” nel Modulo introduttivo e nel Modulo 3 (entrambi X=4,5), l’”interesse” nel Modulo 7 (X=4,6), le “Aspettative” (X=4,5) e il “Format” (X=4,6) del Modulo Introduttivo, il Format (X= 4,5) e i Contenuti (X=4,6) del Modulo 7.

Rispetto alle dimensioni meno gradite, anche in questo caso non troviamo mai medie inferiori a 3 punti su scala 1-5. I punteggi meno elevati nell’edizione 2019/20 riguardano le Aspettative (X=3), l’”Organizzazione”, il “Format” e i “Bisogni” (x= 3,1) del Modulo 4 e l’”Organizzazione” del Modulo 3 (X=3,1).

Le Tabelle 1 e 2 permettono poi ulteriori riflessioni prendendo in esame i dati di sintesi presenti nella colonna “Totale per Modulo” e nella riga “Media pesata per dimensione”.

Facendo riferimento in primo luogo alla “Media pesata per dimensione”⁸ è possibile prendere visione del punteggio medio complessivo ottenuto dalle varie dimensioni analizzate, considerando complessivamente tutti i moduli del percorso.

È interessante innanzitutto notare come, in entrambe le annualità considerate, la dimensione dell’“Interesse” risulti quella con gradimento più elevato, attestandosi su un punteggio medio di 4,2. Tale posizionamento positivo mette in luce la forte motivazione alla partecipazione al percorso formativo, che risulta infatti particolarmente di “interesse” per chi partecipa. A seguire, gli aspetti più apprezzati sono stati i “Contenuti” proposti nei moduli formativi ($X=4,1$ nel 2018/19 e $X=4,0$ nel 2019/20) e la proposta del “Format misto” tra interventi in plenaria e parti laboratoriali ($X=4,2$ nel 2018/19 e $X=3,9$ nel 2019/20). La prima edizione vede poi un gradimento medio di 4 punti su 5 anche rispetto alle dimensioni “Didattica”, “Aspettative” e “Nuove abilità”, che tuttavia subiscono una leggera diminuzione di gradimento nella seconda edizione.

Gli aspetti leggermente meno graditi in entrambe le edizioni sono stati l’”Organizzazione” e i “Bisogni” ($X=3,9$ nel 2018/19 in entrambe le dimensioni e $X=3,7$ nel 2019/20 in entrambe le dimensioni). Nel 2019/20 tra le meno gradite anche la dimensione “Aspettative” ($X=3,7$). Si può in ogni caso notare che, anche considerando le dimensioni complessivamente meno gradite, non si scende mai sotto a un punteggio di gradimento medio inferiore a 3,9 nel 2018/19 e a 3,7 nel 2019/20 su scala 1-5.

Considerando infine la colonna di sintesi denominata “Totale per modulo” (Tabella 1 e 2) è possibile prendere visione del punteggio medio ottenuto dai diversi moduli nelle due edizioni, considerando i risultati complessivi su tutte le dimensioni analizzate (interesse, organizzazione, format, aspettative, bisogni, contenuti, nuove abilità, didattica). In tale colonna è possibile visualizzare quindi il gradimento complessivo per ciascun modulo.

I moduli che hanno ottenuto un punteggio medio complessivo più elevato sono il Modulo 2 ($X=4,3$ edizione 1, $X=4,2$ edizione 2) e l’ultimo modulo ($X=4,3$ edizione 1, $X=4,4$ edizione 2) sia nell’anno 2018/19 che nel 2019/20. Anche il modulo introattivo risulta particolarmente apprezzato nella seconda edizione 2019/20 (gradimento 4,3 – Tabella 4). Il modulo con un punteggio di gradimento leggermente inferiore risulta essere il Modulo 4 (o 4a) in entrambe le annualità ($X=3,7$ nella prima edizione e

⁸ Media pesata sul numero di partecipanti al questionario per Modulo, che è differente per ogni modulo.

X=3,3 nella seconda), pur mantenendo comunque un gradimento superiore a 3 in una scala 1-5.

Il Modulo introduttivo, e l'ultimo Modulo hanno visto un aumento di gradimento tra l'edizione 2018/19 e la seconda edizione 2019/2020.

I dati ottenuti attraverso gli strumenti di valutazione presentati hanno permesso di individuare possibili azioni di cambiamento per migliorare il progetto. Nella fase di riprogettazione della terza edizione per l'a.a. 2020-21, si intende quindi investire in particolar modo sulle azioni volte alla costruzione di una università inclusiva, che eroga una didattica di qualità elevata e in costante miglioramento. In parallelo, si procederà cercando di rafforzare l'azione comunitaria e la pratica riflessiva, dando valore alla esperienza pregressa dei partecipanti, promuovendo l'adozione di metodologie inclusive, di tecniche innovative e di modalità di didattica a distanza, con l'obiettivo di produrre esiti di impatto significativi nei contesti di insegnamento apprendimento.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2012). La formazione degli insegnanti e dei formatori: prospettive 2020. *Formazione & Insegnamento*, 10(1), 45-60.

Austin, A.E., Sorcinelli, M. D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective* (pp. 39 – 89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Bovill, C., Cook-Sather, A., Felten, P., Millard, L., & Moore-Cherry, N. (2016). Addressing potential challenges in co-creating learning and teaching: Overcoming resistance, navigating institutional norms and ensuring inclusivity in student-staff partnerships. *Higher Education*, 71(2), 195-208.

Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 2004(97), 5-23.

Dipace, A., & Scarinci, A. (2019). Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario. In A. Di Pace, V. Tamborra (Eds.): *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 19-36). Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, E., & Serbati, A. (2017) (eds). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.

Felisatti, E., & Clerici, R. (2020) (Eds). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: FrancoAngeli.

Galletti, G. (2019). L'incredibile valore dell'inadeguatezza femminile. *Buddismo e Società*, 196.

Gardner, H. (2006). *Five Minds for the future*. Boston, Massachusetts (USA): Harvard Business School Press.

Lattuca, L.R. (2001). *Creating interdisciplinarity*. Nashville: Vanderbilt University Press.

McAleese, M., Bladh, A., Berger, V., Bode, C., Muelhfeit, J., Petrin, T., Schiesaro, A., & Tsoukalis, L. (2013). *Report to the European Commission on 'Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions'*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L. S., Gallelli, R., Vinci, V., Amati, I. & Bonelli, R. (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching-Open Access*, 5(2).

Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*.

Postareff, L., Lindblom-Ylanne S., & Nevgi A. (2007). The Effect of Pedagogical Training on Teaching in Higher Education. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 557-571.

Pratt, D.D, Smulders, D., & Associates. (2016). *Five Perspectives on Teaching: Mapping a Plurality of the Good* (2nd ed.). Malabar, FL: Krieger.

Serbati, A. (2019). Come definire i traguardi dell'apprendimento degli studenti: dagli obiettivi educativi alle competenze e Learning Outcomes. In A. Di Pace, V. Tamborra (Eds.): *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 38-57). Milano: FrancoAngeli.

Sorcinelli, M.D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8.

SITOGRAFIA

<http://www.teachingperspectives.com> Ultimo accesso: 21/12/2020

Gli autori

Loredana Perla, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Irene Culcasi, Maria Cinque, *Libera Università "Maria SS. Assunta"- LUMSA - ROMA*

Giancarlo Gola, Lorena Rocca, *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI), Università degli Studi di Padova*

Francesco Claudio Ugolini, *Università degli Studi Guglielmo Marconi*

Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone, *Università degli Studi di Foggia, Università E-Campus*

Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena, *Università degli Studi di Foggia*

Giorgia Pinelli, Michele Caputo, *Università degli Studi di Bologna*

Fulvio Poletti, *Scuola Universitaria Professionale della Svizzera italiana (SUPSI)*

Manuela Fabbri, *Università degli Studi di Bologna*

Franco Passalacqua, Marina Masullo, *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua, *Università degli Studi di Milano-Bicocca*

Anna Civita, Veronica Villani, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Laura Sara Agrati, *Università degli Studi di Bergamo*

Alessia Scarinci, Ilenia Amati, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Paolo Raviolo, *Università E-Campus*

Michele Baldassarre, Valeria Tamborra, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Ángel Alberto Magreñán, Lara Orcos, Simón Roca, *Universidad de La Rioja*

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*

Elena Luppi, Aurora Ricci e Paola Villano, *Università degli Studi di Bologna*

Laura Fedeli, Valentina Pennazio, *Università degli Studi di Macerata*

Elena Pacetti, Maurizio Fabbri, Alessandra Rosa, *Università degli Studi di Bologna*
Marco D'Agostini, *Università degli Studi di Udine*
Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*
Lorenza Da Re, Renata Clerici, Andrea Gerosa, *Università degli Studi di Padova*
Javiera Atenas, *University of Suffolk*
Maria Serena Rivetta, María José Rodríguez-Conde, Susana Olmos Migueláñez,
Universidad de Salamanca
Alberto Fornasari, *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Marco Piccinno, *Università degli Studi del Salento*
Alessandra Cataneo, *Università degli Studi di Trento*
Marco Abate, Maria Luisa Chiofalo, Lorenza Da Re, Roberta Bonelli, *Università
degli Studi di Pisa, Università degli Studi di Padova*

*Università: Didattica, Valutazione, Professionalità docente/University:
Teaching, Assessment and Professional Development*
Open Access - diretta da E. Felisatti, P. Limone, A. Serbati

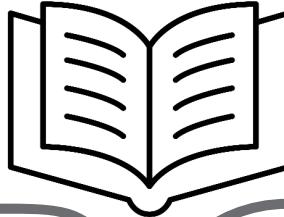
Ultimi volumi pubblicati:

ETTORE FELISATTI, RENATA CLERICI (a cura di), *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani* (E-book).

ANNA DIPACE, VALERIA TAMBORRA (a cura di), *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (E-book).

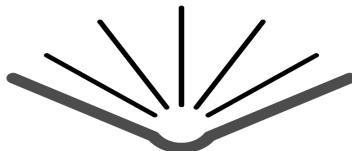
RENATA CLERICI, LORENZA DA RE, ANNA GIRALDO, SILVIA MEGGIOLARO, *La valutazione del tutorato formativo per gli studenti universitari. Il processo, la soddisfazione, l'efficacia* (E-book).

Questo LIBRO



ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115205

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria
Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2022 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835115205

Il volume intende contribuire a perimetrare concettualmente un ambito di ricerca in pieno sviluppo, oggi, ormai anche in Italia: quello dello sviluppo professionale della docenza universitaria, considerata una priorità politica globale dell'*Higher Education*. Recenti indirizzi strategici ribadiscono la necessità di potenziare la professionalità docente attraverso azioni di *Faculty Development* all'interno di centri come i *Teaching and Learning Center*, che prevedono sistemi di riconoscimento e valorizzazione delle competenze acquisite attraverso la formazione. Pur in assenza di una politica universitaria nazionale, diversi Atenei italiani stanno sperimentando dal basso esperienze di formazione ancora prive di visibilità e coordinamento nazionale. A partire dalle sollecitazioni rivenienti dalla Conferenza *Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università* organizzata dall'Università di Bari nel 2020, diversi studiosi si sono confrontati con tale oggetto a partire da esperienze di *Faculty Development* sperimentate in Italia e all'estero. Il volume, che intende suggerire nuovi approcci, dispositivi e visioni di sistema per la formazione e l'innovazione didattica in Università, si rivolge a ricercatori, docenti, studenti, *decision makers*.

Loredana Perla è professore ordinario di Didattica nell'Università di Bari Aldo Moro; è referente nazionale dell'Isatt (International Study Association on Teachers and Teaching) e del Reseau Ideki (www.ideki.org) e responsabile dell'unità di ricerca *E-Health Education & Wellbeing* all'interno del Centro di Telemedicina presso il Giuri Education di Bruxelles. Coordina il gruppo di lavoro ANVUR *Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria* e i progetti Didasco, TLC e Prodid presso Uniba. Coordina il CdS in Scienze dell'Educazione e della formazione.

Viviana Vinci è professore associato di Didattica presso l'Università Mediterranea di Reggio Calabria, dove è coordinatrice del Corso di studio in Scienze dell'educazione e della formazione e delegata dipartimentale all'Orientamento e ai PCTO. Vincitrice del Premio SIPED 2014 e del Premio SIRD Visalberghi 2021, è componente del gruppo di lavoro ANVUR *Riconoscimento e valorizzazione delle competenze didattiche della docenza universitaria*.