

IUSVE*Education*

RIVISTA INTERDISCIPLINARE DELL'EDUCAZIONE

LO SVILUPPO DI COMPETENZE
DIDATTICHE DEL DOCENTE
UNIVERSITARIO NELLA
PROSPETTIVA DEL FACULTY
DEVELOPMENT. IL PROGETTO
DELL'ISTITUTO UNIVERSITARIO
SALESIANO DI VENEZIA

THE DEVELOPMENT OF
EDUCATIONAL COMPETENCES OF
UNIVERSITY TEACHER ACCORDING
TO FACULTY DEVELOPMENT.
THE IUSVE PROJECT

Michele Marchetto, Matteo Adamoli, Luciana Rossi, Giovanni Fasoli,
Luca Chiavegato, Davide Girardi
IUSVE, m.marchetto@iusve.it, m.adamoli@iusve.it, l.rossi@iusve.it,
g.fasoli@iusve.it, l.chiavegato@iusve.it, d.girardi@iusve.it

#18

GIUGNO 2021

LO SVILUPPO DI COMPETENZE DIDATTICHE DEL DOCENTE UNIVERSITARIO NELLA PROSPETTIVA DEL FACULTY DEVELOPMENT. IL PROGETTO DELL'ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO DI VENEZIA¹

Michele Marchetto, Matteo Adamoli, Luciana Rossi, Giovanni Fasoli, Luca Chiavegato, Davide Girardi

IUSVE, m.marchetto@iusve.it, m.adamoli@iusve.it, l.rossi@iusve.it, g.fasoli@iusve.it, l.chiavegato@iusve.it, d.girardi@iusve.it

L'Istituto Universitario Salesiano di Venezia ha progettato nel triennio accademico 2019-2022 un percorso di formazione e di sviluppo professionale dei docenti universitari con la finalità di adattare le pratiche didattiche ai paradigmi *student-centered* e ai cambiamenti che stanno avvenendo nella società. La cultura digitale ha infatti non solo modificato gli ambienti di apprendimento, ma ha anche rimesso in discussione le competenze che un docente universitario deve esercitare per svolgere la sua attività didattica accompagnandola al lavoro di ricerca. Si tratta, nello specifico, di competenze pedagogiche che sono vincolate alle conoscenze disciplinari e all'utilizzo degli strumenti e delle piattaforme. Durante il periodo di *lockdown* a causa della pandemia di Covid-19 lo Iusve ha attivato un servizio di supporto tecnico ai docenti per accompagnarli nelle attività di didattica a distanza e duale a cui ha fatto seguito un'indagine sui bisogni formativi dei docenti. Attraverso la prospettiva del *Faculty Development* sono stati attivati dei *workshop* di autoformazione del corpo docente con l'obiettivo di valorizzare le attività didattiche e valutative già esistenti e promuovere uno scambio di pratiche sui temi della progettazione didattica, della valutazione e delle competenze digitali. Il presente contributo analizza le attività della prima parte di questo percorso di sviluppo professionale dei docenti a partire dalle sue basi teoriche e approfondendo gli aspetti operativi e metodologici in una logica di valorizzazione della relazione educativa tra docenti e studenti, sia in presenza che in digitale.

Parole chiave: Faculty Development, didattica, competenze digitali, progettazione, valutazione

¹ Il contributo è frutto del lavoro collettivo degli Autori; in particolare Michele Marchetto ha curato il § 1, Matteo Adamoli e Luciana Rossi i §§ 2 e 5, Giovanni Fasoli e Luca Chiavegato il § 3, Davide Girardi il § 4. La bibliografia raccoglie i testi citati nell'intero articolo.

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL COMPETENCES OF UNIVERSITY TEACHER ACCORDING TO FACULTY DEVELOPMENT. THE IUSVE PROJECT

Michele Marchetto, Matteo Adamoli, Luciana Rossi, Giovanni Fasoli,
Luca Chiavegato, Davide Girardi

IUSVE, m.marchetto@iusve.it, m.adamoli@iusve.it, l.rossi@iusve.it,
g.fasoli@iusve.it, l.chiavegato@iusve.it, d.girardi@iusve.it

In the academic three-year period 2019-2022 the Salesian University Institute of Venice has planned a training and professional development course for university teachers aiming at adapting teaching practices to student-centred paradigms and to changes that are taking place in society. In fact, the digital culture has not only modified learning environments, but has also called into question the skills that a university teacher must exercise in order to carry out his or her teaching activity, accompanying it with research work. These are pedagogical skills that are linked to disciplinary knowledge and the use of tools and platforms. During the lockdown period following the Covid-19 pandemic, Iusve activated a technical support service for teachers to accompany them in their distance and dual teaching activities, this was followed by a survey of teachers' training needs. Through the Faculty Development perspective, self-training workshops of the teaching staff were activated with the aim of enhancing the already existing teaching and assessment activities and promoting an exchange of practices on the topics of teaching design, assessment and digital skills. This paper analyses the activities of the first part of this professional development pathway for teachers, starting from its theoretical foundations and deepening the operational and methodological aspects in a logic of enhancing the educational relationship between teachers and students, both in presence and digital.

Keywords: Faculty Development, didactics, digital competences, design, evaluation

1. INTRODUZIONE

1.1. L'“interruzione” della quarta rivoluzione

Nel corso degli ultimi due anni, sugli effetti della quarta rivoluzione, quella informatico-digitale, già ampiamente diffusi anche negli ambienti educativi e didattici, hanno avuto un impatto inatteso e profondo gli effetti della pandemia da Covid-19.

È noto che la quarta rivoluzione, iniziata dopo gli anni Cinquanta del secolo scorso, ha provocato mutamenti radicali non solo sul piano tecnologico, ma anche su quello antropologico. Dopo Turing, infatti, la ragione umana ha perduto la propria esclusività e unicità di strumento di calcolo, a vantaggio della macchina programmabile, infinitamente più potente ed efficiente. La cosiddetta “infosfera” ha finito con il determinare la mente dell'uomo sulla propria misura. Ne è derivata la ridefinizione degli uomini come «*informational organisms*», ossia enti «reciprocamente connessi e inseriti in un ambiente informazionale, che condividiamo con altri agenti informazionali, sia naturali che artificiali, che pure elaborano informazioni secondo logica e in autonomia» (Floridi 2014: 94). Cosicché la comunicazione e l'informazione globali si presentano come un «fenomeno ampiamente non-umano», come attestano emblematicamente le memorie delegate: lo sforzo dell'uomo di dimenticare per recuperare la propria natura esclusivamente animale, sembra realizzarsi affidando il ricordare ad altro da sé (Simone 2012; Nietzsche 1999¹⁴: 6-7). Quella medesima infosfera, costituita di presenze ubiqua e ormai inestirpabili dalla vita umana, ha creato nella specie funzione e bisogno, trasformando non solo l'ambiente, ma anche i comportamenti fisici di chi vi si muove e, soprattutto, la noosfera, ossia l'insieme di pensieri, valutazioni, opinioni, concezioni, esperienze interiori (Simone 2012).

A seguito della rivoluzione tecnologica, che ha impresso una formidabile accelerazione ai processi di mutamento, si sono diffuse molto rapidamente nuove forme di frammentazione dell'identità personale, di ansia, maniacalità, narcisismo. Si pensi al passaggio da una identità tradizionale, definita in base a progetti di vita e a valori forti, ad una «identità situazionale e flessibile, che accetta la precarietà di tutte le definizioni del sé e dei parametri di identità e non tenta più di seguire un progetto di vita, ma tende piuttosto a “cavalcare l'onda”» (Rosa 2015: 47-48). L'esito non può che essere una permanente incertezza sulla direzione sia della vita personale sia della storia in generale, segnata da mutamenti episodici, frenetici, casuali e da riposizionamenti immotivati. L'alta obsolescenza dell'ambiente tecnologico si è tradotta nell'ulteriore indebolimento della funzione di ancoraggio stabile esercitata dall'io, già messa a dura prova a livello teorico dalle filosofie e dalle antropologie della crisi del soggetto e dai sociologi della società liquida. Il “fatto” che io sono, non è più un “fatto”: l'io è insalvabile (Mach 1976), ridotto ad un labile fluire di reazioni agli stimoli provenienti dal mondo tecnologico, riflessi fugaci, uniche risposte possibili a ciò

che la tecnica diffonde come «immagine del mondo» (Galimberti 1999). Se ne deriva un io inteso e sperimentato come il crocevia di un flusso continuo di informazioni, prevalentemente *irrelate*, a scapito di una conoscenza che si costituisce in virtù di informazioni *correlate* e che sembra presentarsi oggi come una forma di sapere che stiamo perdendo (Simone 2012). Lo *Zeitgeist* non è più favorevole alla diffusione della visione alfabetica e delle forme di intelligenza che essa favorisce, in primo luogo quella ragionativa e argomentativa.

1.2. La "grande" interruzione: l'impatto della pandemia

Questo stato di cose, così complesso e difficile da decifrare in termini univoci, determina dunque una *interruzione* della continuità storica, com'è proprio di ogni rivoluzione: una crisi del vecchio paradigma, tale da provocare dapprima un vuoto, poi la competizione dei candidati ad essere il nuovo paradigma, infine la scelta del paradigma che risolve i problemi che avevano messo in crisi il vecchio (Kuhn 1978). Quando il nuovo paradigma tecnologico e tecnocratico ha raggiunto una potenza e una determinatezza tali da apparire incontrastato nel dettare le regole del gioco della vita e dei rapporti umani, ha fatto irruzione nella storia dell'uomo la pandemia, a seguito della quale quella interruzione è diventata la "grande" interruzione. L'esperienza «*onlife*», infatti, affermata con l'attenuarsi della distinzione fra realtà e virtualità, fra uomo, macchina e natura, fra scarsità e abbondanza di informazioni e con il primato delle interazioni rispetto alle entità (*The Onlife Manifesto* 2009: 7), è stata accentuata dai *lockdown* imposti dalla pandemia. Il che ha fatto avvertire in modo più netto la frattura rispetto al "prima". L'esperienza della vita non ha potuto che passare attraverso il filtro digitale: relazioni, comunicazioni, lavoro, là dove sono sopravvissuti, hanno resistito grazie alla tecnologia, con tutti i rischi e le ricadute critiche che ciò comporta. Lasciando ad altri l'analisi di questi effetti, qui ci interessa sottolineare che l'adozione di forme di insegnamento/apprendimento mediate in senso determinante dagli strumenti tecnologici, si sono trasformate da risposta ad un'emergenza ad apertura di nuovi scenari per il lavoro di docenti e studenti, suggerendo un cambiamento di paradigma anche nella didattica, dopo che quello tecnologico e tecnocratico aveva investito la vita di ognuno. E tuttavia il recinto dell'endopaideia aveva resistito all'assedio della tecnologia, come dimostra il persistere delle consuetudini tradizionali nella didattica universitaria: da parte del docente, lezione frontale, prevalenza di aspetti teorici, utilizzo di supporti scritti presentati attraverso lavagne; da parte dello studente, ascolto, appunti, assimilazione dei contenuti per restituirli, non necessariamente rielaborati, in sede d'esame. In definitiva, «l'idea è quella di un sapere teorico statico e ben definito da acquisire», trasmesso con modalità discorsiva in un tempo continuativo, omogeneo e circoscritto. Mentre a lezione si comprende il senso generale, lo studio domestico successivo dovrebbe assicurare l'«apprendimento profondo», in una scansione del tempo che separa nettamente i due momenti (Rossi 2019: 44).

L'evento della pandemia ha fatto esplodere questo equilibrio rituale, imponendo modi, spazi e tempi didattici del tutto differenti, dettati dalle strutture tecnologiche alle quali docenti e studenti sono stati obbligati a rivolgersi, ma che erano già a loro disposizione, in prevalenza sottoutilizzate. La pandemia ha reso drammaticamente urgente il ricorso al loro utilizzo, amplificandone le ricche potenzialità, ma, nel contempo, riducendo al minimo, o annullando del tutto, le relazioni interpersonali in presenza.

Se questa è stata la fase dell'emergenza, una volta superata, quali prospettive si aprono? La ricucitura della continuità con il "prima", dopo la "grande interruzione"? Oppure la via della "distanza", che coltiva relazioni virtuali, perché ritenute più efficaci per l'apprendimento e per l'acquisizione di competenze professionali, oltre che più economiche in termini di risorse destinate al personale impiegato? Oppure, ancora, la strada di un compromesso onorevole, che non dispiaccia né ai tecno-entusiasti né ai tecno-fobici, in una sorta di rabberciato rammendo degli strappi del vecchio paradigma?

1.3. Elementi per un nuovo paradigma

L'impatto della pandemia sulla didattica, con il relativo ricorso massiccio alla tecnologia, si può ritenere come il presentarsi di un'anomalia all'interno del paradigma che regolava il "prima". Il che può preparare la via alla percezione di una novità e alla sua assimilazione, che si misurano comunque, da un lato, con resistenze, dall'altro, con aspettative (Kuhn 1978: 88-89).

Stando alla lezione dell'epistemologo Kuhn sulla struttura delle rivoluzioni scientifiche, non si tratta di normalizzare l'anomalia né di abbandonare il paradigma esistente. Piuttosto, si tratta di ricostruire il campo su nuove basi, attraverso un «periodo di transizione» in cui «ci sarà una sovrapposizione abbastanza ampia, ma mai completa, tra i problemi che possono venire risolti col vecchio paradigma e quelli che possono essere risolti col nuovo» (*ibi*: 111). In questa fase, nella quale presumibilmente ci troviamo oggi, si sta cercando di «ingrandire il guasto» del vecchio paradigma (*ibi*: 114), ossia di farne emergere le incongruenze e l'inefficacia: in che cosa e perché non funziona il vecchio modo di intendere e di praticare la didattica universitaria, alla luce di una situazione di crisi mai sperimentata prima?

Le pagine che seguono, sono l'attestazione dell'inizio di un processo di analisi dello stato delle cose e di avvio del *Faculty Development* all'interno dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia (Iusve). Pur nella difficoltà di una fase di transizione, se non di "rivoluzione", è possibile individuare alcuni punti di riferimento che possono orientare il percorso. Innanzitutto, la consapevolezza documentata e continuativa dei mutamenti in atto, la loro analisi e interpretazione, attraverso gli strumenti messi a disposizione dalla letteratura scientifica e il confronto fra pari.

Si sono poi individuate due linee da approfondire. La prima consiste nel passaggio

da un linguaggio prevalentemente mono-mediale, diffuso nella forma della lezione cattedratica, alla «multi-modalità», che «prevede non solo processi e percorsi multi-modalità, ovvero che utilizzano differenti linguaggi, quanto processi che utilizzano molte modalità, sia di lavoro, sia espressive» (Rossi 2019: 45), il che comporta anche l'affiancamento dell'azione e dell'attività dello studente al discorso del docente. La seconda via da esplorare è la teoria, di origine sociologica e antropologico-culturale, del cosiddetto “terzo spazio”, quello della *ibridazione*, nel nostro caso dell'incontro fra didattica in presenza e tecnologie digitali. Rifiutando le dicotomie che separano il primo e il secondo spazio, rispettivamente la didattica in presenza e la didattica a distanza, invece di metterli l'uno contro l'altro, questa via definisce il perimetro di un “terzo spazio”, in cui il meglio degli altri due viene utilizzato per migliorare gli spazi di origine (Bhabha 1994, Flessner 2014).

In questo scenario il docente, più che narratore, è progettista e attore: a lui è affidato il compito di connettere le diverse azioni e attività, a cominciare dalla fase della progettazione e programmazione, per continuare con quella dell'attuazione. Non che tutto ciò non fosse presente anche nella didattica tradizionale, sia pure in misura limitata; ma nel “terzo spazio”, è l'ambiente, «logico e grafico», a favorire le connessioni fra progetto e azione, fra teoria e prassi, fra esperienze e riflessioni su di esse (Rossi 2019), nonché, *last but not least*, fra i diversi attori che sono le *persone*.

Sono proprio le persone il centro dell'azione didattica, anche nell'ibridazione del “terzo spazio”. Intorno alla loro centralità ruotano la progettazione e l'azione di docenti e studenti. Per questo, nell'interpretazione che lo Iusve dà del *Faculty Development*, esse non sono disgiunte da una prospettiva antropologica che fonda e orienta la didattica, a sua volta subordinata all'educazione intesa come “formazione”:

Formazione [Bildung] non indica il possesso esteriore di cognizioni, ma la forma [Gestalt] che la personalità umana viene ad assumere in virtù dell'influenza delle molteplici forze che la plasmano, o anche il processo attraverso cui essa prende forma [Formung]. [...] La prima e fondamentale formazione [Formung] avviene dall'interno: [...] nell'uomo si nasconde una forma intima [innere Form], che preme per svilupparsi in una certa direzione e che lavora dall'interno, con cieca tenacia, al costituirsi di una determinata “forma” [Gestalt], la personalità matura pienamente dispiegata, e una personalità con una peculiarità individuale compiutamente determinata (Stein 2010: 45).

Questa prospettiva intende evitare il rischio del riduzionismo, sia didattico che tecnologico, ossia il rischio che la strumentalità si converta in finalità, che i mezzi diventino fini (Lyotard 1981: 16). Riposizionata su un livello subordinato a finalità più alte, che mirano alla formazione integrale della persona, la stessa azione didattica assume un *altro* significato, e il “terzo spazio” non è solo il luogo dell'incontro del mondo di “prima” e del mondo a venire, ma deve essere innanzitutto il luogo in cui si incontrano *persone*, che portano con sé patrimoni diversi da far fruttare, generativi di

esperienze e di scenari aperti alla novità. Cioché anche le competenze, il cui perseguimento è l'obiettivo dell'azione didattica, diventano il punto di sutura fra quanto di profondamente umano pulsa nella vita personale (conoscenze, relazioni, emozioni, affetti, ...) e il profilo professionale al quale esse formano (abilità, conoscenze, *problem solving*, ...). La competenza assume così uno spessore più consistente di quello previsto dagli ambienti meramente professionali, dato che la sua definizione come «la capacità di far fronte ad un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo» (Pellerey 2004: 12), si può proiettare in un orizzonte esistenziale ben più ampio di quello dell'attuazione di una *performance*.

Il definirsi di questo paradigma esige, infine, un nuovo “discorso sul metodo”, a cominciare, cartesianamente e fenomenologicamente, dal revocare in dubbio quanto finora si è assunto come la strada sicura e sperimentata.

1.4. Un nuovo “discorso sul metodo”

La logica del “terzo spazio”, infatti, invita a deporre i pre-giudizi o, quanto meno, a valorizzare le pre-comprensioni nell'interrogare la realtà dalla quale proveniamo, primo o secondo spazio che sia, in vista della costruzione della nuova dimora da abitare. A questo scopo non saranno sufficienti le conoscenze esclusivamente disciplinari dei docenti, ma si renderà necessario seguire il principio della *condivisione* e quello del *dialogo*, così che il sapere disciplinare si apra all'*interdisciplinarietà* e alla *transdisciplinarietà*, entrambe strettamente legate alla dimensione della *complessità*. Condivisione significa innanzitutto riconoscere il valore fondativo di un sapere generale di riferimento, alla luce del quale comprendere le forme, il metodo e l'oggetto della conoscenza disciplinare (Rondinara 2008; Ceruti 2018; Mantovani 2020). Nel caso specifico del *Faculty Development* dello Iusve, questo approccio “transdisciplinare” e “complesso” assume come orizzonte della formazione dei docenti, da un lato, i principi costitutivi dell'identità di istituto “universitario”, “cattolico” e “salesiano”, conformemente agli artt. 1 e 2 degli Statuti Iusve (Iusve 2020; Papa Francesco 2017; Università Pontificia Salesiana 2020), dall'altro, il lessico e il *modus operandi* della scienza della didattica.

Questo orizzonte ampio costituisce lo scenario condiviso nel quale si muovono le singole discipline, che si devono considerare nella loro autonomia epistemologica, ma che non si possono declinare senza i relativi docenti, con le loro storie, le loro idiosincrasie, le loro resistenze e aspettative: «In generale, un valido atteggiamento interdisciplinare dovrebbe essere presente *in primis* nel docente, per poi favorirlo nello studente per una integrazione tra i diversi apporti disciplinari nella prospettiva di sintesi operative» (Pellerey 2019: 91; Kuhn 1978). Ciò che viene richiesto a docenti, prima ancor che alle rispettive discipline, è di porsi in dialogo, nella consape-

volezza che il sapere critico cui sono chiamati, non può prescindere dalla categoria della “complessità”. Infatti, come ci ricorda ripetutamente Papa Francesco, «tutto è connesso», «tutto è collegato» (Papa Francesco 2015). E l’integrazione interdisciplinare e transdisciplinare che questa visione promuove, può avere inizio dall’adozione di pratiche di progettazione e programmazione didattiche condivise, che possono rendere più agevole il dialogo e contribuire a formare e a consolidare una *comunità* educativa e didattica, di docenti e studenti.

È dunque evidente che la formazione didattica dei docenti non può essere disgiunta da una formazione che, nella sua idea di Università, John Henry Newman chiama «filosofica», attributo che definisce la «disposizione» della mente a individuare le connessioni fra le cose facendone un sistema. In altri termini, essa è la «forma» della mente e, insieme, la «facoltà formativa», nel senso che in-forma o dà forma alla materia grezza della nostra conoscenza grazie all’intervento della mente su di essa. La facoltà formativa «riconduce all’ordine e al significato i contenuti del nostro apprendimento»: «si tratta della digestione di ciò che riceviamo, facendolo diventare la sostanza della nostra precedente condizione di pensiero» (Newman 2008: 279), riferendo ciò che apprendiamo a ciò che già sappiamo. All’esercizio della filosofia come disposizione o forma, per così dire, «interiore» e soggettiva della mente corrisponde la forma «esteriore» e oggettiva in cui sono organizzate le conoscenze in-formate, ossia il «sapere», che Newman definisce come «uno stato o condizione della mente» (*ibi*: 243), a sottolineare il carattere di unità dialettica di soggettività e oggettività. Il sapere non è né meccanico né meramente estrinseco o accidentale, ma «è un’illuminazione acquisita, una disposizione, un possesso personale e una dote interiore». Il sapere così inteso consiste in una «visione o comprensione unitaria delle cose», cui si giunge iniziando con «l’imprimere nella mente di un ragazzo le idee di scienza, metodo, ordine, principio e sistema; di regola ed eccezione, ricchezza e armonia» (*ibi*: 25-27). Questa è «la vera formazione della mente».

2. IL FACULTY DEVELOPMENT E LE COMPETENZE DIGITALI DEI DOCENTI

Nell’ultimo ventennio, a partire dal Processo di Bologna del 1999 nato con l’obiettivo di costruire uno spazio europeo dell’istruzione superiore che si basasse su principi e criteri condivisi per garantire la trasferibilità dei titoli e la qualità delle proposte, anche il mondo della didattica universitaria ha visto grandi cambiamenti. Potremmo riassumere questo processo di cambiamento in un rovesciamento di prospettiva, da un approccio *teacher centered*, focalizzato sul docente come «capace di trasmettere il sapere», ad un approccio *learned centered* centrato sulla figura dello studente e sulla sua competenza di apprendimento (Felisatti 2020). La finalità diviene ogni giorno di più non quella di formare teste «ben riempite», come ricorda Morin (2000), quanto

piuttosto degli studenti caratterizzati da «teste ben fatte», capaci di accedere autonomamente ad un apprendimento significativo, attivo, intenzionale e ancorato al mondo reale. Al docente del nuovo millennio viene dunque richiesta non tanto la capacità di trasmettere conoscenze, facilmente reperibili in abbondanza per lo studente, quanto piuttosto di formare studenti competenti, capaci di orchestrare «le proprie risorse, in termini di conoscenze, abilità, atteggiamenti, emozioni, per affrontare efficacemente le situazioni che la realtà quotidianamente propone, in relazione alle proprie potenzialità e attitudini» (Annali della Pubblica Istruzione 2012).

Sulla scia di tali evoluzioni nasce un nuovo ambito di studio e intervento orientato al *Faculty Development*, termine anglofono coniato negli anni '70 per identificare l'insieme di attività, iniziative, esperienze formative che le realtà accademiche attivano per sostenere il rinnovamento, l'acquisizione e l'ampliamento delle competenze non disciplinari dei docenti universitari (Sorcinelli 2016) attraverso canali formali e non formali (Steinert 2010a).

Secondo Yvonne Steinert (2011) le azioni di *Faculty Development* vanno inquadrare disponendole secondo due assi portanti che identificano il contesto e la tipologia di apprendimento e la tipologia di programma proposto.

In tal senso tutte le azioni di *Faculty Development* si potranno disporre secondo un asse che vede idealmente ad un estremo forme di apprendimento esclusivamente individuali e dall'altro forme di apprendimento esclusivamente collaborativo. Analogamente, le azioni di *Faculty Development* possono disporsi su un asse che vede ai suoi estremi attività strutturate a carattere prettamente formale e attività più destrutturate a carattere prettamente informale (Steinert 2010b).

Dall'intersezione dei due assi cartesiani possiamo individuare quattro quadranti che rappresentano quattro diverse aree del *Faculty Development* (fig. 1):

- attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere individuale (apprendimento online, formazione tra pari, *feedback* dagli studenti);
- attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere grupppale (*workshop* e seminari, *fellowship*, programmi di formazione longitudinali);
- attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere individuale (attività riflessive, apprendimento dall'osservazione, *learning by doing*);
- attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere grupppale (*work-based learning*, comunità di pratica).

Steinert identifica inoltre una quinta area di attività che si pone all'intersezione dei quattro quadranti, ovvero la *mentorship*, di tipo sia formale che informale, e che può essere definita a carattere personale quanto grupppale.

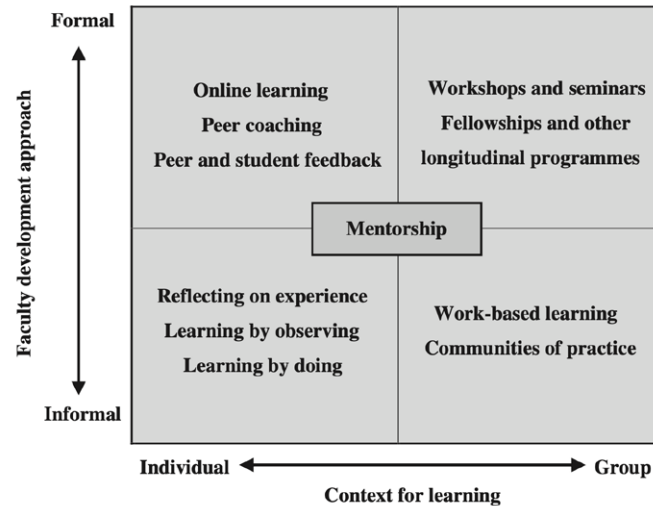


Fig. 1 Faculty development model (Steinert 2010).

Faculty development: From workshops to communities of practice.

Quali sono tuttavia le competenze chiave che il modello del *Faculty Development* intende formare nei docenti universitari attraverso le strategie e le modalità definite dal modello di Steinert?

A tal proposito possiamo individuare due differenti piani che ci aiutano a delineare tali contenuti: quello degli strumenti e quello delle metodologie.

Tralasciamo intenzionalmente il contenuto strettamente disciplinare e la necessità di sapersi porre, in tal senso, in un'ottica di continuo aggiornamento e approfondimento, poiché tale competenza ha da sempre caratterizzato la professionalità docente.

Per quanto riguarda il piano degli strumenti vediamo imporsi all'attenzione la questione delle nuove tecnologie (Raffaghelli 2017), che ogni giorno di più mediano contenuti ed esperienze didattiche nell'università del nuovo millennio.

Dal punto di vista strettamente tecnologico i docenti si trovano a relazionarsi con una popolazione studentesca che vive all'interno di un ecosistema mediale che sta modificando le modalità di esperire la realtà (Colombo 2020) e di conseguenza i processi di conoscenza e di apprendimento. Sebbene il senso comune ci porti a sovrastimare le competenze digitali dei "nativi digitali" (Bruschi, Perisinotto 2020), non sempre in grado di utilizzare efficacemente e consapevolmente lo strumento tecnologico, tuttavia è innegabile che la familiarità dimostrata dagli *under thirty* con tali strumenti sia decisamente superiore a quella di gran parte dei docenti.

Le modalità informali tipiche del digitale con cui uno studente si informa, si relaziona, comunica e apprende vengono applicate anche nel contesto della formalità universitaria e indirettamente chiedono al docente di riconfigurare le proprie modalità di comunicazione, progettazione e valutazione didattica. La dimensione digitale, infatti, modifica non tanto la strategia didattica quanto, come ci ricorda Pier Giuseppe Ros-

si (2016), i mediatori didattici specifici che però creano, a loro volta, significative ripercussioni sul piano dell'apprendimento e dell'attivazione cognitiva. Sul piano professionale non si tratta dunque di trasferire le prassi didattiche all'interno del nuovo contesto digitale, ma di progettare la didattica all'interno dei vincoli e delle opportunità dei nuovi ambienti formativi che integrano al loro interno le tecnologie. Per far questo è necessario uno sviluppo professionale dei docenti a partire dalle competenze pedagogico-didattiche e dalla costruzione di ambienti di apprendimento in grado di supportare l'insegnamento (Di Pace, Tamborra, 2020). Gli strumenti connessi al digitale richiedono innanzitutto un cambiamento di postura da parte del docente che si trova a lavorare in un ambiente ibrido in cui gli spazi della presenza e della distanza vengono tra loro connessi e valorizzati in una logica di interazione continua (Rossi 2019).

Procedendo con la riflessione sul piano metodologico, riteniamo fondamentale definire un assunto di fondo grazie al quale inquadrare ogni metodologia specifica, ovvero la necessità di pensare la progettazione e la valutazione didattica, anche a livello universitario, come un'esperienza altamente condivisa e partecipata. L'approccio centrato sul percorso di apprendimento dello studente, e non sul sapere, rovescia infatti la consueta prospettiva accademica anche su questo piano. Assistiamo quindi ad una sorta di rivoluzione copernicana che porta con sé conseguenze che vanno ben oltre la questione strettamente didattica. Se il sapere diviene non più il "fine" ma il "mezzo", prioritario e insostituibile ma pur sempre mezzo, di costruzione della competenza dello studente, emerge come evidente quanto diversi saperi, provenienti anche da prospettive disciplinari molto diverse, possano concorrere alla formazione della medesima competenza. Per tale ragione non è più possibile pensare che il singolo docente definisca in totale autonomia la propria progettazione didattica, raccordandosi, nella migliore delle ipotesi, su questioni formali con i colleghi. È necessario dunque raccogliere la sfida di leggere il proprio sapere disciplinare in relazione a quello proposto dei colleghi, arrivando ad una definizione condivisa degli obiettivi di apprendimento in termini di conoscenze, abilità e competenze. In tal senso diviene sempre più necessario pensare il corpo docente come una comunità di pratiche, o ancora meglio "di apprendimento", che Wegner (1999) definisce come «un gruppo di persone che condividono una preoccupazione o la passione per qualcosa che fanno e imparano a farlo meglio a mano a mano che interagiscono con regolarità». Una comunità dunque disposta non solo ad ascoltare il parere altrui ma ad accedere a una costruzione condivisa di un pensiero progettuale che, però, definisce inevitabilmente anche un'idea di "professionista", e più in generale di "uomo", che quel percorso concorre a formare, sottolineando così nuovamente l'impossibilità per il mondo accademico di esimersi dal passaggio su un piano anche etico (MacIntyre 1990). In quest'ottica il corpo docente colto, e "coglientesi", come comunità di apprendimento, non solo condivide la costruzione della progettualità formativa identificando competenze e abilità trasversali oltreché raccordi disciplinari specifici, ma, su un meta-piano, si interroga anche sul "chi" vuole formare e sul come farlo in modo "migliore

e più efficace” diventando il luogo ideale di una *Faculty Development* autentica, non calata dall’alto, chiarendo così la necessità di pensare anche la stessa formazione docente in una prospettiva di costruzione condivisa delle competenze (Saltarelli 2019). Tutto ciò è possibile dunque a partire da una solida competenza progettuale del gruppo docente, intesa come capacità di «riflettere sullo scopo, sull’esito, su ciò che si va a fare e su come farlo al meglio, ovvero conoscenza della meta e della via più opportuna per raggiungerla» (Zonca 2004).

Progettualità che nell’Università del nuovo millennio non può accontentarsi di prendere in considerazione soltanto logiche tassonomiche o di programmazione lineare, ma richiede piuttosto la capacità di elaborare una risposta flessibile e capace di mantenere un orizzonte di senso chiaro e orientante, “un’idea di Uomo, di Società e di Professionista” condivisa ed eticamente fondata. Tale competenza progettuale impone, contemporaneamente, di valorizzare le specificità individuali, di studenti, docenti e saperi disciplinari, e lasciare un adeguato spazio a differenti tipologie di feedback da parte di tutti gli attori del contesto di apprendimento. Tale logica rimanda a quella che potremmo definire “teoria del curriculum” dove la progettazione «non si limita a un semplice problema di tempi e di ritmi di apprendimento bensì si traduce in un’adeguata scelta e organizzazione dei contenuti e in conseguenza dei metodi», sempre in funzione di finalità chiare e condivise (Zonca 2004).

La progettazione curricolare, intesa come costruzione di competenze e *learning outcomes* pertinenti e negoziati con le parti sociali (Lokhoff et al., 2010), ma anche come riflessione epistemologica sui contenuti delle discipline e sulle loro finalità formative e professionalizzanti, in ottica integrata e multidisciplinare, è dunque una *conditio sine qua non* di una didattica universitaria efficace (Galliani 2011). Dimensione progettuale che deve essere però accompagnata da una adeguata strumentazione didattica, digitale e non, e da una gamma di metodologie didattiche che richiedono agli studenti «una riorganizzazione autonoma del sapere e una partecipazione attiva al ragionamento sui temi cruciali della disciplina, e attribuisce quindi ai docenti il compito di creare contesti di apprendimento che facilitino un apprendimento profondo e significativo» (Felisatti 2015).

Tornando al piano metodologico specifico, è opportuno sottolineare che i nuovi ambienti di apprendimento prima individuati richiedono inoltre l’applicazione di nuove metodologie didattiche fondate sulla costruzione attiva e partecipata del sapere da parte degli studenti che consentono di presentare proposte laboratoriali che puntano alla costruzione di competenze disciplinari e trasversali, oltre che all’acquisizione di abilità e conoscenze (Limone 2013). Il lavoro sulla didattica orientata alle competenze si basa sul raggiungimento da parte degli studenti di obiettivi formalizzati dai Descrittori di Dublino (De Angelis e Trincherò 2020) con l’intento, da parte dell’università e del suo corpo docente, di rispondere ai bisogni educativi di una società complessa. Società che richiede ai propri cittadini di acquisire durante il percorso di studi competenze in grado di affrontare le sfide del presente e del futuro, prima fra tutte l’interazione tra lo sviluppo tecnologico e i processi di globalizzazione (Oecd

2018). Le indicazioni europee riguardanti le otto competenze per un apprendimento permanente e la cittadinanza attiva sottolineano come la competenza digitale

presuppone l'interesse per le tecnologie digitali e il loro utilizzo con dimestichezza e spirito critico e responsabile per apprendere, lavorare e partecipare alla società. Essa comprende l'alfabetizzazione informatica e digitale, la comunicazione e la collaborazione, l'alfabetizzazione mediatica, la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione), la sicurezza (compreso l'essere a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cybersicurezza), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico (Official Journal of the European Union 2018: 9).

Questa definizione mette in luce quanto l'alfabetizzazione digitale sia centrale nel lavoro didattico dei docenti per garantire una partecipazione inclusiva e consapevole degli studenti prima negli ambienti scolastici e in futuro nei contesti di vita sociali e lavorativi. La competenza digitale insegnata a livello accademico prevede non solo conoscenze tipicamente tecniche e metodologiche ma soprattutto un componente umana indispensabile per sostenere i processi di apprendimento (Gradziel 2021).

L'importanza della dimensione relazionale nella comunicazione didattica in un ambiente digitale, riconosciuta da un'ampia letteratura scientifica (Bonaiuti, Cavani, Menichetti e Vivanet, 2017; Limone, Dipace e Martiniello, 2018; Rivoltella e Rossi 2019), si è resa indispensabile a seguito della pandemia da Covid-19 che ha coinvolto la scuola italiana di ogni ordine e grado, inclusa l'università. L'esperienza del *lockdown* ha costretto i docenti a convertire rapidamente la didattica tradizionale a partire dalle risorse messe a disposizione dalle rispettive organizzazioni e dalle competenze specifiche di ciascuno sull'utilizzo degli strumenti digitali e delle piattaforme. L'obiettivo comune è stato quello di fronteggiare le sfide della crisi pandemica per dare continuità alle attività formative e garantire le attività accademiche (lezioni, tirocini, esami, tesi) mantenendo una relazione educativa anche a distanza. L'Istituto Universitario Salesiano di Venezia ha risposto a questa situazione emergenziale attraverso il lavoro di formazione svolto con la propria comunità docenti finalizzato a migliorare le capacità d'insegnamento e le competenze pedagogiche intrecciandole a quelle disciplinari e strumentali.

A partire dal percorso formativo sulla didattica per competenze svolta negli ultimi due anni presso l'istituto e dai risultati dell'indagine eseguita a dicembre 2020 dopo l'anno di attività di didattica a distanza e duale¹, l'Ufficio Promozione Qualità di Lusve ha definito nell'anno accademico 2020-2021 un progetto formativo articolato, in un'ottica di *Faculty Development*. In primo luogo si è provveduto a implementare quanto già proposto nella fase iniziale della pandemia, in termini di materiali e di contenuti formativi, disponibili *online*, riconducibili al primo quadrante del modello proposto da Steinert prima analizzato (fig. 1), relativo ad apprendimenti formali in-

¹ Indagine svolta attraverso un questionario on line costruito *ad hoc* e i cui risultati vengono analizzati nel paragrafo successivo.

dividuali, in particolare inerenti all'uso di piattaforme e *software* didattici specifici. Parte centrale tuttavia dell'intervento formativo, riconducibile al secondo e al terzo quadrante, sono stati sei incontri con i docenti che hanno riguardato la progettazione didattica, la realizzazione pratica di lezioni con l'ausilio di tecnologie digitali e la valutazione degli apprendimenti disciplinari².

Gli incontri sono stati progettati come *workshop* informali di autoformazione tra i docenti delle tre Aree (Comunicazione ed Educazione; Pedagogia; Psicologia) con lo scopo di riflettere sulle pratiche, in una logica di apprendimento trasformativo e tra pari applicato al *Faculty Development* (Cox 2004; Dancy, Lau, Rundquist e Henderson 2019), rafforzando così le basi per la definizione di una autentica comunità di apprendimento accademica, recuperando anche il quarto e ultimo quadrante del modello.

Per orientare teoricamente i *workshop* di autoformazione e in una prospettiva di *action research* sono stati invitati a intervenire con due seminari di formazione aperti a tutta la comunità accademica un esperto nell'ambito della didattica e dell'*education technology* (prof. Pier Cesare Rivoltella) e un esperto nell'ambito dei modelli di valutazione nella didattica universitaria (prof. Ettore Felisatti). L'obiettivo finale di questo percorso di sviluppo professionale ha avuto come fulcro centrale la riflessione sulla relazione didattica che si instaura tra docenti e studenti necessaria sia per la dimensione pratica sia per la dimensione cognitiva. La ricerca di uno stile di insegnamento riconoscibile ed efficace è sorretta da una intenzionalità educativa che è alla base di ogni processo di apprendimento e che si fonda su una presenza autentica e significativa del docente che integra la tecnologia in modo efficace e consapevole (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia e Koole 2020).

3. WORKSHOP DI FORMAZIONE CON I DOCENTI DELL'ISTITUTO UNIVERSITARIO SALESIANO DI VENEZIA

I workshop di auto-formazione per docenti sono stati progettati con l'obiettivo di rispondere alle necessità manifestate dai docenti stessi durante il primo periodo della pandemia COVID-19 e nell'ottica di poter affrontare nel modo migliore un lungo periodo di didattica digitale integrata, con parte della classe in aula e parte a distanza, nell'ottica di una *digital augmented education* (Ferri e Moriggi 2018) e non come soluzione provvisoria di tamponamento del problema.

Lo Iusve ha quindi progettato un percorso di tre *workshop* per ogni Area – con interventi di esperti su tematiche specifiche – da erogare *online*, aperto ai docenti delle tre Aree, opportunamente suddivisi in gruppi. Gli interventi degli esperti sono stati pensati sia come stimolo al lavoro da svolgere nei gruppi, sia come conclusione del lavoro svolto nei singoli incontri.

² Il resoconto dettagliato di questi incontri viene approfondito nel terzo paragrafo.

Due sono ad oggi gli incontri realizzati: il primo ha permesso di approfondire il tema della progettazione didattica (Bonaiuti 2014), consentendo ai docenti di confrontarsi sulle buone pratiche e sulla valutazione; il secondo incontro ha permesso ai partecipanti di approfondire le modalità per una corretta compilazione della scheda ECTS, con l'obiettivo di renderli autonomi in una corretta compilazione.

Il primo *workshop* ha permesso ai docenti di confrontarsi in modo proficuo, potendo condividere le buone pratiche che hanno adottato durante il secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020, passato completamente in D.A.D, e il primo semestre del 2020-2021, in cui hanno dovuto erogare le lezioni in modalità didattica duale con una parziale presenza di studenti in aula, adattando la progettazione digitale (Laurillard 2014) alla complessità emergente. Dalla discussione è stato evidenziato quanto sia necessaria una maggiore integrazione tra le materie teoriche e quelle laboratoriali, con l'obiettivo di fornire agli studenti un percorso didattico integrato e coeso che permetta di trovare maggiori punti di connessione tra le varie discipline. Ad oggi solo alcuni docenti hanno avuto modo di sperimentare la realizzazione di attività integrative tra parte laboratoriale e teorica, ma l'interesse in questa direzione è forte e in futuro si vedranno sviluppi interessanti.

Grazie alla sperimentazione svolta da alcuni di essi si è potuto capire quanto sia proficuo far collaborare tra loro più docenti in un'ottica di convergenza (Jenkins 2014), di partecipazione e di ripensamento del processo di costruzione delle competenze (Jenkins 2019) anche attraverso gli strumenti digitali, nel rispetto delle epistemologie delle diverse materie e nella consapevolezza acquisita della comune condizione postmediale (Eugeni 2015).

Per poter realizzare una didattica interdisciplinare fluida, per molti docenti ha assunto un ruolo centrale la piattaforma Sirius, che da semplice collettore di documenti è diventato uno strumento attivo di connessione efficiente tra studenti e docenti, senza il rischio di dover spostare *files* in modo disordinato e non tracciabile. Per un prossimo futuro, sarà fondamentale una completa e attenta gestione della piattaforma in modo che fin dalla prima lezione possa contenere i materiali dell'intero corso, permettendo agli studenti di raggiungere agilmente tutti i contenuti.

Dal lavoro dei vari gruppi è emerso che una parte di docenti, già in questo anno accademico, ha messo in atto strategie che hanno permesso di poter offrire la migliore esperienza didattica possibile. Per poter ottenere dei risultati validi è stato necessario riprogettare l'intera attività didattica, suddividendo il corso in moduli più brevi ed aumentando l'inserimento di esercitazioni mirate all'applicazione di competenze apprese durante la lezione nell'ottica dei compiti autentici o compiti di realtà (Castoldi 2018) e del fare didattica con gli episodi di apprendimento situati (Rivoltella 2013). Anche se non in maniera sistematica e programmatica, molti docenti stanno cercando di mettere in pratica metodologie che si rifanno al *blended learning* (Pireddu 2014; Crispoldi 2018) e alla *flipped classroom* (Longo 2016), rendendo più efficace sia la didattica a distanza che la didattica duale con l'obiettivo di adottare il modello della didattica digitale integrata (Carletti e Varani 2007, Faggioli 2010, Campione

2015, Rivoltella e Rossi 2019), o «digitalmente aumentata» (Ferri e Moriggi 2018). Per poter mantenere alto il coinvolgimento degli studenti, in aula o a distanza, i docenti hanno proposto di inserire nelle lezioni un numero maggiore di *case study*, includendo interventi specialistici di ospiti esterni – modalità peraltro già sperimentata con ottimi risultati.

Nell’ottica poi di arrivare ad adottare la metodologia della *flipped classroom* (Longo 2016; Maglioni 2018), i docenti hanno proposto di rafforzare i lavori di gruppo anche in aula, per imprimere alla didattica una forma che vada oltre il mero «modello trasmissivo» e includa un «processo formativo» in grado di rendere maggiormente protagonisti gli studenti. A questo livello di lavoro, non solo il docente (fase preparatoria) «assegna», «disegna ed espone un framework», «fornisce uno stimolo», «dà una consegna», (fase operatoria) «definisce i tempi dell’attività», «organizza il lavoro individuale e/o di gruppo», (fase ristrutturativa) «valuta gli artefatti», «corregge le misconcezioni», «fissa i concetti», ma anche lo studente (fase preparatoria) «svolge i compiti assegnati», «ascolta legge e comprende», (fase operatoria) «produce e condivide un artefatto», (fase ristrutturativa) «analizza criticamente gli artefatti» e «sviluppa riflessioni sui processi attivati» in una logica integrata di *problem setting* (fase preparatoria), *learning by doing* (fase operatoria), *reflective learning* (fase ristrutturativa) (Rivoltella 2018).

Nonostante la buona riuscita di alcuni tentativi di attivazione del gruppo di lavoro in tempi di pandemia, i docenti hanno evidenziato quanto sia faticoso gestire al meglio l’attività di didattica duale e come spesso le risposte del gruppo in aula e del gruppo a distanza siano disomogenee. Ciò che ha preoccupato maggiormente, sempre in riferimento alla didattica duale, è stato il pericolo di non riuscire a coinvolgere in modo adeguato gli studenti a distanza, in particolar modo gli studenti meno propositivi che rischiano di perdersi nell’oblio di una telecamera spenta collocandosi ai margini del gruppo. In riferimento a questo è sorta la proposta di adottare un ritmo più serrato, con richiesta di *feedback* dall’aula e da casa, dando luogo ad un maggior coinvolgimento e favorendo così la partecipazione di tutti gli studenti. Alcuni docenti per coinvolgere maggiormente gli studenti a casa, hanno adottato il sistema di chiedere loro la condivisione di esperienze o anche di relazionare in sintesi sui contenuti della lezione. Nonostante la parziale riuscita di queste soluzioni di emergenza, resta comunque alta nei docenti l’attenzione verso gli studenti “fragili” che in questo modo con maggiori difficoltà possono essere seguiti singolarmente.

Parallelamente è stato evidenziato quanto sia fondamentale trovare nuovi canali di comunicazione tra docenti e studenti, che possano affiancarsi ai canali più istituzionali, con l’obiettivo di curare maggiormente il dettaglio delle richieste. A tal proposito alcuni docenti, hanno già adottato canali come *Telegram* che, grazie all’uso di gruppi privati, ha permesso di attivare una forma di comunicazione diretta e *smart*, fornendo agli studenti l’occasione di poter chiedere e ricevere un supporto da parte del docente. Tale possibilità tecnologica però, deve essere affiancata a regole d’uso che permettano agli studenti di usufruire in modo adeguato e corretto dello strumen-

to, evitando di monopolizzare o abusare delle *chat* di gruppo.

È emerso inoltre come in futuro, per poter offrire un servizio ancora più efficace, sarà necessario ristrutturare l'attività didattica riprogettandola in un'ottica di rete, comunità e conoscenza che permetta di costruire e gestire dinamiche collaborative (Calvani 2005) che intersechino socialità e didattica (Rivoltella 2003), intelligenze multiple e tecnologie didattiche al servizio di strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento (McKenzie 2014), secondo una tradizione didattico-digitale già assodata ma con ulteriore attenzione al rapporto tra processi cognitivi, motivazione, socializzazione e apprendimento (Cornoldi, Meneghetti, Moè e Zamperlin 2018) e le dinamiche legate all'imparare in un mondo digitale (Woolfolk 2020).

Dal punto di vista della progettazione sarà necessaria una ristrutturazione dei percorsi in moduli più brevi con maggior presenza di esercitazioni in gruppo secondo la pratica del *blended e collaborative learning* (Ligorio, Cacciamani, Cesareni 2009), prestando maggiore cura alla preparazione dei materiali e sfruttando appieno gli strumenti digitali presenti sul mercato (Biancato, Tonioli 2021), al fine di rendere i materiali maggiormente fruibili ed inclusivi. Per raggiungere questo obiettivo, sarà quindi necessario continuare con il percorso di formazione dei docenti, affiancato all'introduzione di nuovi strumenti tecnologici che permettano di realizzare nel modo opportuno i materiali del corso: ad esempio, la realizzazione di video pillole come strategia applicabile ed efficace, che dovrà essere necessariamente affiancata da materiali realizzati in formato *ebook* e *slides* (Uggeri 2020). In questa direzione sarà necessario attivare percorsi di formazione aggiuntivi che possano implementare le competenze dei singoli docenti, sia nell'utilizzo della piattaforma Sirius, che nelle tecnologie *hardware* e *software* impiegate nelle aule.

A conclusione del primo *workshop* è stato poi affrontato il "nodo" centrale della valutazione. Questo tema ha suscitato molto interesse tra i docenti che hanno avuto modo di confrontarsi sulle strategie che ognuno adotta. Dalla discussione è emerso quanto sia complesso valutare quando si svolge l'azione didattica a distanza e dell'impatto che la didattica a distanza ha avuto sulla creazione e somministrazione dei test scritti. Nonostante le iniziali difficoltà legate all'uso della tecnologia, oggi somministrare un test scritto a distanza non costituisce più un problema tecnico; i docenti però hanno manifestato la necessità di aumentare le prove *in itinere* di autovalutazione, per poter permettere allo studente di mettersi alla prova prima dell'esame di fine corso. Questi tipi di prove, possono essere facilmente realizzate ed erogate con l'ausilio della tecnologia, permettendo agli studenti in autonomia e in qualsiasi momento, di effettuare il test e di prepararsi al meglio all'esame. Rispetto a questo tema i docenti hanno portato la loro esperienza, mostrando quanto questa pratica sia risultata per loro efficace e abbia permesso di mettere in evidenza i soggetti più difficili o fragili e di offrire loro la giusta attenzione di cura.

Il secondo *workshop* ha visto come fulcro del lavoro, la comprensione della struttura di una scheda ECTS e la sua corretta compilazione. Il gruppo di docenti ha lavorato su un *Padlet* (Uggeri 2020) che conteneva i vari materiali ed ha iniziato la discussione,

confrontandosi sui concetti di conoscenza, abilità, competenza e valutazione (Comoglio 2004; Castoldi 2009; Trincherò 2013), che costituiscono l'ossatura della scheda.

Successivamente sono state prese in considerazione alcune tematiche dai *Descrittori di Dublino* (fig. 2) in quanto enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso.

Nello specifico:

- conoscenza e capacità di comprensione,
- conoscenze applicate e capacità di comprensione,
- autonomia di giudizio,
- abilità comunicative,
- capacità di apprendimento.

I *Descrittori* di Dublino analizzati sono stati rapportati al contesto universitario, facendo particolare attenzione all'effetto che hanno sull'insegnamento e sulle procedure valutative. Durante il *workshop* è stato definito, inoltre, in base a quali criteri i singoli descrittori possono essere conferiti in funzione del ciclo di studi di cui si deve assegnare il titolo.

DESCRITTORE	LAUREA	LAUREA MAGISTRALE
Conoscenza e capacità di comprensione (knowledge and understanding)	Arrivare alla conoscenza, con il supporto di libri di testo avanzati, di alcuni temi d'avanguardia nel proprio campo di studio	Elaborare e/o applicare idee originali, spesso in un contesto di ricerca
Conoscenza e capacità di comprensione applicate (applying knowledge and understanding)	Ideare e sostenere argomentazioni	risolvere problemi in ambiti nuovi o non familiari, inseriti in contesti più ampi (o interdisciplinari)
Autonomia di giudizio (making judgements)	Raccogliere ed interpretare i dati rilevanti	Integrare le conoscenze e gestire la complessità, e formulare giudizi anche con dati incompleti
Abilità comunicative (communication skills)	Comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni	Comunicare le loro conclusioni e le loro conoscenze e la ratio ad esse sottesa, a interlocutori specialisti e non specialisti
Capacità di apprendere (learning skills).	Aver sviluppato le competenze necessarie per intraprendere studi successivi con un alto grado di autonomia	Studiare in un modo ampiamente auto-gestito o autonomo

Fig. 2 *Descrittori di Dublino. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*

La discussione successiva, ha permesso di approfondire come l'utilizzo dei *Descrittori* possa essere utile nella progettazione di un corso. I descrittori devono essere infatti intesi come una guida orientativa e non vincolante, che permette di sviluppare un percorso che sviluppi il senso critico, consentendo allo studente di conquistare delle competenze che vanno oltre il mero contenuto del corso. Grazie all'utilizzo dei *Descrittori di Dublino*, si può quindi progettare un corso di studi che permetta di formare la persona nella sua completezza, mettendo le fondamenta per il *long life learning*. Durante l'incontro si è voluto inoltre dimostrare quanto la compilazione della scheda non sia un'attività estemporanea, bensì fortemente ancorata alla fase progettuale del corso ed in particolare agli aspetti valutativi previsti.

Successivamente il *workshop* ha trattato parzialmente due tematiche salienti: la rubrica di valutazione (Castoldi 2019) e la valutazione per competenze (Pellerey 2004; Lichtner 2004; Guasti 2013; Trinchero 2013; Scapin e Re 2014), permettendo ai docenti di confrontarsi sulle modalità di valutazione adottate nel loro corso.

Questa parte ha gettato le basi per l'incontro che ha visto l'intervento del prof. Felisatti, proprio sul tema della valutazione.

4. ANALISI DEI RISULTATI DELL'INDAGINE

L'analisi dei risultati acquisiti presso un campione di docenti dell'Istituto Universitario Salesiano Venezia³ risponde a un duplice obiettivo: in primo luogo, osservare se di fronte alla didattica a distanza e alla didattica duale essi abbiano riproposto strategie e strumenti della didattica in presenza – di fatto riadattando quest'ultima senza progettare modalità specifiche per le altre due modalità – oppure, al contrario, queste siano state erogate alla luce di un “pensiero strategico” peculiare o comunque dedicato; in secondo luogo se, con particolare riferimento alla didattica a distanza e a quella duale, i docenti delle tre aree (“comunicazione ed educazione”, “pedagogia” e “psicologia”), abbiano mostrato convergenze che ricalcano il dato aggregato o, invece, qualche differenza degna di nota.

4.1. Un confronto tra didattica in presenza, didattica a distanza e didattica duale

Entrando nel dettaglio dei riscontri ottenuti tra i docenti, si nota subito come le tre modalità didattiche si caratterizzino per nuclei molto simili in termini di “strategie

³ L'indagine è stata condotta nei mesi di dicembre 2020 e gennaio 2021. Sono stati raggiunti 50 docenti dell'Area “comunicazione ed educazione” (con un tasso di risposta pari al 52%), 22 docenti dell'area di “pedagogia” (con un tasso di risposta pari al 54%) e 38 docenti dell'area psicologia (con un tasso di risposta pari al 52%). Matteo Adamoli e Luciana Rossi hanno progettato lo strumento d'indagine, con la supervisione di Davide Girardi; Davide Girardi si è occupato dell'elaborazione dei dati (tra i quali, quelli qui presentati).

didattiche”: le rispettive distribuzioni, infatti, sono dominate dalla tradizionale “lezione frontale sincrona”, dal caricamento dei materiali sulla piattaforma Sirius, dal “dibattito/discussione”, dalla simulazione o analisi di un caso e, pur con differenziali maggiori tra le tre modalità didattiche, dai lavori di gruppo sincroni (rispetto ai quali la didattica in presenza gode di un prevedibile vantaggio, dato dalla compresenza fisica di tutti gli studenti). Degno di nota, a tal proposito, è che strategie come “*problem based learning*” o *flipped classroom* (quasi “elettivi” ai fini della didattica non in presenza) non siano frequentate in modo apprezzabilmente differente, a possibile testimonianza di un limitato livello di conoscenza.

Tab. 1 - Strategie didattiche utilizzate, per tipologia di didattica erogata (val. % sui rispondenti, risposte multiple)

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Lezione frontale sincrona	91%	92%	95%
Materiali caricati su Sirius	76%	88%	84%
Dibattito/discussione	81%	67%	78%
Simulazione/analisi di caso	75%	61%	68%
Lavori di gruppo sincroni	78%	52%	61%
Lezione frontale asincrona	-	49%	47%
Problem based learning	36%	27%	29%
Lavori di gruppo asincroni	15%	29%	25%
Flipped classroom	27%	23%	25%
Gamification	21%	11%	10%
Altro	11%	7%	8%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

I dati ripresi poco sopra confortano l’idea che in un anno di massivo utilizzo della didattica non in presenza i docenti abbiano preferito, o in ogni caso siano riusciti, ad attivare percorsi incrementali o adattivi, forse anche in ragione della necessità di sviluppare una riflessione di più lungo termine mentre, in una situazione per molti versi emergenziale, si cercava di garantire comunque una didattica all’altezza.

Anche la considerazione degli strumenti, dei *software* e delle piattaforme induce ad avallare le riflessioni appena formulate. Chiaramente, tra gli strumenti didattici il “secondo schermo” osserva un impiego molto più marcato per la didattica non in

presenza, ma va registrato come siano comunque le *slide* a segnare un utilizzo pressoché generalizzato, con valori molto più alti della modalità “contenuti multimediali”, che – in linea con quanto prima sottolineato – non vede margini consistenti nel confronto tra le tre modalità didattiche.

**Tab. 2 - Strumenti utilizzati, per tipologia di didattica erogata
(val. % sui rispondenti, risposte multiple)**

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Slide proiettate/condivise	90%	89%	84%
Computer personale	88%	92%	90%
Contenuti multimediali	57%	59%	51%
Lavagna fisica	43%	-	-
2° schermo	18%	31%	27%
Altro	18%	4%	4%
Tablet	8%	5%	10%
Tavoletta grafica	3%	7%	6%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Lo stesso può dirsi anche per i software e le piattaforme, nonché per il carotaggio riferito a Sirius. Prevale, cioè, un utilizzo legato alle caratteristiche strutturali del *tool*, quelle cioè che ne rendono l’impiego pressoché necessario; è il caso, ad esempio, di Google Drive. Laddove non si tratti solo di archiviare materiale o di renderlo disponibile per un accesso differito – intervenendo invece maggiori possibilità discrezionali – le risposte si fanno molto più rarefatte e, una volta di più, senza scarti eccessivi tra le modalità didattiche in presenza e non in presenza.

**Tab. 3 - Software e piattaforme utilizzati,
per tipologia di didattica erogata**

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Presentazioni	85%	78%	74%
Sirius	74%	78%	86%
Youtube	51%	53%	55%
Google drive	49%	64%	61%
Altri contenuti G-suite	22%	31%	29%
Quiz	16%	18%	18%
Software di elaborazione grafica	12%	12%	10%
Lavagne digitali	11%	19%	19%
Altro	4%	6%	4%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Per quanto attiene a Sirius, si ripresenta poi un’articolazione prevalentemente “standard”, senza alcuno scostamento marcato per quelle opzioni di utilizzo che rinviano a strumenti altri rispetto al caricamento delle *slide*, dei file, dei video o del *link* alla registrazione della lezione.

Tab. 4 - Strumenti Sirius utilizzati, per tipologia di didattica erogata (val. % sui rispondenti, risposte multiple)

	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica duale
Caricamento slide delle lezioni	91%	92%	92%
Caricamento file e video	79%	82%	83%
Caricamento link alla registrazione della lezione on line	-	85%	83%
Forum e Chat	39%	39%	42%
"Compito" per gestire la consegna di elaborati	33%	27%	40%
Quiz	20%	21%	25%
Attività profilate per gruppi	9%	12%	17%
Sondaggi	9%	10%	14%
"Lezione" per creare percorsi interattivi e personalizzati	9%	6%	10%
Wiki	2%	5%	5%
Nessuno di questi	3%	1%	3%
Altro	0%	2%	0%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

Un complemento a quanto stiamo dicendo in merito a una fase di "transizione" – tratteggiata soprattutto da un uso moderato e tendenzialmente "difensivo" delle strategie e degli strumenti che più potrebbero dipanare le proprie potenzialità nella didattica non in presenza – deriva anche dall'analisi delle risposte collegate alla fruizione del servizio "didattica digitale" messo a disposizione da Iusve. Se quasi cinque rispondenti su dieci che hanno richiesto un aiuto su problematiche specifiche non sono un indicatore necessariamente negativo possono, per contro, rinviare a un accesso non strutturato alle "pillole video" messe a disposizione e, forse, non adeguatamente utilizzate. Sirius e G-suite "distanziano" comunque le altre opzioni; un dato, questo, che se può avere dei risvolti positivi (a denotare un interesse) va anche collegato a quello ripreso sopra, che vedeva entrambe le piattaforme impiegate secondo canoni prevalentemente standard.

**Tab. 5 - Contenuti utilizzati del servizio “didattica digitale”
(risposte multiple)
(val. % sui rispondenti)**

Tutorial Youtube per utilizzo Sirius e G-suite	82%
Aiuto individuale per problematiche specifiche	53%
Presentazione software o piattaforme esterne	47%
Canale Telegram	19%
Nessuno di questi	10%
Non sapevo dell’esistenza di questo servizio	1%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Se il focus di attenzione si sposta dalla dimensione centrata sul docente (in termini di strategie e strumenti) a un insieme di aspetti che coinvolgono anche la relazione con gli studenti, i limiti e le potenzialità (percepiti dai docenti) della didattica non in presenza emergono con particolare evidenza.

Circa i limiti, ad esempio, solo due rispondenti su dieci attestano di non aver avuto alcuna difficoltà (né in dad né in duale) in merito a questioni centrali come il coinvolgimento degli studenti “fragili”, la capacità di mantenere l’attenzione o la relazione con gli studenti. Da questo punto di vista, è soprattutto la “didattica a distanza” a evidenziare i problemi più consistenti, anche se le quasi tre risposte su dieci che – per gli *item* appena osservati – cumula la modalità contestuale (“sia per la didattica duale che per la didattica a distanza”) non possono essere sottaciuti o comunque derubricati.

Tab. 6 - Aspetti più problematici per la didattica non in presenza⁴
(val. %)

	Solo per la dad	Prevalentemente per la dad	Sia per la didattica duale sia per la dad	Prevalentemente per la didattica duale	Solo in didattica duale	In nessuna delle due	Totale
Preparazione dei materiali	9%	5%	10%	11%	2%	63%	100%
Gestione degli strumenti tecnologici	10%	10%	11%	10%	8%	52%	100%
Aspetti tecnici	18%	8%	11%	6%	10%	48%	100%
Progettazione delle lezioni	5%	5%	15%	16%	13%	46%	100%
L'organizzazione del tempo della lezione	12%	6%	20%	12%	9%	41%	100%
La gestione dei lavori di gruppo	16%	10%	18%	9%	8%	39%	100%
Carico complessivo di lavoro del docente	9%	16%	27%	11%	5%	32%	100%
La gestione degli studenti "fragili" o "problematici"	20%	20%	33%	6%	1%	21%	100%
Il mantenere l'attenzione e il coinvolgimento	20%	23%	23%	8%	6%	20%	100%
La relazione con gli studenti	22%	23%	25%	10%	2%	17%	100%
La comunicazione didattica docente-studente e viceversa	21%	22%	29%	9%	5%	15%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

⁴ Nelle tabelle in cui viene riportato il totale, la somma può differire leggermente da 100 per effetto degli arrotondamenti.

D'altro canto, le potenzialità osservate per le forme di didattica non esclusivamente in presenza non indicano polarizzazioni per la didattica duale o per quella a distanza. Per tutti gli *item* considerati la moda della distribuzione è in corrispondenza della modalità “sia sia”, con l'apprezzamento maggiore per la valutazione di processo e per la possibilità di archiviare il materiale. Lo scambio di buone pratiche e l'utilizzo di strumenti asincroni di comunicazione sono gli altri due *item* che vedono una quota di risposte superiore a una su due (per la stessa modalità poco sopra richiamata).

Tab. 7 - Potenzialità della didattica non in presenza (val. %)

	Solo per la dad	Prevalentemente per la dad	Sia per la didattica duale sia per la dad	Prevalentemente per la didattica duale	Solo in didattica duale	Totale
Valutazione di processo (e non solo di risultato)	12%	10%	62%	12%	5%	100%
Possibilità di archiviazione e recupero del percorso didattico	25%	13%	57%	4%	1%	100%
Possibilità di scambio di buone pratiche tra i docenti	18%	18%	51%	7%	6%	100%
Utilizzo di strumenti asincroni di comunicazione	15%	25%	50%	8%	2%	100%
Scoperta di strumenti nuovi utili anche in presenza	27%	14%	49%	7%	2%	100%
Accessibilità alla didattica	30%	19%	46%	4%	1%	100%
Riduzione impatto ambientale	38%	19%	41%	1%	1%	100%
Interazione docente-studente	10%	9%	38%	28%	16%	100%
Riduzione dei costi per gli studenti	37%	24%	37%	1%	1%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Nella valutazione dei livelli di soddisfazione complessiva, la didattica non esclusivamente in presenza viene valutata con punteggi non superiori a quello intermedio (su una scala 1-5) – quindi, prevalentemente “tiepidi” – in particolare per le dimensioni relazionali, che sono invece polarizzate sui punteggi superiori (4 e 5) per la didattica in presenza.

Tab. 8 - Livello di soddisfazione complessiva (punteggi 1-5; val. %)

	1	2	3	4	5	Totale
Relazione con gli studenti in duale	5%	13%	53%	23%	6%	100%
Relazione con gli studenti a distanza	8%	22%	34%	27%	9%	100%
Lavori di gruppo/laboratori in duale	7%	21%	32%	25%	14%	100%
Lavori di gruppo/laboratori a distanza	8%	18%	30%	31%	14%	100%
Relazione con gli studenti in presenza	0%	1%	12%	21%	65%	100%
Lavori di gruppo/laboratori in presenza	0%	0%	7%	33%	59%	100%

Un quadro improntato a un tratto prevalentemente “tradizionale” si staglia anche nell’analisi dell’ultimo nucleo di confronto tra didattica a distanza e didattica in presenza, quello della valutazione: se tra i sei e i sette rispondenti su dieci dichiarano la valutazione delle competenze e delle conoscenze sia per le prove in presenza che per quelle a distanza, i processi di “valutazione tra pari” non trovano cittadinanza nella medesima misura.

Tab. 9 - Strategie per la valutazione negli esami di fine insegnamento (val. %)

	Solo per le prove finali in presenza	Prevalentemente per le prove finali in presenza	Sia per le prove finali in presenza sia per quelle a distanza	Prevalentemente per le prove finali a distanza	Solo per le prove finali a distanza	Non utilizzato	Totale
Processi di valutazione tra pari	2%	5%	20%	3%	2%	69%	100%
Valutazione delle competenze	5%	5%	62%	5%	5%	18%	100%
Valutazione delle conoscenze	5%	5%	73%	5%	7%	5%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Per gli esami di fine insegnamento non si nota alcuna diversificazione consistente, nemmeno in merito alle modalità d’esame: “colloquio orale individuale”, “elaborato” e “prova pratica” sono utilizzati sia per la didattica in presenza sia per quella a distanza, mentre la moda della, per tutti gli altri *item*, è in corrispondenza della modalità “non utilizzo”. Ancora una volta non si dà luogo a una differenziazione agita tra le diverse forme di didattica; piuttosto, a una loro prevalente sovrapposizione.

Tab. 10 - Strategie per la valutazione negli esami di fine insegnamento (val. %)

	Solo per le prove finali in presenza	Prevalentemente per le prove finali in presenza	Sia per le prove finali in presenza sia per quelle a distanza	Prevalentemente per le prove finali a distanza	Solo per le prove finali a distanza	Non utilizzato	Totale
Colloquio orale di gruppo	1%	2%	15%	0%	2%	80%	100%
Scritto a risposte chiuse	5%	1%	13%	0%	2%	80%	100%
Scritto a risposte aperte	4%	1%	17%	2%	2%	75%	100%
Prova pratica	1%	5%	27%	0%	1%	66%	100%
Elaborato	3%	2%	47%	0%	4%	45%	100%
Colloquio orale individuale	5%	0%	63%	3%	7%	23%	100%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

Non desta quindi sorpresa che per il futuro si chieda attenzione proprio allo sviluppo di "strategie didattiche specifiche", anche in misura maggiore di un aspetto pur importante come la "integrazione della tecnologia nella didattica".

**Tab. 11 - Aspetti sui quali concentrare l'attenzione per il futuro
(risposte multiple)**

Strategie didattiche specifiche	59%
Integrazione della tecnologia nella didattica	51%
Progettazione didattica	45%
Valutazione in generale	37%
Valutazione nelle modalità a distanza	24%
Altro	9%
Nessuno: mi sento in grado di gestire anche le nuove sfide didattiche al meglio	4%

Fonte: elaborazioni gruppo "Faculty Development" su dati interni; n. casi totali: 110

4.2. Le differenze tra "Aree"

Dopo aver ricostruito il quadro aggregato, va data risposta al secondo quesito introdotto in avvio: se esistono, cioè, delle differenze rilevanti tra i docenti afferenti alle diverse aree Iusve o se siano più evidenti le convergenze.

I dati saranno presentati in valore assoluto – stante la scarsa numerosità delle sotto-componenti (le aree) singolarmente trattate – e nel raffronto si dovrà considerare la maggiore numerosità di partenza dei docenti di “comunicazione ed educazione” rispetto a quelli di “pedagogia” e “psicologia”⁵. Per questa ragione, il confronto va fatto – più che per singolo *item* (i rispondenti di “comunicazione ed educazione” sono, trasversalmente agli *item*, di più) – osservando se la distribuzione delle risposte di ciascuna area attesti andamenti chiaramente diversi rispetto a quelle delle altre. Per maggiore parsimonia (oltre al peculiare interesse dei dati) saranno ripresi gli andamenti riferiti alla didattica a distanza e a quella duale.

Fin dall'analisi delle strategie didattiche e degli strumenti impiegati a lezione (nell'ambito della didattica a distanza), prevalgono con ogni evidenza le convergenze (e un allineamento rispetto al dato aggregato ripreso sopra).

⁵ Pur a fronte di tassi di risposta molto simili fra le tre aree.

Tab. 12 – “Nella didattica a distanza, quali strategie didattiche utilizzi durante il corso?”, per Area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Materiali caricati su Sirius	43	18	29
Lezione frontale sincrona	41	20	34
Lezione frontale asincrona	32	7	11
Dibattito/discussione	30	17	22
Simulazione/analisi di caso	27	19	16
Lavori di gruppo sincroni	26	14	14
Lavori di gruppo asincroni	17	10	3
Problem based learning	16	7	4
Flipped classroom	14	8	2
Gamification	8	2	1
Altro	4	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 13 – “Nella didattica a distanza, quali strumenti utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Computer personale	45	19	32
Slide proiettate/condivise	42	20	31
Contenuti multimediali	34	12	15
2° schermo	15	7	10
Tablet	3	1	1
Tavoletta grafica	3	2	2
Altro	3	0	1
Problem based learning	16	7	4
Flipped classroom	14	8	2
Gamification	8	2	1
Altro	4	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Nel merito dei *software* e delle piattaforme utilizzate, per contro, i docenti di “comunicazione ed educazione” denotano una distribuzione più articolata rispetto a quella delle altre due aree, a significare un (relativamente) più differenziato utilizzo di *tool*.

Tab. 14 – “Nella didattica a distanza, quali software e piattaforme utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Sirius	38	19	24
Presentazioni	38	18	25
Google drive	36	17	14
Youtube	33	12	10
Altri contenuti G-suite	17	8	7
Lavagne digitali	13	5	2
Quiz	11	3	5
Software di elaborazione grafica	11	0	1
Altro	5	1	0
Gamification	8	2	1
Altro	4	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Un’evidente sintonia torna invece a presentarsi nell’analisi delle risorse Sirius, che per i docenti delle tre aree vedono largamente più citato rispetto a ogni altra modalità di risposta il “caricamento” di materiali (slide, file o video, *link* della lezione).

Tab. 15 – “Nella didattica a distanza, quali strumenti e risorse utilizzati su Sirius?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Caricamento slide delle lezioni	46	21	29
Caricamento file e video	42	19	24
Caricamento link alla registrazione della lezione on line	40	21	27
Forum e Chat	22	10	9
"Compito" per gestire la consegna di elaborati	18	6	4
Quiz	8	6	8
Sondaggi	6	3	1
Attività profilate per gruppi	6	4	2
"Lezione" per creare percorsi interattivi e personalizzati	4	2	0
Wiki	2	2	1
Altro	1	0	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Lo stesso canovaccio interpretativo può estendersi anche alla didattica duale: il solo differenziale apprezzabile tra i docenti delle tre aree vede ancora quelli di “comunicazione ed educazione” testimoniare un più diversificato impiego di *software* e piattaforme rispetto a quelli di “pedagogia” e di psicologia”.

**Tab. 16 – “Nella didattica duale,
quali strategie didattiche utilizzi durante il corso?”,
per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)**

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Lezione frontale sincrona	34	12	26
Materiali caricati su Sirius	32	10	22
Lezione frontale asincrona	26	5	5
Dibattito/discussione	26	13	20
Simulazione/analisi di caso	24	9	18
Lavori di gruppo sincroni	22	9	15
Lavori di gruppo asincroni	11	4	4
Flipped classroom	8	6	5
Problem based learning	8	8	5
Gamification	6	2	0
Altro	4	1	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

**Tab. 17 – “Nella didattica duale,
quali strumenti utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”,
per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)**

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Computer personale	36	11	22
Slide proiettate/condivise	32	11	22
Contenuti multimediali	26	4	9
2° schermo	9	3	9
Tablet	3	2	3
Altro	2	0	1
Tavoletta grafica	1	1	3
Flipped classroom	8	6	5
Problem based learning	8	8	5
Gamification	6	2	0
Altro	4	1	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 18 – “Nella didattica duale, quali software e piattaforme utilizzi solitamente durante le tue lezioni?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Sirius	35	11	20
Presentazioni	30	7	20
Google drive	28	8	11
Youtube	27	5	10
Altri contenuti G-suite	12	7	3
Lavagne digitali	10	4	1
Quiz	8	3	3
Software di elaborazione grafica	8	0	0
Altro	3	0	0

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Tab. 19 – “Nella didattica a distanza, quali strumenti e risorse utilizzati su Sirius?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Caricamento slide delle lezioni	37	12	22
Caricamento file e video	33	11	20
Caricamento link alla registrazione della lezione on line	33	12	19
"Compito" per gestire la consegna di elaborati	20	5	6
Forum e Chat	18	8	6
Quiz	8	5	6
Attività profilate per gruppi	7	3	3
Sondaggi	6	3	2
"Lezione" per creare percorsi interattivi e personalizzati	4	3	1
Wiki	2	2	0
Nessuno di questi	0	1	1
Altro	0	0	0

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Un'altra (limitata) differenza riguarda l'accesso al servizio “didattica digitale”, che vede un'accentuazione rilevante in corrispondenza del “canale Telegram” tra i docenti di “comunicazione ed educazione”.

Tab. 20 – “Quali contenuti hai utilizzato del servizio “didattica digitale docenti” realizzato dal Prof. Chiavegato?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Tutorial Youtube per utilizzo Sirius e G-suite	31	12	20
Aiuto individuale per problematiche specifiche	25	5	11
Presentazione software o piattaforme esterne	21	9	6
Canale Telegram	12	2	1
Nessuno di questi	2	1	5
Non sapevo dell'esistenza di questo servizio	0	0	1

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

Uno scarto di maggiore calibro – che rende cioè meno omogenei il quadro generale e quello disaggregato per aree – è per contro quello riferito agli aspetti da approfondire in prospettiva futura. Se i docenti di “comunicazione ed educazione” accentuano nettamente le “strategie didattiche specifiche”, quelli di “pedagogia” e di “psicologia” lasciano molto spazio anche alla “integrazione della tecnologia nella didattica” e alla “valutazione in generale”.

Tab. 21 – “In prospettiva, quali aspetti sentiresti di voler approfondire in ambito didattico?”, per area dei rispondenti (risposte multiple) (val. ass.)

	Comunicazione	Pedagogia	Psicologia
Strategie didattiche specifiche	34	15	16
Progettazione didattica	22	7	20
Integrazione della tecnologia nella didattica	18	14	24
Valutazione in generale	16	12	13
Valutazione nelle modalità a distanza	13	6	7
Altro	5	1	4
Nessuno: mi sento in grado di gestire anche le nuove sfide didattiche al meglio	1	1	2

Fonte: elaborazioni gruppo “Faculty Development” su dati interni; n. casi totali: 110

5. CONCLUSIONI

Il percorso di *Faculty Development* promosso dall’Istituto Universitario Salesiano di Venezia, intende dunque raccogliere, nella prospettiva del processo di Bologna e delle Strategie Europee 2020, le sfide poste dal rapido cambiamento sociale, culturale e tecnologico con un approccio integrale capace di valorizzare il contesto universitario come una sorta di «Casa Comune» (Papa Francesco 2015), luogo di incontro e confronto per ognuno e responsabilità di ciascuno, integrando in una prospettiva di senso condivisa e co-costruita dal corpo docente, gli interventi orientati a sostenere le competenze didattiche e progettuali degli stessi. In particolare la recente “sfida pandemica” ha evidenziato l’urgenza e la necessità di una formazione mirata al potenziamento di competenze didattiche in ambito digitale che però, come evidenziano i dati empirici dell’indagine, rimanda alla necessità di formare a monte competenze progettuali solide. Competenze che permettano di andare oltre il semplice trasporre davanti ad uno schermo tecniche e metodologie della didattica in presenza, e che favoriscano piuttosto il ripensare, riprogettare e valutare il percorso di apprendimento, con modalità nuove, muovendo dalla chiarezza degli obiettivi didattici disciplinari ma anche da prospettive di senso condivise. Competenze che permettano di utilizzare

la didattica digitale non come un “ripiego di emergenza” ma come uno strumento didattico intenzionale, valorizzandone le potenzialità e le specificità in un disegno progettuale didattico unitario, e riconoscendone gli elementi fondanti e non semplicemente le caratteristiche superficiali. Il *Digital Competence Framework* (Calvani, Fini e Ranieri 2009) infatti evidenzia come la valutazione della competenza digitale includa non semplicemente la dimensione tecnologica, ma anche quella etica e cognitiva. Competenza digitale che riguarda tanto lo studente quanto il docente che è però chiamato ad acquisirla ad un doppio livello, necessariamente intenzionale, quello relativo alla propria azione diretta e quello relativo al sostegno all’acquisizione della stessa da parte dello studente.

Competenza digitale che si concretizza dunque nel docente in un “saper fare”, caratterizzato da una adeguata alfabetizzazione informatica e digitale, che non può prescindere da “un sapere”, sia disciplinare che didattico, e da un “saper essere” nell’utilizzo dello strumento stesso, sostenuto da una limpida consapevolezza della differenza tra mezzi e fini.

Una sfida impegnativa quindi che mira ad inserire le singole competenze didattiche, in primis quella relativa alla didattica digitale, all’interno di una cornice di senso più ampia e che intende consapevolmente e coraggiosamente trasformare l’evento pandemico in una opportunità irrinunciabile di riflessione, ridefinizione e rafforzamento della didattica universitaria.

Bibliografia

- Aa. Vv. (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. *Annali della Pubblica Istruzione*, 19.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Routledge.
- Biancato L., Tonioli D. (Edd.) (2021). *101 idee per una didattica digitale integrata*. Erickson.
- Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L. e Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Carocci.
- Bruschi, A., Perissinotto, A. (2020). *Didattica a distanza. Com'è, come potrebbe essere*. Laterza.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*. Erickson.
- Calvani, A, Fini, A., e Ranieri, M. (2009). Valutare la competenza digitale. Modelli teorici e strumenti applicativi. *TD- Tecnologie didattiche*, 48, 39-46.
- Campione, V. (Ed.) (2015). *La didattica nell'era digitale*. il Mulino.
- Carletti, A. e Varani, A. (Ed.) (2007). *Ambienti di apprendimento e nuove tecnologie. Nuove applicazioni della didattica costruttivista nella scuola*. Erickson.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Carocci.
- Castoldi, M. (2018). *Compiti autentici. Un nuovo modo di insegnare e apprendere*. Utet.
- Castoldi, M. (2019). *Rubriche valutative. Guidare l'espressione del giudizio*. Utet.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Raffaello Cortina.
- Colombo, F. (2020). *Ecologia dei media*. Vita e Pensiero.
- Comoglio, M. (2004). *Insegnare e apprendere con il Portfolio*. Fabbri.
- Cornoldi, C., Meneghetti, C., Moè A. e Zamperlin, C. (2018). *Processi cognitivi, motivazione e apprendimento*. il Mulino.
- Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 5-23.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, L 189, 9. ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN))
- Crispoldi, S. (2018). *Blended learning nella didattica universitaria. Una ricerca*. Aracne.
- Dancy, M., Lau, A. C., Rundquist, A. e Henderson, C. (2019). Faculty online learning communities: A model for sustained teaching transformation. *Physical Review Physics Education Research*, 15 (2).
- De Angelis, M. e Trincherò, R. (2020). Design competence assessment in higher education. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 37-53.

- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale*. La Scuola.
- Di Pace, A. e Tamborra, V. (Ed.) (2020). *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace*. FrancoAngeli.
- Faggioli, M. (Ed.) (2010). *Tecnologie per la didattica*. Apogeo.
- Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Esperienze*, 14 (8), 323-339.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una "via italiana" alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In Lotti, A. e Lampugnani, P.A. (Edd.). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-80). Genova University Press.
- Ferri, P. e Moriggi, S. (2018). *A scuola con le tecnologie. Manuale di didattica digitalmente aumentata*. Mondadori.
- Flessner, R. (2014). Revisiting Reflection: Utilizing Third Spaces in Teacher Education. *Scholarship and Professional Work – Education* (37) https://digitalcommons.butler.edu/coe_papers/37
- Floridi, L. (Ed.) (2009). *The Onlife Manifesto. Being Human in a Hyperconnected Era*. Springer.
- Floridi, L. (2014). *The 4th Revolution. How the Infosphere Is Reshaping Human Reality*. Oxford University Press.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Galliani L. (2011). Progettare e gestire nuove forme di didattica in un'Università cambiata. In L. Galliani (Ed.), *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei* (pp. 145-158). Pensa MultiMedia.
- Gradziel, D. (2021). La didattica al tempo del Covid-19. *Orientamenti Pedagogici*, 68 (1), 5-14.
- Guasti, L. (2013). *Competenze e valutazione metodologica*. Erickson.
- IUSVE (2020). *Statuti*.
- Jenkins, H. (2014). *Cultura convergente*. Apogeo.
- Jenkins, H. et al. (2019). *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo*. Guerini.
- Kuhn, T.S. (1978). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche. Come mutano le idee della scienza*. Einaudi.
- Laurillard, D. (2014). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. FrancoAngeli.
- Lichtner, M. (2004). *Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi*. FrancoAngeli.
- Lokhoff J. et al. (2010). *A guide to formulate degree programme profiles*. Tuningproject.
- Limone, P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Carocci.
- Limone, P., Dipace, A. e Martiniello, L. (2016). Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione. *Pedagogia Oggi*, 2, 248-257.

- Ligorio M., Cacciamani S., Cesareni D. (2009). *Blended Learning*. Carocci.
- Longo, L. (2016). *Insegnare con la flipped classroom. Stili di apprendimento e “classe capovolta”*. La Scuola.
- Lyotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapport sul sapere*. Feltrinelli.
- Mach, E. (1976). *L'analisi delle sensazioni e il rapporto fra fisico e psichico*. Feltrinelli.
- MacIntyre A. (1990). *Three Rival Versions of Moral Enquiry*. University of Notre Dame Press.
- McKenzie, W. (2014). *Intelligenze multiple e tecnologie per la didattica. Strategie e materiali per diversificare le proposte di insegnamento*. Erickson.
- Maglioni, M. (2018). *Capovolgiamo la scuola. Le cinque leve Flipnet per un nuovo sistema educativo*. Erickson.
- Mantovani, M. (2020). Interdisciplinarietà e transdisciplinarietà, per una «ricerca condivisa e convergente». *Catechetica ed Educazione*, 5 (1), 7-18.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.
- Newman, J.H. (2008). *L'Idea di Università*. In *Scritti sull'Università* (M. Marchetto, Ed.). Bompiani.
- Nietzsche, F. (1999¹⁴). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*. Adelphi.
- Oecd (2018). *The OECD Learning Framework 2030. The future of education and skills*. ([https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)).
- Papa Francesco (2017). *Costituzione Apostolica Veritatis Gaudium*. Città del Vaticano.
- Papa Francesco (2015). *Laudato si'.* *Enciclica sulla cura della casa comune*. San Paolo.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2019). La prospettiva didattica evocata dalla Costituzione Apostolica *Veritatis Gaudium*. *Salesianum*, 81 (1).
- Pireddu, M. (2014). *Social learning. Le forme comunicative dell'apprendimento*. Guerini.
- Raffaghelli, J.E. (2017). Exploring the (missed) connections between digital scholarship and faculty development: a conceptual analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14 (20).
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. e Koole M. (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. (2016). Gli artefatti digitali e i processi di mediazione didattica. *Pedagogia Oggi*, II, 11-26.
- Rivoltella, P.C. (2003). *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*. Erickson.
- Rivoltella, P.C. (2013). *Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato*. La Scuola.
- Rivoltella, P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Scholè.
- Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (Edd.) (2019). *Tecnologie per l'educazione*. Pearson.
- Rivoltella, P.C. e Rossi, P.G. (2019). *Il corpo e la macchina. Tecnologia, cultura,*

educazione. Scholè.

Rondinara, S. (2008). Dalla interdisciplinarietà alla transdisciplinarietà. Una prospettiva epistemologica. *Sophia*, 1, 61-70.

Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Einaudi.

Rossi, P.G. (2019). L'ambiente digitale come terzo spazio nella didattica universitaria. In Federighi, P., Ranieri, M. e Bendini, G. *Digital Scholarship tra ricerca e didattica* (pp. 40-52). FrancoAngeli.

Saltarelli, B. (2019) Introduzione. In *L'università come comunità di apprendimento* (pp. 5-24). libreriauniversitaria.it.

Scapin, C. e Da Re, F. (2014). *Didattica per competenze e inclusione*. Erickson.

Simone, R. (2012). *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*. Garzanti.

Sorcinelli, M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing Quicksilver Drive.

Stein, E. (2010). Fondamenti della formazione della donna. In *La donna. Questioni e riflessioni* (A. Ales Bello, Ed.). Città Nuova-Ocd.

Steinert, Y. (2010a). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In Ende, J. (Ed.). *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73-93). American College of Physicians.

Steinert, Y. (2010b). 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.

Trincherò, R. (2013). *Costruire, valutare, certificare competenze*. FrancoAngeli.

Uggeri, M. (2020). *Il manuale dell'elearning*. Apogeo.

Università Pontificia Salesiana (2020). Statuti Generali.

Zonca, P. (2004). *Progetto e persona. Percorsi di progettualità educativa*. Scuola e Vita.

Wenger, E. (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.

Woolfolk, A. (2020). *Psicologia dell'educazione. Teoria, metodi e strumenti*. Pearson.