

L'innovazione tecnologica e il Faculty Development.

Technological Innovation and Faculty Development.

Alessandra La Marca, Università degli Studi di Palermo.
Ylenia Falzone, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

La crisi pandemica ha accelerato la diffusione di ambienti di apprendimento caratterizzati dall'uso intensivo della tecnologia. Questa novità rappresenta un obiettivo trasversale della professionalizzazione del docente universitario, con una particolare declinazione sul versante pedagogico-didattico-valutativo quale questione strategica per lo sviluppo dell'alta formazione. Il contributo illustra i risultati di una ricerca condotta con 119 docenti universitari neoassunti e 20 Direttori di dipartimento. La finalità della ricerca è stata, da una parte, rilevare la percezione dei docenti neoassunti relativa alle proprie competenze didattiche, metacognitive e valutative, con riferimento alla didattica a distanza, per evidenziare caratteristiche specifiche che potrebbero aver favorito o ostacolato l'adattamento a questa nuova condizione, dall'altra, attraverso l'indagine qualitativa si è teso a penetrare in profondità le sfide poste dalla rivoluzione digitale in Università mediante la realizzazione di 20 interviste a testimoni privilegiati che rappresentano, nel panorama nazionale, agenti di cambiamento istituzionali. Dai risultati è emersa una certa consapevolezza rispetto alla necessità di integrare nuovi modi di fare didattica per incrementare interesse, partecipazione ed entusiasmo nei confronti della tecnologia.

ENGLISH ABSTRACT

The pandemic crisis has accelerated the diffusion of learning environments characterized by the intensive use of technology. This novelty represents a transversal objective of the professionalization of the university teacher with a particular declination on the pedagogical-didactic-evaluation side as a strategic issue for the development of higher education. This paper presents the results of research conducted with 119 newly recruited university teachers and 20 Department Directors. The aim of the research was, on the one hand, to detect the perception of newly hired teachers related to their teaching, metacognitive and evaluative skills, with reference to distance learning, to highlight specific characteristics that could have encouraged or hindered adaptation to this new condition. On the other hand, through the qualitative research, the aim has been to penetrate in depth the challenges posed by the digital revolution at University by carrying out 20 interviews with privileged witnesses who represent, on the national scene, agents of institutional change. The results showed a certain awareness of the need to integrate new ways of teaching to increase interest, participation and enthusiasm for technology.

L'innovazione tecnologica nel Faculty Development

Le nuove sfide derivanti dal distanziamento imposto dalla pandemia COVID-19, e il conseguente passaggio all'insegnamento online, hanno obbligato a ripensare la formazione didattica dei docenti universitari nella prospettiva di ambienti di apprendimento che risultano profondamente cambiati dall'introduzione di nuove strategie didattiche e valutative (La Marca et al., 2021).

La spinta all'innovazione verso ambienti di apprendimento caratterizzati da un uso intensivo della tecnologia, determinato in maniera rilevante dalla crisi pandemica, rappresenta un obiettivo trasversale della professionalizzazione del docente universitario, con una particolare declinazione sul versante pedagogico-didattico-valutativo quale questione strategica per lo sviluppo dell'alta formazione. La didattica online, se integrativa della didattica in presenza, consente di superare barriere e di ridurre discriminazioni. Essa si configura oggi come una modalità a cui non si dovrebbe rinunciare, per via dei benefici che ha prodotto durante questi ultimi anni. Diversi studi, nazionali e internazionali, hanno evidenziato, da un lato, la capacità di risposta tempestiva degli atenei nel predisporre le infrastrutture necessarie nel supportare i docenti per la didattica a distanza (Marinoni et al., 2020), ma, dall'altro, sono emerse diverse difficoltà in termine di preparazione dei docenti e aumento, inevitabile, del carico di lavoro imprevisto (Watermeyer et al., 2021). Passata la pandemia, si avverte l'esigenza di perfezionare gli strumenti e i meccanismi di controllo per mantenere alto il livello della didattica universitaria.

Il ricorso crescente alle tecnologie digitali nel contesto educativo ha reso i modelli di apprendimento e il processo valutativo ad essi legato, più ricchi di potenzialità. Il sapere erogato attraverso la rete ha travalicato i confini dell'aula e spinto i sistemi educativi europei ad adeguarsi e a raccogliere la sfida dell'innovazione, intensificando le attività di insegnamento apprendimento (Nirchi, 2021).

È doveroso sottolineare che, in Italia, la formazione dei docenti all'uso delle tecnologie si è spesso contraddistinta da una prevalenza di momenti espositivi a cui, raramente, sono seguiti momenti di messa in pratica dei concetti teorici appresi (Marzano & Calvani, 2020). Alla luce di queste considerazioni, la formazione digitale diventa, quindi, il campo privilegiato nel quale i docenti universitari possono misurarsi. La loro crescita professionale e lo sviluppo delle loro competenze sono oggetto di dibattito nazionale e internazionale da molti anni (Felisatti & Serbati, 2014).

L'applicazione intensiva ed estensiva delle tecnologie digitali permetterà trasformare profondamente la didattica e le modalità di valutazione degli studenti, potenziando le competenze didattiche di docenti capaci di creare ambienti di apprendimento inclusivi, sicuri, resilienti e sostenibili. È auspicabile pervenire ad un modello traducibile in dispositivi applicabili e trasferibili, atti a programmare, gestire, monitorare e valutare la qualità della formazione attraverso la rilevazione dei processi di miglioramento generati e il controllo critico dei risultati.

Riteniamo che per progettare percorsi formativi sia necessario programmare delle iniziative finalizzate al miglioramento della qualità di una didattica universitaria, centrata principalmente sulla progettazione di soluzioni tecnologiche che rendano l'apprendimento più stimolante ed efficace (La Marca & Gülbay, 2018; Mishra & Koehler, 2006).

La ricerca nasce dal desiderio di approfondire l'implementazione dell'innovazione tecnologica all'Università per poter progettare un percorso di Faculty Development.

Nel contributo presentiamo l'analisi dei risultati di due indagini svolte nell'anno accademico 2021/2022, rispettivamente con 119 docenti neoassunti e con 20 Direttori di Dipartimento di università italiane.

Quadro teorico

La scuola nelle prime fasi della pandemia ha dovuto riorganizzare radicalmente le modalità di erogazione della formazione senza avere il tempo di predisporre strumenti e percorsi a sostegno del personale docente. La Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), ha svolto un'indagine volta ad indagare le modalità didattiche utilizzate nei diversi ordini di scuola; da essa è emerso che durante il periodo pandemico hanno prevalso le modalità trasmissive rispetto quelle interattive; le piattaforme digitali si sono configurate come strumenti di trasposizione della didattica tradizionale (Lucisano, 2020). Diversamente è avvenuto nell'Università.

L'Università è chiamata a rispondere alle esigenze del mercato del lavoro, che chiede di rendere più adeguato il profilo di competenze in uscita dei laureati, così da incrementare l'*employability* (Römgens et al., 2020) e di garantire l'inclusione sociale e lavorativa in contesti locali o globali (Olimpo, 2010). Queste esigenze si saldano con quella fondamentale di rispondere ai bisogni formativi di un'utenza sempre più numerosa ed eterogenea, per modalità di apprendimento e livello di preparazione, evidenziate in maniera ancora più forte dalle trasformazioni delle condizioni di apprendimento dovute alla pandemia COVID-19 (Kalantzis & Cope, 2020).

Passando in rassegna gli studi più rilevanti, Manijeh Sadeghi (2019) individua i vantaggi e gli svantaggi dell'apprendimento a distanza. Tra i primi, la flessibilità intesa come la possibilità di essere esperito in qualsiasi posto e, se organizzato in forma asincrona, in qualunque momento, ma anche il risparmio economico (dovuto all'evitamento dei costi degli spostamenti). Tra i maggiori svantaggi emergono la mancanza di interazione, il confronto faccia a faccia e, a volte, i problemi tecnici di funzionamento o di disponibilità della rete. Alla luce dei numerosi limiti che la didattica online a livello universitario mantiene, Michael Murphy (2020) ribadisce la necessità di non cadere nella tentazione di normalizzare strategie didattiche ed educative attuate come risposta all'emergenza pandemica, e quindi per loro natura provvisorie, ma piuttosto di tentare una loro integrazione così da favorire le esigenze di un'utenza eterogenea (Zannoni, 2020).

Si tratta di transitare da un modello di didattica focalizzato essenzialmente sui contenuti disciplinari ad uno centrato sull'apprendimento degli studenti e quindi sulle strategie didattiche (Biggs, 2003; Gover et al., 2019) che possano stimolare un apprendimento in profondità (Gijbels et al., 2014).

In Italia, la formazione dei docenti universitari alla didattica si è avviata relativamente di recente rispetto agli altri Paesi europei e sta procedendo in forme non sistematiche, ma con uno sviluppo crescente (Lotti & Lampugnani, 2020). Le sfide della didattica universitaria riguardano anche l'individuazione di nuove strategie motivazionali per gli studenti, specifiche per i percorsi integrati distanza/presenza e di modalità rinnovate per promuoverne l'*engagement*, secondo un modello motivazionale complesso, capace di integrare la *Motivational Design Theory* (Malik, 2014), con i contributi della teoria dell'autodeterminazione (Guven & Babayigit, 2020).

Le prime iniziative di *Faculty Development* prendono avvio negli anni Cinquanta del secolo scorso in Nord America, all'interno di poche Università, ma in pochi anni si sono diffuse rapidamente in tutto il mondo, dando luogo alla creazione di associazioni di *Faculty Development* e di *Teaching and Learning Center* (Diefenderfer, 2019). Le azioni di *Faculty Development*, generalmente, si concentrano sullo sviluppo delle competenze formative, l'innovazione didattica universitaria e la qualificazione didattica dei docenti universitari (Lotti & Lampugnani, 2020). La necessità di riconoscere e sviluppare le competenze di insegnamento e valutazione per supportare la qualità della didattica universitaria appare, da tempo, una priorità politica internazionale (Römgens et al., 2020). Oggi, le Università si devono adattare ai cambiamenti dell'ambiente, della teoria educativa e della tecnologia; è necessario, dunque, indagare le complessità inerenti allo sviluppo delle Università, caratterizzate dalle misure adottate durante la pandemia Covid-19 (Keiller et al., 2021).

Negli ultimi due anni, le Università si sono impegnate attivamente nell'integrazione della tecnologia nell'insegnamento e nell'apprendimento per lavorare in modo riflessivo e creativo considerando le mutevoli mentalità degli studenti, i cui bisogni formativi sono eterogenei per modalità di apprendimento e per livello di preparazione iniziale (Bryson & Andres, 2020).

Questi fattori hanno obbligato ad un ripensamento alla formazione didattica dei docenti universitari nella prospettiva della creazione di ambienti di apprendimento che risultano profondamente cambiati dall'introduzione di nuove strategie didattiche e valutative (Brinkley-Etzkorn, 2018; Moore et al., 2005) perché ci si focalizza di più sulle strategie di apprendimento degli studenti e quindi su strategie motivazionali che possano stimolare un apprendimento in profondità (Felisatti & Serbati, 2017). Per questo motivo è necessario offrire ai docenti universitari contesti formativi in cui sperimentare con successo strategie didattiche innovative, con l'obiettivo di poter fare ricorso ad esse (Coggi, 2019; La Marca et al., 2021).

Obiettivi e metodologia della ricerca

La ricerca, che si colloca nel quadro teorico sopra delineato, nasce dalla consapevolezza che dopo l'emergenza pandemica i docenti italiani devono affrontare le nuove sfide della società complessa di oggi. La finalità della ricerca è stata quella di dar voce ai vissuti dei docenti universitari neoassunti e dei Direttori di dipartimento per svolgere una ricognizione dell'esperienza didattica fatta in piena pandemia, al fine di rintracciare le esigenze formative derivate dai cambiamenti tuttora in atto.

Nello specifico, si è inteso rilevare nei neoassunti la percezione delle proprie competenze didattiche, metacognitive e valutative, con riferimento alla didattica a distanza, per evidenziare caratteristiche specifiche che potrebbero aver favorito o ostacolato l'adattamento alla situazione creata dalla pandemia. Con l'intento di offrire una lettura multidimensionale, multiprospettica e multi-stakeholders del fenomeno, la ricerca adotta una metodologia *mixed method*, con particolare riferimento all'*embedded design*, ritenuta adeguata a perseguire le finalità fissate e a fornire, così, una visione complessa ed articolata del fenomeno investigato.

La ricerca ha seguito percorsi di analisi tra loro strettamente collegati. Attraverso l'indagine qualitativa si è teso a penetrare in profondità le sfide poste dalla rivoluzione digitale in Università, sia in termini didattici che in termini organizzativi, mediante la realizzazione di 20 interviste in profondità a testimoni privilegiati che rappresentano, nel panorama nazionale, agenti di cambiamento istituzionali. L'analisi qualitativa dei dati è stata condotta tramite l'ausilio del software MaxQDA.

Entrambi i questionari, per i docenti e per i direttori, sono stati somministrati tramite l'applicativo Google Moduli.

Descrizione del campione

La ricerca è stata realizzata con 119 docenti neoassunti in Sicilia, Lombardia e Piemonte e 20 Direttori di dipartimento dei corsi di studio di Scienze della Formazione presenti sul territorio nazionale. Nello specifico dei 119 docenti neoassunti si tratta prevalentemente di ricercatori a tempo determinato, di tipo A, con un'età media pari a 39,5 anni (DS 5,67). Il 62,2% di essi ha avuto esperienza di insegnamento a distanza, il restante 37,8% non ha avuto tale possibilità. I neoassunti appartengono ad ambiti disciplinari differenti, nello specifico: Matematica (4), Statistica (12), Medicina (17), Architettura/Ingegneria (5), Biologia, chimica e geologia (30), Agro-alimentare (6), Sociologia (3), Diritto ed Economia (8), Lingue e lettere (11), Storia e Filosofia (10), Pedagogia (8), Psicologia (5).

Dei 20 Direttori di dipartimento, il 73,9% sono delegati e il 26,1% direttori di dipartimento; 13 di loro non hanno mai partecipato a indagini nazionali sulla DAD e l'emergenza Covid-19.

Strumenti di rilevazione

L'analisi quantitativa dei dati è stata condotta utilizzando il software statistico Jamovi, mentre l'analisi qualitativa dei dati è stata condotta tramite l'ausilio del software MAXQDA che ha permesso di semplificare l'attività operativa grazie alla possibilità di raggruppare le risposte in codici esemplificativi. È stata effettuata un'analisi tematica (temi e frequenza) per indagare i quesiti, questa si compone di tre fasi:

1) Pre-analisi: prevede la selezione degli obiettivi dell'analisi del contenuto, dunque lettura del materiale, selezione del materiale in base agli obiettivi della ricerca, e organizzazione per l'analisi.

2) Esplorazione/definizione dei codici: i codici possono nascere dalla lettura del testo (definiti codici *in vivo*), ma possono anche essere definiti sulla base della letteratura (codice costruito) o una combinazione di questi due tipi. La codifica è un modo di indicizzare o categorizzare il testo al fine di stabilire una struttura di idee tematiche in relazione ad essa.

3) Trattamento e interpretazione: si codifica il contenuto, tenendo conto delle regole definite nella fase di esplorazione, e da esso si possono trarre deduzioni. MAXQDA permette di creare report con grafici che racchiudono la frequenza dei segmenti di testo codificati.

Analisi dei dati

Le conoscenze tecnico-didattiche e valutative dei docenti neoassunti

Sulla relazione tra questi elementi sono stati scelti gli item del questionario, con l'obiettivo di far riflettere i docenti sulle proprie prospettive di insegnamento e di apprendimento.

Il questionario è stato somministrato a 119 ricercatori neoassunti in tre sedi universitarie italiane, tramite un campionamento a valanga. Il questionario Digital skills è articolato in due sezioni:

a) La scala relativa alla Conoscenza tecno-didattica (TPK) del TPACK (Mishra, & Koehler, 2006), con riferimento agli item che riguardano l'integrazione delle tecnologie nella didattica e negli specifici contenuti disciplinari;

b) Strategie didattiche e valutative: questa sezione è costituita da 8 item che indagano le metodologie utilizzate nell'attività didattica, le strategie valutative adottate durante l'emergenza e più in generale l'atteggiamento e la percezione del ruolo del docente legate alla situazione epidemiologica.

Nella scala relativa alla Conoscenza tecno-didattica (TPK) emerge che il 51,3% dei docenti neoassunti valuta molto o moltissimo l'adeguatezza di una nuova tecnologia per l'insegnamento e l'apprendimento, mentre il 24,4% dichiara di non avere imparato o di aver imparato solo in minima parte a scegliere le tecnologie che supportano e migliorano l'apprendimento degli studenti. I docenti imparano a scegliere le tecnologie che supportano e migliorano l'apprendimento degli studenti in relazione al proprio insegnamento, integrando adeguatamente i contenuti di apprendimento, le tecnologie e gli approcci didattici (Tabella I).

TAB.1: FREQUENZE PERCENTUALI RELATIVE AGLI ITEM DELLA SCALA TPK (CONOSCENZE TECNO-DIDATTICHE RELATIVE AL CONTENUTO)

	Per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Moltissimo
TPCK 1 - Integro adeguatamente i contenuti di apprendimento, le tecnologie e gli approcci didattici.	3,4	16,8	54,6	16,0	9,2
TPCK 2 - Seleziono le tecnologie che rendono più efficace l'insegnamento di alcuni contenuti	1,7	13,4	47,1	27,7	10,1
TPCK 3 - Utilizzo modalità in sincrono e asincrono durante le mie lezioni per migliorare ciò che insegno, come lo insegno e ciò che gli studenti imparano.	14,3	22,7	28,6	25,2	9,2
TPCK 4 - Posso essere un punto di riferimento per aiutare altri docenti per coordinare l'utilizzo di contenuti disciplinari, tecnologie e approcci didattici nel mio Ateneo	21,0	41,2	26,9	5,9	5,0

È stato chiesto ai neoassunti di individuare una o più metodologie didattiche utilizzate nella loro esperienza, come Gamification, Cooperative Learning, Visual Thinking Strategies, Project Based Learning, Inquiry Based Learning, Just in Time Teaching, Team Based Learning, Problem Based, Student Generated Content, Peer Instruction.

Il 24,4% degli intervistati afferma di non aver mai utilizzato nessuna delle metodologie elencate. Il 5,9% ha scelto soltanto una metodologia. Il 20,1% ha affermato di utilizzare il *Just in Time Teaching*, strategia di insegnamento e apprendimento che promuove l'uso del tempo in classe per un apprendimento più attivo, in cui gli studenti si preparano per la lezione e consente di praticare l'apprendimento in gruppi (*Cooperative Learning*) è utilizzata dal 24% degli intervistati.

Sono notevolmente più basse le percentuali di docenti neoassunti che utilizzano invece le tecnologie per valutare l'apprendimento usando applicativi quali Socrative, Kahoot, Google Forms, Survey Monkey, Rubrics, etc.

Per quanto concerne le strategie valutative adottate durante l'emergenza e gli strumenti di valutazione utilizzati, il 61,3% dichiara di non aver mai adottato prove di valutazione intermedia i cui esiti concorrono alla valutazione finale, il 9,9% organizza lavori di gruppo, il 7,6% assegna relazioni e il 5,9% presentazioni. Il 15,3% afferma di utilizzare l'esonero (su una parte del programma che non verrà più verificata durante l'esame) e il 26,9% un test strutturato, integrato con i punteggi ottenuti dalla valutazione dei lavori di gruppo obbligatori e l'8,3% assegna una prova scritta con domande aperte. Per la conduzione degli esami, gli intervistati prediligono il colloquio orale e la presentazione di una tesina su un argomento a scelta concordato o progetti elaborati individualmente, a coppie o in gruppo.

Il questionario si è rilevato uno strumento adeguato a misurare e definire meglio le prospettive di chi insegna, così da promuovere la generazione di idee nuove, riflessioni e considerazioni rispetto alle diverse modalità di insegnamento che ogni docente realizza che sono state molto utili per la progettazione del percorso formativo.

Innovazione didattica: l'indagine con i Direttori di Dipartimento

La ricerca ha previsto un'indagine con 20 Direttori di Dipartimento, la cui finalità generale è stata quella di comprendere qual è il loro punto di vista rispetto a quanto nei diversi Atenei si è dovuto affrontare durante la pandemia e di conoscere sia le principali iniziative ed esperienze condotte dalle istituzioni accademiche per fronteggiare la didattica nel periodo Covid-19, sia le prospettive per il nuovo anno accademico.

Per indagare le strategie di potenziamento della didattica nella situazione emergenziale, inizialmente abbiamo chiesto ai Direttori di Dipartimento che cosa i loro Atenei avessero fatto per potenziare e adeguare la didattica universitaria per affrontare il nuovo anno accademico.

Ai fini dell'analisi, i commenti sono stati prima suddivisi in tre macrocategorie che testimoniassero quanto l'Ateneo di appartenenza abbia potenziato la didattica (molto, parzialmente, scarso), successivamente si è proceduto nell'individuare le strategie adottate da ogni Ateneo, per verificare l'adozione di linee comuni (Figura 1).

Con il codice interpretativo "molto" sono state raggruppate le risposte positive, cioè quelle che testimoniano un impegno da parte degli atenei nel riorganizzare la didattica al fine di garantire un percorso universitario che potesse fronteggiare al meglio le difficoltà create in piena pandemia, cercando di fornire una risposta efficace alle esigenze di alunni e docenti.

I Direttori hanno affermato che gli Atenei sono riusciti a potenziare tempestivamente le loro strutture informatiche, mettendo a disposizione dei docenti diverse piattaforme online per la divulgazione delle lezioni e predisponendo percorsi di formazione per il loro utilizzo tenuti da tutor mediatori digitali per il supporto tecnico e metodologico alla gestione delle lezioni.

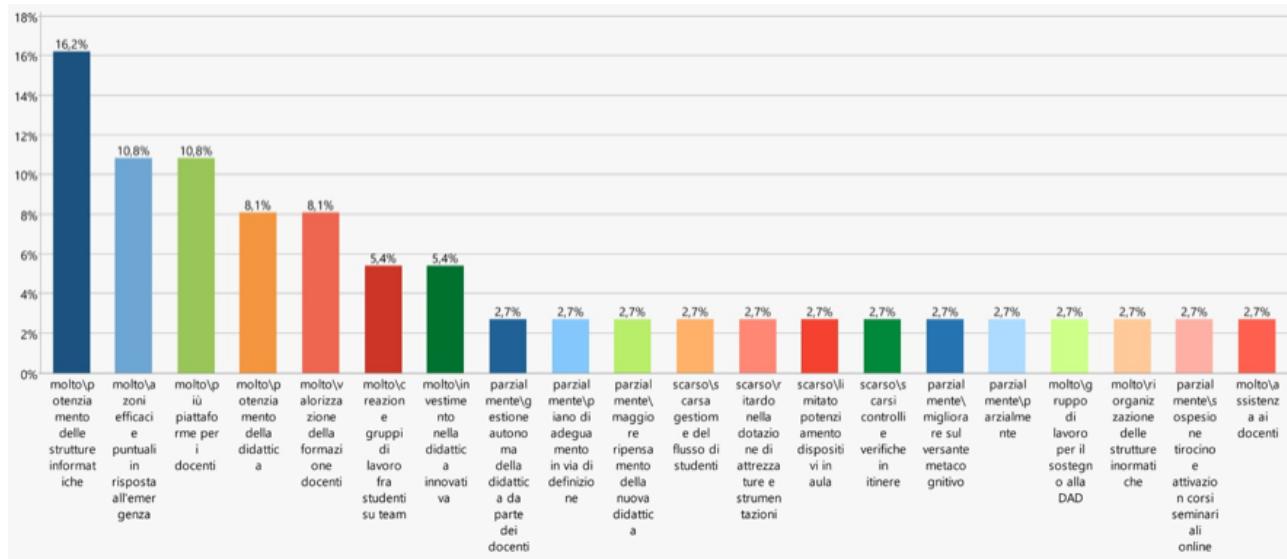


FIG.1: QUANTO RITIENI CHE IL TUO ATENEO SIA RIUSCITO A POTENZIARE LA DIDATTICA?

Emerge che gli Atenei hanno investito sulla didattica innovativa prediligendo, soprattutto nei corsi molto numerosi, la formazione di piccoli gruppi di lavoro usufruendo di piattaforme online (Moodle, Google Meet, Microsoft Teams, Webex) che permettessero di attuare metodologie di *cooperative learning* anche a distanza, strategia risultata essere molto apprezzata dagli studenti. La maggior parte dei rispondenti (73%) ha dichiarato che il proprio Ateneo si è impegnato sul piano organizzativo per rispondere con tempestività, rigore e flessibilità all'emergenza.

Le risposte inserite nel codice interpretativo “parzialmente” testimoniano alcune lacune degli Atenei di appartenenza. Ad esempio, nonostante lo sforzo nel potenziare i servizi online, alcuni docenti non si sono sentiti supportati nel ripensare una didattica alternativa; si è evidenziato uno scarso impegno nel ripensamento teorico della nuova didattica. Ci sono stati, per alcuni Atenei, scarsi controlli sull'erogazione delle lezioni e sulla qualità delle stesse, perché ci si è concentrati di più nel potenziare i servizi online per poter offrire una risposta immediata alle esigenze degli studenti, senza però poi riflettere sulla qualità della risposta messa in atto. Alcune attività che sono state rimodulate a distanza, come il tirocinio, si sono configurate in maniera diversa rispetto all'attività in presenza, come attività seminariali su piattaforme online molto diverse dalla partecipazione alle attività educative in presenza.

Infine, pochi aspetti sono stati del tutto considerati carenti, tra questi rientrano un ritardo nella dotazione delle attrezzature e strumentazioni informatiche, un limitato potenziamento dei dispositivi in aula e una scarsa gestione del flusso degli studenti. L'obiettivo prioritario di dare continuità alla didattica non sembra aver sollecitato -

relativamente alla didattica universitaria - riflessioni e investimenti sul piano epistemologico e progettuale né un coinvolgimento partecipato dei docenti, i quali si sono trovati a dover gestire didattica ed esami in modo autonomo. Oltre a ciò, gli investimenti sulle attrezzature e sulle strumentazioni necessarie a riportare in aula la didattica garantendo la registrazione delle lezioni sono apparsi tardivi perché le attrezzature informatiche nelle aule sono state predisposte in una fase successiva.

Si è voluto inoltre indagare quale modalità didattica i vari Atenei intendessero adoperare per l'anno accademico 2022/2023, per verificare se le strategie adottate durante la crisi pandemica sarebbero state attuate anche in futuro (Figura 2).

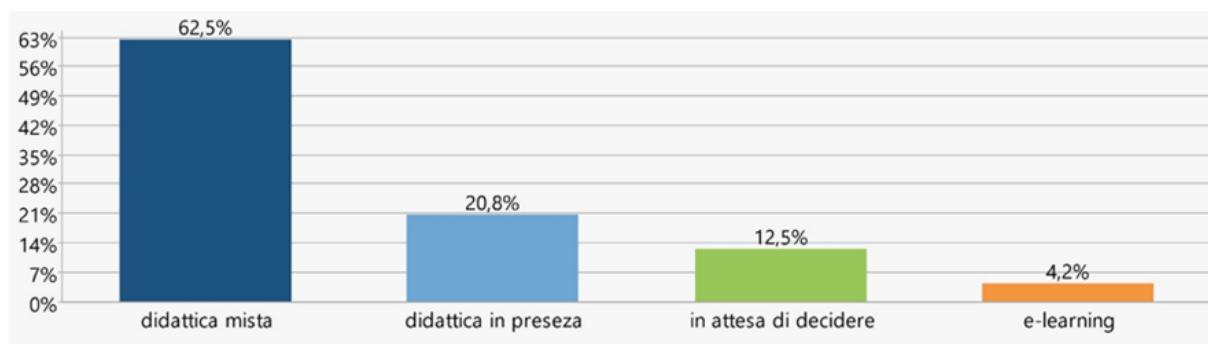


FIG. 2: MODALITÀ PREVALENTE UTILIZZATA IN BASE ALL'AUTONOMIA DEGLI ATENEI

Il 62,5% dei Direttori di Dipartimento ha dichiarato che nel proprio Ateneo si sarebbe utilizzata la modalità della didattica mista, il 20,8% la didattica in presenza e il 4,2% la modalità e-learning.

In generale, la maggior parte degli Atenei auspicava un ritorno in presenza, trovando però nell'e-learning un ottimo alleato; infatti, hanno predisposto la divulgazione di contenuti (video-lezioni) online.

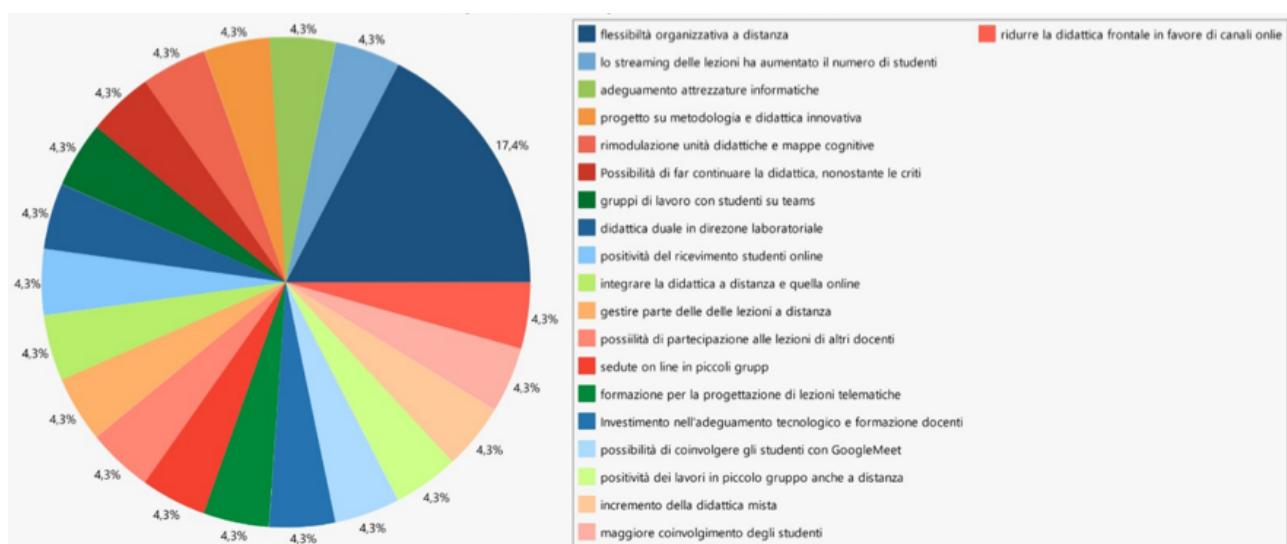


FIG.3: ESEMPI DI DIDATTICA DA IMPLEMENTARE

Gli Atenei hanno voluto investire nella didattica mista, in quanto si sono impegnati nella predisposizione tecnica delle strutture; infatti, il desiderio manifestato è stato quello di arricchire le lezioni in presenza predisponendo supporti online, specialmente videolezioni disponibili nelle piattaforme utilizzate dagli Atenei. Una preoccupazione crescente ha riguardato però come conciliare la contemporanea interazione con gli studenti in aula fisica ed in aula virtuale e, quindi, su come poter erogare una didattica in grado di rispondere alle esigenze di ambienti di apprendimento diversificati.

Per analizzare le risposte si è proceduto a semplificarle e raggrupparle separatamente, individuando gli argomenti chiave (Figura 3).

Infine, è stato chiesto di riportare esempi e riferimenti di didattica innovativa da implementare nel successivo anno accademico 2022/2023 (Figura 4).

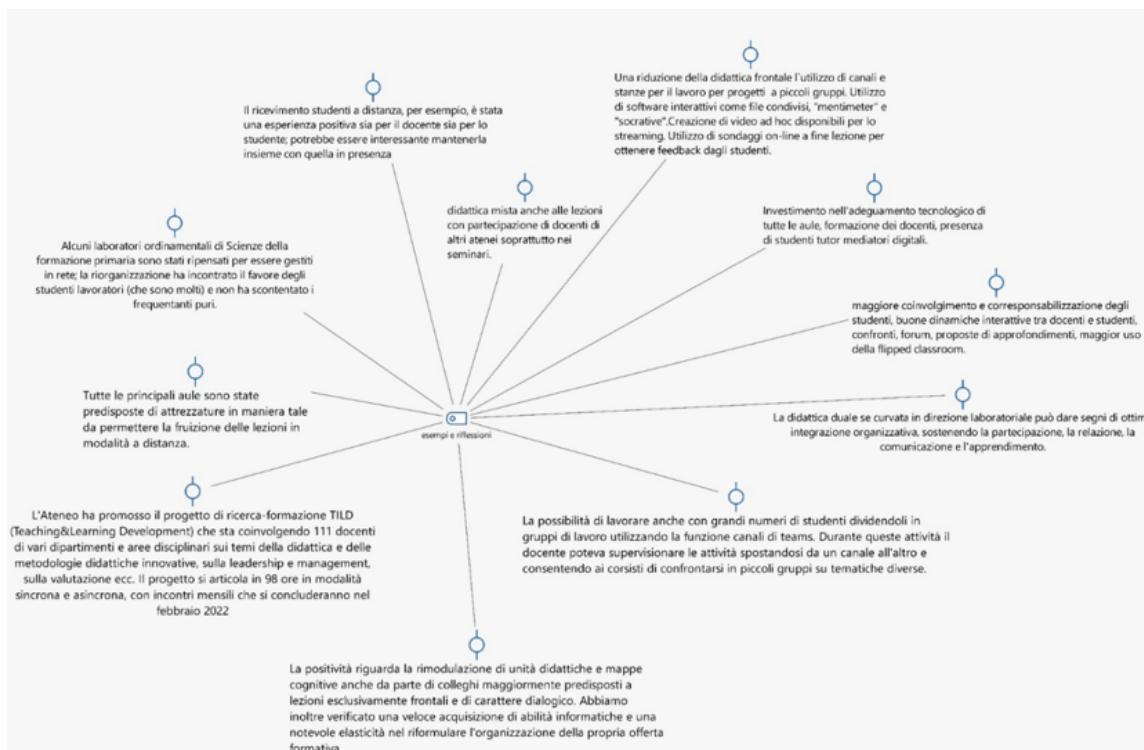


FIG.4: ESEMPI E RIFLESSIONI

In generale, tutti i Direttori hanno apprezzato e sperano di implementare in futuro la divulgazione di servizi online, come: video-lezioni, poiché lo streaming ha aumentato il numero di studenti partecipanti; ricevimenti degli studenti; l'uso di piattaforme da integrare alla didattica tradizionale, utili anche per coinvolgere gli studenti in attività collaborative e laboratori, che sostengono la partecipazione, la relazione, la comunicazione e l'apprendimento.

La didattica duale è difficile e complessa, ma se curvata in direzione laboratoriale può dare segni di ottima integrazione organizzativa, sostenendo la partecipazione, la relazione, la comunicazione e l'apprendimento. Il lavoro in piccolo gruppo e la progettazione per temi, come anche la didattica work-related sono state esperienze assolutamente positive anche a distanza. I lavori in piccoli gruppi di studenti in modalità asincrona offrono,

infatti, la possibilità di lavorare con grandi numeri utilizzando, ad esempio, la funzione “canali” di Microsoft Teams che permette al docente di supervisionare le attività spostandosi da un canale all’altro e consentendo agli studenti di confrontarsi in piccoli gruppi su tematiche diverse, favorendo dunque l’apprendimento.

La riorganizzazione della didattica online ha incontrato anche il favore degli studenti, in particolar modo di coloro che lavorano, con il risultato di un maggior coinvolgimento nell’azione formativa soprattutto perché si è registrato un incremento del rapporto studente-docente.

Conclusioni e prospettive future

Si può fondatamente ritenere che le opzioni tecnologiche che saranno rese disponibili nel futuro prossimo avranno un impatto crescente sia sull’insegnamento e la progettazione dei corsi, sia sui processi di apprendimento degli studenti.

Ai fini di un percorso di *Faculty Development* sarà certamente necessario impegnarsi su un’assistenza personalizzata ai docenti per usare al meglio i vari supporti tecnologici e investire su percorsi di formazione dei docenti.

È possibile ricavare dai risultati dei validi punti di partenza per la progettazione di specifici interventi finalizzati al continuo miglioramento della didattica universitaria, in vista della crescente necessità di utilizzo delle tecnologie, delle strategie didattiche *evidence informed* e di modalità innovative di valutazione.

Ulteriori ricerche potrebbero misurare gli effetti indiretti dei percorsi formativi per i neoassunti sugli apprendimenti degli studenti. Si tratta di una sfida metodologicamente complessa da affrontare in forma empirica, per i numerosi fattori intervenienti, che consentirebbe però di rilevare l’efficacia dei modelli sperimentati e il loro impatto sulla formazione.

Tutti i docenti, e specialmente i neoassunti, dovrebbero essere formati adeguatamente all’uso di metodologie di didattiche attive ed esperienziali, tali da favorire il coinvolgimento diretto dei destinatari nella elaborazione critica dei contenuti, strumenti e metodi direttamente applicabili nella propria esperienza professionale.

Negli intervistati è emersa una consapevolezza della necessità di integrare le tecnologie in nuovi modi di fare didattica universitaria per incrementare interesse, partecipazione ed entusiasmo negli studenti.

La formazione dei docenti sulle competenze digitali e la progettazione di attività e strategie adeguate per una formazione online sono solo alcuni dei tanti temi emersi, ma rappresentano, i nodi centrali da approfondire se si vuole attuare una didattica a distanza di qualità. Si tratta del resto di tematiche oggetto di importanti ricerche, sia a livello nazionale che internazionale e sulle quali dovremmo continuare ad interrogarci.

Per progettare percorsi formativi dei docenti è indispensabile predisporre appositi strumenti per la misurazione di variabili specifiche, quali: le rappresentazioni della didattica, gli atteggiamenti verso la didattica e la valutazione, la competenza metacognitiva dei docenti, le strategie didattiche e valutative.

Bisogna mettere a punto dispositivi e affinare le strategie di formazione dei docenti, in relazione alle specifiche esigenze, senza tralasciare elementi innovativi e possibilità di

comparazione nazionali ed internazionali. Occorre sperimentare in modo sistematico anche forme di accompagnamento della didattica innovativa e monitorare le ricadute indirette della partecipazione dei docenti a processi innovativi.

Per l'implementazione del programma formativo condotto da figure esperte a livello nazionale e internazionale sarà utile farsi guidare dagli approcci teorici dell'*active learning* e dello *student-centered learning*.

Note degli autori

- (1) Questo contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, A. La Marca ha scritto i paragrafi: "L'innovazione tecnologica nel Faculty Development", "Obiettivi e metodologia della ricerca" e "Descrizione del campione"; Y. Falzone i paragrafi: "Quadro teorico", "Strumenti di rilevazione", "Analisi dei dati" e "Conclusioni e prospettive future".

Bibliografia

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and learning in higher education: New trends and innovations*, 2(4), 13-17.
- Brinkley-Etzkorn, K.E. (2018). Learning to teach online: Measuring the influence of faculty development training on teaching effectiveness through a TPACK lens. *The Internet and Higher Education*, 38, 28-35. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.04.004>
- Bryson, J.R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.
- Diefenderfer, A.B. (2019). Faculty development in the age of evidence: current practices, future imperatives by A.L. Beach et. Al. *The Review of Higher Education*, 42(2), E-1. Project MUSE, doi: 10.1353/rhe.2019.0016.
- Falola, H.O., Adeniji, A.A., Adeyeye, J.O., Igbinnoba, E.E., & Atolagbe, T.O. (2020). Measuring institutional support strategies and faculty job effectiveness. *Helijon*, 6(3), e03461. <https://doi.org/10.1016/j.helijon.2020.e03461>
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento*, 12(1), 2279-7505.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.
- Gijbels, D., Donche, V., Richardson, J.T.E., & Vermunt, J.D. (2014). *Learning patterns in higher education*. London: Routledge.
- Gover, A., Loukkola, T., & Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. EUA (European University Association).
- Guven, M., & Babayigit, B.B., (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70.

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2020). After the COVID-19 crisis: Why higher education may (and perhaps should) never be the same. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 51-55.
- Keiller, L., Nyoni, C., & Van Wyk, C. (2022). Online faculty development in low-and middle-income countries for health professions educators: a rapid realist review. *Human Resources for Health*, 20(12). <https://doi.org/10.1186/s12960-022-00711-6>
- La Marca, A., & Gülbay, E. (2018). *Didattica Universitaria e sviluppo delle soft skills*. Lecce: Pensa Multi Media.
- La Marca, A., Longo, L., & Martino, F. (2021). Digital skills e consapevolezza metacognitiva: Prospettive di sviluppo professionale dei docenti universitari neoassunti. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 166-182.
- La Marca, A., Martino, F., & Di Carlo, D.R. (2021). Emergenza Covid-19 e sviluppo della competenza metacognitiva dei docenti universitari neoassunti. In P. Lucisano (a cura di), *Ricerca e didattica per promuovere intelligenza comprensione e partecipazione* (pp. 53-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lotti, A., & Lampugnani, P.A. (2020). *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD "Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19". *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Malik, S. (2014). Effectiveness of ARCS model of motivational design to overcome non completion rate of students in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 194-200.
- Marinoni, G., Van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world. IAU Global Survey Report*. Paris: International Association of Universities.
- Marzano, A., & Calvani, A. (2020). Evidence Based Education e didattica efficace: come integrare conoscenze metodologiche e tecnologiche nella formazione degli insegnanti. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 22, 127-141.
- Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Moore, A., Moore, J., & Fowler, S. (2005). Faculty development for the net generation. In D. G. Oblinger & J. L. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation*. Educause.
- Murphy, M.P.A. (2020). COVID-19 and emergency eLearning: Consequences of the securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. *Contemporary Security Policy*, 41(3), 492-505. <https://doi.org/10.1080/13523260.2020.1761749>
- Nirchi, S. (2021). *La valutazione dei e nei sistemi formativi e-learning*. Roma: TrE-Press.
- Olimpo, G. (2010). Società della conoscenza, educazione, tecnologia. *Rivista Italiana di Tecnologia Educativa*, 18(2), 4-16.
- Römgens, I., Scoupe, R., & Beausaert, S. (2020). Unraveling the concept of employability, bringing together research on employability in higher education and the workplace. *Studies in Higher Education*, 45(12), 2588-2603.
- Sadeghi, M. (2019). A Shift from Classroom to Distance Learning: advantages and Limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. DOI: 10.29252/ijree.4.1.80

Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C., & Goodall, J. (2021). COVID-19 and digital disruption in UK in universities: afflictions and affordances of emergency online migration. *Higher Education*, 81, 623-641.

Zannoni, F. (2020). La didattica universitaria a distanza durante e dopo la pandemia: impatto e prospettive di una misura emergenziale. *Media Education*, 11(2), 75-84.