

NUOVA SECONDIRIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

Ricerca

3

NOVEMBRE
2021



— STORIA E FONDAMENTI DELLA CHIMICA PER LA SCUOLA: PARTE VIII

SINDEMIA, CAPITALE CIVICO
E GOVERNANCE DEI BENI COMUNI

RIDERE NELLA ROMA ANTICA

GIAMBATTISTA VICO
E IL METODO DEGLI STUDI

LA FORMULA DI EINSTEIN

Studium edizioni EDITRICE
LA SCUOLA

NUOVA SECONDIRIA RICERCA

3 novembre
2021

Alessandra Mazzini, *Introduzione*, pp. 4-6

DOSSIER I

RIPENSARE L'E-LEARNING NELL'ERA POST-COVID

a cura di **Pierpaolo Limone** e **Giusi Antonia Toto**

Pierpaolo Limone, Giusi Antonia Toto, *Introduzione. Ripensare l'e-learning nell'era del post-Covid: la proposta di un sistema ibrido*, pp. 8-15

Valeria Tamborra, *Emotions@School: la gestione delle emozioni nella didattica online*, pp. 16-38

Pio Alfredo Di Tore, Giuseppina Rita Mangione, Emanuela Zappalà, Vincenza Barra, Michela Galdieri, *Spazio, tempo, corpo: il "qui ed ora" di studenti e docenti negli ambienti di apprendimento ibridi*, pp. 39-56

Michele Baldassarre, Lia Daniela Sasanelli, *E- Collaboration: promoting the relationship between social and digital in Onlife classes*, pp. 57-69

Leonarda Longo, Dorotea Rita Di Carlo, *Uno strumento di insegnamento e apprendimento riflessivo nella formazione degli insegnanti al tempo del Covid: lo storytelling digitale*, pp. 70-84

Federica Doronzo, Piergiorgio Guarini, Luigi Traetta, *Strumenti transmediali e ambienti di apprendimento nella formazione dei docenti di sostegno*, pp. 85-94

Alfonso Di Prospero, *Epistemologie dei modelli culturali, e-learning e filosofie dell'educazione*, pp. 95-109

Lucia Campitiello, Michele Domenico Todino, Stefano Di Tore, *A Digital Fabrication workflow for 3D digital assets in distance education*, pp. 110-127

Alberto Fornasari, Guendalina Peconio, Matteo Conte, *L'impatto delle tecnologie digitali nella didattica universitaria italiana. Le rilevazioni ANVUR: una ricerca in progress*, pp. 128-147

Beatrice Doria, Valentina Grion, Anna Serbati, *Processi valutativi a distanza e percezioni degli studenti in un corso universitario on line*, pp. 148-161

Floriana Falcinelli, *Il "blended learning", una sfida per la didattica universitaria*, pp. 162-173

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci, *Lezioni da non dimenticare... la didattica universitaria durante la pandemia: dal monitoraggio all'elaborazione delle Linee Guida sulla Teledidattica UniSalento*, pp. 174-186

DOSSIER II

INSEGNARE IL LATINO AL TEMPO DEL CORONAVIRUS: ESPERIENZE, RIFLESSIONI, PRATICHE DIGITALI, STRUMENTI E STRATEGIE PER UNA DIDATTICA IN GRADO DI GUARDARE AL DIGITALE CON CONSAPEVOLEZZA

a cura di *Alessandro Iannella e Marco Ricucci*

Alessandro Iannella, *Introduzione. Come un Giano Bifronte: la didattica nell'era della pandemia*, pp. 188-190

Mara Aschei, *Latino digitale: didattica o apprendimento a distanza?*, pp. 191-202

Manuela Baretta, *Il latino a distanza. Analisi e bilancio di un'esperienza nel primo biennio del liceo classico*, pp. 203-212

Sabrina Borchetta, Tiziana Borchetta, *Optimus est enim orator qui dicendo animos audientium et docet, et delectat, et permovet. Spunti per un percorso multimediale sull'oratoria ciceroniana*, pp. 21-227

David Del Carlo, *I classici nella didattica online: la letteratura latina e la sfida del lockdown*, pp. 228-238

Linda D'Ilario, *Prospettive di progettazione didattica della lingua latina mediante l'uso di applicativi digitali*, pp. 239-255

Alessandro Fabi, *Tra nomina agentis ed eccezioni al neutro: strumenti specialistici al servizio del liceo*, pp. 256-264

Gaia Imbrogno, *Le sfide della DAD: rendere il latino più vicino alla realtà degli studenti*, pp. 265-276

Alessandra La Marca, Leonarda Longo, *Pratiche di Didattica della Lingua latina e DAD nel periodo di emergenza Covid-19*, pp. 277-295

Francesco Lubian, Luigi Salvioni, *La Didattica del latino all'Università ai tempi del COVID-19: diario di un'esperienza (e alcune proposte per il futuro)*, pp. 296-315

Francesco Massoni, *La DDI: un'opportunità per l'apprendimento del lessico latino*, pp. 316-326

Attilia Rossi, Chiara Valenzano, *Esperienze di didattica del latino al "Pacinotti" tra tecnologia digitale e inclusione*, pp. 327-352

Elena Rossi Linguanti, *La violenza contro le donne nel mito: alla ricerca delle origini*, pp. 353-366

Alessia Terrinoni, *Un laboratorio di scrittura creativa in latino: un esperimento a basso impiego tecnologico in tempo di lockdown*, pp. 367-376

Marco Ricucci, *Postilla. Riflessioni a latere La didattica del latino come "vaccino" alla peste del terzo millennio*, pp. 378-381

ATTUALITÀ

Emanuela Guarcello, *La ricerca-azione come postura professionale. Fondare nuove prassi dell'educazione e dell'istruzione nella scuola del primo ciclo*, pp. 383-411

Amelia Lecce, Iaria Viola, Maurizio Sibilio, *Inclusione sociale e Terzo Settore: uno studio per valutare il livello di inclusione delle organizzazioni del Terzo Settore presenti sul territorio campano*, pp. 412-424

Jessica Pasca, *L'esaltazione del valore educativo della storia in John Dewey e la sfida educativa dell'odierno presentismo*, pp. 425-432

Giuseppina Rita Mangione, Samuele Calzone, Vincenza Barra, Pio Alfredo Di Tore, *Metodologie e tecnologie nella scuola post-Covid: le soluzioni tecnologiche adottate dagli istituti scolastici per affrontare la Didattica Digitale Integrata*, pp. 433-450

Amedeo Gianni, *Crescere con lo sport: dal Modello Cremonini all'attività sportiva come spazio di narrazione*, pp. 451-461

Marisa Vicini, *Le competenze del docente di Scienze motorie e sportive. Un professionista riflessivo capace di formazione continua*, pp. 462-472

RUBRICA UN LIBRO, I LIBRI, UN PROBLEMA

Andrea Potestio, *La scuola e il Covid. Una riflessione tra prospettiva pedagogica e politica*, pp. 474-481

Paolo Bertuletti, *Il principio pedagogico dell'«alternanza formativa» e le sue implicazioni*, pp. 482-492

Lezioni da non dimenticare... la didattica universitaria durante la pandemia: dal monitoraggio all'elaborazione delle Linee Guida sulla Teledidattica UniSalento

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci¹

In concomitanza dell'improvvisa attivazione dei corsi universitari online dettata dall'emergenza socio-sanitaria da Covid-19, il Centro sulle nuove tecnologie per la disabilità e l'inclusione (CNTHI) dell'Università del Salento ha avviato una ricerca quali-quantitativa di Ateneo finalizzata a monitorare l'impatto dell'introduzione della didattica online su docenti e studenti e ad elaborare, sulla scorta delle evidenze esposte nella ricerca che sarà presentata, linee-guida di indirizzo per l'aggiustamento e il miglioramento dell'esperienza di tele-didattica. Scongiurando ogni possibile retorica e artificiosa contrapposizione tra didattica in presenza e online, il percorso di ricerca-intervento evidenzia l'apporto che le tecnologie hanno sui processi cognitivi, relazionali e di autonomia degli studenti universitari, richiamando, però, l'importante ruolo delle competenze del docente universitario in tema di mediazione e progettazione pedagogico-didattica.

In light of the sudden start of online university courses dictated by the socio-health emergency from Covid-19, the Center on New Technologies for Disability and Inclusion (CNTHI) of the University of Salento has launched a qualitative-quantitative research of University aimed at monitoring the impact of the introduction of online teaching on teachers and students and developing, on the basis of the evidence presented in the research to be presented, guidelines for adjusting and improving the tele- didactics. Avoiding any possible rhetoric and artificial contrast between face-to-face and online teaching, the research-intervention path highlights the contribution that technologies have on the cognitive, relational and autonomy processes of university students, recalling, however, the important role of skills of the university teacher on the subject of mediation and pedagogical-didactic planning.

Parole chiave

Didattica a distanza; didattica universitaria; pandemia; lezioni; docenti-studenti

Keywords

Distance learning; university teaching; pandemic; lessons; teachers-students

1. Una migrazione forzata verso l'online

In gran parte del mondo, l'emergenza sanitaria da COVID-19, intervallata da complesse recrudescenze e da momenti di maggiore serenità sociale e sanitaria, ha prodotto sospensioni delle attività didattiche in presenza a singhiozzo. In generale, la classica modalità didattica in

¹ Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori, tuttavia è possibile attribuire a Stefania Pinnelli i paragrafi 3 e 4, mentre ad Andrea Fiorucci i paragrafi 1 e 2 (2.1; 2.2).

presenza è stata affiancata (DID) e spesso soppiantata da quella a distanza (DAD)², richiedendo ai docenti competenze metodologiche e digitali sempre più solide e diffuse³.

Nel nostro Paese, gli obblighi imposti da vari lockdown, così come l'avvicinarsi di molteplici e differenti disposizioni regionali in tema di tutela della salute in ambito formativo hanno richiesto alle istituzioni scolastiche e universitarie un alto grado di flessibilità e prontezza nella gestione di una situazione socio-sanitaria non solo inattesa e improvvisa nell'esordio, ma tuttora imprevedibile nella propagazione ed espressione. Si ricordi che l'Italia è stato uno dei primi Paesi a implementare soluzioni digitali di didattica a distanza su larga scala e a istituire un lockdown rigido⁴.

Anche le università hanno dovuto avviare un radicale e celere cambiamento organizzativo e un ancor più significativo ripensamento generale della stessa didattica.

I risultati della *Global Survey on the impact of COVID-19 on Higher Education around the world*, svolta nel 2020 dall'*International Association of Universities (IAU)*⁵, conferma che il 95% delle istituzioni accademiche si è concentrato sull'apprendimento a distanza, mentre solo il 4% ha fornito percorsi di formazione in presenza.

A partire dai primi giorni dell'emergenza sanitaria e fino ad ora, tutte le attività accademiche (insegnamenti, esami, ricevimenti, discussioni di laurea etc.) si sono svolte perlopiù in modalità online. La risposta degli atenei è stata celere e senza precedenti: rafforzamento delle infrastrutture e delle competenze informatiche, messa in campo di soluzioni tecnologiche sperimentali, ma anche nuove modalità di fare e di vivere la didattica.

In questo *annus horribilis*, diverse organizzazioni come l'*European Association for International Education (EAIE)*, l'*Erasmus Student Network (ESN)*, l'*International Association of Universities* hanno svolto delle indagini per analizzare le conseguenze del lockdown sul sistema universitario: più che la presenza/assenza di una specifica competenza d'uso delle tecnologie ad emergere è la necessità di un cambiamento di mentalità verso una sempre più capillare esplorazione del potenziale di una formazione online che tenga conto didatticamente delle diverse necessità e modalità di apprendimento. Oltre alla mediazione e alla presenza/assenza dei dispositivi tecnologici e agli specifici campi disciplinari che certamente influenzano la didattica a distanza⁶, la *Global Survey on the impact of COVID-19* insiste sulle competenze pedagogiche e didattiche coinvolte nell'apprendimento/insegnamento a distanza.

In questo modo, il dibattito scientifico è stato sollecitato a riprendere la parola sul tema della didattica a distanza. Eppure, su questo tema, ormai annoverabile tra i tradizionali topic

² J. Crawford, K. Butler-Henderson, J. Rudolph, M. Glowatz, *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses* «Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)», III, 1, (2020).

³ S. Pokhrel, R. Chhetri A., *Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning*. «The Indian Economic & Social History Review» VIII, 1, (2021). pp. 491-518.

⁴ Per un approfondimento sulla situazione italiana si veda il documento UNICEF a cura di G. Mascheron, M. Saeed, M. Valenza, D. Cino, T. Dreesen, L.G. Zaffaroni, D. Kardefelt-Winther, *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF, Firenze 2021.

⁵ International Association of Universities (IAU) *The impact of covid-19 on higher education around the world*. IAU global survey report, IAU Paris, 2020.

⁶ A. Doucet, D. Netolicky, K. Timmers, F.J. Tuscano, *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure)*. Work of Education International and UNESCO, 2020. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng

pedagogici che vantano una solida letteratura scientifica di riferimento⁷, si continua ad inciampare in retrive polarizzazioni e dicotomie: didattica a distanza vs didattica in presenza.

Tra le parole chiave che hanno contraddistinto la pandemia causata dal Covid-19, e lo sappiamo molto bene, *distanziamento* è tra le parole più popolari e citate. Assieme agli aggettivi sociale e fisico, a cui spesso si lega, è stata persino annoverata tra i neologismi richiamati dall'Accademia della Crusca. A differenza della parola più comune *distanza*, *distanziamento* descrive un processo di esclusione, emarginazione, allontanamento, di distacco da una persona o un gruppo sociale all'interno di una comunità.

Al di là degli aspetti lessicali del termine *distanziamento*, può essere utile ragionare su quanto quel significato sanitario e sociale abbia *contagiato* anche l'ambito della formazione, ossia come alla didattica a distanza, che conta solide radici, quell'esplosione sanitaria imprevista e improvvisa abbia dato una veste nuova, quella di didattica distanziata o, ancora peggio, di *distanziamento didattico*.

L'e-learning nell'era Covid-19 non è una scelta, ma una drammatica imposizione. Il mondo della formazione ha risposto celermente e con forze organizzative e gestionali che hanno dell'incredibile, ma talvolta ha riprodotto nei suoi contesti d'azione logiche di *distanziamento sociale*. Nella didattica proposta in questi mesi di emergenza, la distanza non è stata determinata dai media comunicativi, ma da un *distanziamento* ascrivibile ad modello didattico assente o disfunzionale, a delle scarse capacità di assicurare accessibilità e fruibilità dell'informazione, alla bassa qualità della relazione e al precario piano metodologico messo in campo.

La didattica online non sempre è riuscita ad affrancarsi dalla situazione emergenziale della pandemia; non sempre è riuscita a configurarsi come un'opportunità di miglioramento, come una risorsa che, in ragione di un periodo socio-sanitario complesso, avrebbe potuto funzionalizzare e ottimizzare i processi di insegnamento-apprendimento, contribuendo ad ampliare una rete di dialogo e di confronto umano e disciplinare.

È a partire da questi aspetti che, in concomitanza dell'improvvisa attivazione dei corsi universitari online (marzo 2020), il *Centro sulle nuove tecnologie per la disabilità e l'inclusione* (CNTHI) dell'Università del Salento ha avviato una ricerca quali-quantitativa di Ateneo finalizzata a monitorare l'impatto dell'introduzione della didattica online su docenti e studenti e ad elaborare, sulla scorta delle evidenze esposte nella ricerca, linee-guida di indirizzo per l'aggiustamento e il miglioramento dell'esperienza di tele-didattica.

2. Ricerca Teledidattica Covid-19

Per rispondere alle esigenze didattiche dettate dall'emergenza epidemiologica da COVID-19, a partire da lunedì 9 marzo 2020, presso l'Università del Salento l'offerta didattica tradizionale è

⁷ Cfr. S. Pinnelli, *Formazione a distanza e qualità: tra management, misurazione e identità*, Pensa Multimedia Lecce, 2002; P. Ardizzone - P.C. Rivoltella, *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci Roma, 2003; L. Galliani, *Valutare l'e-learning*, Pensa Multimedia Lecce, 2003; D. Keegan, *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia Firenze, 1994; G. Trentin, *Didattica in rete.*, Garamond Roma, 1996.

stata progressivamente soppiantata da una didattica online sincrona erogata attraverso la piattaforma Teams di Microsoft®.

Contestualmente all'avvio delle attività didattiche online si è da subito reso necessario un monitoraggio di Ateneo finalizzato a comprendere l'impatto che l'introduzione della didattica online ha avuto sulle modalità di apprendimento e insegnamento, nonché i livelli di soddisfazione e le percezioni generali degli studenti e dei docenti coinvolti.

Nella prima fase emergenziale (marzo-aprile 2020), tale monitoraggio ha consentito di far emergere criticità e potenzialità dell'esperienza formativa online, sostanziando in delle linee guida di Ateneo (luglio 2020) indirizzi metodologici e misure di aggiustamento per migliorare e potenziare tanto le funzioni tecnologiche, quanto i contenuti e le competenze necessarie per una fruizione ottimale del percorso formativo a distanza.

Per la fase di monitoraggio, il gruppo di lavoro del CNTHI UniSalento ha predisposto una batteria di domande, una per il docente e l'altra per lo studente, articolata in 4 questionari:

1. *La mia percezione* (18 item), impatto dell'uso della piattaforma Teams di Microsoft® nell'esperienza di tele-didattica;
2. *Il mio impegno* (15 item), analisi delle variabili connesse al processo di apprendimento coinvolto nella didattica a distanza;
3. *La mia didattica* (18 item), analisi delle variabili inerenti al processo di insegnamento online;
4. *Cosa provo* (10 item), identificazione delle emozioni che maggiormente hanno descritto l'esperienza di teledidattica.

I questionari presentano risposte multidimensionali Likert a 4 ancoraggi: da 1 (totalmente in disaccordo) a 4 (totalmente d'accordo).

La batteria di domande è introdotta da una scheda per la rilevazione delle principali informazioni socio-anagrafiche e professionali e si conclude con tre domande aperte finalizzate ad esprimere narrativamente, sempre lato studente e lato docente, un bilancio complessivo dell'esperienza di tele-didattica

Per la somministrazione della batteria, allo scopo di garantire l'anonimato, è stata utilizzata la piattaforma informatica di Google Drive per i sondaggi on line, cui si accede tramite un link che non riporta alcun riferimento identificativo del mittente.

Al fine di evitare fenomeni di response set, gli item dei questionari sono stati inseriti nella batteria secondo un ordine casuale.

La seconda fase ha previsto l'analisi dei questionari e una restituzione capillare dei risultati. Tale restituzione è stata operata in prima battuta come dati accorpati di Ateneo e successivamente, attraverso tre incontri dedicati: uno destinato ai presidenti dei corsi di studio dei dipartimenti di area umanistica, un secondo per i dipartimenti di area scientifica e un terzo con i rappresentanti di tutti gli studenti. L'analisi così settorializzata ha portato a far emergere differenze di competenze, ma soprattutto di rappresentazione della didattica digitale tra i rispondenti dei diversi dipartimenti e a evidenziare come la maggiore competenza tecnologica non abbia significato migliore gestione del processo didattico. Paradossalmente, i docenti di discipline scientifiche sono stati tendenzialmente coloro che hanno meno provveduto ad un

processo di restyling e adattamento dei contenuti didattici rispetto ai docenti di area umanistica, economico e giuridica.

La terza fase ha riguardato la definizione delle linee Guida per la teledidattica di Ateneo e una valutazione dell'accessibilità e dell'usabilità generale del sistema Teams⁸.

2.1. I partecipanti

Hanno preso parte allo studio 1400 studenti e 218 docenti dell'Università del Salento.

Gli studenti, prevalentemente di genere femminile (67,4%), mostrano un'età media di 24,53 anni e dichiarano di essere perlopiù studenti frequentanti (77,8%). L'afferenza ai dipartimenti UniSalento e l'adesione alle aree CUN, che racchiudono gli insegnamenti e i laboratori con un maggiore livello di adesione, sono variegata. Non si registrano, cioè, particolari prevalenze settoriali e disciplinari.

I docenti che hanno aderito allo studio sono prevalentemente di genere maschile (57,8%), mostrano un'età media di 51,43 anni e dichiarano di ricoprire perlopiù il ruolo di professore associato (40,4%) o di ricercatore (26,6%). Anche per i docenti, l'afferenza ai dipartimenti e alle aree CUN degli insegnamenti e dei laboratori erogati è variegata.

2.2. I risultati del monitoraggio

Da un punto di vista generale, lato studente (S) e lato docente (D), il dispositivo più usato per la fruizione ed erogazione della teledidattica risulta essere il computer (81,5% S; 90,4% D). Sebbene con valori percentuali molto bassi, un gruppo di studenti dichiara di usare come unico dispositivo di ricezione il proprio smartphone (7,9%).

Le esperienze pregresse di teledidattica risultano scarse o episodiche per entrambi i profili (83,8% S; 68,8% D), mentre il livello di preparazione-conoscenza dichiarato risulta perlopiù sufficiente-buono.

La dimensione delle classi virtuali è piuttosto ridotta, infatti circa il 30% dei teams registra un numero di adesioni superiore a 60.

Secondo la maggior parte degli studenti (61,3%) e dei docenti (56,7%), i contenuti didattici sono stati parzialmente rivisti e ripensati in vista dell'erogazione online. Una parte percentualmente più esigua, ma comunque considerevole di docenti, invece, pensa che i contenuti disciplinari non debbano subire alcuna variazione (38,5%).

Relativamente al questionario *La mia percezione*, riguardante criticità e punti di forza della piattaforma Teams di Microsoft®, le percezioni degli studenti e dei docenti sono molto simili tra loro, quasi sovrapponibili. C'è pieno accordo nel ritenere che la piattaforma sia flessibile per le esigenze didattiche e per le funzioni erogate (item 5), che abbia un'interfaccia intuitiva (item 2) e che offra modalità multiple di comunicazione (item 4), garantendo anche un buon livello di usabilità (item 6). Allo stesso modo, il grado di accordo è simile nel credere che gli erogatori e i fruitori della didattica online abbiano una certa familiarità e competenza con la gestione della

⁸ S. Pinnelli, *Didattica a Distanza e Universal design: esperire l'adattamento nella piattaforma MS TEAMS*. Atti convegno SIPED 2020 in corso di stampa.

piattaforma (item 12) e che lo strumento supporti la comunità di apprendimento sia attraverso le comunicazioni sincrone che attraverso quelle asincrone (item 9).

Analogamente, studenti e docenti non reputano che la piattaforma sia accessibile per un target di studenti con disabilità (item 7) e che le funzioni della stessa possano essere utilizzate in modalità offline (item 8).

Un maggiore scollamento nelle percezioni dei profili è ravvisabile nel controllo del livello di partecipazione dello studente (item 10): la maggior parte dei docenti non ritiene che il sistema consenta un effettivo e puntuale controllo degli studenti (presenze, coinvolgimento attivo, disconnessioni, standby dei sistemi di fruizione), aspetto che non trova conferma nelle percezioni degli studenti che, per converso, sentono di essere sotto controllo.

La stessa contrapposizione nelle percezioni si evince nel valutare che la piattaforma offra opportunità tecnologiche per rendere gli studenti responsabili delle loro azioni. Ancora una volta i docenti dissentono, mentre gli studenti si mostrano d'accordo.

I risultati relativi al questionario *Il mio impegno* mostrano un pieno accordo nelle percezioni di entrambi i profili nel ritenere che la didattica a distanza stimoli il docente a migliorare la lezione (item 3), aumenti il carico di attenzione e concentrazione dei fruitori (item 5), non sia demotivante (item 4). Credono inoltre che la didattica online sia meno comunicativa rispetto alla didattica tradizionale (item 12), che sia essenzialmente trasmissiva (item 13), scarsamente adattabile a percorsi laboratoriali (item 14) e poco incline a creare un clima aggregativo animato da obiettivi comuni (item 15).

Allo stesso tempo, studenti e docenti non credono che l'assenza dell'interazione in presenza semplifichi il compito di apprendimento (item 10), né che l'online faccia perdere di vista il percorso formativo (item 9) e l'obiettivo didattico (item 11).

Un più intenso divario nelle percezioni dei profili si rileva sull'affaticabilità a cui la didattica online sembra esporre: al contrario degli studenti, i docenti giudicano la teledidattica maggiormente faticosa (item 1) e disorientante (item 2), così come percepiscono l'ora di didattica più stancante rispetto all'ora in presenza (item 6).

Andando ancora più affondo agli aspetti organizzativi e gestionali, i risultati del questionario *La mia didattica* rilevano per entrambi i profili un'importante apertura verso modelli di didattica mista, piuttosto che esclusivamente a distanza. Oltre a dichiarare di sentirsi a proprio agio con la didattica online (item 16) e di volere che il proprio Ateneo eroghi percorsi formativi in tale modalità, al di là dell'emergenza sanitaria da Covid-19 (item 10), studenti e docenti pensano sia importante puntare sull'integrazione, invece che sulla contrapposizione tra il modello didattico a distanza e quello in presenza (item 3).

Ne è prova il fatto che docenti e studenti non ritengono che la lezione online possa subentrare integralmente alla didattica in presenza (item 11) e che la sola modalità online renda migliore la didattica (item 1), così come non reputano che essa stimoli la motivazione nello studente (item 8).

Rispetto all'idea che la teledidattica possa incrementare la propria efficacia (item 2) o promuovere capacità metacognitive (item 13), i docenti mostrano un pieno disaccordo, mentre negli studenti si rileva una percezione ambigua. Similmente indefinita appare anche la

percezione dei docenti sul fatto che la teledidattica stimoli l'autonomia dello studente nello svolgimento dei propri compiti di apprendimento (item 5).

Si evidenzia un'ulteriore opposizione nelle percezioni, favorevoli degli studenti e contrarie quelle dei docenti, nel credere che ogni disciplina si presti ad essere erogata in modalità online (item 6). Entrambi i profili, invece, mostrano maggiore scetticismo verso una didattica laboratoriale online.

Spostando il focus sulle emozioni scaturite durante l'esperienza di emigrazione improvvisa e imposta verso la didattica online, il questionario *Cosa Provo* rileva un tiepido ottimismo: ad episodiche manifestazioni di entusiasmo e di soddisfazione, si contrappongono rare emozioni di frustrazione, disagio, rassegnazione, nervosismo, irritazione, scoraggiamento e senso di inadeguatezza.

L'analisi delle domande aperte con cui si conclude la batteria offre un interessante bilancio delle strategie messe in atto dallo studente e dal docente nell'esperienza di didattica online.

Per ottimizzare il proprio impegno e apprendimento durante l'esperienza di fruizione a distanza, gli studenti dichiarano di adottare strategie per:

- *supportare la memoria e la comprensione*, prendere appunti, registrare le lezioni, ripetere immediatamente dopo la lezione, affiancare alla lezione la lettura contestuale dei libri di testo, dei vocabolari online e delle risorse offerte dal web;
- *elaborare e rappresentare i contenuti*, ricorrere ad organizzatori grafici (schemi e mappe) e marcatori visivi (immagini, uso del colore per evidenziare e sottolineare) mentre si ascolta la lezione, elaborare delle griglie con le caratteristiche dei contenuti presentati;
- *organizzare gli aspetti gestionali*, partecipare assiduamente e attivamente a tutte le lezioni, ricreare un ambiente di studio online simile a quello in presenza (utilizzo di cuffie per estraniarsi dal contesto familiare, creare un ambiente confortevole, limitare il più possibile le intrusioni e le distrazioni);
- *ottimizzare la relazione didattica*, avviare un intenso e proficuo confronto con i colleghi (gruppi di studio, lavori di gruppo) e con i docenti (proporre delle domande per fugare eventuali dubbi o richiamare concetti poco chiari).

Le strategie adottate dai docenti interessano:

- *la gestione dell'interazione didattica*, porre domande e richiedere feedback agli studenti, sollecitare l'interazione attraverso l'attivazione del microfono, della webcam, della chat;
- *gli aspetti comunicativi*, ricorrere ad linguaggio essenziale, mostrare una certa passione nell'argomentare, richiamare spesso l'attenzione degli studenti, modulare la voce nell'erogazione della didattica (variazione del timbro vocale e della prosodia), creare un clima di classe empatico;
- *gli aspetti di gestione didattica*, predisporre lavori di gruppo, esercitazioni, consegne plurime e mirate, ricorrere a più media, presentare approfondimenti bibliografici.

Infine, sempre in riferimento all'esperienza di didattica a distanza, tra gli aspetti di maggiore criticità esposti dagli studenti troviamo la possibilità che alcuni docenti riconsiderino strumenti, modalità comunicative e contenuti disciplinari della formazione erogata, mentre le critiche sollevate dai docenti sull'esperienza online interessano aspetti tecnici (ampliamento del numero

di volti visibili, interfaccia maggiormente user friendly, compatibilità con altri software), di supporto (vademecum o supporto informatico) e di tutela della privacy.

3. Linee guida metodologiche per la conduzione della didattica universitaria online

Al di là di ogni possibile retorica divisione tra chi è a favore o contro un utilizzo più o meno massivo delle tecnologie in ambito formativo, è innegabile che le tecnologie abbiano sempre degli effetti sui processi cognitivi, relazionali e di autonomia degli individui, in ogni stagione della vita e in forza della quantità e qualità dell'uso a cui ci si espone⁹.

L'esperienza della pandemia causata dal Covid-19 ha decisamente amplificato ed evidenziato tale dato, facendo emergere immediatamente vantaggi e svantaggi che la vita online, cui molti sono stati costretti, ha avuto. I dati relativi al processo di apprendimento, in particolare delle esclusioni che la didattica online ha generato, sono evidenti, sebbene molto a macchia di leopardo.

In generale, i risultati del monitoraggio confermano che la differenza è stata determinata dalle competenze tecnologiche di studenti e docenti, dalle possibilità d'accesso ad infrastrutture e device adeguati e dallo stile di conduzione della didattica. Rispetto a questo ultimo punto, un determinante importante lo hanno costituito le didattiche pre-Covid 19: il digitale, infatti, ha sovente amplificato, nel bene e nel male, quanto già veniva messo in atto in modalità tradizionale con l'evidenza, però, che alcune variabili che nella didattica frontale erano meno evidenti, nella didattica mediata sono risultate urgenti. Come si può constatare dalla lettura dei risultati, la velocità di esposizione della lezione, ad esempio, il ritmo didattico, l'ancoraggio al concreto e i livelli di personalizzazione sono risultate alcune delle condizioni che alle volte hanno influenzato il successo formativo online.

In generale, in linea con altri studi¹⁰ emerge che la didattica a distanza produce negli studenti un buon livello di soddisfazione e di profitto accademico, in ordine soprattutto alla libertà di fruizione e di organizzazione delle attività didattiche. Gli studenti che hanno maggiormente goduto di tali vantaggi sono stati coloro che, per ragioni di lavoro, salute, distribuzione geografica, erano tradizionalmente studenti non frequentanti; anche lo studente tradizionalmente frequentante ha dichiarato una buona soddisfazione, perché l'esperienza di teledidattica gli ha permesso conciliare al meglio i tempi di fruizione dei corsi e la compatibilità degli orari, oltre ad aver abbattuto il tempo necessario agli spostamenti tra i plessi universitari. I docenti, invece, hanno un atteggiamento sospettoso e di scetticismo nei confronti della didattica online, poiché credono che tale modalità aumenti notevolmente il loro carico cognitivo e gestionale. Allo stesso tempo, l'esperienza di ricerca conferma che la didattica a distanza richiede un importante ripensamento nella gestione dei contenuti disciplinari in ordine alla

⁹ M. Bower, *Technology-mediated learning theory*, «British Journal Education Technology», 50, (2019), pp. 1035-1048; T. Gonzalez, M. de la Rubia, K. Hincz, M.C. Lopez, L. Subirats., S. Fort, G.M. Sacha, *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*, «PLoS ONE», XV, 10, (2020); C.H. Wang, D.M., Shannon M.E. Ross, *Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning*, «Distance Education», XXXIV, 3, (2013), pp. 302-323.

¹⁰ T. Gonzalez, M. de la Rubia, K. Hincz, M.C. Lopez, L. Subirats, S. Fort, GM Sacha (2020). cit.

durata delle lezioni, alla tipologia di materiali proposti, alle modalità di controllo del processo formativo, alle tipologie di valutazione; ripensamento che non sempre i docenti sono disposti ad operare.

Nell'immaginario dei docenti, la didattica in presenza costituisce un'esperienza che va tutelata e preservata. Rappresenta quella normalità a cui, ancor di più in una situazione di emergenza socio-sanitaria, ognuno di noi spera di tornare. Ecco allora che quel pericolo rappresentato dal distanziamento assunto in ambito formativo, quella *didattica distanziata ed emergenziale*, rischia di spegnere quella potenziale miccia di cambiamento didattico-formativo che invece porta con sé questo drammatico periodo.

Avendo a mente questo come presupposto, con l'elaborazione delle *linee guida sulla Teledidattica UniSalento* s'intendeva offrire all'intero Ateneo non solo una pista di correzione e di aggiustamento in corsa, ma degli stimoli per riflettere, a prescindere dall'emergenza sanitaria, sul potenziale della didattica online; per vedere nella distanza un'opportunità e una risorsa che si aggiunge alla didattica tradizionale, rendendo il processo formativo più ricco e completo.

Questa visione si sostanzia in un insieme di linee di riferimento metodologiche sulla conduzione, in modalità a distanza, delle lezioni universitarie. Le raccomandazioni e le indicazioni, diffuse in forma di linee guida nel settembre 2020, per anticipare l'avvio del primo semestre accademico 2020-2021, sono frutto di un lavoro di analisi delle criticità emerse durante la ricerca condotta nella prima fase di emergenza sanitaria (marzo 2020).

Nella consapevolezza di non poter esprimere con esaustività la ricchezza dei contenuti presenti nelle linee guida, di seguito si propone un'elencazione ragionata dei principi che la caratterizzano maggiormente.

1. *Modalità e durata delle lezioni online*: è più funzionale che le lezioni mantengano modalità web conference sincrone (con eventuale registrazione) di una durata di circa 45 minuti complessivi. La modalità sincrona garantisce una maggiore carica dialogica con il gruppo-classe, mentre la riduzione della durata della lezione online alleggerisce il carico cognitivo utile per gestire l'informazione in ambiente telematico.
2. *Interazione, dialogo e collaborazione*: anche nella didattica sincrona è importante mantenere buoni livelli di interazione e dialogicità, attraverso il coinvolgimento diretto degli studenti, per evitare la sensazione di isolamento ed il disinvestimento motivazionale. Così come è importante attivare lo studente, proponendo lavori individuali o di gruppo in linea con le esigenze delle discipline (brevi esercizi, analisi di casi, ricerche, elaborazione di progetti), creando ambienti di apprendimento in rete che favoriscano il costituirsi di comunità di apprendimento.
3. *Coinvolgimento cognitivo durante le lezioni*: è necessario attivare e mantenere l'attenzione, poiché accade con frequenza che il mezzo adottato renda più difficili l'ascolto e la concentrazione. È utile predisporre lezioni che prendano avvio dalla presentazione di casi, problemi, costrutti, snodi cruciali inerenti alla disciplina o all'argomento trattato, per guidare la classe verso la problematizzazione e la comprensione dell'argomento con l'accompagnamento del docente. È altresì indispensabile ricorrere a strumenti paratestuali e anticipatori grafico-visivi. In virtù

delle considerazioni espresse dagli studenti nell'indagine esplorativa, sono state date indicazioni precise circa l'organizzazione dei materiali didattici, la predisposizione dei contenuti di apprendimento, la strutturazione di scalette di lavoro precise e dinamiche tra contenuti live e risorse culturali selezionate dal docente. Sono stati forniti precisi criteri di adattamento dei materiali didattici.

4. *Restituzione e feedback delle attività*: per le attività che prevedono valutazioni o autovalutazione in itinere è opportuno che lo studente abbia un feedback di processo e di prodotto. Pertanto, se si tratta di strumenti di automonitoraggio, è opportuno fornire la possibilità di controllare le risposte esatte, se invece si tratta di consegne in itinere è opportuno che il docente offra delle restituzioni in cui sottolineare cosa è emerso dalle analisi, rilevando gli aspetti positivi, e discutendo le criticità. Ciò può avvenire con documentazione, e-mail personali o con una videoconferenza con possibilità di confronto in chat. Qualora le classi siano molto numerose il docente può individuare una percentuale di correzioni da comunicare e discutere con il gruppo classe al fine di fornire spunti, arricchimenti e chiarimenti per tutti.
5. *Comunicare in modo chiaro gli obiettivi da raggiungere*: è importante definire e condividere una scaletta dei nodi concettuali su cui si svilupperà l'insegnamento, chiarire il collegamento con i materiali di studio previsti dal programma e i tempi previsti di svolgimento dei diversi argomenti o moduli.
6. *Rilevazione delle presenze e valutazione*. L'articolazione delle lezioni con modalità che prevedano domande e feedback, interazioni su problemi, studio di casi, gruppi cooperativi possono consentire, allo stesso tempo, di valutare e di monitorare le presenze.
7. *Accessibilità e usabilità dei materiali*. In considerazione della presenza di studenti in condizione di disabilità e con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e comunque in una prospettiva inclusiva che supporta qualunque difficoltà anche occasionale, va posta particolare attenzione all'erogazione di contenuti formativi e alla creazione di materiali didattici che garantiscano i requisiti di accessibilità e di usabilità.
8. *Didattica laboratoriale e partecipativa*. Al fine di recuperare la dimensione di appartenenza, personalizzazione e di restituire il valore situazionale dell'apprendimento che trova nella condivisione di contesti esperienziali il significato della didattica, è stato incentivato l'uso dei *canali privati* nei TEAMS di lezione. La divisione degli studenti all'interno dei canali di lavoro ha costituito una strategia che ha riattivato il senso di comunità nei gruppi di studenti, ha aumentato la quantità e la qualità delle relazioni tra pari, ha migliorato il sistema di monitoraggio e controllo del docente.
9. *Risorse esterne*. Le linee guida hanno orientato i docenti verso l'utilizzo di risorse esterne - le piattaforme istituzionali per l'arricchimento dell'offerta formativa -, rimandando a repository, banche dati, piattaforme di simulazione, MOOC e materiali utili a supportare esperienze di flipped teaching e flipped classroom.
10. *Modelli di insegnamento co-costruito*. La flessibilità spazio temporale offerta dall'ambiente digitale consente agevolmente di incrementare pratiche didattiche fino ad ora marginali basate sulla condivisione di moduli condivisi di insegnamento: la didattica

a distanza ha portato la pianificazione e sistematizzazione, anche all'interno dell'offerta formativa istituzionalmente erogata e gestita nella piattaforma ministeriale U-Gov, di percorsi di co-teaching tra docenti.

4. Ripensare l'e-learning, rimarcando alcuni (sani) principi

Volendo fare sintesi rispetto a quanto presentato e discusso sinora, si ritiene utile ribadire l'indubbio patrimonio che il mondo digitale offre alla didattica, rintracciando i punti di riferimento che costituiscono l'eredità di questo percorso di ricerca-intervento.

Alla domanda se esista un *rapporto positivo tra tecnologie e apprendimento in ambito universitario* la risposta è sì a patto che l'adozione di tali mediatori passi da una chiara consapevolezza docente, dalla conoscenza del bisogno formativo dello studente e da una progettazione consapevolmente pianificata¹¹.

La *presenza di una tecnologia*, preponderante nelle attività online, non costituisce di per sé garanzia di successo formativo ed educativo. Erogare didattica online non corrisponde a trasferire online la didattica tradizionale, con l'unica differenza dei mezzi utilizzati: ogni strumento e ambiente tecnologico mantiene le sue caratteristiche di cui si deve tener conto. Ciò che è importante, al di là di una visione magica e quasi messianica delle tecnologie, è l'uso strategico, intenzionale e funzionale che si fa degli strumenti tecnologici nei contesti di apprendimento e insegnamento online¹².

È altresì importante analizzare i *fattori relativi all'utilità e all'accettazione della tecnologia* in ambito formativo. L'efficacia dell'apprendimento online dipende fortemente dal grado di accettazione¹³ e dalla percezione di utilità della tecnologia¹⁴ manifestata dall'utente.

Il ruolo di mediazione è fondamentale. Ancor più delle caratteristiche dello strumento tecnologico, si pensi alle molteplici piattaforme utilizzate per la DAD, ciò che rende le tecnologie efficaci è la regia didattica. È infatti necessario che in ambito formativo il docente sappia piegare le caratteristiche del mediatore tecnologico al proprio disegno di intervento e non il contrario¹⁵. Pertanto, ciò che ricade nella categoria (più sloganistica che sostanziale)

¹¹ C. Hodges, S. Moore, B. Lockee, T. Trust, A. Bond, *The difference between emergency remote teaching and online learning*. «EDUCAUSE Review», (2020).

¹² J. Brinkerhoff, *Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices*, «Journal of Research on Technology in Education», XXXIX, (2006), pp. 22–43; F.A. Inan - D.L. Lowther, *Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model*, «Educational Technology Research and Development», LVIII, 2, (2010), pp. 137–154; S. Pinnelli. *Tecnologie didattiche e apprendimento*, in L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola Brescia, 2015.

¹³ A. Tarhini, K. Hone, X. Liu, T. Tarhini, *Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of E-learning in developing countries: A structural equation modeling of an extended technology acceptance model*, «Interactive Learning Environments», III, 25, (2016), pp. 306-328; A.P. Aguilera-Hermida, *College students' use and acceptance of emergency online learning due to Covid-19*, «International Journal of Educational Research Open», (2020).

¹⁴ A. Kemp, E. Palmer, P. Strelan, *A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models*, «British Journal Education Technology», (2019), pp. 2394-2413.

¹⁵ Pinnelli S. (2015). *Tecnologie didattiche e apprendimento*. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*. Brescia: La Scuola.

“innovazione tecnologica” in ambito formativo, deve essere necessariamente rapportato all’uso intenzionale, strategico e funzionale indicato dal professionista della formazione¹⁶. Risiede lì la vera innovazione.

Stefania Pinnelli, Andrea Fiorucci,
Università del Salento

Riferimenti bibliografici

- Aguilera-Hermida A.P., *College students' use and acceptance of emergency online learning due to Covid-19*, «International Journal of Educational Research Open», (2020).
- Ardizzone P. - Rivoltella P.C., *Didattiche per l'e-learning. Metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*, Carocci Roma, 2003.
- Bower M., *Technology-mediated learning theory*, «British Journal Education Technology», L, (2019), pp. 1035-1048.
- Brinkerhoff J., *Effects of a long-duration, professional development academy on technology skills, computer self-efficacy, and technology integration beliefs and practices*, «Journal of Research on Technology in Education», XXIX, 1, (2006), pp. 22–43.
- Crawford J., Butler-Henderson K., Rudolph J., Glowatz M., *COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses*, «Journal of Applied Teaching and Learning (JALT)», III, 1, (2020).
- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F.J., *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure)*, Work of Education International and UNESCO, 2020.
- Galliani L., *Valutare l'e-learning*, Pensa Multimedia Lecce, 2003.
- Gil-Flores J., Rodríguez-Santero J., Torres-Gordillo J.J., *Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure*, «Computers in Human Behavior», (2017), pp. 441-449.
- Gonzalez T., de la Rubia M., Hincz K., Lopez M.C., Subirats L., Fort S., Sacha G.M., *Influence of COVID-19 confinement in students' performance in higher education*, «PLoS ONE», XV, 10, (2020).
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A., *The difference between emergency remote teaching and online learning*, «EDUCAUSE Review», (2020).
- Inan F.A. - Lowther D.L., *Factors affecting technology integration in K-12 classrooms: a path model*, «Educational Technology Research and Development», (2010), pp. 137–154.
- International Association of Universities (IAU), *The impact of covid-19 on higher education around the world. IAU global survey report*, IAU press Paris, 2020.
- Keegan D. *Principi di istruzione a distanza*, La Nuova Italia Firenze 1994.
- Kemp A., Palmer E., Strelan P., *A taxonomy of factors affecting attitudes towards educational technologies for use with technology acceptance models*, «British Journal Education Technology», L, (2019), pp. 2394-2413.
- Mascheroni, G., Saeed, M., Valenza, M., Cino, D., Dreesen, T., Zaffaroni, L. G. e Kardefelt-Winther D., *La didattica a distanza durante l'emergenza COVID-19: l'esperienza italiana*. Centro di Ricerca Innocenti dell'UNICEF Firenze, 2021.

¹⁶ Gil-Flores J., Rodríguez-Santero J., & Torres-Gordillo J. (2017). Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure. *Computers in Human Behavior*, 68, pp. 441-449; Voogt J. et alii (2013). Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature, *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, pp. 109-121.

- Pinnelli S. *Formazione a distanza e qualità: tra management, misurazione e identità*, Pensa Multimedia Lecce, 2002.
- Ead, *Tecnologie didattiche e apprendimento*. In L. d'Alonzo, F. Bocci, S. Pinnelli (a cura di). *Didattica speciale per l'inclusione*, La Scuola Brescia, 2015.
- Ead, *Didattica a Distanza e Universal design: esperire l'adattamento nella piattaforma MS TEAMS*. Atti convegno SIPED 2020 in corso di stampa, 2021.
- Pokhrel S., Chhetri R., *A Literature Review on Impact of COVID-19 Pandemic on Teaching and Learning*, «The Indian Economic & Social History Review», VIII, 1, (2021), pp. 491-518.
- Tarhini A., Hone K., Liu X., Tarhini T., *Examining the moderating effect of individual-level cultural values on users' acceptance of E-learning in developing countries: A structural equation modeling of an extended technology acceptance model*, «Interactive Learning Environments», III, 25, (2016). pp. 306-328.
- Trentin G., *Didattica in rete*, Garamond Roma, 1996.
- Voogt J. et al., *Technological pedagogical content knowledge: A review of the literature*, «Journal of Computer Assisted Learning», XXIX, (2013), pp. 109-121.
- Wang C.H., Shannon D.M., Ross M.E., *Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning*, «Distance Education», XXXIV, 3, (2013), pp. 302-323.