



1506
UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI URBINO
CARLO BO

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Dipartimento di
Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali (DISCUI)

CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN: Studi Umanistici
CURRICULUM: Scienze Umane
CICLO XXXVII

**La formazione didattica del docente universitario in un'ottica di Faculty
Development: sperimentazione di un MOOC progettato secondo il framework
DigCompEdu**

SSD: PAED-02/A Didattica e pedagogia speciale

Coordinatrice: Ch.ma Prof.ssa Liana Lomento

Supervisora: Ch.ma Prof.ssa Berta Martini

Dottorando: Mirko Susta

ANNO ACCADEMICO
2023/2024

Indice

1. Introduzione	
1.1. Posizione del problema	p.4
1.2. Obiettivo del progetto di ricerca	p.5
1.3. Domanda di ricerca	p.6
1.4. Rilevanza dello studio	p.6
2. Framework teorico	
2.1. Faculty Development: evoluzione del campo e ambiti di applicazione	p.8
2.2. La formazione del docente universitario: profilo professionale e formativo	p.20
2.3. Ambienti di apprendimento ICT based nell'higher education: il MOOC come dispositivo formativo per i docenti universitari	p.35
3. Metodologia	
3.1. Efficacia degli ambienti di apprendimento ICT based nella formazione del docente universitario	p.47
3.2. Il campione della ricerca: i docenti universitari	p.49
3.3. La progettazione del MOOC: ingegneria pedagogica e modello ADDIE	p.51
3.4. Il MOOC come Open Educational Resource (OER)	p.57
3.5. Il Learning Management System (LMS) di ateneo: Moodle	p.60
4. Fase della progettazione e della sperimentazione	
4.1. Rilevazione dei bisogni formativi (contesto di Urbino)	p.67
4.2. Macro-progettazione	p.69
4.3. Micro-progettazione	p.86
5. Fase di indagine: verifica dell'efficacia attraverso la descrizione del dispositivo MOOC e confronto con esperti internazionali	
5.1. The enhanced teaching self-assessment tool (TET-SAT)	p.169
5.2. Questionari	p.218
5.3. Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS)	p.245
5.4. Dati forniti dalla piattaforma Moodle	p.269
5.5. Panel di esperti internazionali: Focus group	p.277

6. Conclusioni	p.281
6.1. Discussione dei risultati	p.283
6.2. Limiti dello studio	p.295
6.3. Possibili sviluppi	p.298
7. Bibliografia	p.305
8. Appendice	p.317

1. Introduzione

1.1. Posizione del problema

Questa tesi di dottorato nasce con la volontà di cercare di approfondire la ricerca nell'ambito del Faculty Development in Italia: gli studi e la riflessione teorica in questa tematica sono relativamente recenti nel nostro paese, si pensi al fatto che è solo nei primi anni duemila, in seguito al processo di Bologna tenutosi nel 1999, che si è iniziato a pensare alla didattica universitaria come un ambito di ricerca rilevante e urgente per migliorare l'esperienza formativa nelle università italiane.

L'espressione Faculty Development ha subito diverse accezioni nel corso degli anni. Negli anni Settanta, con particolare riferimento al contesto anglosassone, il termine Faculty Development indicava un processo volto allo sviluppo delle competenze professionali dei faculty members, promuovendo cambiamenti nelle abitudini e nei comportamenti con lo scopo di essere maggiormente in grado di entrare in relazione educativa con studenti e studentesse, favorendo implicitamente l'aumento della qualità dell'esperienza formativa nell'istituzione accademica (Francis, 1975).

Negli anni seguenti con l'espressione Faculty Development si indica un raggio di intervento più ampio: sviluppare competenze nei faculty members, attraverso una vasta gamma di azioni progettate per incidere esplicitamente sulla vita dell'ateneo, cercando di incontrare i bisogni formativi sia in ambito professionale (aspetti di vita accademica, didattici, istituzionali) che personale (Silva, 2022).

Con il passare del tempo la visione sul Faculty Development ha assunto una prospettiva più olistica rispetto alle origini; Lewis (1996) individua tre aree principali riguardanti le azioni di Faculty Development: le azioni a supporto dello sviluppo professionale dei faculty members, con un'enfasi sulle competenze didattiche; le azioni a supporto dello sviluppo in termini di competenze trasversali; le azioni a supporto delle istituzioni accademiche.

Negli anni più recenti è stata sottolineata l'importanza di azioni coordinate, per cercare di rispondere alla complessità e all' articolazione degli aspetti della vita accademica e dei membri che la abitano; le aree di intervento del Faculty Development sono intrecciate, intersecate tra loro, si influenzano reciprocamente, soltanto una reale integrazione, supportata da azioni sistemiche, può portare ad un reale miglioramento della qualità degli atenei.

È in quest'ottica che sono nati i Teaching and Learning Center (TLC), centri sorti negli anni Sessanta con lo scopo di migliorare le capacità di insegnamento dei docenti e migliorare le possibilità di apprendimento di studenti e studentesse. Questi centri sono stati concepiti con

la consapevolezza che l'efficacia di un docente, e della sua attività didattica, deriva dalla crescita e dalla professionalizzazione nel tempo, e sono necessari alcuni sistemi di supporto affinché questa evoluzione abbia luogo. I Teaching and Learning Center (TLC) si sono tradizionalmente concentrati sul contatto diretto con i docenti, nel tentativo di migliorare le competenze didattiche e migliorare la qualità dell'esperienza didattica di docenti e discenti. I Teaching and Learning Center hanno la missione di innovare la didattica e di fungere da catalizzatori dei cambiamenti necessari, facendo passare i docenti e le istituzioni accademiche da vecchi modelli pedagogici a nuovi modelli (Schumann, Peters & Olsen, 2013).

Le azioni di Faculty Development si sono evolute per rispondere alle mutate esigenze dei docenti nel corso della loro carriera accademica. Mentre tradizionalmente si concentravano sullo sviluppo didattico, queste azioni ora comprendono una gamma più ampia di supporto, tra cui il mentoring, la scrittura accademica e lo sviluppo della leadership (Sorcinelli et al., 2011). Gli approcci efficaci per i docenti neoassunti includono l'orientamento, il tutoraggio e il supporto alla ricerca (Sorcinelli, 1994). Studi recenti hanno seguito l'evolversi della riflessione teorica sul Faculty, individuando le priorità di intervento e le buone pratiche emergenti in risposta ai cambiamenti demografici e sociali dei docenti e alle esigenze istituzionali (Diefenderfer, 2018). Le sfide principali sono l'adattamento al cambiamento del corpo docente, del corpo studentesco, della natura dell'insegnamento, dell'apprendimento e della ricerca (Sorcinelli, 2007). I ruoli assunti dai docenti si stanno espandendo e richiedono una crescita professionale continua per stare al passo con le innovazioni nel campo dell'insegnamento e della ricerca. Di conseguenza, le azioni di Faculty Development devono continuare a evolversi per sostenere faculty members nell'affrontare questi cambiamenti di ruolo e di responsabilità. Assume quindi importanza la formazione del docente universitario e le modalità con le quali viene proposta.

1.2. Obiettivo del progetto di ricerca

Constatata l'importanza della formazione dei docenti universitari, considerata la direzione di sviluppo che assumono le azioni di Faculty Development volte al miglioramento e all'innovazione della didattica in maniera implicita ed esplicita, occorre tener conto delle dimensioni professionali e personali dei faculty members.

Il lavoro del docente universitario, nello specifico, consta di una notevole complessità dei ruoli che assume e ai numerosi impegni che ne derivano. I professori universitari devono spesso affrontare programmi impegnativi e vincoli di tempo, il che comporta diverse sfide.

Gli studi dimostrano che i docenti universitari devono cercare di bilanciare molteplici esigenze, tra cui l'insegnamento, la ricerca e adempimenti amministrativi (Clark et al., 2014); pertanto, tra gli aspetti che vengono considerati nell'offerta formativa per la formazione del docente universitario, vengono considerate sia la dimensione professionale sia quella personale (Silva, 2022).

In quest'ottica ha preso forma la proposta di questo progetto di ricerca che ha come obiettivo di promuovere le competenze didattiche del docente universitario attraverso la progettazione di un MOOC (Massive Open Online Course) rivolto ai docenti neoassunti e a tutti i docenti che sentono il bisogno di sviluppare le proprie competenze didattiche. Si è pensato che un corso aperto, massivo, online, facilmente accessibile senza vincoli di tempo e spazio, possa consentire ai docenti di formarsi in base ai propri bisogni formativi e personali.

I MOOC sembrano essere uno strumento promettente in un'ottica di Faculty Development e per lo sviluppo professionale dei docenti universitari; sono ambienti online flessibili, accessibili e adatti alla formazione nell'istruzione superiore. I MOOC possono integrare le modalità di formazione tradizionali, tuttavia, per massimizzarne l'efficacia, le istituzioni accademiche dovrebbero considerare gli aspetti organizzativi e progettare adeguatamente l'architettura e l'erogazione dei corsi online aperti (Richter & Krishnamurthi, 2014; Casiraghi et al., 2021).

1.3. Domanda di ricerca

La domanda di ricerca del progetto che ha portato alla realizzazione, allo sviluppo e alla scrittura di questa tesi è la seguente: i percorsi di formazione basati sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), nello specifico i corsi massivi, aperti, online (MOOC), sono efficaci per la formazione dei docenti universitari?

L'efficacia è stata declinata in termini di accessibilità e usabilità degli ambienti di apprendimento online per i docenti universitari neoassunti dell'Università degli Studi di Urbino.

1.4. Rilevanza dello studio

Lo studio che è stato condotto contribuirà ad approfondire la riflessione teorica e pratica sul Faculty Development, in particolare sull'impiego delle tecnologie digitali per ampliare le possibilità di formazione del docente universitario.

Non sono molti gli studi che sono stati svolti da quando si è deciso di affrontare la tematica della didattica universitaria. Da una parte c'è da evidenziare il carattere relativamente recente degli studi sul Faculty Development, specialmente in Italia, dall'altra c'è l'aspetto del MOOC come ambiente basato sulle tecnologie digitali, anch'esso nato solamente negli anni Duemila (per essere più precisi il 2012 è stato definito dal New York Times "l'anno dei MOOC"). Questo fornisce la cifra di una tecnologia relativamente giovane, specialmente in ambito accademico, ambiente tipicamente resistente ai cambiamenti e alle innovazioni sia sul piano didattico, sia su quello tecnologico.

Negli anni più recenti, in seguito alla pandemia da Covid-19, i MOOCs hanno subito un impulso notevole nella numerosità sia in termine di produzione da parte degli atenei, sia in termine di fruizione da parte degli utenti; tuttavia, gli studi in ambito accademico, specialmente quelli orientati al Faculty Development, sono pochi. Pertanto, questo studio contribuirà ad approfondire gli studi sui MOOC progettati in un'ottica di Faculty Development sia dal punto di vista della progettazione didattica che dal punto di vista dell'innovazione didattica.

2. Framework teorico

2.1. Faculty Development: evoluzione del campo e ambiti di applicazione

Le origini del Faculty Development

Il concetto di Faculty Development si è sviluppato negli anni Sessanta negli Stati Uniti e in Canada; può essere generalmente inteso come un insieme di azioni che le istituzioni accademiche adottano al fine di favorire il rinnovamento e lo sviluppo di tutti i ruoli che i docenti universitari assumono (Lampugnani, 2020).

Le istituzioni universitarie interessate alla professionalità dei docenti, e al miglioramento della qualità della didattica, dovrebbero prendere in considerazione la possibilità di attuare azioni di Faculty Development, in un'ottica di miglioramento dell'esperienza didattica di studenti e studentesse e, più in generale, della vita accademica degli atenei.

Il Faculty Development può assumere diverse forme. Tradizionalmente si fa una distinzione tra tre termini: (a) sviluppo della facoltà del docente stesso (attività come visite in aula o consulenze individuali volte a migliorare le capacità di insegnamento di un singolo docente della facoltà); (b) sviluppo dell'istruzione (attività come il supporto dei media o la progettazione di programmi di studio incentrati sullo studente, sul corso o sul syllabo); e (c) sviluppo organizzativo (attività come ritiri a livello di campus volti a migliorare le risorse o il clima istituzionale). Nella pratica, tuttavia, queste definizioni si sovrappongono e concretamente tutte le azioni riguardano il singolo docente, o un gruppo di docenti. (Millis, 1994).

Le azioni di Faculty Development possono essere individuali, come la lettura e lo studio di libri da parte di un singolo docente per il miglioramento del proprio insegnamento, o qualsiasi attività individuale volta al proprio arricchimento culturale e professionale; ma più tipicamente, le azioni sono coordinate da comitati di facoltà, da centri di insegnamento come, ad esempio, i Teaching & Learning Center (TLC), media o ricerca a livello di ateneo o da organizzazioni o reti professionali interateneo. Le modalità di intervento includono una serie di attività come newsletter, gruppi di discussione tra docenti, opportunità di consulenza individuale, workshop o seminari, programmi di tutoraggio, osservazioni in classe, consulenza alla carriera, assistenza alla ricerca, azioni di ampio respiro. (Millis, 1994).

Come hanno sottolineato Atkins e Svinicki (1992), il Faculty Development, inteso in senso lato, comprende un'ampia gamma di attività, tra cui la ricerca istituzionale e didattica, il lavoro nei comitati di facoltà, l'insegnamento in gruppo e il supporto alla scrittura. Può anche includere l'arricchimento derivante da esperienze di consulenza.

Sorcinelli (2020) ha condotto uno studio retrospettivo sull'evoluzione del termine Faculty Development, affermando che i ricercatori hanno descritto l'evoluzione di questo campo di studi in sei epoche: l'età dello studioso (anni Sessanta), l'età dell'insegnante (anni Settanta), l'età dello sviluppatore (anni Ottanta), l'età dell'allievo (anni Novanta), l'età della rete (anni Duemila) e l'età dell'evidenza (anni Dieci) (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016; Sorcinelli et al., 2006). È stato osservato che tutte e sei le età descrivono principalmente la progressione dello sviluppo del Faculty Development negli Stati Uniti; tuttavia, questo campo di studi si è diffuso, e si sta tutt'ora diffondendo, in tutto il mondo e sarà essenziale inquadrare le età future con il riconoscimento di questo contesto globale. Tutte e sei le "epoche" si sostengono e si influenzano a vicenda, presentando tratti difficilmente rilegabili ad una rigida divisione temporale e riconducibili ad un'epoca soltanto.

Il ruolo del docente universitario tra ricerca e didattica

Occorre fare una premessa su quello che è il ruolo, o meglio sui ruoli, che il docente universitario assume all'interno della sua carriera universitaria. Boyer (1990) evidenzia come la ricerca e la pubblicazione scientifica siano diventati i mezzi principali con cui la maggior parte dei professori universitari raggiunge lo status accademico, eppure molti docenti universitari sono, di fatto, attratti dalla professione proprio per la passione per l'insegnamento. Tuttavia, gli obblighi professionali inerenti all'attività di docenza non ricevono il riconoscimento che meritano e, al contrario di quanto sarebbe auspicabile, spesso l'attività didattica viene vissuta come un adempimento da assolvere il prima possibile per potersi concentrare sulla ricerca. La dicotomia tra attività di ricerca e attività didattica caratterizza il ruolo del docente universitario, che invece di vedere queste attività come complementari, spesso le percepisce come antitetichie.

Oggi si ha una visione più ristretta dell'attività accademica, che la limita a una gerarchia di funzioni. L'attività di ricerca è stata considerata la prima e più essenziale forma di attività accademica, da cui derivano altre funzioni. I ricercatori sono accademici che conducono ricerche, pubblicano e poi divulgano le loro conoscenze a studenti e studentesse. Queste ultime funzioni derivano dall'attività accademica, ma non devono essere considerate l'unica caratteristica di questa. La conoscenza non si sviluppa necessariamente in modo così lineare. La causalità può, e spesso lo fa, puntare in entrambe le direzioni. La teoria alimenta sicuramente la pratica. Ma la pratica, a sua volta, alimenta la teoria. E l'insegnamento, al meglio, dà forma sia alla ricerca che alla pratica (Boyer, 1990).

Il vecchio dibattito "insegnamento contro ricerca" dovrebbe essere superato e dare un significato più ampio a quello che concerne l'attività accademica, il lavoro di ricerca, l'attività didattica del docente universitario, così da legittimare il lavoro accademico in senso più ampio. Certamente, studiare significa impegnarsi in una ricerca originale. Ma il lavoro dello studioso significa anche allontanarsi dalla propria indagine, cercare connessioni, costruire ponti tra teoria e pratica e comunicare efficacemente le proprie conoscenze a studenti e studentesse. In particolare, il lavoro del corpo docente può essere considerato come un lavoro con quattro funzioni distinte, ma che si sovrappongono (Boyer, 1990). Queste sono: la scoperta, l'integrazione, l'applicazione e l'insegnamento. Il primo e più familiare, lo studio della scoperta, si avvicina maggiormente a ciò che si intende quando gli accademici parlano di ricerca. Nessun principio dell'accademia è più apprezzato dell'impegno per la conoscenza fine a sé stessa, per la libertà di indagine e per seguire, in modo disciplinato, un'indagine ovunque essa conduca. La ricerca è centrale nel lavoro dell'istruzione superiore.

Le iniziative di Faculty Development si sono tipicamente concentrate sugli sforzi dei docenti intrinsecamente motivati a migliorare l'insegnamento: il loro sforzo tende a soddisfare il proprio desiderio di eccellenza e di miglioramento della propria professionalità, onorerà il loro impegno e migliorerà l'apprendimento degli studenti (Boyer, 1990), consentendo di dar vita ad un'esperienza di apprendimento significativa, con una didattica di qualità. In un certo senso, questa rinnovata enfasi sulla responsabilità e sulla documentazione, nello spirito del miglioramento dell'insegnamento e dell'esperienza didattica non può che far progredire l'accademia.

Il ruolo degli atenei

È importante contestualizzare il ruolo che le università assumono, specialmente nel XXI secolo, per identificare quelle che possono essere azioni di Faculty Development che tengano conto non solo della dimensione micro (all'interno dell'ateneo), ma anche di quella macro: la funzione istruttiva delle università implica che studenti e studentesse, una volta terminato il proprio percorso di studi universitario, saranno cittadini e cittadine inserite nel mondo del lavoro, il quale cambia costantemente; nella società della conoscenza e delle innovazioni tecnologiche, l'apprendimento permanente è una necessità per quasi tutti i lavoratori. Inoltre, in un mondo caratterizzato da interdipendenza globale, conflitti e rapidi cambiamenti, gli studenti e le studentesse devono imparare a interagire positivamente con individui e gruppi di diversa provenienza etnica e culturale. Pertanto, è necessario formare i docenti sulla didattica universitaria, in modo pertinente, flessibile e creativo, così che

possano essere più efficaci per gli studenti e le studentesse che si affacciano al mondo del lavoro, che avranno bisogno di sviluppare un pensiero critico, capacità di scrittura e abilità sociali per il successo formativo e professionale, e che dovranno aver acquisito uno spirito di ricerca che consenta loro di svilupparsi intellettualmente per tutta la vita.

In questo contesto il rapporto con il sapere è cambiato: quella che era una visione trasmissiva del sapere deve lasciar spazio a metodologie didattiche attive, dove il docente non ne è più il detentore unico, ma un mediatore esperto, con competenze didattiche tali da promuovere un apprendimento significativo negli studenti e nelle studentesse; una visione elitaria dell'istruzione non sarà più utile alla nostra società veloce, tecnologica e connessa a livello globale (Millis, 1994). I docenti devono essere incoraggiati ad ampliare la loro visione dell'istruzione e a crescere professionalmente. Il ruolo docente rischia di essere rilegato ad una visione troppo ristretta se esclude la maggior parte di studenti e studentesse che si rapportano a una disciplina, o se li scoraggia dal diventare discenti innovativi in grado di anticipare nuovi scenari e di partecipare all'attività didattica con un atteggiamento cooperativo, dialogico ed empatico (Russo, 1988). Studenti e studentesse, come i docenti, devono essere preparati a formarsi in una società sempre più tecnologica.

L'avvento dell'era digitale ha cambiato il volto dell'istruzione e le nuove tecnologie digitali, come i programmi ipermediali diretti da studenti e studentesse o le basi di dati su larga scala accessibili attraverso la rete di computer, hanno già cambiato le modalità attraverso le quali avvengono i processi di insegnamento e apprendimento. I docenti devono essere formati per integrare le tecnologie digitali e migliorare i loro syllabus, gli appunti delle lezioni e le dispense, le diapositive delle presentazioni utilizzate nelle lezioni, creando materiali più ricchi, interattivi, con risorse didattiche digitali che consentono di rendere il materiale più fruibile e accessibile. Inoltre, devono sapere come sfruttare questi supporti tecnologici integrati per l'insegnamento e l'apprendimento.

Altri aspetti di riflessione sugli atenei riguardano la struttura amministrativa che è diventata sempre più complessa; le discipline di insegnamento che sono diventate sempre più divise e specialistiche e i dipartimenti spesso scollegati tra loro. Il curriculum è frammentato e l'esperienza didattica degli studenti manca spesso di coerenza. È possibile definire la ricerca in modo da dare maggiore riconoscimento al lavoro interpretativo e integrativo? Trovare un modo di progettare i corsi di laurea per far sì che possa esserci un profilo in uscita, di studenti e studentesse, che sia il frutto di un'orchestrazione di risorse tecniche e umane? E di un'adeguata visione pedagogico didattica volta alla promozione di percorsi di laurea che pongano la persona al centro, con i propri bisogni formativi ed educativi?

L'integrazione qui è intesa a sottolineare la necessità di studiosi che diano un significato a fatti isolati, mettendoli in prospettiva e in relazione tra loro. Per integrazione si vuole indicare il fare collegamenti tra le discipline di insegnamento, collocare le specialità in un contesto più ampio, spesso istruendo anche i non specialisti; si intende un lavoro serio e disciplinato che cerchi di interpretare, di mettere insieme e di apportare nuove conoscenze alla ricerca originale.

Le direzioni del Faculty Development

Fatta questa premessa sul contesto dove operano i docenti universitari (che verrà approfondito maggiormente nel prossimo paragrafo), vedendo nella loro figura professionale uno degli elementi chiave della didattica universitaria, si riporta il focus sul Faculty Development in senso più ampio, un concetto che si è evoluto nel tempo, che comprende una gamma diversificata di azioni e iniziative volte a migliorare le pratiche di insegnamento e apprendimento dei docenti stessi.

Il Faculty Development è stato spesso associato a programmi controllati dalle istituzioni, riflettendo un approccio più formale alla crescita e allo sviluppo professionale dei docenti. Tuttavia, con la maturazione del concetto, e con l'approfondimento che ha ricevuto attraverso studi e ricerche, è stato riconosciuto come un'attività dinamica e sfaccettata, caratterizzata da elementi sia formali che informali (Steinert, 2010). L'aspetto formale del Faculty Development si riferisce a programmi strutturati, workshop e sessioni di formazione tipicamente organizzati e supervisionati dall'ateneo. Queste iniziative offrono ai docenti l'opportunità di acquisire nuove competenze pedagogiche, esplorare metodologie didattiche innovative e impegnarsi nell'apprendimento e nella collaborazione tra pari. Accanto a questi sforzi formali, il Faculty Development è stato plasmato anche da una crescente enfasi sulle azioni informali, personali e interpersonali. Questi approcci al Faculty Development spesso emergono da un effetto a cascata, in cui singoli docenti, o loro piccoli gruppi, prendono l'iniziativa di migliorare le proprie pratiche di insegnamento, traendo ispirazione dalla formazione e dalle risorse ricevute. L'interazione tra sviluppo formale e informale del Faculty evidenzia la natura dinamica e complessa del campo. Gli elementi formali e informali lavorano insieme per creare un panorama sfaccettato di crescita e trasformazione professionale.

Le iniziative di Faculty Development svolgono un ruolo cruciale nel rafforzare o promuovere atteggiamenti e convinzioni relativi a vari aspetti del ruolo del docente universitario. Fornendo quadri concettuali, queste iniziative offrono ordine e significato ai modelli di azione

e comportamento che i docenti spesso mettono in atto in modo intuitivo. Questo processo consente agli individui di impegnarsi nel dialogo e promuove l'emergere di comunità di soggetti, o docenti, che collettivamente si interrogano e concordano su strategie, obiettivi e metodi (Steinert, 2009).

Queste comunità di soggetti possono essere un'occasione di dialogo e confronto non solo all'interno di un'istituzione, ma anche tra istituzioni diverse. Le iniziative di Faculty Development mirano a promuovere il dialogo tra accademici di diverse università, con l'obiettivo finale di allineare gli obiettivi didattici istituzionali con le esigenze della società e del mondo del lavoro.

In sintesi, il Faculty Development si è evoluto nel tempo per perseguire un complesso sistema di obiettivi, tra cui la promozione di pratiche riflessive legate ai diversi ruoli del docente universitario, la promozione di specifiche competenze didattiche, la riorganizzazione dei curricula sulla base del paradigma delle competenze, la creazione di comunità di pratica legate all'apprendimento e alla didattica universitaria e la promozione del dialogo e dello scambio interistituzionale su questi temi, anche a livello internazionale.

Dagli anni '90 il Faculty Development è diventato un aspetto sempre più importante nell'ambito della formazione medica. Come affermano Sheets e Schwenk (1990), "l'obiettivo del Faculty Development è quello di migliorare le conoscenze e le competenze dei membri della facoltà nelle aree rilevanti per la loro posizione (che comprendono l'insegnamento, la ricerca e l'amministrazione)" (p. 141). Sebbene le attività di Faculty Development si concentrino principalmente sull'insegnamento e sull'efficacia dell'insegnamento, vi è un bisogno di queste azioni per trattare gli altri ruoli dei docenti, compresi quelli di leader e di studiosi delle discipline. È essenziale considerare il contesto in cui si svolge la formazione dei docenti e i diversi modi in cui possiamo affrontare i molteplici ruoli che i docenti svolgono nella loro attività professionale. La conferenza "The 2020 Vision of Faculty Development Across the Medical Education Continuum" ha messo in luce importanti questioni relative al futuro dello sviluppo della facoltà. Tra queste, hanno trovato spazio di trattazione le competenze didattiche e gli ostacoli a un insegnamento efficace, l'assistenza incentrata sulla relazione educativa e il curriculum "nascosto" che i docenti incontrano nella loro attività di insegnamento, il ruolo delle tecnologie educative, le lezioni apprese dalla formazione professionale continua e la ricerca sul Faculty Development. La conferenza ha sottolineato la necessità di ampliare gli obiettivi del Faculty Development e di affrontare i vari ruoli che gli accademici ricoprono. Inoltre, è stato evidenziato il ruolo critico che il Faculty Development può svolgere nel cambiamento curricolare e organizzativo, l'importanza di

ampliare la portata delle azioni di Faculty, al di là delle attività formali e strutturate, e di incorporare i concetti di apprendimento auto-diretto, tutoraggio tra pari e istruzione basata sul lavoro professionale.

Il Faculty Development ha un ruolo chiave nello sviluppo individuale e organizzativo. Dalla conferenza sono emerse sei raccomandazioni che dovrebbero essere prese in considerazione: fondare un quadro teorico sul Faculty Development; ampliare gli obiettivi delle azioni di Faculty Development per affrontare i vari ruoli dei docenti; riconoscere il ruolo che il Faculty può svolgere nel promuovere il cambiamento curricolare e organizzativo; ampliare la concezione sulla formazione dei docenti e andare oltre le attività formali e strutturate per incorporare le nozioni di apprendimento basato sulle pratiche e le comunità di pratica; rendere le azioni di Faculty Development un'aspettativa per tutti i docenti degli atenei; promuovere la ricerca nello sviluppo del Faculty per garantire che la ricerca alimenti la pratica.

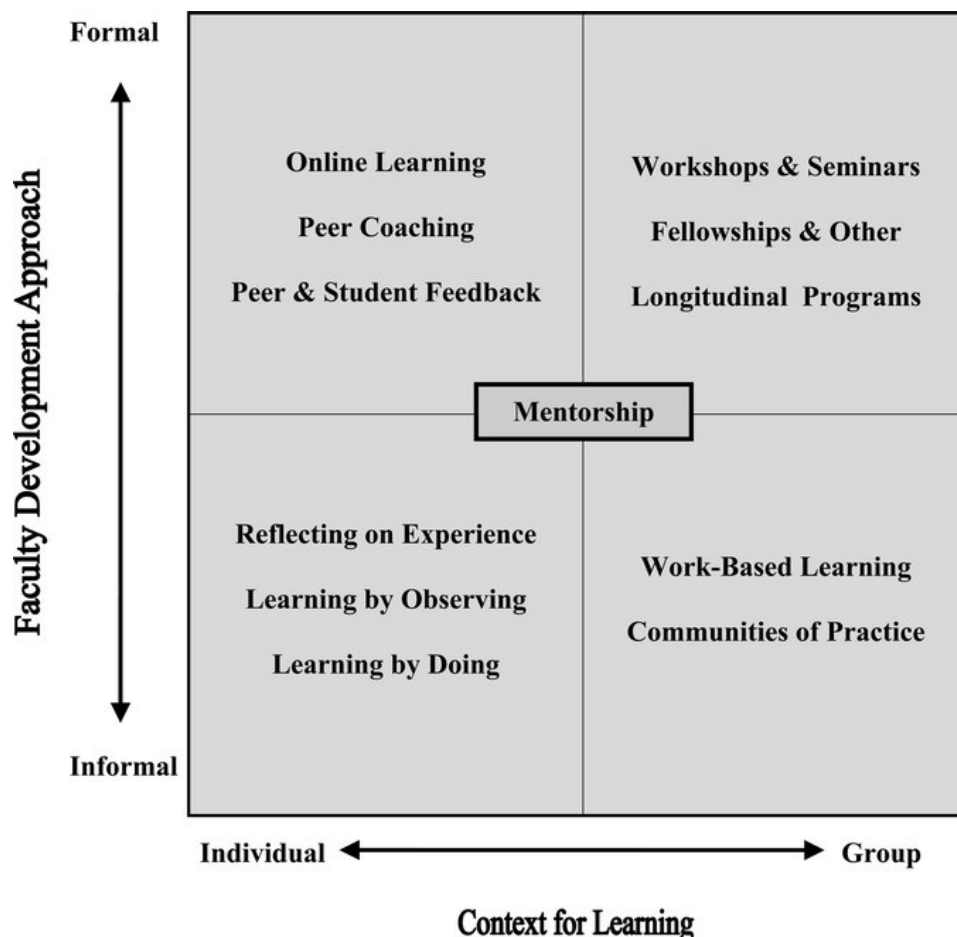


Figura 1. From Steinert Y. *Becoming a Better Teacher: From Intuition to Intent*. In Ende J, ed. *Theory and Practice of Teaching Medicine*. Philadelphia, Pa: American College of Physicians; 2010.

La Figura 1 fornisce una descrizione di come le attività di Faculty Development possano muoversi lungo due assi: dalle esperienze individuali (indipendenti) all'apprendimento di

gruppo (collettivo) e dagli approcci informali a quelli formali. Come si può notare, la mentorship è stata posta al centro della figura, in quanto qualsiasi strategia di auto-miglioramento può trarre beneficio dal supporto e dalla sfida che un mentore efficace può fornire. Se consideriamo gli approcci individuali, possiamo vedere che l'apprendimento dall'esperienza comprende l'apprendimento attraverso il fare, l'apprendimento attraverso l'osservare e l'apprendimento attraverso la riflessione sull'esperienza. L'apprendimento dai colleghi e da studenti e studentesse può includere il coaching tra pari, il feedback, la valutazione dei colleghi e un'attenta valutazione delle valutazioni degli studenti. A livello di gruppo, oltre a workshop e seminari, gran parte dell'apprendimento avviene sul posto di lavoro, spesso con il supporto di una comunità di pratica. Queste nozioni dovrebbero essere prese in considerazione anche nella progettazione e nella realizzazione delle azioni di Faculty Development, poiché l'apprendimento sul luogo di lavoro è uno degli aspetti più importanti; dovrebbero essere prodotti sforzi per rendere questo apprendimento il più visibile possibile, in modo che venga riconosciuto nella prospettiva di auto-miglioramento, di una crescita professionale.

Il Faculty Development può svolgere un ruolo importante nel promuovere cambiamento curricolare e organizzativo. Questo cambiamento culturale può essere promosso aiutando a sviluppare politiche istituzionali che sostengano e premiano l'eccellenza nell'insegnamento, incoraggiando un riesame dei criteri per l'avanzamento nella carriera accademica e fornendo risorse educative ai docenti universitari, sia neoassunti che docenti in stato di carriera avanzato. Le azioni di Faculty Development possono svolgere un ruolo prezioso nel cambiamento dei programmi dei corsi, nel riconoscimento dell'eccellenza nell'insegnamento e nel profilo generale dell'insegnamento e dell'apprendimento. Queste azioni possono anche servire come strumento utile nella promozione del cambiamento organizzativo, aiutando a costruire il consenso, a generare sostegno ed entusiasmo, ad implementare un'iniziativa di cambiamento e a migliorare le capacità organizzative (Steinert, 2011). Come ha affermato Swanwick (2008), il Faculty Development dovrebbe essere "un'attività che coinvolge tutta l'istituzione con l'intento di professionalizzare le attività educative degli insegnanti, di migliorare le infrastrutture educative e di costruire capacità educative per il futuro" (p. 339).

Steinert e colleghi (2006) hanno condotto una revisione sistematica della letteratura, con l'obiettivo di determinare l'effetto delle attività di Faculty Development sulle capacità di insegnamento dei docenti universitari e valutare l'impatto di queste attività sulle istituzioni di appartenenza in cui questi docenti insegnano; sono stati evidenziati i sei aspetti principali

seguenti: a) la soddisfazione complessiva per le azioni di Faculty Development è alta, i partecipanti hanno sempre trovato i programmi accettabili, utili e rilevanti per i loro obiettivi; b) i partecipanti hanno riportato cambiamenti positivi nell'atteggiamento verso le azioni di Faculty Development e nei confronti dei processi di insegnamento; c) i partecipanti hanno riferito di una maggiore conoscenza dei principi educativi e di un miglioramento delle competenze didattiche; d) i cambiamenti nelle credenze didattiche sono stati costantemente segnalati dai partecipanti e sono stati rilevati anche dagli studenti; e) i cambiamenti nella pratica organizzativa e nell'apprendimento degli studenti non sono stati analizzati approfonditamente, tuttavia, questi includono un maggiore coinvolgimento educativo e la creazione di reti collegiali; f) le caratteristiche chiave di azioni di Faculty Development che contribuiscono all'efficacia includono l'uso dell'apprendimento esperienziale, la fornitura di feedback, relazioni efficaci tra pari e colleghi, interventi ben progettati che seguono i principi dell'insegnamento e dell'apprendimento e l'uso di una diversità di metodologie all'interno dei singoli interventi.

A livello internazionale è evidenziata l'efficacia di azioni di Faculty Development che siano progettate adeguatamente, sistemiche, rivolte ai docenti e ai numerosi ruoli che ricoprono all'interno degli atenei; il miglioramento della professionalità della figura del docente universitario, il beneficio tratto da questi interventi, ripercuotono il proprio effetto sui singoli dipartimenti e, a cascata, sugli atenei che adottano questo tipo di intervento. Emerge anche l'importanza del miglioramento della didattica per far sì che l'università possa adempiere alla sua funzione istruttiva, di sviluppo culturale, sociale ed economico.

Il Faculty Development in Italia

Dal Processo di Bologna (1999) le università sono impegnate ad aumentare la qualità dell'offerta formativa e dei percorsi formativi, cercando di potenziare i servizi a favore di studenti e studentesse, al fine di migliorare l'esperienza di apprendimento in senso globale. Nella realtà italiana, con il Processo di Bologna (1999), da un lato si è promossa l'innovazione strutturale dell'offerta formativa degli atenei, dall'altro non si è dato impulso al protagonismo attivo delle comunità accademica, di tutti i soggetti che costituiscono la vita quotidiana nelle università, ovvero docenti, studenti e studentesse sui temi della didattica. Felisatti (2020) afferma che "la visione prevalentemente normativa della didattica non ha permesso una riflessione ampia e approfondita sulla complessità dell'azione di insegnamento e apprendimento; non si è compreso appieno che senza un professionista

veramente “capace di insegnare” non si potrà conseguire una effettiva qualità della didattica. È quest’ultima prospettiva che oggi sta emergendo con forza” (p. 70).

In Italia, c’è ora un’attenzione alla didattica come aspetto essenziale del settore accademico, che si collega alla necessità di un equilibrio tra didattica e ricerca. Ciò sottolinea l’importanza del docente come figura centrale nei processi di innovazione delle pratiche didattiche.

Felisatti (2020) ricostruisce le tappe fondamentali del tema della didattica universitaria a livello italiano, individuando una prima trattazione durante l’VIII Biennale Internazionale della Didattica Universitaria, che si è tenuta a Padova nel 2010. In tale occasione sono stati affrontati diversi argomenti, tra cui la valutazione e la qualità, la professionalità didattica dei docenti, le nuove metodologie di insegnamento-apprendimento e gli ambienti di formazione e-learning (Galliani, 2011).

Un’altra tappa riguarda l’Università di Cagliari, la quale ha avviato l’esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano (LDC), che mira a migliorare la qualità dei corsi di studio. Questa esperienza fa parte dell’innovativo progetto Campus One, che mira a migliorare gli standard qualitativi delle università aumentando i livelli di professionalità dei docenti, collegando in definitiva l’istruzione superiore alle esigenze della società della conoscenza. Il LDC offre corsi di formazione sulla docimologia, che si concentrano sullo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche che incoraggiano i partecipanti a riflettere sulle attuali pratiche di insegnamento. Questa riflessione mira a strutturare i processi di revisione, miglioramento, modellizzazione e trasferibilità.

All’Università di Padova, dal 2013 al 2016, è stato avviato il progetto Preparing for Teaching Professionalism and Teaching Innovation (PRODID). Il progetto è stato concepito in conformità con le raccomandazioni del Gruppo di alto livello sulla modernizzazione dell’istruzione superiore (2013) e con i principi delineati nella Dichiarazione di Yerevan (2015), con particolare attenzione a una prospettiva internazionale. Il progetto ha cercato di stabilire connessioni con università negli Stati Uniti e in Europa, con l’obiettivo di creare un modello di Teaching & Learning Center (TLC) di ateneo che fornisca un supporto continuo alla didattica universitaria. Il team del progetto, composto da persone provenienti da diverse discipline, ha identificato quattro aree chiave per l’analisi e lo sviluppo: 1) la ricerca nel campo della didattica e della valutazione universitaria; 2) lo sviluppo di una nuova professionalità tra i docenti universitari alla luce dell’attuale complessità; 3) la creazione di modelli di formazione e supporto per la professionalizzazione di individui e gruppi; 4) l’implementazione di innovazioni metodologiche e tecnologiche nei contesti di insegnamento e apprendimento.

Per sintetizzare quanto esposto nelle pagine precedenti, il Faculty Development è stato definito come quell'ampia gamma di attività e azioni che le istituzioni universitarie utilizzano per rinnovare o assistere i docenti nel loro ruolo, e comprende iniziative volte a migliorare le figure professionali dei docenti universitari dei membri e le loro competenze nell'insegnamento, nella ricerca e nella gestione della propria attività accademica (Sheets & Schwenk, 1990). Il Faculty Development ha anche lo scopo di migliorare le pratiche, gestire il cambiamento e innovare gli atenei, migliorando i punti di forza e le abilità individuali dei docenti, nonché le capacità e la cultura organizzativa degli stessi.

Secondo la ricerca internazionale, una didattica innovativa richiede l'urgente necessità che i docenti siano adeguatamente preparati e formati dal punto di vista della didattica universitaria, tenendo conto della varietà e dei diversi contesti sociali e culturali di provenienza di studenti e studentesse che accedono all'istruzione. È fondamentale che i docenti abbiano la capacità di creare ambienti di apprendimento efficaci (Biggs, 2011). Inoltre, la comunità accademica ha la responsabilità di sviluppare misure e azioni per supportare lo sviluppo professionale del personale docente che deve affrontare le nuove sfide dell'istruzione superiore (Comunicato di Yerevan, 2015). Le università devono attuare strategie mirate per modernizzare l'esperienza universitaria, aggiornando le metodologie e innovando la didattica, investendo nello sviluppo delle competenze professionali. A tal fine, è necessario rivalutare l'equilibrio tra ricerca e insegnamento e adottare metodi per migliorare la qualità della didattica in senso più ampio.

Il Faculty Development in Europa

Si vuole concludere questo paragrafo riportando un documento europeo che elenca dieci principi per lo sviluppo dell'insegnamento e dell'apprendimento nell'istruzione superiore (European University Association, 2017). Le università hanno storicamente svolto un ruolo cruciale nella scoperta e nello sviluppo di nuove conoscenze attraverso la ricerca, per poi diffonderle e applicarle attraverso varie forme di istruzione e trasferimento delle conoscenze. Tuttavia, con il rapido ritmo dello sviluppo, della trasmissione e dell'applicazione della conoscenza, è essenziale che le università si adattino e garantiscano che una gamma sempre più diversificata di studenti e discenti abbia accesso, comprenda e interpreti questa conoscenza in modi innovativi.

Negli ultimi vent'anni, l'istruzione superiore europea ha subito cambiamenti significativi sia a livello sistemico che istituzionale, sotto la spinta delle riforme nazionali ed europee, del Processo di Bologna e delle iniziative dell'Unione Europea. Di conseguenza,

l'apprendimento incentrato sullo studente, la garanzia della qualità e un approccio basato sui risultati dell'apprendimento sono diventati componenti chiave dell'istruzione superiore in Europa. Vi è inoltre un ampio consenso sulla necessità di migliorare ulteriormente l'accessibilità e l'inclusione e di fornire un'esperienza educativa più diversificata e completa. Migliorare il profilo dell'insegnamento e promuovere pedagogie innovative, rafforzare il legame tra istruzione e ricerca, utilizzare le nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento e sottolineare l'importanza generale dell'istruzione superiore per gli individui e la società sono tutti temi che vengono attivamente discussi ed esplorati a livello nazionale e istituzionale in tutta Europa.

I dieci principi per il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento sono proposti per incoraggiare e facilitare lo scambio e la cooperazione tra le università europee e tra le iniziative nazionali ed europee. Questi principi mirano a sostenere il miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento nelle università europee e a sottolineare nuovamente la missione educativa dell'università. Essi fungono da guida per i leader istituzionali, il personale, gli studenti e le studentesse, gli stakeholder esterni, per garantire la qualità, la pertinenza e l'attrattiva dell'istruzione superiore. È importante notare che, mentre ogni università ha la responsabilità primaria della progettazione, dell'implementazione e del continuo miglioramento dell'apprendimento e dell'insegnamento, anche le autorità nazionali svolgono un ruolo significativo nel fornire un quadro di riferimento che sostenga le università nei loro sforzi. I responsabili delle politiche nazionali ed europee, così come le altre parti interessate, sono invitati a considerare questi principi nel loro lavoro. I principi sono stati sviluppati attraverso discussioni con un'ampia gamma di istituti di istruzione superiore europei e i loro rappresentanti. Non sono prescrittivi, rispettano la diversità di scopi, contenuti e metodi e raccomandano altre iniziative settoriali in corso. Inoltre, promuovono i valori dello Spazio europeo dell'istruzione superiore (EHEA) e abbracciano gli Standard e le Linee guida per l'assicurazione della qualità nello Spazio europeo dell'istruzione superiore (ESG); di seguito l'elenco dei dieci principi: 1) l'esperienza di apprendimento nell'ambito dell'istruzione superiore alimenta e consente lo sviluppo di cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, risolutori di problemi, attrezzati per l'apprendimento permanente; 2) lo studente è posto al centro dei processi di insegnamento e apprendimento; 3) l'impegno per l'apprendimento e l'insegnamento è parte integrante dello scopo, della missione e della strategia dell'università; 4) la leadership istituzionale promuove e consente attivamente il progresso dell'apprendimento e dell'insegnamento; 5) l'apprendimento e l'insegnamento sono processi collaborativi e collegiali che coinvolgono la

collaborazione all'interno dell'università e con la comunità in generale; 6) l'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca sono interconnessi e si arricchiscono reciprocamente; 7) l'insegnamento è al centro della pratica accademica ed è valorizzato da studiosi e professionisti; 8) la comunità universitaria esplora e apprezza attivamente una varietà di approcci all'apprendimento e all'insegnamento che rispettano la diversità dei discenti e delle discipline; 9) sono necessarie risorse e strutture sostenibili per supportare e consentire lo sviluppo dei processi di insegnamento e apprendimento; 10) la valutazione della qualità istituzionale per l'apprendimento e l'insegnamento è finalizzata al miglioramento ed è una responsabilità condivisa con il personale e gli studenti.

2.2 La formazione del docente universitario: profilo professionale e formativo

La formazione del docente universitario

Il Faculty Development, nella sua accezione di miglioramento della qualità didattica, è inteso come azione di formazione del docente universitario; un'azione che si declina in interventi molteplici finalizzati a valorizzare la sua professionalità, volti a migliorare l'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse, la quale vede l'abbandono di una didattica trasmissiva centrata sul docente, concepito come detentore del sapere, a favore del discente che, con un cambiamento prospettico, diventa il nuovo centro dei processi di insegnamento e apprendimento (student centered).

In questo paragrafo si vuole approfondire il ruolo del docente nel contesto dell'istruzione superiore, con tutto ciò che è implicato a livello micro (l'aula universitaria) e macro (l'ateneo nel suo complesso).

Nelle Linee Guida per il Riconoscimento e la Valorizzazione della Docenza Universitaria (2023) si parla esplicitamente di sviluppo professionale della docenza universitaria, la quale "rappresenta oggi una priorità del sistema di istruzione superiore e una leva strategica necessaria per innovare e sostenere la qualità della didattica e della formazione (ENQA, 2007, 2015; OECD, 2012; ESG, 2015; EUA Trends, 2015, 2017, 2018; EHEA, 2015, 2018, 2020; Eurydice, 2017). È questa una consapevolezza frutto di un percorso rilevante che nell'arco di circa un ventennio ha conseguito alcune tappe fondamentali nell'esperienza realizzata all'interno dei contesti nazionali ed europei dell'Istruzione superiore" (p. 6).

Il processo di Bologna (1999) è stato il principio di un percorso che ha delineato la forma di azioni e politiche per una formazione universitaria europea interconnessa, che ha cercato di fornire una cornice per le singole nazioni. L'istruzione superiore è stata identificata come

“bene pubblico” strategico primario di sviluppo culturale, economico e sociale, che deve essere promosso nell’ottica di essere cittadini e cittadine attive della comunità europea.

I professori universitari sono generalmente i responsabili e i conduttori dell’attività di ricerca, dell’insegnamento e spesso svolgono ulteriori mansioni professionali, come il lavoro gestionale o amministrativo. Nel 1990 Boyer ha classificato i vari aspetti del lavoro accademico in quattro componenti: l’attività della scoperta, l’attività dell’integrazione, l’attività dell’applicazione e l’attività dell’insegnamento e dell’apprendimento. Il lavoro di Boyer continua ad essere un riferimento importante nelle discussioni in corso sulla natura del lavoro accademico e sul modo in cui queste diverse componenti si relazionano tra loro (Boyer, 1990; Boyer et al., 2015).

Data l’attuale rivalutazione dell’insegnamento nell’istruzione superiore, è fondamentale comprendere meglio come i docenti universitari sviluppino le loro competenze in questo aspetto critico del lavoro accademico. La ricerca ha costantemente dimostrato una relazione positiva tra l’attività di ricerca e la qualità dell’insegnamento nell’istruzione superiore (Artés et al., 2017; Rodríguez & Rubio, 2016). Tuttavia, questo legame non è automatico e richiede meccanismi specifici per sostenere la qualità in entrambe le aree (Gibbs, 1995). Uno di questi meccanismi è l’integrazione della dimensione della ricerca nei sistemi interni di assicurazione della qualità, che possono migliorare l’insegnamento e l’apprendimento (Huet, 2011).

Oggi la ricerca e l’insegnamento sono viste come aree di competenza separate ma sovrapposte, che possono entrare in competizione, in conflitto, secondo le credenze di alcuni docenti universitari, i quali vivono l’attività didattica come un fardello, un obbligo da adempiere il prima possibile per potersi così dedicare all’attività di ricerca. Qual è l’equilibrio da trovare tra insegnamento e ricerca? Alcuni membri del corpo docente devono essere considerati principalmente come ricercatori e altri come docenti? E come valutare e valorizzare in modo più appropriato queste diverse dimensioni del lavoro dei docenti?

Per incoraggiare la crescita professionale dei docenti universitari, molte università hanno creato centri per l’insegnamento e l’apprendimento (Teaching and Learning Center, TLC) per sostenere e supportare i docenti nella loro attività di insegnamento.

Nel documento “Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA” (2020) sono individuate tre direzioni di investimento per la formazione e lo sviluppo professionale della docenza universitaria: apprendimento centrato sugli studenti (student-centered learning); miglioramento continuo delle pratiche didattiche (continuous enhancement of teaching); capacità degli istituti e dei

sistemi di istruzione superiore di migliorare l'apprendimento e l'insegnamento (higher education institutions' and systems' capacity to enhance learning and teaching). L'università opera integrando le singole iniziative secondo un piano strategico a lungo termine, ben definito e condiviso da tutti. Tra i temi chiave sono particolarmente significativi: la preminenza di studenti e studentesse e le varie forme di collaborazione; la natura inclusiva dell'università; le metodologie innovative di insegnamento e apprendimento; l'influenza dei progressi tecnologici e la globalizzazione dell'istruzione (Felisatti & Perla, 2023).

Le competenze del docente universitario

Ericsson e collaboratori (2018) affermano che l'expertise dei docenti è determinata dal modo in cui essi svolgono i compiti nel loro ambito, intendendo con questo termine gli adempimenti e le funzioni svolte dal docente stesso. Pertanto, una panoramica dei compiti rilevanti dei docenti universitari è necessaria per ottenere una maggiore comprensione di ciò che costituisce la loro expertise. Concentrarsi sui compiti e sulle azioni che i docenti attuano in aula ha il vantaggio che questi possono essere definiti, osservati e valutati, e sono collegati a ciò che accade nella pratica di insegnamento. Questa forte connessione con la pratica è importante alla luce delle recenti riflessioni e degli studi sul miglioramento del supporto e del riconoscimento dell'insegnamento nell'istruzione superiore (van Djick et al., 2020).

Oltre all'expertise del docente, esistono diversi altri aspetti che possono essere utilizzati per descrivere quello che può essere definito come un docente efficace. Uno di questi aspetti è la conoscenza dell'insegnante, intesa come il sapere esperto, che è stata definita da Shulman (1986) come comprendente sia la conoscenza specifica della materia (conoscenza dei contenuti) sia le strategie generali di insegnamento (conoscenza pedagogica).

Ricerche recenti hanno sottolineato l'importanza delle conoscenze degli insegnanti (Verloop, 2001; Berry, 2008; Salinas, 2013), in particolare quelle relative ai contenuti, sia per l'università che per l'istruzione superiore in generale. Sebbene la conoscenza dell'insegnante, compresa la conoscenza dei contenuti pedagogici, sia ancora un concetto valido, alcuni ricercatori sostengono ora la necessità di utilizzare la prospettiva dei compiti, delle azioni del docente, invece della conoscenza dell'insegnante, per adottare azioni di supporto e per la valutazione dell'attività di insegnamento dei docenti. Questo perché i compiti sono più strettamente legati alla pratica didattica e alle conoscenze specifiche di cui gli insegnanti hanno bisogno per insegnare efficacemente la loro disciplina; occorre quindi proporre azioni di Faculty Development volte alla formazione dei docenti con l'obiettivo di:

rendere ancor più professionale la figura del docente universitario; innovare la didattica universitaria; migliorare l'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse.

Un'altra prospettiva su ciò che rende il docente universitario un buon docente è l'ottica della sua competenza generale, che comprende sia le abilità cognitive sia la capacità e la volontà di utilizzare tali abilità nella pratica didattica. La competenza dell'insegnante, nel suo senso più ampio e generale, è l'insieme delle abilità, degli atteggiamenti e dei propri valori (van Djick et al., 2020). Tuttavia, esistono molte definizioni diverse e contrastanti di competenza e la valutazione delle competenze è un tema di difficile trattazione. Alcuni ricercatori hanno proposto di utilizzare il concetto di compiti come un'alternativa preferibile (Forzani, 2014).

Le teorie educative suggeriscono diversi ambiti di responsabilità potenziali per i docenti universitari. Nella letteratura sull'istruzione superiore, l'influente principio dell'allineamento costruttivo sostiene che l'insegnamento, le attività di apprendimento e i compiti di valutazione dovrebbero essere allineati con i risultati di apprendimento previsti (Biggs & Tang, 2011). Altri concetti fondamentali nella didattica universitaria sono: elementi chiave dell'istruzione e dei processi di insegnamento e apprendimento, tra cui aspetti di competenza in un dominio, progettazione di ambienti di apprendimento e valutazione per monitorare e migliorare l'apprendimento e l'insegnamento.

Sulla base della letteratura scientifica di riferimento, van Dijk (2020) identifica tre compiti primari per i docenti universitari: 1) identificare obiettivi di apprendimento, attività didattiche e compiti educativi; 2) progettare le attività di insegnamento e apprendimento; 3) progettare e gestire le valutazioni di studenti e studentesse.

Le attività riguardanti le dinamiche di insegnamento e apprendimento riguardano le modalità con cui i docenti universitari facilitano l'apprendimento di studenti e studentesse attraverso le interazioni che avvengono in aula, come ad esempio le lezioni frontali o l'insegnamento in piccoli gruppi.

La progettazione di obiettivi, attività e compiti educativi coinvolge il modo in cui i docenti universitari strutturano e pianificano i contenuti e i processi educativi per permettere a studenti e studentesse di raggiungere determinati apprendimenti.

Infine, la progettazione e la gestione della valutazione di studenti e studentesse riguarda il modo in cui i docenti universitari creano e utilizzano i momenti valutativi, come ad esempio i test, prove scritte, prove orali, portfolio, per valutare e determinare i progressi degli studenti nel proprio percorso formativo.

L'autore identifica una quarta area d'interesse del docente universitario: lo sviluppo delle proprie competenze, utilizzando i rispettivi concetti di "pratica deliberata" e "pratica

riflessiva". L'assunto alla base di questi concetti è che lo sviluppo continuo delle competenze dovrebbe essere parte integrante dell'essere un docente. Pertanto, l'aspettativa è che lo "sviluppo delle competenze" sia un compito potenziale per i docenti universitari. Questo compito è diverso da quelli precedentemente distinti perché lo sviluppo delle competenze è importante per tutti i professionisti, il che rende questo aspetto meno specifico per l'insegnamento nell'istruzione superiore come dominio. Inoltre, a differenza delle altre aree, lo "sviluppo delle competenze" viene sempre svolto in relazione e al fine di migliorare se stessi e la propria figura professionale, con un effetto positivo e di miglioramento nelle tre aree trattate precedentemente.

Il docente universitario: sviluppo professionale

Nel suo volume recente, Silva (2022) individua due dimensioni caratterizzanti lo sviluppo del docente universitario: lo sviluppo professionale e lo sviluppo personale; a questi due ambiti sono associate alcune competenze che vengono illustrate di seguito.

Le *competenze didattiche, progettuali, di management e leadership, digitali* e le *academic writing skills* sono quelle legate allo sviluppo professionale.

In letteratura sono numerosi i riferimenti alle *competenze didattiche* dei docenti universitari (Sorcinelli et al., 2006, Robertson, 2010, Steinert, 2014), individuate come uno degli elementi chiave per migliorare l'offerta formativa delle università. Un aspetto che è già stato trattato, ma che viene qui richiamato perché funzionale alla riflessione, è la resistenza che viene mostrata dai docenti che vedono l'attività di ricerca in maniera prioritaria rispetto a quella didattica; questo rende non sempre semplice le proposte di Faculty Development orientate alla promozione delle competenze didattiche.

Da un'altra prospettiva si osserva un'attenzione maggiore all'innovazione didattica nell'higher education, specialmente negli ultimi anni sul piano internazionale. Agire sulle competenze didattiche dei docenti universitari per innovare la didattica dovrebbe essere uno degli obiettivi delle azioni di Faculty Development, proponendo percorsi di formazione nei quali vengano messe in atto metodologie didattiche attive. Silva (2022) individua nel *Dynamic System Model of Role Identity* (Kaplan, Garner, Semo, 2015; Gunersel et al., 2016) un costrutto utile da avere come riferimento quando si propongono percorsi di formazione per i docenti universitari.

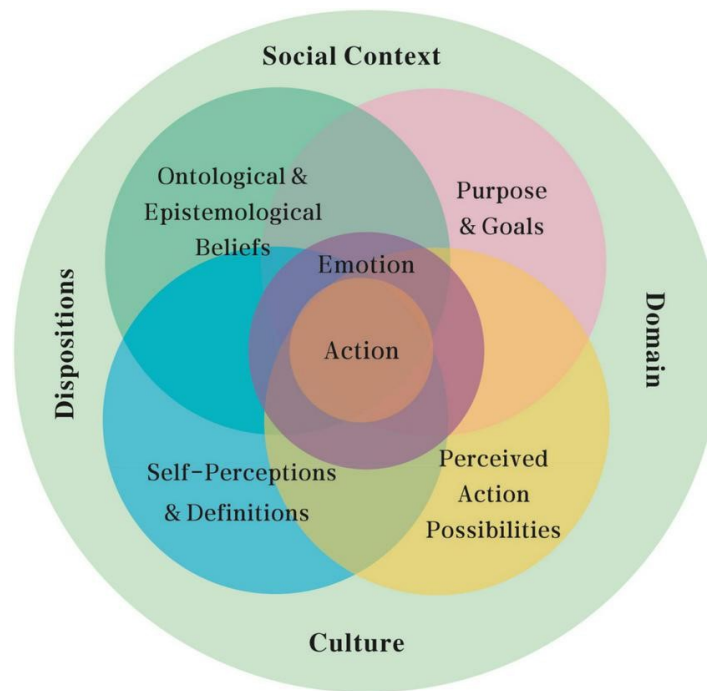


Figura 2. The dynamic systems model of role identity (Kaplan & Garner, 2017, 2018; Garner & Kaplan, 2019).

Secondo questo modello l'azione didattica, che è posta al centro, è il risultato dell'interazione tra quattro elementi: la visione ontologica ed epistemologica del docente, gli obiettivi personali, l'autorappresentazione e la percezione delle azioni possibili, senza trascurare l'aspetto emotivo implicito in ogni intervento didattico; le relazioni e le intersezioni tra questi elementi sono contestualizzate socialmente, culturalmente, in determinati domini e disposizioni. Una proposta formativa volta al miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari dovrà necessariamente tenere conto degli elementi evidenziati da Kaplan e i suoi collaborati (2015), occorre quindi porre attenzione sulla proposta di interventi formativi non radicali o che forzino eccessivamente l'equilibrio dei docenti, cercando di intervenire in maniera coordinata e pluriprospectica. Non è sufficiente aggiungere conoscenze al sapere didattico, occorre attuare una vera e propria azione trasformativa, che consenta al docente di mettere in discussione e analizzare criticamente la propria professionalità, le modalità di insegnamento e tutti gli elementi individuati da Kaplan e i suoi collaboratori (2015). L'azione didattica può essere trasformata facendo conoscere le strategie didattiche attuabili, messe in relazione con la visione ontologica ed epistemologica del docente; come l'approccio didattico entra in relazione con i propri obiettivi personali (e di apprendimento), con la propria rappresentazione, con il proprio modo di intendere la docenza, che si riflette anche sulla dimensione personale. Tutti questi elementi, se adeguatamente presi in considerazione nella progettazione di un intervento formativo in un'ottica di Faculty Development, può consentire la trasformazione dell'azione didattica.

Le *competenze progettuali* del docente universitario sono quelle collegate all'attività di ricerca: Steinert (2011) individua tra queste la capacità di elaborare idee progettuali con il fine di rispondere a bandi competitivi per ottenere fondi utili a finanziare l'attività di ricerca stessa. Spesso le università, nella figura degli uffici di ricerca, organizzano momenti formativi o workshop dedicati alla scrittura di proposte progettuali.

Le *competenze di management e leadership* necessitano di una distinzione tra i due termini: con il primo si intendono "quei processi che consentono di organizzare i flussi di lavoro e gestire le risorse a disposizione con l'obiettivo di definire una serie di azioni utili a raggiungere l'obiettivo prefissato nel modo più efficace" (Silva, 2022, p. 53). Il secondo indica la capacità di unire e guidare un gruppo di persone, ispirandolo e motivandolo a raggiungere un obiettivo in modo efficace e sostenibile (Tubbs, Schulz, 2006).

Le *competenze digitali* fanno riferimento, a livello europeo, ad un framework promosso dalla Commissione europea, nella figura del Joint Research Centre, chiamato "European framework for the digital competence of educators" o DigCompEdu; verrà dedicato il paragrafo successivo per l'approfondimento di questo framework; qui si specifica che è rivolto ai docenti di ogni grado, partendo dalla scuola dell'infanzia fino all'higher education e alla formazione professionale. Il focus sulle competenze digitali ha avuto un influsso notevole negli ultimi anni, concentrandosi su aspetti legati alla didattica a distanza, spostandosi ora a favore di una didattica digitale integrata: con questo termine si indica la possibilità di amplificare la didattica in presenza grazie alle tecnologie didattiche, orchestrando attività in presenza e a distanza. Occorre sottolineare come lo sviluppo di competenze digitali debbano integrare competenze tecniche con competenze di progettazione e gestione didattica; considerando che il mondo globalizzato si serve delle tecnologie digitali e attraverso queste si realizza.

L'area di sviluppo delle *academic writing skills* riguarda la capacità di scrivere in linguaggio accademico in modo chiaro ed efficace, rispettando le componenti dei testi scientifici di ricerca, con lo scopo di favorire la pubblicazione dei propri studi e ricerche.

Il framework europeo DigCompEdu: la competenza digitale

Un framework di interesse europeo, elaborato dal Joint Research Centre (Redecker, 2017), è il DigCompEdu (Digital Competence of Educators): questo framework è stato elaborato per lo sviluppo della competenza digitale di tutti gli educatori di ogni ordine e grado, dalla scuola dell'infanzia fino all'higher education.

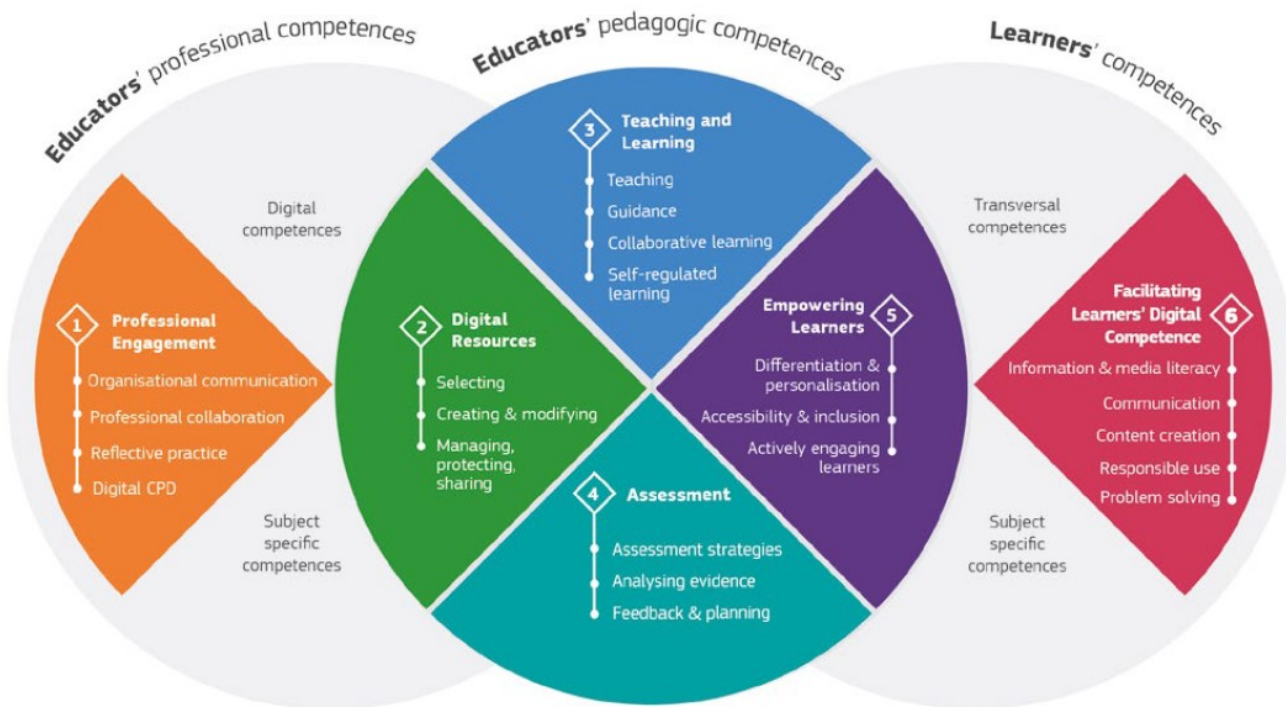


Figura 3. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu (Redecker, 2017)

Il framework DigCompEdu è organizzato in sei aree, le quali vengono declinate in competenze base che possono essere acquisite o sviluppate in base al proprio livello di padronanza; le ventidue competenze base concorrono a comporre la competenza digitale nella sua interezza, la quale non è una mera somma, ma interazione tra le aree e il contesto in cui queste prendono vita, poiché le competenze trovano riscontro in un contesto reale, situato, in cui i soggetti che prendono parte al processo educativo sono numerosi.

Nel documento del 2017 le sei aree del DigCompEdu vengono esplicitate e declinate insieme alle competenze base corrispondenti.

L'area uno, *Professional engagement*, focalizza l'aspetto della competenza digitale nella capacità di utilizzare le tecnologie digitali non solo per migliorare l'insegnamento, ma anche per le loro interazioni professionali con colleghi e colleghe, studenti e studentesse, per il proprio sviluppo professionale e per il bene collettivo, l'innovazione continua nell'organizzazione e nell'insegnamento; le competenze di base associate sono le seguenti:

- **Organisational communication:** utilizzare le tecnologie digitali per migliorare la comunicazione e l'organizzazione con studenti e studentesse, colleghi e colleghe e terzi. Contribuire in collaborazione sviluppando e migliorando l'organizzazione di strategie di comunicazione;

- Professional collaboration: utilizzare le tecnologie digitali, impegnarsi in collaborazione con altri docenti, condividere e scambiare conoscenza ed esperienza, collaborazione per dar vita a metodologie didattiche innovative;
- Reflective practice: riflettere individualmente e collettivamente, valutare criticamente e sviluppare attivamente il proprio pensiero pedagogico digitale e le pratiche didattiche;
- Digital Continuous Professional Development: usare fonti e risorse digitali per uno sviluppo continuo e professionale.

L'area due, *Digital Resources*, riguarda l'aspetto delle risorse digitali: i docenti si confrontano quotidianamente con una ricchezza di risorse digitali che possono utilizzare per la propria attività didattica, e non solo. Una delle competenze che qualsiasi docente dovrebbe sviluppare è quella di confrontarsi con questa varietà di risorse, per identificare efficacemente quelle che meglio si adattano ai propri obiettivi di apprendimento, al gruppo di studenti e studentesse e ai differenti stili di insegnamento e di apprendimento, per strutturare e organizzare materiali didattici, stabilire connessioni e modificare, aggiungere e sviluppare risorse digitali per supportare i processi di insegnamento e apprendimento. Allo stesso tempo, sia docenti che studenti e studentesse, dovrebbero essere consapevoli di come utilizzare responsabilmente e gestire i contenuti digitali. Dovrebbero rispettare regole sul copyright quando si utilizza, si modifica e si condividono risorse e si proteggono contenuti e dati sensibili.

Le competenze di base associate all'area due sono:

- Selecting digital resources: identificare, valutare e selezionare risorse digitali per l'insegnamento e l'apprendimento. Considerare obiettivi specifici di apprendimento, il contesto, l'approccio pedagogico e il gruppo di studenti e studentesse, quando si selezionano risorse digitali e pianificarne l'utilizzo;
- Creating and modifying digital resources: modificare e costruire su risorse esistenti con licenza aperta e altre risorse, dove questo è permesso. Creare e co-creare nuove risorse didattiche digitali. Considerare l'obiettivo di apprendimento specifico, il contesto, l'approccio pedagogico e il gruppo di studenti e studentesse, quando si progettano risorse digitali e pianificarne l'uso;
- Managing, protecting and sharing digital resources: organizzare contenuti digitali e renderli disponibili per studenti e studentesse e per gli altri docenti, per proteggere efficacemente i contenuti digitali sensibili. Rispettare e applicare correttamente la

privacy e le regole sul copyright. Comprendere l'uso e la creazione di licenze aperte e rendere disponibili le risorse didattiche, compresa la loro corretta attribuzione.

L'area tre, *Teaching and Learning*, si focalizza sull'influenza che le tecnologie digitali possono avere al fine di migliorare le strategie di insegnamento e apprendimento, in molte modalità differenti. Qualunque sia la strategia o l'approccio pedagogico scelto, la competenza digitale del docente risiede nell'organizzare efficacemente l'uso delle tecnologie digitali nelle diverse fasi della progettazione del percorso di apprendimento. La competenza fondamentale in questo settore è la 3.1: insegnamento. Questa competenza si riferisce alla progettazione, pianificazione e implementazione delle tecnologie digitali nelle diverse fasi del processo di apprendimento. Le competenze 3.2, 3.3 e 3.4 vanno a integrare questa competenza, sottolineando che il potenziale delle tecnologie digitali è quello di spostare l'attenzione dalla centralità dell'insegnante a quella dello studente. Il ruolo del docente digitalmente competente dovrebbe essere quello di mentore e guida per studenti e studentesse nel loro processo di apprendimento, rendendoli gradualmente sempre più autonomi e artefici del proprio processo. In questi termini il docente dovrebbe essere in grado di progettare il suo intervento didattico in modi nuovi, adottando didattiche innovative, tramite le tecnologie digitali, per fornire supporto e indicazioni a studenti e studentesse sia a livello individuale che collettivo.

Le competenze di base dell'area tre sono:

- **Teaching:** pianificare e implementare l'uso di dispositivi e risorse digitali nel processo di insegnamento in modo da migliorare l'efficacia degli interventi didattici. Gestire in modo appropriato e armonizzare strategie di insegnamento digitale. Sperimentare e sviluppare nuovi format progettuali e metodologie didattiche per l'istruzione;
- **Guidance:** utilizzare tecnologie e servizi digitali per favorire l'interazione con studenti e studentesse, individualmente e collettivamente, all'interno e all'esterno dell'ambiente di apprendimento. Usare tecnologie digitali per offrire una guida e un'assistenza mirate e puntuali. Sperimentare e sviluppare nuovi formati per la guida e il supporto;
- **Collaborative learning:** utilizzare le tecnologie digitali per favorire e migliorare la collaborazione tra studenti e studentesse. Consentire loro di utilizzare le tecnologie digitali in situazioni di apprendimento collaborativo come mezzi per migliorare la comunicazione, la collaborazione e la creazione di conoscenza collaborativa;
- **Self-regulated learning:** utilizzare le tecnologie digitali per supportare un apprendimento autoregolato, ovvero permettere a studenti e studentesse di

pianificare, monitorare e riflettere sul proprio processo di apprendimento, fornire feedback, condividere opinioni e riflessioni e pensare a soluzioni creative.

L'area quattro, *Assessment*, riguarda la valutazione con il supporto delle tecnologie digitali. L'integrazione di queste tecnologie nei processi di insegnamento e apprendimento consente di migliorare le strategie di valutazione esistenti. Si deve considerare come le tecnologie digitali possono essere impiegate per creare o facilitare approcci di valutazione innovativi. I docenti digitalmente competenti dovrebbero essere in grado di utilizzare tecnologie digitali nell'ambito della valutazione con gli obiettivi citati. Inoltre, l'uso delle tecnologie digitali per il momento valutativo permette di ottenere un'ampia gamma di risultati sotto forma di dati disponibili per ogni singolo studente e studentessa. L'analisi e l'interpretazione di questi dati permette di aiutare a prendere decisioni. Allo stesso tempo le tecnologie digitali possono contribuire a monitorare direttamente i progressi degli studenti, facilitare feedback e consentire ai docenti di valutare e adattare le loro strategie di insegnamento sulla base delle valutazioni effettuate.

Le competenze di base dell'area quattro sono:

- *Assessment strategies*: utilizzare le tecnologie per la valutazione formativa e sommativa. Migliorare la diversità e l'idoneità di approcci e format valutativi;
- *Analysing evidence*: generare, selezionare, fare un'analisi critica e interpretare le evidenze digitali delle attività di studenti e studentesse, le prestazioni e i progressi in modo da aggiungere informazioni sul processo di insegnamento apprendimento;
- *Feedback and planning*: utilizzare le tecnologie digitali per fornire obiettivi e feedback puntuali. Adattare strategie di insegnamento per offrire un supporto mirato, basato sulle evidenze generate dall'utilizzo di tecnologie digitali. Permettere a studenti e studentesse di comprendere le evidenze fornite dalle tecnologie digitali e utilizzarle per prendere decisioni.

L'area cinque, *Empowering Learners*, considera come uno dei punti di forza delle tecnologie digitali il potenziale a supporto della didattica che mette lo studente al centro, ne incentiva il coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento; per esempio, quando si esplora un argomento, è possibile sperimentare diverse opzioni e soluzioni, comprendere le connessioni tra gli argomenti ad esso collegati, creare soluzioni originali e riflettere su questi aspetti. Inoltre, le tecnologie digitali possono contribuire a supportare il docente e i gruppi di discenti in termini di personalizzazione e individualizzazione, permettendo di predisporre attività di apprendimento adeguate al livello di competenza, di interessi e ai bisogni formativi di ogni studente e studentessa.

Le competenze di base dell'area cinque sono:

- **Accessibility and inclusion:** garantire l'accesso a risorse e attività di apprendimento per studenti e studentesse, compresi quelli e quelle con bisogni educativi speciali. Considerare e dare risposta alle aspettative, alle abilità, agli usi e contenuti così come al contesto, agli aspetti psicologici e cognitivi implicati nell'impiego delle tecnologie digitali;
- **Differentiation and personalisation:** utilizzare tecnologie digitali per rispondere ai diversi bisogni formativi di studenti e studentesse, permettendo loro di raggiungere differenti livelli di padronanza, seguendo il proprio percorso di apprendimento e i propri obiettivi;
- **Actively engaging learners:** utilizzare le tecnologie digitali per favorire un approccio attivo e creativo con le discipline di studio. Utilizzare le tecnologie digitali con strategie pedagogiche che permettano di sviluppare competenze trasversali, pensiero profondo e modi di esprimersi creativi. Aprire studenti e studentesse a contesti nuovi che permettano di migliorare e sperimentarsi in attività di investigazione scientifica o problem solving.

L'area sei, *Facilitating Learners' Digital Competence*, sottolinea come la competenza digitale sia una competenza trasversale che il docente dovrebbe promuovere negli studenti. Anche se l'utilizzo delle tecnologie digitali è adibito per questo scopo, la capacità di facilitare l'acquisizione della competenza digitale negli studenti è parte integrante della competenza digitale di un docente digitalmente competente.

Le competenze di base dell'area sei sono:

- **Information and media literacy:** incorporare attività di apprendimento, compiti e valutazioni che richiedono a studenti e studentesse di articolare le esigenze informative; trovare informazioni e risorse in ambienti digitali; organizzare, elaborare, analizzare e interpretare le informazioni; comparare e valutare criticamente l'attendibilità e l'affidabilità delle informazioni e le loro fonti;
- **Digital communication and collaboration:** incorporare attività di apprendimento, compiti e valutazioni che richiedono di utilizzare responsabilmente e significativamente le tecnologie per la comunicazione, la collaborazione e la partecipazione;
- **Digital content creation:** integrare attività di apprendimento, compiti e valutazioni che richiedono a studenti e studentesse di esprimere se stessi attraverso strumenti digitali, creare e modificare contenuti digitali in formati differenti. Insegnare come il

copyright e le licenze sono applicati ai contenuti digitali, come fare riferimento a fonti e attribuire licenze;

- **Responsible use:** adottare misure per permettere a studenti e studentesse di avere un buono stato fisico, psicologico e sociale quando si utilizzano le tecnologie digitali. Consentire di gestire rischi e utilizzare le tecnologie digitali in modo sicuro e responsabile;
- **Digital problem solving:** incorporare attività di apprendimento, compiti e valutazioni che richiedano di identificare e risolvere problemi tecnici, o trasferire le conoscenze tecnologiche in maniera creativa in situazioni nuove.

Il docente universitario: sviluppo personale

Quello che emerge dalla disamina sugli studi e sulle ricerche svolte negli ultimi anni è un'immagine di docente universitario alquanto sfaccettata e complessa, di pari passo con quella che è la società del XXI secolo. Quello che è lo sviluppo della professionalità docente non può essere scisso dallo sviluppo personale: le due dimensioni, anche se non necessariamente vanno di pari passo, sono correlate tra loro; in questo senso, ogni azione di Faculty Development dovrebbe avere come fine e sfondo la dimensione personale del docente in quanto persona, con i propri bisogni formativi, sia in senso professionale che umano.

Negli ultimi anni si fa molto riferimento alle *competenze trasversali*, le quali comprendono gli attributi personali che un individuo impiega quando risponde alle richieste organizzative e sono considerate indispensabili sul posto di lavoro per trasformare la conoscenza in azione. Il termine indica un'ampia gamma di capacità che non sono specifiche della professione o dell'ambiente e che possono essere applicate a diversi compiti e situazioni. La Commissione europea (2020) ha prodotto l'European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, o LifeComp: questo framework rappresenta un sistema complesso dove sono integrate competenze personali, competenze sociali e competenze per l'apprendimento continuo.

Silva (2022), per la dimensione dello sviluppo personale del docente universitario, individua quattro competenze principali: *competenze comunicative*, *competenze sociali*, *competenze riflessive* e *competenze di problem solving*.

La relazione educativa è uno degli elementi chiave per l'efficacia della didattica del docente; pertanto, con *competenze comunicative* si intendono le competenze che interessano l'ambito della comunicazione, in particolare si fa riferimento alla comunicazione efficace

(Ceyhan, 2006) indicando uno scambio di messaggi, indicando sia alla dimensione verbale che quella non verbale, che coinvolge gli interlocutori, permettendo loro di esprimere se stessi per raggiungere una soluzione condivisa.

La promozione delle *competenze sociali*, ovvero le competenze legate alle dinamiche cooperative o di lavoro in team, consente di favorire le dinamiche interpersonali e intrapersonali; questo ha una valenza sia dal punto di vista didattico che organizzativo nel momento in cui si cerca di favorire la collaborazione e la cooperazione tra i docenti e, in senso più ampio, con le figure della vita accademica.

Le *competenze riflessive* sono di fondamentale importanza per un docente sia sul piano dell'attività di ricerca che sul piano della didattica: sul primo piano queste competenze consentono di dare un senso all'agire del ricercatore, di agire consapevolmente; sul piano didattico il docente riflessivo tenderà a non ripetere meccanicamente il proprio agire ed a mettere in atto metodologie che egli avrà analizzato criticamente.

Le *competenze di problem solving* possono essere legate alla definizione fornita da Woods e collaboratori (1997), i quali definiscono "problem solving i processi utilizzati per ottenere la migliore risposta a un'incognita, o una decisione soggetta ad alcuni vincoli. La situazione problematica è una situazione che il problem solver non ha mai incontrato prima, è nuova. Non è chiaro l'algoritmo o la procedura da utilizzare per risolvere il problema; la soluzione del problema richiede molto lavoro mentale" (p. 75). Viene qui reso esplicito il legame tra la risoluzione di un problema e la scelta che deve essere effettuata per cercare di trovare la soluzione migliore. Il docente universitario si trova spesso a dover risolvere problemi e a prendere decisioni su scenari inattesi, nuovi, dove non ha sempre tutte le informazioni necessarie per prendere decisioni, sia sul piano didattico che su quello gestionale della vita accademica.

Faculty Development e innovazione didattica

La figura del docente universitario, e quindi la sua formazione, è uno degli elementi chiave del Faculty Development, a maggior ragione se orientata a innovare la didattica; Silva (2022) definisce l'innovazione didattica come "la ricerca di strade nuove per raggiungere gli obiettivi di apprendimento in modo incisivo" (p. 42), alla quale Jeffrey (2006) aggiunge la capacità di suscitare un apprendimento creativo e significativo negli studenti.

Innovare la didattica, quindi, significa innanzitutto riconoscere il protagonismo e la centralità di studenti e studentesse. Ciò richiede un cambio culturale rilevante, che implica l'abbandono di strategie di insegnamento fondate unicamente sulla trasmissione di

contenuti (teacher centered) e l'adozione di nuovi paradigmi ispirati alla logica learned-centered, dove studenti e studentesse sono visti come protagonisti, artefici e co-costruttori del proprio percorso di formazione e istruzione, in sinergia con il docente che facilita e media l'itinerario educativo.

L'apprendimento di studenti e studentesse è un processo attivo, significativo, costruttivo, intenzionale, collaborativo, relazionale e riflessivo (Duffy, Lowyck, Jonassen & Welsh, 1993), teso a favorire un approccio profondo e strategico all'apprendimento, dove il soggetto che apprende diventa consapevole di ciò che tale processo richiede per essere realizzato. L'obiettivo è promuovere dinamiche di apprendimento supportando l'autoapprendimento e l'autovalutazione da parte dei discenti. Per questo è auspicabile che la didattica universitaria: sviluppi modelli e pratiche di apprendimento attivo (active learning), basate su problemi (problem based learning), modalità di scoperta e di ricerca in riferimento a situazioni autentiche; si doti di metodi di tipo esperienziale, riflessivo e trasformativo (Cranton & Taylor, 2011); verifichi la presenza di tecniche di valutazione per e dell'apprendimento (Tonelli, Grion & Serbati, 2018); predisponga il supporto permanente di ambienti e dispositivi e-learning per l'apprendimento.

Un buon insegnamento generalmente implica un approccio pedagogico fondato e incentrato sull'apprendimento di studenti e studentesse, risultato che può essere garantito solo da un alto livello di professionalità didattica e da docenti con competenze didattiche sviluppate. Pertanto, secondo l'High Level Group on the Modernisation in Higher Education (2013) tutti i docenti dell'istruzione superiore dovrebbero ricevere una formazione pedagogico-didattica certificata, che affronti le questioni relative ai processi e le dinamiche di insegnamento e apprendimento, nonché competenze trasversali e disciplinari. La qualità dell'insegnamento dovrebbe essere riconosciuta e valorizzata a diversi livelli e in termini di sviluppo della carriera dei docenti universitari, affinché anche questo aspetto possa essere preso seriamente in considerazione dai docenti stessi. In risposta alle raccomandazioni dell'European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA 2007, 2015, 2020), ci si aspetta che le università europee promuovano, riconoscano e certifichino le competenze pedagogico-didattiche, progettuali e valutative dei docenti universitari. È opportuno adottare una prospettiva olistica dello sviluppo accademico, progettando percorsi di formazione al ruolo dell'insegnamento già a partire dal dottorato di ricerca, che consideri la professionalità e le competenze del docente in modo sistemico, tenendo conto della complessità dei ruoli che svolge nell'università. Anche l'integrazione dell'innovazione tecnologica nei processi e nelle metodologie didattiche è fondamentale se si vuole

promuovere un apprendimento adeguato che soddisfi le aspettative di studenti e studentesse.

Le tematiche chiave per innovare la didattica, riguardanti la formazione della professionalità del docente universitario (Felisatti & Perla, 2023) sono: la *centralità di studenti e studentesse*, il loro ruolo come attori chiave e co-creatori è rilevante nella compartecipazione ai processi di innovazione dell'insegnamento e nella pianificazione di iniziative di sviluppo accademico, la loro presenza è necessaria all'interno dei Teaching Learning Centre (TLC); la *cultura inclusiva*: il corpo studentesco è eterogeneo sotto i punti di vista personali e sociali, ci sono studenti con bisogni e specifiche esigenze formative, stili cognitivi e di apprendimento personali, provenienze socio-culturali diverse, condizioni economiche professionali e di vita di varia natura; l'impiego delle *tecnologie nella didattica*: la letteratura indica molteplici motivi per adottare sistemi e ambienti tecnologici nell'apprendimento, i quali promuovono la cultura dell'Open Science, consentono l'internazionalizzazione della didattica e concretizzano la democratizzazione del sapere, permettono modalità di apprendimento più flessibili, coniugano contesti di apprendimento formali, non formali e informali, consentendo di ottimizzare risorse umane ed economiche, fornendo l'opportunità di ibridare l'insegnamento in presenza con strumenti digitali, un obiettivo fondamentale e necessario da conseguire pienamente, un risultato che è possibile se fondato su una formazione tecnologica e pedagogica di elevata qualità per la docenza universitaria; *metodologie per l'insegnamento e l'apprendimento*, la ricerca concorda sulla necessità di innovare le pratiche di insegnamento apprendimento, la direzione segnalata punta verso "metodi e tecniche didattiche partecipative, di active learning, di collaborative learning, di problem solving, esperienziali, di laboratorio e di ricerca che stimolino l'implicazione diretta, la co-costruzione e la riflessione su contenuti, metodi e strategie per l'apprendimento" (QUARC_Docente, 2017, p 18).

2.3 Ambienti di apprendimento ICT based nell'higher education: il MOOC come dispositivo formativo per i docenti universitari

Filosofia open e didattica universitaria

Calise (2020) fa risalire il "seme della formazione digitale open access" (p. 14) alla seconda metà del Novecento, momento storico in cui i computer si stavano espandendo e con questi le capacità di elaborazione e condivisione del sapere. In questo periodo si parla di open code, ovvero di codice aperto, non proprietario, con il quale si tentava di contrastare la spinta

oligopolistica delle grandi aziende collaborando e condividendo in maniera orizzontale attraverso i propri sistemi informatici. Qualche decennio successivo, con la nascita del Web, la filosofia open troverà il suo mezzo principale di diffusione, consentendo alle informazioni e ai dati di circolare liberamente.

Nasceranno così comunità delle Open Educational Resources (OERs), repertori di risorse didattiche di qualità aperte agli utenti in ogni parte del mondo. Successivamente, con l'avvento dei MOOC, anche il mondo universitario si aprirà davvero alla Rete. Il movimento dell'open education porterà alla nascita dei MOOC nel 2012 negli USA (Sancassani, 2023). Sancassani (2023) definisce un MOOC come un corso formativo che prevede l'ottenimento di una certificazione finale; generalmente un MOOC ha caratteristiche definite, che possono essere ricondotte a: contenuti organizzati in moduli; risorse predisposte e fruibili attraverso video, link, immagini, pdf (o altri file) scaricabili; attività di valutazione offerte tramite quiz o test, di riflessione individuale o di gruppo; durata limitata, o comunque definita, in alcune settimane. Un MOOC non è un mero insieme di risorse didattiche fruite digitalmente, è un vero e proprio percorso formativo che garantisce un percorso di apprendimento strutturato e adeguatamente progettato, dove sono previsti obiettivi di apprendimento, materiali di supporto, un sistema di valutazione adeguato che culmina in una certificazione che attesta lo svolgimento del corso e il raggiungimento degli apprendimenti attesi.

L'acronimo MOOC significa Massive Open Online Course, ed indica quindi la sua natura massiva, ovvero volta a raggiungere un numero elevato di utenti (indipendentemente dall'istituzione di appartenenza), aperta e quindi accessibile a chiunque indipendentemente dai propri prerequisiti, fruibile online accedendo a specifiche piattaforme, con la possibilità di seguire un corso formativo di qualità.

Dal punto di vista delle tecnologie impiegate, il MOOC generalmente si serve del video come mezzo di comunicazione (uno dei canali principali nel XXI secolo) che valorizza l'autorevolezza e l'autorialità del docente universitario; la diffusione massiva, possibile grazie alla rete, consente di raggiungere utenti in ogni tempo e in ogni spazio, seguendo così le logiche che costituiscono le fondamenta della rivoluzione digitale e che caratterizzano gli ambienti di apprendimento online. Tra gli aspetti positivi dell'impiego dei MOOC c'è il fatto che non richiedono investimenti ingenti per essere realizzati, inoltre le tecnologie impiegate sono già esistenti e implementate a livello mondiale (si fa riferimento alla realizzazione dei video, l'utilizzo di piattaforme online, possibilità di accedere alla rete e di disporre di dispositivi personali quali personal computer o device mobili per poter seguire un corso).

A livello italiano ci sono alcune realtà virtuose nella progettazione dei MOOC: si citano a scopo esemplificativo la piattaforma Federica dell'Università di Napoli Federico II e POK (Polimi Open Knowledge) del Politecnico di Milano, anche se il bacino di origine e più prolifico risiede negli USA dove aziende come Coursera o Udacity detengono il primato per la produzione di corsi online aperti e di utenti che vi prendono parte.

MOOC e Faculty Development

Il Faculty Development, tra le cui azioni di realizzazione prevede la formazione dei docenti per favorirne lo sviluppo professionale e il conseguente miglioramento dell'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse, può essere favorito dall'utilizzo delle tecnologie digitali per la realizzazione di ambienti di apprendimento adibiti appositamente per la formazione dei docenti stessi. Tra le possibilità recenti di strutturazione di ambienti di apprendimento online c'è quella di progettare MOOC (Massive Open Online Course) per la formazione dei docenti universitari.

Un MOOC è un tipo di corso online ad accesso aperto, che prevede un'ampia partecipazione via web basata sull'uso di materiali didattici aperti, precisamente le OER (Open Educational Resource) che possono essere prodotte dalle stesse istituzioni che organizzano questi corsi, o anche prese liberamente da altre università o comunità OER (Banzato, 2012). Il termine MOOC è apparso per la prima volta nel 2007 in Canada ed è stato coniato da Dave Cormier e Bryan Alexander per descrivere un corso online aperto e liberamente accessibile da un vasto pubblico presso l'Università di Manitoba. I due si ispirarono ai principi di Ivan Illich, che intorno agli anni Settanta del secolo scorso sosteneva che l'istruzione dovrebbe “fornire a tutti coloro che vogliono imparare l'accesso alle risorse disponibili in qualsiasi momento della loro vita; dare la possibilità a tutti coloro che vogliono condividere ciò che sanno di trovare coloro che vogliono imparare da loro; e, infine, fornire a tutti coloro che vogliono presentare un problema al pubblico l'opportunità di rendere nota la loro sfida” (Illich, 1971, p. 11). Proprio l'attenzione ottenuta dai MOOC potrebbe essere una buona leva per la diffusione di buone pratiche pedagogiche, che non sono solo limitate alla comunità dei pedagogisti. “In un mondo digitale, dove i contenuti di qualità sono abbondanti, i corsi potrebbero attingere da un pool di risorse educative aperte (OER) e offrire ai loro studenti approcci didattici e di apprendimento aperti che sfruttano le risorse del Web 2.0 e le basi di una buona alfabetizzazione digitale” (Banzato, 2011, p. 29).

L'utilizzo e l'impatto dei corsi online gratuiti sono sempre più evidenti. La modalità di erogazione online a un pubblico eterogeneo ha spinto i docenti e i team di sviluppo dei corsi

a ideare materiali didattici innovativi e adattabili. A livello istituzionale, gli effetti dei MOOC sono evidenti in diverse aree, come le nuove opportunità di comunicazione e di branding, nonché la possibilità di impiego per il Faculty Development e di supporto organizzativo. Inoltre, i MOOC contribuiscono alla disaggregazione dell'istruzione, in cui le esperienze di apprendimento e i compiti di valutazione possono essere disgiunti e forniti da istituzioni e mezzi diversi, come un MOOC per l'apprendimento e un esame scritto presso un'istituzione (Kiers, 2016).

La natura open-source dei MOOC consente flessibilità e accessibilità. Alla Delft University of Technology (TU Delft) il team ha sviluppato il modello Online Learning Experience (OLE), che descrive otto principi per la progettazione e lo sviluppo di corsi online (Jorge, Dopper, Van Valkenburg, 2015). Seguendo questi principi di progettazione, il corsista dovrebbe vivere l'apprendimento come: "flessibile (nel tempo, nello spazio e nei contenuti); diversificato (attività, risorse e valutazione); inclusivo (accessibile, culturale e di genere); di supporto (guida e feedback); interattivo (studente - studente/insegnante/contenuto); attivo (imparare facendo); contestuale (situazioni e problemi del mondo reale); innovativo (nuovi strumenti, strategie e intuizioni)" (Kiers, 2016, p. 136).

Il MOOC e la sua natura aperta

Lo sviluppo dei MOOC è guidato dai principi dell'Open Learning e dell'Open Education, che mirano a promuovere l'interazione, l'accesso alla conoscenza, la trasparenza e la democratizzazione dell'istruzione (Quiliano et al., 2009). L'uso della tecnologia consente di diffondere e condividere facilmente la conoscenza (Haron et al., 2019). I MOOC rappresentano un progresso significativo nella formazione a distanza e nell'e-learning, grazie alle piattaforme che ne facilitano l'erogazione tramite Internet e dispositivi digitali. Una delle caratteristiche che definiscono la nostra società è la portabilità dei dispositivi personali, che consente a studenti e studentesse di accedere alla rete da qualsiasi luogo e in qualsiasi momento. Questo aspetto dell'apprendimento personalizzato è un vantaggio chiave dei MOOC, in quanto consente agli utenti di progredire nella fruizione del corso in base al proprio ritmo. Questo, a sua volta, consente un approccio più personalizzato e flessibile all'apprendimento, che è rafforzato dalla padronanza dei dispositivi che non è solo tecnica, ma anche critica e consapevole.

I MOOC hanno il potenziale per essere delle preziose risorse educative aperte (OER, Open Educational Resources) grazie alla loro apertura e accessibilità. Le OER, compresi i MOOC, si basano sulla convinzione che l'istruzione e la conoscenza siano beni pubblici e il concetto

di istruzione aperta è radicato nel principio della riutilizzabilità dei materiali didattici. Pertanto, sosteniamo che le OER possono migliorare significativamente il valore educativo dei MOOC promuovendo la collaborazione e la fruibilità.

In sintesi, i MOOC offrono un'opportunità unica per promuovere la democratizzazione dell'istruzione e la condivisione della conoscenza, e la loro trasformazione in OER ha il potenziale per accrescere notevolmente il loro valore nelle aree della collaborazione e dell'usabilità, con particolare attenzione ai benefici dal punto di vista degli studenti e delle studentesse (Kopp et al., 2017).

L'istruzione aperta è un concetto che promuove l'accesso alle risorse e alle opportunità educative per tutti gli individui, indipendentemente dal loro background o dalle circostanze. Questo concetto si basa sulla convinzione che l'istruzione e la conoscenza siano beni pubblici che dovrebbero essere accessibili a tutti. Il progresso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) ha accelerato la pratica dell'istruzione aperta e ha dato origine ad altri movimenti globali come il software open source, i contenuti aperti, le licenze aperte e le risorse educative aperte (OER). Questi movimenti hanno favorito una cultura della condivisione e molti fornitori di OER sono disposti a condividere le loro creazioni, anche rinunciando ai loro diritti d'autore. Il movimento si è ora esteso oltre le OER, con sviluppatori che offrono una serie di servizi educativi aperti, tra cui i corsi online aperti di massa (Belawati, 2014).

Il MOOC nell'higher education

I MOOC offrono ai docenti universitari l'opportunità di accedere a risorse educative di alta qualità, a pratiche didattiche all'avanguardia e ad uno sviluppo professionale personalizzato, il tutto in modo flessibile e accessibile. Uno dei principali vantaggi dell'utilizzo dei MOOC per la formazione dei docenti è la loro accessibilità; questi possono partecipare a corsi online da qualsiasi parte del mondo, eliminando così le barriere geografiche e logistiche associate alla formazione tradizionale faccia a faccia. Questa flessibilità consente ai docenti di organizzare il tempo per il proprio sviluppo professionale e di prevedere dei momenti formativi nella propria agenda piena di impegni relativi alla vita accademica e non solo (Mori, Ractliffe, 2016). Inoltre, i MOOC offrono un'ampia gamma di argomenti e contenuti, consentendo di approfondire aree specifiche di interesse o di acquisire competenze multidisciplinari. Questa varietà di opzioni consente di adattare il proprio sviluppo professionale alle specifiche esigenze formative personali e ai propri obiettivi didattici. Un'altra caratteristica fondamentale dei MOOC per la formazione dei docenti universitari è

la loro interattività e natura collaborativa. Molti MOOC incorporano elementi di discussione online, gruppi di studio e attività collaborative che favoriscono l'apprendimento sociale e la condivisione delle migliori pratiche tra docenti provenienti da contesti e discipline diverse (Hollands, Tirthali, 2014).

È importante sottolineare che la progettazione dei MOOC può variare; secondo Alharbi e Jacobsen (2015) la progettazione dei MOOC, come ambienti di apprendimento online, ha tre riferimenti teorici principali: “connectivism, informs social networking, learner diversity and active learning; constructivism, informs social construction of knowledge, prior knowledge and experience and learner; learning community, Informs the collaboration between instructors and learners in community” (p. 2).

MOOC e innovazione didattica

Sancassani (2023) classifica i MOOC in base allo scopo per il quale vengono progettati, secondo la durata che viene richiesta per il completamento e relativamente ai contenuti che compongono il corso; per quanto riguarda la prima tipologia “esistono anche MOOC dedicati ai docenti che hanno proprio lo scopo di promuovere e supportare l’innovazione didattica sia nelle scuole superiori sia nei contesti universitari” (Sancassani, 2023, p. 159), proprio in tal senso ha preso forma la proposta formativa oggetto di questa tesi.

In merito alla durata, Sancassani (2023) individua nella categoria degli sprint MOOC i corsi composti da 10/15 video, che hanno una durata breve rispetto ai MOOC tradizionali e che sono caratterizzati da un numero ridotto di risultati di apprendimento attesi. Il materiale che si trova all’interno degli Sprint MOOC in genere non si limita ai video; spesso l’ambiente online viene arricchito con file di vari formati (generalmente pdf), immagini, link di collegamento a risorse esterne al corso, infografiche e testi liberi.

La classificazione classica che viene fatta in letteratura è quella tra xMOOC e cMOOC (Conole, 2014). Gli xMOOC si basano principalmente su media interattivi, come lezioni, video e testi, adottano un approccio pedagogico riconducibile al comportamentismo, ponendo l'accento sull'apprendimento individuale piuttosto che su quello tra pari. I cMOOC sono invece basati su una pedagogia connettivista, che mira a promuovere le possibilità offerte dei media sociali e partecipativi, favorendo un'interazione significativa con una rete distribuita di pari che si uniscono al corso. I partecipanti vengono incoraggiati a utilizzare una varietà di tecnologie, a riflettere sul proprio apprendimento e a interagire con gli altri. L'accento viene posto sull'apprendimento personalizzato attraverso un ambiente di apprendimento personale.

Da quando sono nati, i MOOC hanno subito notevoli cambiamenti nella loro tipologia, rendendo la distinzione tra xMOOC e cMOOC riduttiva; Clark (2013) fornisce la seguente tassonomia dei tipi di MOOC: transferMOOC, in cui i corsi già esistenti vengono trasferiti in un MOOC; madeMOOC, che impiegano i video in modo efficace e adottano materiale interattivo, più orientati alla qualità; synchMOOC, con una data di inizio e di fine stabilite; asynchMOOC, non hanno date di inizio e di fine fisse e hanno scadenze di assegnazione più flessibili; adaptiveMOOC, forniscono esperienze di apprendimento personalizzate, basate sulla valutazione dinamica e sulla raccolta di dati sul corso; MOOC di gruppo in cui l'attenzione è rivolta alla collaborazione in piccoli gruppi; MOOC connettivisti, che pongono enfasi sulla connessione attraverso una rete di pari; miniMOOC, sono molto più piccoli del MOOC tradizionale.

Conole (2014) suggerisce una classificazione dei MOOC è in termini di dodici dimensioni: il grado di apertura; la scala della partecipazione; la quantità di uso di multimedia; la quantità di comunicazione; la misura in cui è inclusa la collaborazione; il tipo di percorso del discente (da centrato sul discente a centrato sul docente e altamente strutturato); il livello di garanzia della qualità; la misura in cui la riflessione è incoraggiata; il livello di valutazione; quanto è informale o formale; l'autonomia; la diversità.

Breve storia della formazione a distanza: dalla corrispondenza via posta ai MOOC

Il MOOC come dispositivo formativo, accessibile senza limitazioni di spazio e tempo, rientra nella categoria di quello che viene definito e-Learning, grazie alle tecnologie digitali sui quali si basa. Questa modalità di fruire l'apprendimento affonda le sue radici nella didattica a distanza, della quale viene effettuata una breve ricostruzione storica delle tappe più significative per comprendere quali sono stati i principi e la loro evoluzione temporale.

Gli studi universitari a distanza nascono negli USA con lo scopo di diminuire le differenze socioculturali tra i soggetti appartenenti a classi economicamente meno abbienti e quelli più agiati (Uggeri, 2020); gli interventi educativi erano basati principalmente sullo scambio cartaceo di documenti attraverso la corrispondenza via posta, dove l'interazione tra docente e studente era limitata alla spedizione di elaborati richiesti dal primo. In Gran Bretagna, Isaac Pitman (1837) crea un corso di stenografia per corrispondenza, dove si instaura una comunicazione bidirezionale tra docenti e discenti attraverso la posta. Anna Ticknor (1873) a Boston, con l'associazione Society to Encourage Studies at Home da lei fondata, consente a donne di ogni classe sociale di accedere all'istruzione da casa. L'Università di Chicago

(1892) è la prima ad offrire corsi per corrispondenza con l'intento di ridurre la dispersione scolastica.

Nei primi anni del Novecento, con la comparsa di nuovi mezzi di comunicazione come il telefono e la radio, la didattica a distanza assume nuove forme. In questi anni la BBC inglese, attraverso trasmissioni radio, propone lezioni integrative a corsi scolastici. Radio Canada offre trasmissioni educative rivolte agli agricoltori della nazione affinché potessero migliorare le proprie competenze professionali.

Gli anni Cinquanta/Sessanta subiscono l'influsso dei postumi delle grandi guerre, fino ad arrivare all'impiego di un nuovo media, la televisione, per la diffusione di contenuti educativi. L'avvento della tecnologia audiovisiva permette di registrare lezioni e diffonderle con notevole facilità, favorendo la libertà di organizzazione dell'apprendimento (Uggeri, 2020). In Italia, lanciato nel 1959, è stato famoso il programma tv "Non è mai troppo tardi" destinato all'insegnamento della lingua italiana e ad alfabetizzare i cittadini e le cittadine del paese. Tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta nasce negli Stati Uniti ARPANET, la prima rete di computer che porterà all'avvento di Internet. Mentre la rete di computer nasce e si diffonde, continua la fruizione di tele lezioni in tutto il mondo via tv e radio.

Negli anni Novanta fa la sua comparsa il world wide web, sancendo così l'affermazione di Internet e il passaggio da tecnologie monofunzionali, dove l'utente è principalmente un fruitore passivo, a tecnologie polifunzionali e partecipative, che prevedono un ruolo attivo da parte delle persone che accedono alla Rete (Calvani, 2005). In questi anni nasce un ambito di riflessione teorica sulla formazione in Rete che viene indicata con vari termini, quali online education, online learning, web-based learning, ma E-Learning diventerà quello più ampiamente diffuso e utilizzato. Nella storia dell'E-Learning è importante sottolineare che non esiste un unico albero evolutivo né un'unica definizione condivisa di E-Learning: dagli anni Sessanta, l'E-Learning si è evoluto in modi diversi nelle aziende, nell'istruzione, nel settore della formazione e nel settore militare (Nicholson, 2007). Nel contesto della più ampia comunità educativa, l'uso del termine E-Learning ha storicamente avuto connotazioni più ampie che abbracciano una gamma diversificata di pratiche, tecnologie e posizioni teoriche; Nicholson (2007) afferma che il termine "It is not only focused on online contexts, and includes the full range of computer-based learning platforms and delivery methods, genres, formats and media such as multimedia, educational programming, simulations, games and the use of new media on fixed and mobile platforms across all discipline areas. It is often characterised by active learner-centred pedagogies" (p. 2), evidenziando, come

Calvani (2005), il ruolo attivo del discente che accede alla Rete o che si serve di dispositivi digitali per la propria formazione.

Quello della Rete è un passaggio fondamentale da un punto di vista dei media per la comunicazione che ha avuto un impatto sociologico, antropologico e psicologico: non a caso questo periodo storico viene indicato come quarta rivoluzione industriale, poiché la capacità di mettere in connessione, fare rete tra mondo fisico, biologico e digitale consente possibilità inimmaginabili fino a pochi decenni prima. Prima i mezzi principali di comunicazione erano i mass media (radio, televisione, giornali), ai quali si sono aggiunti nell'epoca attuale i social media, grazie alla rete Internet. Il paradigma di comunicazione dei mass media è "uno a molti", un solo emittente trasmette ad un numero indefinito di destinatari i quali spesso non hanno possibilità di fornire feedback o interagire con l'emittente; i social media offrono invece la possibilità di mettere in atto una comunicazione "molti a molti", in cui ciascuna persona può essere al tempo stesso emittente e ricevente di un contenuto informativo; inoltre, la comunicazione messa in atto attraverso questi mezzi è pubblica e accessibile da chiunque utilizzi la rete Internet, con la possibilità di creare delle conversazioni e creare insieme un dialogo aperto (Parigi, 2010).

Negli anni Duemila arriva il Web 2.0, grazie al quale si ha la possibilità, accedendo alla Rete, di creare siti web dinamici, dove gli utenti che vi accedono hanno la possibilità di diventare "soggetti-autori in un contesto di condivisione o collaborazione; Internet è sempre meno un luogo in cui si ricercano informazioni e sempre più un luogo in cui si costruiscono contenuti personali con strumenti come i blog e i wiki, si condividono risorse e si comunica in forme più coinvolgenti" (Calvani, 2009). Dal punto di vista della formazione, alcune università propongono lauree online e nascono i Learning Management System, come Moodle (nel 2002), ambienti di apprendimento online grazie ai quali è possibile organizzare le risorse didattiche in formato digitale e, spesso, open source.

Le possibilità della formazione a distanza potenziata dalle tecnologie digitali e, in particolar modo, dalla Rete, incontra il concetto di lifelong learning, ovvero l'idea di un apprendimento permanente che dura per tutta la vita, ridisegnando i limiti di tempo e spazio che caratterizzano i contesti educativi tradizionali. Le tecnologie digitali hanno la possibilità di soddisfare i bisogni formativi dei discenti che vivono in una società connessa grazie alla possibilità di accedere alla Rete con il proprio dispositivo personale (Personal Computer, smartphone, tablet), consentendo così di personalizzare la propria esperienza di apprendimento.

In questo contesto, negli anni Dieci del XXI secolo, si diffondono i MOOC su scala mondiale: il 2012 viene definito l'anno dei MOOC, corsi online massivi, aperti e accessibili da chiunque

abbia un dispositivo digitale per accedere alla Rete in qualsiasi luogo e in qualsiasi tempo. Da questo momento, a livello nazionale e internazionale, prenderanno vita alcune iniziative volte alla realizzazione di MOOC progettati dagli atenei: si citano a livello italiano la piattaforma EduOpen nata nel 2016 e, nello stesso anno, EMMA (European Multiple MOOC Aggregator) a livello europeo (Uggeri, 2020).

Il mondo dell'E-Learning subirà un notevole impulso nel 2020, l'anno della pandemia causata dal Covid-19, momento storico in cui le istituzioni di ogni grado, deputate all'istruzione, hanno dovuto spostare la totalità della propria offerta formativa negli ambienti di apprendimento online.

Progettare un MOOC: teaching and learning design

Un MOOC, come anticipato nei paragrafi precedenti, è un corso online aperto e massivo, progettato dalle università per offrire un ambiente di apprendimento online accessibile e fruibile in base ai propri bisogni formativi. Questi corsi possono essere impiegati come validi supporti alla didattica del docente universitario, ad esempio come strumenti asincroni per integrare le attività didattiche svolte a lezione, oppure per approfondire argomenti che in aula sono stati trattati approssimativamente. Sia che siano dispositivi integrativi, e quindi concepiti come una vera e propria amplificazione dell'aula fisica, o che siano corsi online, accessibili esclusivamente via web, generalmente la partecipazione ad un MOOC avviene in maniera individuale da parte dello studente o della studentessa che decide di prendervi parte; pertanto, è necessario che il corso sia adeguatamente progettato dal docente universitario o, ancora meglio, da un team di docenti e instructional designers.

La progettazione di un MOOC è un processo articolato che si compone di diversi passaggi integrati tra loro; Sancassani (2023) individua due fasi principali: la prima fase, definita progettuale, alla quale segue la seconda fase, di produzione. Nella fase progettuale vengono definiti lo scopo del corso, i destinatari, i risultati di apprendimento attesi, l'approccio metodologico con cui organizzare i contenuti, le modalità di valutazione, la tipologia di materiali e il loro formato, le tipologie di attività che verranno proposte durante il corso. Nella fase di produzione vengono realizzati i materiali e predisposto il corso nell'ambiente online; generalmente in questa fase vengono definiti i moduli e vengono predisposti nella piattaforma dove il corso viene ospitato.

Parlando della progettazione di ambienti di apprendimento online, Trentin (2020) introduce il tema dell'Online-Education Design (OED), traducendolo "nei processi di (distance) teaching design e (distance) learning design, il primo più centrato sull'erogazione di

contenuti (ascolto, letture, visione, ecc.), il secondo più giocato su attività didattiche (individuali e, quando possibile, di gruppo)” (p. 17). Entrambi i processi sono coinvolti nella progettazione dei corsi online massivi: il docente che progetta assume il ruolo di progettista dell'apprendimento, adottando la posizione di un ingegnere della didattica, un designer dell'esperienza di apprendimento e degli ambienti di apprendimento, in questo caso online, dove avviene la formazione di studenti e studentesse. Nel progettare le attività online, l'online-education designer dovrebbe considerare lo status del discente a distanza, assumere il suo punto di vista e progettare il corso di conseguenza.

Nella maggioranza dei casi l'obiettivo più generico di un MOOC è quello di favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze, attraverso l'erogazione digitale di contenuti da fruire autonomamente, o attraverso la partecipazione ad attività online funzionali al consolidamento o all'esercizio delle conoscenze in via di acquisizione, sotto la supervisione e il supporto di docenti, tutor o tramite l'interazione collaborativa con i propri pari (Trentin, 2008).

Anche Trentin (2008), come Sancassani (2023), individua nella progettazione di corsi online una pluralità di attività di progettazione che riguardano: l'intero (per)corso formativo, i singoli moduli, le risorse e i materiali didattici, le attività online (e-tivity), gli strumenti di valutazione. Poiché il corso si svolge online, una parte fondamentale della sua progettazione consiste nell'organizzazione degli ambienti virtuali destinati ad ospitare le attività didattiche pianificate per raggiungere gli obiettivi formativi prefissati. Pertanto, la progettazione di un corso online deve essere concepita come un processo articolato in due blocchi principali, strettamente interconnessi che si influenzano reciprocamente: la progettazione didattica in senso stretto e la progettazione dell'ambiente di comunicazione online, ovvero la piattaforma che ospita il corso, funzionale allo sviluppo e alla gestione delle attività formative previste (Trentin, 2008).

La progettazione didattica può essere suddivisa in due macro-fasi, definite da Trentin (2020) macro-progettazione e micro-progettazione. Obiettivo della macro-progettazione è delineare l'intero percorso formativo, definendo le finalità generali, i temi principali da trattare nel corso, il tipo di approccio didattico da adottare (in presenza, a distanza, o blended), e ideare una possibile suddivisione in moduli con le relative tempistiche di erogazione e fruizione. Per tale motivo, la macro-progettazione è spesso indicata anche come progettazione del percorso formativo. La micro-progettazione, al contrario, riguarda la fase in cui si definiscono dettagliatamente e si sviluppano tutti gli elementi caratterizzanti il corso, dagli obiettivi di apprendimento specifici, ai materiali di studio, alle attività didattiche e alle

modalità di valutazione. Considerando che questa fase rappresenta la parte più complessa dell'intero processo di progettazione, può risultare utile suddividerla in due sottofasce definite micro-progettazione didattica e micro-progettazione degli e-content/e-tivity (Trentin, 2020).

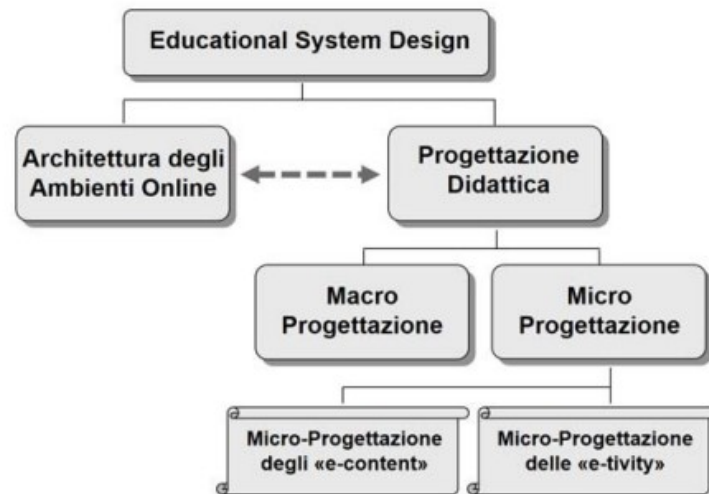


Figura 4: Sintesi del modello di Online-Education Design (OED) proposto da Trentin (2020)

3. Metodologia

3.1 Efficacia degli ambienti di apprendimento ICT based nella formazione del docente universitario

La domanda di ricerca dello studio

Nella letteratura esistente sul Faculty Development emerge in maniera evidente la necessità e l'importanza della formazione del docente universitario per innovare e migliorare la qualità della didattica degli atenei (Lowenthal, 2008; Bhatnagar et al., 2010; Piazza & Rizzari, 2020), sia a livello italiano (Felisatti, 2020) che a livello europeo (EHEA,2020).

Uno degli elementi che può contribuire ad offrire una formazione di qualità per il docente universitario, profilo complesso come si è detto nel capitolo precedente, può essere individuato nell'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Ci sono pochi studi che hanno indagato l'utilizzo delle TIC per la formazione del docente universitario, nonostante ne siano stati dimostrati i benefici in termini di personalizzazione del percorso di apprendimento (Petersen et al., 2008; Ferrer, 2012; Ignatova et al., 2015). Come è noto, il docente universitario, nello svolgere la sua professione, e quindi nel dover ricoprire molteplici ruoli all'interno del contesto accademico, ha un'agenda spesso densa di impegni; non è facile trovare del tempo da dedicare alla propria formazione. In questo senso l'impiego delle TIC può venire incontro ad un bisogno formativo che può essere espletato servendosi di piattaforme accessibili in ogni tempo e in ogni spazio, dove vengono offerti corsi di formazione aperti e di qualità.

Cercando di coniugare quanto emerso dalla revisione della letteratura condotta nella fase di scrittura del progetto, ovvero della necessità e la volontà di contribuire ad approfondire la riflessione teorica sul Faculty Development nel contesto italiano, l'individuazione del MOOC come dispositivo formativo in grado di rispondere alle esigenze professionali e personali dei docenti universitari e la possibilità di andare a colmare un gap che è quello dell'impiego delle TIC nella formazione dei docenti universitari, è stata elaborata la seguente domanda di ricerca: i percorsi di formazione basati sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), nello specifico i corsi massivi, aperti, online (MOOC), sono efficaci per la formazione dei docenti universitari?

L'efficacia viene qui intesa in termini di usabilità ed accessibilità dei percorsi formativi basati sulle TIC. Tramite tecniche di learning analytics di tipo descrittivo sono stati raccolti e analizzati i dati prodotti dalla piattaforma Moodle, il Learning Management System (LMS) dell'ateneo dove è stato ospitato il MOOC progettato nell'ambito di questa ricerca.

Usabilità ed accessibilità degli ambienti di apprendimento ICT-based

L'usabilità si riferisce alla facilità con cui un utente può interagire con un sistema per raggiungere i propri obiettivi. Nel contesto degli ambienti di apprendimento ICT-based, un sistema usabile permette ai docenti di concentrarsi sull'apprendimento piuttosto che sulla navigazione o sulla gestione del sistema stesso. L'usabilità è un fattore importante per l'efficacia di questi ambienti, poiché influisce direttamente sull'approccio da parte dei docenti e sulla loro capacità di sfruttare al meglio le risorse offerte, coinvolgendo anche la sfera delle credenze e dei preconcetti che un docente potrebbe avere nell'interfacciarsi con un ambiente di apprendimento attraverso le tecnologie digitali.

Zaharias & Poylymenakou (2009) hanno esplorato il rapporto tra usabilità e risultati di apprendimento in ambienti di e-learning. Il loro studio conclude che sistemi ben progettati migliorano la motivazione degli studenti e la loro efficacia nell'apprendimento; sostengono inoltre che l'usabilità dei progetti di e-learning, che si tratti di design degli ambienti online o di fruibilità dei contenuti, è direttamente correlata al loro valore pedagogico: è necessario che l'impiego degli ambienti online, dei tool, delle risorse digitali sia orientato dal pensiero pedagogico del progettista. Non a caso la figura che si occupa di organizzare e progettare i contenuti didattici è quella dell'Instructional Designer; durante la realizzazione di questo progetto ricerca si è andati anche oltre nella progettazione del MOOC parlando di ingegneria progettuale o ingegneria pedagogica, definizione che trova qualche riscontro anche nella letteratura odierna (Paquette, 2002).

L'accessibilità riguarda la capacità di un ambiente di apprendimento di essere utilizzato efficacemente da persone con diverse abilità e condizioni, incluse quelle con disabilità. Un ambiente ICT-based accessibile garantisce che tutti i docenti, indipendentemente dalle loro capacità, possano partecipare pienamente alle attività formative. Attualmente esistono linee guida che gli sviluppatori web possono seguire per rendere accessibili i loro siti web. Per esempio, la Web Accessibility Initiative fornisce delle linee guida, chiamate Web Content Accessibility Guidelines (WCAG), per aiutare gli sviluppatori a rendere accessibili i loro siti web. Coloro che progettano ambienti di apprendimento online tramite qualsiasi device, dovrebbero seguire queste linee guida.

I vantaggi dell'e-Learning nell'Higher Education

L'utilizzo dell'e-learning ha un impatto significativo sull'istruzione superiore, in questo caso il ricorso all'impiego dei MOOC per la formazione dei docenti universitari. Grazie al proprio

device personale, che sia uno smartphone o un personal computer, i docenti e, più in generale, gli utenti che beneficiano dell'e-learning, possono scegliere in modo flessibile la modalità di apprendimento più appropriata in base ai propri bisogni formativi o ai loro impegni professionali e personali. Govindasamy (2002) afferma che un'efficace implementazione dell'e-learning può essere un mezzo per andare incontro e soddisfare alcune tematiche legate all'apprendimento. Al-Azawei e collaboratori (2017) individuano alcuni elementi ritenuti vantaggiosi derivanti dall'impiego dell'e-learning in attività formative nell'istruzione superiore. Accessibilità alle informazioni: studenti e studentesse possono accedere facilmente ai contenuti didattici senza vincoli temporali o spaziali. Un ulteriore vantaggio potenziale dell'accessibilità alle informazioni è che le tecnologie dell'istruzione possono essere utilizzate per favorire la creazione di ambienti inclusivi, sia online che offline. Adattività e adattabilità sono altri due aspetti positivi: nell'e-learning è possibile presentare e adattare contenuti e mettere in atto metodologie didattiche attive. Interazione efficiente: l'e-learning può fornire opportunità di interazione supplementari e alternative ulteriori rispetto al campus universitario. Cooperazione e collaborazione: entrambi questi aspetti possono essere migliorati attraverso l'utilizzo di strumenti di comunicazione disponibili nei Learning Management System (LMS), come forum, wiki e chat, nonché attraverso l'assegnazione di studenti e studentesse a gruppi diversi per mettere in atto momenti di apprendimento collaborativo. Insegnamento e apprendimento in modalità sincrona o asincrona: docenti, studenti e studentesse possono scegliere il metodo più appropriato per fornire e ricevere contenuti didattici. Riduzione dei costi: l'e-learning può eliminare le spese di viaggio e permettere un'organizzazione ottimale quando si devono svolgere riunioni in cui la presenza non è un elemento necessario. Promozione della qualità dell'insegnamento: le funzionalità di e-learning possono essere sfruttate per integrare le teorie pedagogiche, le metodologie didattiche e migliorare l'interattività durante e dopo lezioni. Facilità di gestione e monitoraggio delle attività dei discenti: i LMS forniscono file di log completi che monitorano le attività dei discenti all'interno del sistema.

3.2 Il campione della ricerca: i docenti universitari

Il docente universitario in un'ottica di Faculty Development: campione dello studio e campionamento

Il campione dello studio è composto da sessantaquattro iscritti al MOOC; di questi, sedici hanno portato a termine il corso ed hanno ottenuto il certificato di completamento dell'intero percorso formativo.

Il corso è stato ideato prendendo come target di riferimento i docenti universitari neoassunti dell'Università degli Studi di Urbino, ma nella logica open su cui si basano i MOOCs e mettendo a disposizione il corso sulla piattaforma pubblica 'MOOC Uniurb', è possibile evincere che gli iscritti appartengono a molteplici categorie del mondo accademico, dalla categoria studenti e studentesse fino ai docenti ordinari. La composizione eterogenea e variegata del campione, sia da un punto di vista anagrafico che da quello del ruolo ricoperto all'interno del mondo accademico, rientra nel fine del progetto di ricerca che è quello di mettere in atto un'azione di Faculty Development volta a migliorare la qualità didattica e, più in generale, l'intera esperienza formativa all'interno del mondo universitario.

I docenti si sono iscritti al corso in maniera volontaria dopo aver accolto l'invito consegnato tramite e-mail rivolto ai direttori dei dipartimenti dell'Università degli Studi di Urbino i quali, a loro volta, hanno invitato i docenti neoassunti delle proprie aree ad unirsi al MOOC; è stato quindi effettuato un campionamento randomizzato all'interno della popolazione dei docenti dell'ateneo di Urbino.

Il docente universitario e i suoi numerosi ruoli

Il docente universitario, nel suo ruolo di figura professionale che esercita la docenza, oltre condurre attività di ricerca e didattica, assume un ruolo di gestione dell'istituzione accademica, ponendosi in relazione con il contesto di riferimento.

Storicamente l'università prevede un continuum fra ricerca e didattica: luogo dove si raggiunge il massimo livello d'istruzione, dove il sapere si incrementa attraverso lo sviluppo della ricerca e della scienza pura, dove si preparano studenti e studentesse ad essere professionisti e professioniste che svolgeranno un lavoro, che abiteranno la società in cui si troveranno ad operare come cittadini e cittadine attive.

Il Processo di Bologna ha segnato un momento di svolta estremamente significativo per l'università e, di conseguenza, per i docenti universitari, ai quali è stato richiesto di assumere un ruolo del tutto nuovo che implica un ripensamento e una riflessione sulle prassi consolidate della propria professionalità, di intraprendere la direzione del miglioramento dei risultati di apprendimento di studenti e studentesse, e di migliorare la qualità dell'esperienza formativa in ateneo (Scarinci & Dipace, 2019).

Di fronte all'esigenza di adattarsi rapidamente a un diverso approccio didattico, i docenti hanno assunto un ruolo che va oltre la semplice trasmissione di conoscenze, configurandosi piuttosto come facilitatori, mentori e motivatori per studenti e studentesse; il docente universitario si afferma così come figura chiave nella mediazione del processo di insegnamento-apprendimento.

La formazione del docente universitario

Davanti alla complessità crescente della docenza universitaria si rende necessario adottare azioni di Faculty Development volte ad uno dei nodi principali dell'azione di innovamento della didattica: la formazione del docente universitario. Il campo delle attività relative alla formazione dei docenti di nuova assunzione, così come di quelli già in servizio, rientra nel contesto del Faculty Development. Questo include, nello specifico, tutte le iniziative (sia a livello istituzionale che individuale) finalizzate alla promozione di pratiche didattiche mirate a migliorare i processi di apprendimento e, di conseguenza, la qualità complessiva dell'offerta formativa istituzionale.

Felisatti e Serbati (2015) evidenziano come le singole università italiane stiano implementando strategie mirate alla qualificazione della docenza accademica, promuovendo lo sviluppo delle competenze didattiche attraverso finanziamenti e iniziative finalizzate al sostegno della formazione continua. Queste azioni sono frutto di politiche accademiche non solo centrate sugli studenti, ma anche focalizzate sull'insegnamento e l'apprendimento. Superati i tradizionali modelli didattici e pedagogici, ai docenti è richiesta una costante disponibilità a formarsi in ambito di innovazione didattica e digitale, al fine di creare un ponte dialogico tra le politiche educative imposte dall'alto e il ruolo centrale assegnato agli studenti all'interno del paradigma dell'insegnamento.

L'organizzazione di formazioni per i docenti universitari sui temi della didattica, della gestione della vita accademica, sullo sviluppo della competenza digitale (solo per citare alcune delle tematiche più impellenti) sono azioni che rispondono ad esigenze che gli atenei dovrebbero prendere in carico (Silva, 2022) al fine di consentire uno sviluppo e un miglioramento significativo della qualità didattica dell'ateneo tutto nel quale il docente esercita la sua professione.

3.3 La progettazione del MOOC: ingegneria pedagogica e modello ADDIE

Dall'Instructional Design all'ingegneria pedagogica

L'ingegneria pedagogica è un campo in evoluzione che combina la progettazione didattica con i progressi tecnologici nel campo dell'istruzione. Il suo scopo è quello di pianificare e sviluppare sistematicamente i metodi di insegnamento, considerando i corsi come sistemi complessi con elementi interagenti (Basque, 2004). Questo approccio sottolinea l'importanza della coerenza tra le componenti del corso progettato dal docente, come gli obiettivi di apprendimento, le strategie e le metodologie da mettere in atto e i media da impiegare. L'integrazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nell'istruzione ha portato a nuove sfide e opportunità, rendendo necessario un passaggio dalla progettazione didattica tradizionale a metodi di ingegneria pedagogica più completi (Paquette, 2002).

Il termine più comunemente utilizzato per riferirsi alla progettazione didattica è "Instructional Design", indica l'aspetto progettuale degli eventi formativi e dei corsi di formazione a qualsiasi livello di istruzione. L'instructional designer progetta tutte le fasi del processo educativo, costruendo un percorso che cerca di soddisfare i bisogni formativi di studenti e studentesse, prevedendo l'adozione di metodi e strategie didattiche più adatte per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi.

L'ingegneria pedagogica è la naturale evoluzione dell'instructional design, ma occorre fare una precisazione, soprattutto parlando della progettazione dell'apprendimento a distanza. La rapida evoluzione delle forme di apprendimento su Internet evidenzia la molteplicità delle decisioni da prendere quando si progetta un sistema di apprendimento a distanza. Le nuove possibilità pedagogiche rese possibili dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) sono un primo argomento a favore di un metodo adattato alla progettazione di sistemi di apprendimento a distanza. Su un altro piano, un sistema di apprendimento basato su Internet è, da un punto di vista tecnico, un sistema informatico che comprende un insieme di strumenti software, documenti digitalizzati e servizi di comunicazione molto più diversi che in passato (Pasquette, 2002).

Lo sviluppo di tali sistemi su Internet non può più essere trattato come una mera presentazione di risorse informative da fruire passivamente, ma come un'architettura di risorse e di sistemi di organizzazione della conoscenza che consentono di strutturare degli ambienti di apprendimento interattivi, dove il ruolo di studenti e studentesse è centrale, sia come destinatari dell'intervento formativo che come persone che attivamente prendono parte al corso progettato dal docente.

I metodi per estrarre, formalizzare ed elaborare la conoscenza - in altre parole, l'ingegneria della conoscenza - rimangono al centro dei processi di gestione della conoscenza e, allo stesso modo, al centro della progettazione dei sistemi di apprendimento.

Paquette (2002) fornisce la seguente definizione di ingegneria pedagogica: “un metodo per supportare l'analisi, la progettazione, l'implementazione e la pianificazione dell'erogazione dei sistemi di apprendimento, integrando i concetti, i processi e i principi dell'instructional design, dell'ingegneria del software e dell'ingegneria cognitiva” (p. 106).

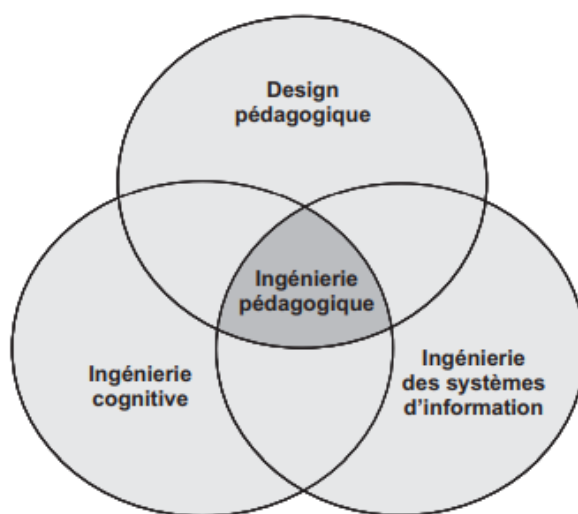


Figura 5: L'ingegneria pedagogica (Paquette, 2002, p. 107)

Istruzione a distanza e sistemi di e-learning

Come anticipato nel secondo capitolo, il tema dell'istruzione a distanza ha subito un impulso notevole dopo il 2019, anno della pandemia causata dal Covid-19, ma è già da molti anni prima che sono state adottate modalità di istruzione che seguivano la logica della distance education. Desmond Keegan (1993) afferma che la distanza non indica tanto la collocazione geografica tra chi insegna e chi apprende, piuttosto una distanza temporale tra l'atto di insegnare e quello di apprendere, ovvero tra il momento in cui viene progettato il momento d'istruzione e quello in cui il discente apprende. Questo aspetto diventa di comprensione più immediata se si pensa ai MOOC, i quali vengono progettati mesi (a volte anni) prima che vengano resi disponibili per l'accesso e quindi per permettere agli utenti di apprendere e beneficiare del corso stesso.

Rispetto all'istruzione tradizionale dove docente e discente si incontrano in un luogo e un tempo definiti sincronicamente, l'istruzione a distanza è caratterizzata dall'asincronicità possibile grazie all'impegno della tecnologia. Il ruolo che la tecnologia assume non è

secondario, è un elemento da considerare significativamente e che porta con sé delle possibilità ulteriori per il momento formativo. Nell'istruzione a distanza la tecnologia andrebbe considerata come un mediatore didattico che sintetizza il momento dell'insegnamento e quello dell'apprendimento a distanza (Trentin, 2020).

In un'ottica di Online-Education Design (OED) questo aspetto si traduce nei processi di teaching design e learning design, dove il primo momento è più centrato sull'erogazione di contenuti (attraverso l'ascolto di audio, letture di documenti testuali o risorse informative accessibili tramite siti web esterni, visione di video, ecc.), il secondo momento, non necessariamente in ordine temporale, è individuato nella progettazione di attività didattiche (individuali e/o di gruppo) finalizzate a consolidare, approfondire, trasformare i contenuti in nuova conoscenza. Nel momento della progettazione va individuata la scelta, di volta in volta, delle strategie di didattica attiva funzionali al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti dal corso viene realizzato.

La didattica online, data la sua natura intrinsecamente libera da vincoli fisici, costringe, in senso platonico, il progettista ad assumere il punto di vista dell'utente che accede al corso, immaginando la user experience di chi accede ad un ambiente di apprendimento online. Per questo motivo, il compito di ogni sistema di online education è quello di costruire attorno al discente a distanza un ambiente di apprendimento in cui le attività formative siano percepite alla portata, organizzate secondo un'architettura che preveda un percorso di apprendimento stimolante ed utile al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi. Alla luce di quanto esposto sulla didattica online, è opportuno sottolineare che attualmente l'approccio più adottato per l'istruzione a distanza è quello dell'e-learning. Il fine di ogni sistema di e-learning è "favorire l'acquisizione di conoscenze e competenze, attraverso sia l'erogazione elettronica di contenuti da fruirsi in modo autonomo, sia la partecipazione ad attività online funzionali al consolidamento e/o all'esercizio/applicazione delle conoscenze in via di acquisizione, sotto la supervisione e il supporto dei docenti/tutor e/o l'interazione collaborativa con i propri pari" (Trentin, 2020, p. 19).

In base al modello di e-learning scelto conseguono fasi di progettazione, realizzazione, conduzione e valutazione delle attività online; fornisce inoltre indicazioni sul tipo di conoscenze e competenze delle quali devono essere in possesso le figure professionali in grado di realizzarlo e renderlo operativo.

Il MOOC realizzato in questa ricerca è stato concepito come un percorso con un approccio centrato sull'uso autonomo dei materiali didattici, i quali sono stati concepiti e realizzati secondo modalità che verranno specificate nei paragrafi successivi.

Il modello ADDIE (Analyse-Design-Develop-Implement-Evaluate)

La progettazione di un corso online richiede una pluralità di aree sulle quali porre attenzione: l'intero percorso formativo; i singoli moduli che compongono il corso; le risorse didattiche digitali, e-content; le attività online, e-tivity; gli strumenti di valutazione (Trentin, 2008).

Esistono diversi modelli di progettazione che fanno riferimento all'Online-Education Design (OED) e che consentono di guidarne il processo di creazione (McDonald & Reushle, 2000; Boyd e Moulton, 2004; González & Quiroz, 2019); nonostante le peculiarità e l'aumento dei modelli, è possibile individuare degli elementi comuni che è possibile riscontrare con frequenza elevata: la definizione degli obiettivi di apprendimento, la strutturazione dei contenuti, le strategie e le metodologie didattiche, le modalità di presentazione del materiale di studio (con relativi formati) e la valutazione dei corsisti.

L'organizzazione e la progettazione didattica, in senso più ampio, fanno riferimento all'attività dell'instructional designer; questa figura si occupa di tutte le fasi del ciclo di vita di un sistema di apprendimento, sia questo in un ambiente fisico o virtuale. Generalmente, questo ciclo di vita comprende cinque fasi: analisi, progettazione, sviluppo, implementazione e valutazione, note con l'acronimo ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation). Basque (2004) propone una descrizione delle cinque fasi del modello ADDIE:

- **Analisi:** questa fase consiste nell'analisi di un certo numero di componenti che serviranno a guidare il progetto di sviluppo del sistema di apprendimento: i bisogni formativi, le caratteristiche dei destinatari del percorso di apprendimento, il contesto in cui si svolgerà la formazione, le risorse esistenti che possono essere utilizzate o adattate per il sistema di apprendimento;
- **Progettazione:** lo scopo di questa fase è definire ed esplicitare gli obiettivi di apprendimento, individuare la (o le) metodologia didattica e selezionare eventuali supporti per l'apprendimento. In questa fase ci sono due livelli di intervento: la macro-progettazione, che prevede la progettazione dell'architettura complessiva del sistema di apprendimento, e la micro-progettazione, che prevede la progettazione di ciascuno dei diversi componenti del sistema di apprendimento;
- **Sviluppo:** questa fase consiste nel dare forma al sistema di apprendimento, utilizzando vari strumenti e tecnologie a disposizione, siano queste analogiche o digitali;

- Implementazione: questa fase consiste nel realizzare e rendere disponibile il sistema di apprendimento, ciò richiede la creazione di un'infrastruttura organizzativa e tecnologica. Nel caso di una lezione in aula, si tratta del momento in cui il docente tiene la sua lezione;
- Valutazione: questa fase consiste nel valutare il sistema di apprendimento per esprimere un giudizio sulla sua qualità ed efficacia e, nel caso di una valutazione sommativa, sull'opportunità o meno di continuare a diffondere il sistema di apprendimento. Le valutazioni formative dei vari componenti del sistema di apprendimento possono essere effettuate anche in diverse fasi del processo di progettazione didattica, non solo alla fine.

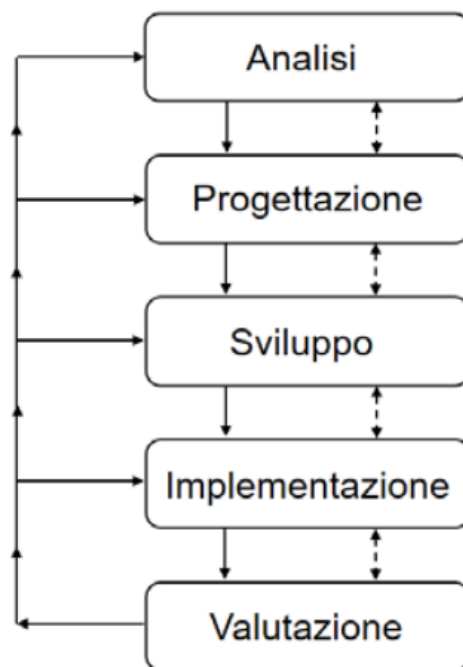


Figura 6: Il modello ADDIE (Trentin, 2020)

Il modello ADDIE è un modello di riferimento ampiamente utilizzato per lo sviluppo di corsi di formazione. Fornisce un approccio sistematico, incentrato sul discente e applicabile in diversi contesti (Peterson, 2003). Si è dimostrato utile quando utilizzato nell'insegnamento tradizionale e viene sempre più impiegato per la strutturazione di ambienti di apprendimento virtuali e online. La sua semplicità ed efficacia lo rendono una scelta popolare per i progettisti didattici nella creazione di materiali di apprendimento tradizionali e in modalità e-learning (Drljača et al., 2017).

La progettazione di un corso seguendo questo modello è un processo iterativo, durante il quale l'instructional designer può tornare a qualsiasi fase precedente dello sviluppo, in base ai risultati della valutazione effettuata in ciascuna fase di sviluppo, ma anche una volta terminato il corso. Il modello ADDIE rappresenta uno strumento di gestione del progetto che aiuta nella preparazione del design didattico, tenendo conto di tutti i fattori che possono influenzare la qualità del corso.

La progettazione di un MOOC richiede, per sua stessa natura, di predisporre un ambiente di apprendimento online, basato quindi necessariamente sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Una parte della progettazione di un corso riguarda la predisposizione degli ambienti virtuali che si hanno a disposizione per organizzare le attività didattiche pianificate per il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi. Per questo motivo la progettazione di un corso online deve essere vista come un processo organizzato in due principali momenti, fra loro strettamente correlati, che si influenzano reciprocamente: la progettazione didattica e la progettazione dell'ambiente di comunicazione online; spesso le piattaforme che ospitano i MOOC prevedono al loro interno degli strumenti adeguatamente creati per questo scopo.

Il momento della progettazione didattica può essere scisso in due momenti tra loro successivi e complementari: la macro-progettazione e la micro-progettazione. Obiettivo della macro-progettazione è andare ad individuare un quadro complessivo del percorso formativo; durante questa fase si definiscono le finalità generali, i principali argomenti da trattare, il tipo di modalità di partecipazione (presenza, distanza, blended), una prima ipotesi della possibile suddivisione in moduli e delle relative tempistiche di fruizione. Con micro-progettazione si indica la fase in cui si va a definire nel dettaglio e a sviluppare tutto ciò che caratterizza il corso: gli obiettivi di apprendimento, le risorse didattiche, le attività e le modalità di valutazione. Questa è la fase più complessa dell'intero processo di progettazione, per questo Trentin (2020) ne propone una suddivisione in due fasi che indica con i termini micro-progettazione didattica e micro-progettazione degli e-content/e-tivity.

3.4 Il MOOC come Open Educational Resource (OER)

MOOC e Open Educational Resource (OER): innovazione didattica

Nel secondo capitolo è stata fatta una panoramica sulla definizione di MOOC e su quanto questa risorsa sia stata, e sia tutt'ora, oggetto di ricerca e studio da parte della comunità scientifica. L'acronimo MOOC sta per Massive Online Open Resource ed indica corsi online

progettati da università o aziende, caratterizzati da una natura aperta, che possono essere fruiti da un numero massivo di utenti.

Una definizione di Open Educational Resource (OER) è stata fornita dall'UNESCO (2019), che esplicita le risorse educative aperte come "learning, teaching and research materials in any format and medium that reside in the public domain or are under copyright that have been released under an open license, that permit no-cost access, re-use, re-purpose, adaptation and redistribution by others" (p. 5).

Stracke e collaboratori (2019) hanno condotto uno studio mettendo a confronto MOOCs e OERs, stabilendo che la natura di queste risorse didattiche può essere compresa adottando una prospettiva incentrata sulla qualità. La qualità di queste risorse, a sua volta, dipende dagli obiettivi di apprendimento, dalle modalità di realizzazione e dai risultati ottenuti grazie all'impiego della risorsa. I MOOC potrebbero essere considerati una categoria di OERs se visti da una prospettiva di innovazione dell'apprendimento aperto; sempre Stracke e collaboratori affermano che i MOOC vanno oltre le OERs e possono essere visti come strumenti per processi ed esperienze di apprendimento innovativi. In questo senso, i MOOC non sono concepiti soltanto come risorse didattiche nella loro globalità di dispositivi formativi, ma sono opportunità di apprendimento e ambienti virtuali per l'apprendimento autoregolato e collaborativo.

MOOC e Open Educational Resource (OER): la natura aperta

Un MOOC, da definizione, è un corso online aperto e massivo: è possibile unirsi ad un corso di questo tipo senza necessariamente appartenere all'istituzione che lo progetta e lo mette a disposizione degli utenti. Se analizzato nella sua interezza, difficilmente un MOOC riesce a corrispondere alle caratteristiche di una OER definite da Wiley (2014), il quale afferma che, per essere tale, una risorsa educativa aperta deve possedere le caratteristiche delle cinque R, ovvero: *Retain*, la possibilità di fare, possedere e controllare copie del contenuto creato; *Reuse*, la possibilità di utilizzare il contenuto in un'ampia gamma di modalità; *Revise*, la possibilità di adattare, aggiustare, modificare o cambiare proprietà del contenuto stesso; *Remix*, la possibilità di combinare il contenuto originale, o una parte di questo, con altri contenuti aperti per creare un contenuto nuovo; *Redistribute*, la possibilità di condividere copie del contenuto originale, delle versioni rivisitate o dei remix con altri contenuti.

La possibilità di modificare, riutilizzare, remixare e ridistribuire le risorse sono i principi fondamentali della proposta di OER fornita dall'UNESCO (2019). In un altro studio di Allen e collaboratori (2015) viene sottolineato che le OERs devono essere di libero accesso per

chiunque, e modificabili legalmente, secondo i principi delle cinque R. Nello stesso studio viene affermato che gli obiettivi strategici tipici delle OERs sono: “Reducing barriers to education, including access, cost, language and format. Enabling the free access to and reuse of expressions of human knowledge, in all of its forms. Ensuring educators have the legal rights to retain, reuse, revise, remix and redistribute educational resources as they determine – without having to ask permission. Increasing the efficiency and effectiveness of public funds spent on education. Transforming teaching and learning by enabling effective, open pedagogy. Connecting communities of educators and learners around open content. Expanding the use of internet and digital technologies in education. Enhancing educational opportunities to foster development and more productive, free societies. Empowering educators to have more agency in the classroom” (p. 3). Quello che emerge da questi obiettivi strategici, è che molte delle potenzialità delle OERs sono applicabili anche ai corsi aperti, e le OERs che aderiscono pienamente alla filosofia open potrebbero essere la base per essere impiegate nei MOOCs, i quali potrebbero basarsi sugli stessi principi. Ciò potrebbe aumentare il numero dei partecipanti al corso, l'impatto e possibilmente l'efficacia dei corsi aperti in situazioni di insegnamento e apprendimento faccia a faccia o a distanza. Silveira (2015) in un suo studio sottolinea le opportunità derivanti dall'apertura dei MOOCs e delle OERs; egli individua alcuni aspetti principali.

Apprendimento personalizzato: i MOOCs completamente aperti potrebbero essere personalizzati dai docenti, dal personale tecnico dell'ateneo, o da studenti e studentesse, per soddisfare le esigenze di apprendimento di determinati gruppi di studenti e studentesse di un corso, o anche di un solo gruppo specifico. Inoltre, questo tipo di apertura potrebbe permettere di raccogliere un'ampia gamma di informazioni dei partecipanti e fornire un intero corso personalizzato che soddisfi le esigenze di un particolare target di discente.

Metodi di erogazione alternativi: ogni modello educativo ha il suo metodo di erogazione, o un insieme di metodi. Per metodo di erogazione si intende l'insieme dei meccanismi che vengono applicati dai provider per far sì che i loro prodotti raggiungano il pubblico, o viceversa. Per i progettatori di MOOCs, questo comprende l'ampio insieme di elementi pianificati e progettati per rendere i corsi attrattivi e prevenire dinamiche di drop-out (uno dei rischi più elevati nell'erogazione dei corsi online). Questo panorama per i MOOCs e le OERs, secondo i principi di apertura, insieme all'attuale generazione di studenti e studentesse, docenti che hanno visto aumentare la frequenza di ambienti di apprendimento virtuali, anche a causa della pandemia da Covid-19, indurrebbe i progettatori a ripensare le

modalità di erogazione e a non ridurre lo svolgimento dei corsi ad una mera fruizione passiva.

Applicazione di Learning Analytics: i principali fornitori di MOOC utilizzano efficacemente tecniche di Educational Data Mining (EDM) e talvolta di Learning Analytics (LA) soprattutto per prevedere ed evitare l'abbandono da parte degli utenti, i cui tassi sono molto elevati nei MOOCs. L'apertura totale dei MOOCs porterebbe una realtà completamente nuova per queste tecniche, permettendo di avere accesso ad alcune informazioni che non sono disponibili nello scenario reale, così che potrebbe essere possibile ridurre fenomeni di drop-out.

Standard aperti per la garanzia di qualità: attualmente la garanzia della qualità per le OERs e i MOOCs si basa principalmente sulla reputazione da parte degli atenei o delle aziende che li producono, anche se alcune istituzioni hanno sviluppato i propri modelli di qualità interni per i MOOCs. L'apertura sarebbe il principio guida principale per i MOOCs e le OERs. In questo caso, standard e quadri aperti per l'assicurazione della qualità dei MOOC e delle OER aiuterebbero a misurare la qualità in termini più accettati a livello globale.

In questo progetto di ricerca si è cercato di concepire il MOOC come un corso aperto, nato dalla necessità di aumentare l'offerta formativa per i docenti dell'ateneo di Urbino, ma con la possibilità di ampliare il MOOC con nuovi moduli in futuro, di strutturarlo attraverso una didattica modulare, scalabile sui bisogni formativi rilevati, implementabile nel tempo. Questo aspetto verrà trattato maggiormente nel capitolo quattro.

3.5 Il Learning Management System (LMS) di ateneo: Moodle

“MOOC Uniurb” la piattaforma di ateneo basata su Moodle

L'Università degli Studi di Urbino ha un ambiente online predisposto dove sono collocati i MOOCs che vengono progettati, accessibile dal sito dell'ateneo, denominato “MOOC Uniurb”. In questa sezione del sito trovano posto i MOOC che negli anni sono stati ideati dai docenti. La piattaforma che ospita i corsi online utilizza Moodle come Learning Management System (LMS).

Learning Management System (LMS), noto anche come course management system (CMS), è un termine generale che descrive un software progettato per gestire gli interventi di apprendimento degli utenti e fornire l'accesso a servizi online per l'apprendimento di studenti e studentesse, docenti, personale amministrativo e, in generale, degli utenti che fanno parte di una determinata istituzione o organizzazione. Si tratta di un software che

consente lo sviluppo e la fruizione di formazione, organizzata in corsi o strutturazione di ambienti di apprendimento online contenenti risorse didattiche digitali, utilizzando Internet come sistema di erogazione.

Moodle è un sistema di gestione dell'apprendimento open-source, ideato da Martin Dougiamas nel 2002, ampiamente adottato nelle istituzioni scolastiche e universitarie per l'apprendimento online e in modalità blended. Il nome Moodle è un acronimo che sta per Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente di apprendimento dinamico, modulare, orientato ad oggetti). Moodle fornisce diverse funzionalità per supportare le attività di studenti e studentesse (e, più in generale, degli utenti che si collegano alla piattaforma), tra cui video, forum di discussione, chat, materiali e quiz, soltanto per citarne alcune. La teoria del costruzionismo sociale ha guidato la progettazione e lo sviluppo di Moodle; questo LMS è facile da usare, flessibile e viene impiegato soprattutto per supportare la creazione di ambienti di apprendimento online. Ahmad e collaboratori (2012) ne sottolineano la semplicità di utilizzo, definendolo come un “armadio digitale”, uno spazio di archiviazione per conservare file e cartelle che gli amministratori dei corsi, docenti e studenti e studentesse possono visualizzare e scaricare in qualsiasi momento. Quanto più aumenta la competenza, tanto più l'utente potrà trarre vantaggio dal pacchetto Moodle.

Moodle supporta l'erogazione di corsi che vanno dall'uso completamente online all'uso occasionale, di supporto all'apprendimento in presenza. La quantità di tempo trascorso sullo schermo dipende interamente dai piani di insegnamento del docente che progetta il corso. Alcuni docenti utilizzano Moodle con un approccio ibrido, combinando l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione sia online che offline. Un uso efficace di Moodle implica la formulazione di domande di progettazione ponderate, possibilmente basate su un'analisi dei bisogni formativi, e l'attuazione di un insegnamento approfondito e riflessivo, utilizzando gli strumenti più appropriati a disposizione.

Il progresso sul piano digitale di studenti e studentesse, a prescindere dalla sua portata, avrebbe un impatto minimo senza l'efficace interazione umana, la conoscenza e la guida del progettista del corso. L'obiettivo principale di Moodle non è quello di rendere l'apprendimento più piacevole, ma piuttosto di aumentarne il valore, renderlo significativo. Moodle è un pacchetto completo di strumenti efficaci per incoraggiare e coinvolgere studenti e studentesse soprattutto nell'apprendimento e nella valutazione; migliora l'apprendimento collaborativo attraverso attività, osservazioni e condivisione di risorse tra docenti, studenti e altri collaboratori.

Moodle, e altri LMS, stanno rapidamente aumentando l'adozione a vari livelli di istituzioni educative e altre organizzazioni, indipendentemente dal marchio o dalla funzionalità. Moodle offre un'elevata flessibilità come ambiente di apprendimento online, consentendo di passare ad altre attività in qualsiasi modo e in qualsiasi momento, sia all'interno del proprio ambiente, sia per la possibilità di essere collegata ad ambienti e risorse esterne alla piattaforma. Le valutazioni di Moodle hanno dimostrato la sua efficacia nel soddisfare le diverse esigenze di docenti, studenti e studentesse, offrendo una piattaforma semplice da gestire, mantenere e aggiornare (Konstantinidis et al., 2011).

Moodle è stato inizialmente progettato per essere utilizzato negli istituti di istruzione superiore, in particolare nelle università. In seguito, ha visto crescere il suo impiego fino a comprendere una gamma più ampia di istituzioni e organizzazioni a livello globale per lo svolgimento di attività accademiche come corsi, esami e assegnazione di compiti; viene utilizzato per l'apprendimento completamente online e per supportare l'insegnamento e l'apprendimento faccia a faccia in contesti offline.

La piattaforma continua ad attrarre diverse comunità di apprendimento grazie alla sua accessibilità, flessibilità, sicurezza e modularità. Essendo un pacchetto liberamente scaricabile con costi di abbonamento minimi, si adatta ad ambienti di apprendimento che vanno dalle classi delle scuole elementari alle grandi università e ai dipartimenti governativi. Moodle è un sistema di gestione dei corsi incentrato sullo studente e progettato per assistere i docenti nella creazione di corsi online di alta qualità. Dal 2002 ha subito numerose iterazioni e aggiornamenti di versione. Al momento in cui si scrive, la versione più recente di Moodle è la 4.5 e presenta funzionalità migliorate rispetto alle versioni precedenti. L'interattività completa e versatile di Moodle consente agli utenti di importare ed esportare contenuti. La piattaforma offre un'ampia varietà di sistemi di erogazione dei corsi e di attività con tecniche di valutazione migliorate, che la rendono più facile da usare. Facilita le attività di quiz e workshop; la barra di ricerca e gli strumenti di navigazione sono intuitivi e di facile utilizzo anche per gli utenti che non hanno grande familiarità con l'ambiente.

Moodle è integrato con i sistemi di rete contemporanei, compresi i dispositivi mobili, consentendo agli utenti di personalizzare la propria home page personale e di accedervi con il proprio dispositivo personale portatile come smartphone e tablet, oltre al classico personal computer.

Moodle viene scelto principalmente perché è un software open source che può essere personalizzato per soddisfare le esigenze delle diverse istituzioni che decidono di adottarlo. L'implementazione di Moodle può influenzare positivamente la qualità degli ambienti di

insegnamento e apprendimento (Saydam et al., 2013). Moodle, sin dalla sua nascita, ha dimostrato la sua efficacia come LMS per migliorare le attività di apprendimento di studenti e studentesse e sostenere le iniziative di apprendimento online delle istituzioni educative.

Moodle come Learning Management System (LMS) socio-costruttivista

L'utilizzo dei Learning Management System (LMS) può fornire a docenti, studenti e studentesse un ambiente di apprendimento online sicuro. Grazie ai progressi delle tecnologie digitali, le istituzioni universitarie hanno implementato diversi sistemi di gestione dell'apprendimento basati sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC). Moodle (Modular Object Orientated Dynamic Learning Environment), uno dei LMS più popolari, è stato originariamente sviluppato da Martin Dougiamas per aiutare gli educatori a creare una piattaforma di insegnamento e apprendimento online basata su una struttura pedagogica di tipo socio-costruttivista (Helling & Petter, 2012; Bogner, Gajger & Ivić, 2015; Jeong, 2017).

Il costruttivismo è una teoria che considera l'apprendimento come un processo di costruzione del significato a partire dalle proprie esperienze. I principali teorici associati al costruttivismo sono Bruner e Piaget. Il costruttivismo sociale estende il costruttivismo, sottolineando l'importanza della cultura e del contesto nella comprensione degli eventi sociali e nella costruzione della conoscenza basata su questa comprensione. Vygotskij è il principale teorico tra i costruttivisti sociali e ha affermato che tutte le funzioni superiori hanno origine come relazioni reali tra individui umani (Vygotsky, 1978). Il costruttivismo sociale poggia le sue basi teoriche su quattro principi chiave: costruzione della conoscenza, apprendimento attivo, interazione sociale e scaffolding. L'impiego di Moodle può facilitare, da un punto di vista del posizionamento pedagogico, questi principi.

Le persone imparano più efficacemente costruendo attivamente il proprio apprendimento: a studenti e studentesse vengono offerte opportunità di basarsi sulle conoscenze pregresse per costruire nuove conoscenze e capacità di comprensione (Cole, 2009).

Bruner (1978) ha rifiutato l'idea che i discenti siano passivi nel processo di apprendimento, devono invece essere soggetti attivi e costruttivi, coinvolti nell'intero percorso formativo. Nel panorama pedagogico attuale è ampiamente diffusa l'importanza di porre lo studente al centro dei processi di insegnamento-apprendimento; infatti (come esposto nel capitolo due) si parla di apprendimento student-centered per indicare la centralità del discente ed orientare così l'intervento educativo da un punto di vista della filosofia dell'educazione e

delle pratiche didattiche da mettere in atto; questo aspetto coinvolge sia ambienti di apprendimento online che offline.

I socio-costruttivisti sostengono che l'apprendimento significativo avviene quando gli individui sono impegnati in attività sociali come l'interazione e la collaborazione, specialmente quando questa avviene tra pari; secondo questi teorici l'apprendimento avviene in modo particolare dall'atto di creare qualcosa da far vedere agli altri, anche solo osservando l'attività dei propri pari. Questo aspetto è significativo in ambienti in cui il discente viene messo nelle condizioni di creare, fisicamente o virtualmente, un prodotto culturale.

Lo scaffolding è un termine associato a Bruner (1978), indica un momento che si verifica quando il docente fornisce assistenza al discente fino al punto in cui l'individuo, che trae beneficio dall'intervento educativo, diventa in grado di svolgere il compito da solo.

Moodle presenta vantaggi pedagogici in quanto è stato sviluppato secondo un approccio didattico che enfatizza la costruzione della conoscenza attraverso un apprendimento attivo e interattivo, nonché esperienze multisensoriali facilitate dalla multimedialità. Come esposto poco sopra, l'architettura di Moodle si basa sulla pedagogia socio-costruttivista. Questo fondamento teorico implica che il suo obiettivo primario è quello di fornire una suite di strumenti che supportino un approccio all'apprendimento online basato sull'indagine e sulla scoperta. Inoltre, mira a creare un ambiente che favorisca l'interazione collaborativa tra studenti e studentesse, sia come piattaforma a sé stante sia come complemento all'insegnamento tradizionale in aula.

Finnegan & Ginty (2019), in un loro studio, individuano alcuni tool specifici di Moodle che possono favorire i quattro principi principali del socio-costruttivismo: la costruzione della conoscenza può essere favorita impiegando il forum (sia in maniera guidata dal docente che lasciata alla libera condivisione degli utenti), fornendo feedback ai compiti assegnati tramite l'apposito strumento della piattaforma e con i wiki; all'apprendimento attivo può contribuire l'utilizzo del forum attivo e guidato dal docente, quiz, feedback sui compiti caricati, wiki, database, glossari, implementazione dei ruoli; l'interazione sociale può essere facilitata da messaggi agli studenti all'interno della piattaforma, caricamento di appunti e letture utili al corso progettato, wiki, glossari, database, workshop (con la funzione di peer-review), forum attivo e guidato dal docente; lo scaffolding è possibile grazie alla possibilità di comunicare la struttura e le modalità di gestione del corso, comunicare i risultati di apprendimento del singolo modulo formativo, comunicare gli argomenti più importanti del

modulo, scaricare il materiale del corso, il riconoscimento dei badge, l'utilizzo delle rubriche, disporre del forum attivo e guidato, fornire feedback sui compiti caricati, workshop.

Moodle è una piattaforma di e-learning che si basa su concetti quali l'apprendimento indipendente, l'apprendimento attivo, l'apprendimento auto-diretto, problem based learning, simulazioni e work based learning. La maggior parte di questi modelli si basa sul costruttivismo, in cui studenti e studentesse si assumono la responsabilità di regolare il proprio processo di apprendimento. Studenti e studentesse autoregolati sono motivati, indipendenti e metacognitivamente attivi nel loro apprendimento (Kotzer & Elran, 2012).

Moodle facilita l'integrazione di una vasta gamma di risorse, tra cui chat e forum, libri online creati direttamente in piattaforma, varie tipologie di domande, raccolte di problemi ed esercizi, appunti delle lezioni, compresi tutti i documenti basati su testo o in formato HTML, risorse multimediali come grafici, video o audio, PowerPoint o applicazioni basate su Flash e Java. Moodle si propone di fornire ai progettisti didattici strumenti ottimali per progettare e promuovere l'apprendimento, consentendo loro di organizzare, gestire e distribuire le risorse didattiche. Da un punto di vista pedagogico, l'utilizzo di strumenti multimediali per creare attività coinvolgenti rende il processo di apprendimento più accessibile agli utenti che accedono a Moodle o, più in generale, ai LMS. Di conseguenza, queste attività aumentano l'interesse di studenti e studentesse per i loro studi e per le attività di formazione. I docenti possono mettere a disposizione un'ampia gamma di risorse che in genere non possono presentare in aula per motivi di tempo, rendendo così l'apprendimento maggiormente significativo e profondo, consentendo di fare approfondimenti e offrire opportunità di riflessione ulteriore sui temi trattati durante la lezione in presenza. I compiti delle lezioni in Moodle possono essere collegati a qualsiasi risorsa caricata sul proprio server o disponibile su Internet. L'esplorazione di qualsiasi risorsa basata sui contenuti può essere facilmente valutata utilizzando qualsiasi strumento di valutazione e feedback presente su Moodle, il quale dimostra una notevole efficacia nella creazione di contenuti grazie al suo editor HTML integrato.

Essendo un sistema online open-source, Moodle continua a beneficiare di uno sviluppo costante grazie all'esperienza collettiva di docenti e specialisti della progettazione didattica. A differenza dei singoli blog privati o di altri social network, Moodle integra tutte le strategie e gli strumenti didattici in un'unica piattaforma. L'uso di LMS online offre il vantaggio che studenti e studentesse possono accedere all'ambiente di apprendimento online in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, abbattendo così le barriere fisiche e ridisegnando il concetto di apprendimento tradizionale rilegato al solo momento in cui il discente si trova in aula. Di

conseguenza, l'implementazione di Moodle può essere efficace nel promuovere l'autonomia dei discenti, nel sostenere la collaborazione tra gli attori del processo di insegnamento-apprendimento e un creare un ambiente di apprendimento student-centered. Gli ambienti di apprendimento online sono basati su strumenti tecnologici che consentono di mettere in atto modelli didattici di tipo collaborativo (Jeong, 2017).

4. Fase della progettazione e della sperimentazione

4.1 Rilevazione dei bisogni formativi (contesto di Urbino)

Un MOOC per i docenti neoassunti

La proposta di progettare un MOOC è nata dal bisogno formativo riscontrato di ampliare l'offerta formativa per i docenti dell'ateneo di Urbino, con un focus particolare sui docenti neoassunti. La questione della docenza universitaria rientra nella dicotomia ricerca-didattica, dove è stata riscontrata a livello accademico la necessità di offrire formazione ai docenti, nell'ottica di migliorare la qualità della didattica e al tempo stesso professionalizzare maggiormente la figura del docente che, nella molteplicità dei ruoli che ricopre per esercitare l'attività di docenza, si ritrova spesso oberato dagli impegni e dalle numerose mansioni che deve ricoprire, questo a fronte di una carriera che vede il suo avanzamento soltanto in base all'attività di ricerca svolta, alle pubblicazioni prodotte contro l'attività didattica che spesso non viene considerata, non viene valutata e, di conseguenza, viene vista a volte come un peso, un adempimento da assolvere il prima possibile per poter riprendere con l'attività di ricerca.

L'attività didattica del docente universitario andrebbe valorizzata maggiormente sul piano professionale (Felisatti & Perla, 2023), e quindi vedere un miglioramento della didattica dal punto di vista delle metodologie che possono essere adottate in aula, degli approcci e delle teorie pedagogiche che interessano i processi di insegnamento e apprendimento, la possibilità di innovare la didattica attraverso la riflessione sulle proprie pratiche e l'approfondimento delle teorie pedagogiche più recenti, degli orientamenti possibili e della filosofia dell'educazione.

Oltre all'aspetto professionale del docente universitario, c'è anche quello personale (Silva, 2022): spesso la carriera di questa figura del mondo accademico vede il suo svilupparsi in fasi della vita estremamente significative dal punto di vista umano, per questo non è sempre facile la gestione della vita accademica con quella privata. Inoltre, la dimensione personale incontra la necessità di una formazione intesa in senso longitudinale, in un'ottica di lifelong learning che consenta alla persona la sua realizzazione e acquisizione di competenze che siano spendibili sia sul luogo di lavoro che su quello che interessa la sfera privata.

In questo senso va interpretata la proposta del MOOC: riscontrata la necessità di ampliare l'offerta formativa per i docenti dell'Università degli Studi di Urbino, con la volontà di fornire un'opportunità di formazione alle competenze didattiche di base, con le possibilità e la flessibilità consentite da un'ambiente di apprendimento online, con un percorso formativo

self-paced, ovvero fruito liberamente dagli utenti in maniera autonoma, con l'intento di permettere ai docenti di aderire ad un percorso formativo che sia un punto di partenza per azioni di Faculty Development strutturate e progettate in un periodo di tempo più ampio e disteso.

Il MOOC è stato progettato avendo come destinatari i docenti universitari di Urbino, nell'ottica di creare un ambiente di apprendimento implementabile nel futuro, con la possibilità di sfruttare la flessibilità e le possibilità offerte da Moodle, il Learning Management System dell'Università di Urbino. Anche se quello proposto è, nella realtà dei fatti, un MOOC pilota, è stata data comunque la possibilità a chiunque di unirsi alla sperimentazione, consentendo così di raccogliere dati e di mettere a disposizione degli utenti sia urbinati che dal resto del mondo. In questo senso sarebbe stato opportuno proporre il corso in lingua inglese, ma al momento, nella fase in cui è stata effettuata la sperimentazione, la lingua del MOOC è l'italiano, con la prospettiva futura di offrire una traduzione; questo aspetto è di importanza soprattutto per il materiale video.

Le competenze didattiche del docente universitario

Nel secondo capitolo è stato trattato il tema della formazione dei docenti universitari: molti autori e autrici evidenziano la necessità di valorizzare la docenza universitaria, di offrire percorsi di formazione sui processi di insegnamento e apprendimento, di investire maggiormente il mestiere del docente di conoscenze teoriche e pratiche che afferiscono alla pedagogia e alla didattica universitaria (Boyer, 1990; Sorcinelli, 1994; Steinert, 2010; Felisatti & Serbati, 2015; Silva, 2022; Felisatti & Perla, 2023). Attraverso azioni di Faculty Development, tra le quali la possibilità di offrire formazione, è possibile migliorare la didattica degli atenei e rendere la vita accademica maggiormente significativa sia per i docenti che per studenti e studentesse, che possono così beneficiare della presenza di docenti adeguatamente formati pedagogicamente e didatticamente.

La carriera accademica di un futuro docente universitario vede il suo inizio simbolico nel dottorato di ricerca anche se, in molti casi, la docenza può essere esercitata anche prima di questo momento e senza necessariamente essere in possesso del titolo di dottore di ricerca. Questo aspetto porta a porsi un quesito significativo in termini di insegnamento: in quale momento della carriera professionale di un accademico è opportuno proporre una formazione che consenta al docente di acquisire un bagaglio culturale e scientifico che lo possa mettere in condizione di tenere un corso universitario?

In questa sezione si dà soltanto un accenno di un aspetto che verrà approfondito nel capitolo sei, ma sin da ora si vuole sottolineare l'importanza di offrire a coloro che ricoprono un ruolo di insegnamento accademico (sia il caso di docenti a contratto, di ricercatori, di professori associati e ordinari) una formazione sulle competenze didattiche del docente universitario. Sarebbe opportuno, se non necessario, che già dal periodo del dottorato, momento in cui si ha a disposizione maggior tempo per la propria crescita professionale, si offrisse la possibilità di formarsi sui temi della pedagogia e della didattica, in particolar modo quella universitaria, per fare in sì che il profilo in uscita di dottori e dottoresse di ricerca comprenda competenze di ricerca e didattiche, considerando che tra i ruoli principali assunti dai docenti universitari ci sono sia quelli del ricercatore che del professore.

Per questo è stata presa la decisione di progettare un MOOC per lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari.

4.2 Macro-progettazione

Il MOOC come dispositivo per la formazione dei docenti universitari

Rilevato il bisogno formativo di ampliare le possibilità di formazione per i docenti universitari dell'Università di Urbino, il passaggio successivo è stato quello di pensare ad una modalità di proporre una formazione che potesse soddisfare i bisogni formativi e quelli personali dei docenti universitari. Nella letteratura sul Faculty Development è ricorrente il tema della complessità della figura professionale del docente universitario, e di come a questo consegue che il docente sia spesso oberato dagli impegni inerenti alla vita accademica. Alcuni autori (Melo & Serva, 2014; Silva, 2022) affermano che l'attuale ambiente di lavoro accademico potrebbe essere insostenibile e potenzialmente dannoso per il benessere dei professori universitari, specialmente sul piano personale. L'eccessivo carico di lavoro e la pressione a mantenere alti livelli di produttività, in particolare nelle attività di ricerca, stanno portando a risultati negativi per la salute e a uno squilibrio tra lavoro e vita privata. Questa situazione può portare a una diminuzione della soddisfazione lavorativa, al burnout ed a una riduzione della qualità dell'insegnamento e della ricerca. L'argomentazione a favore di un maggiore coinvolgimento dei singoli docenti e delle società accademiche nella definizione delle agende accademiche implica la necessità di un approccio più equilibrato alla governance accademica, che tenga conto sia delle priorità istituzionali sia delle competenze di coloro che sono direttamente coinvolti nell'insegnamento e nella ricerca.

Una delle ragioni che ha influito sulla scelta di proporre un MOOC, oltre al fatto di aver avuto uno sguardo sugli studi esistenti e sui benefici che può portare l'impiego della formazione a distanza tramite un ambiente di apprendimento online, è stata la dimensione personale del docente universitario e la possibilità di offrire una modalità di partecipazione che consentisse di gestire in autonomia il proprio percorso formativo, sia in termine di tempi che di scelta libera sul come affrontare l'esperienza di apprendimento. Il MOOC che è stato progettando rientra nella categoria dei MOOC self-paced, ovvero di quei corsi online aperti che possono essere fruiti in maniera totalmente autonoma, con un elevato tasso di flessibilità e accessibilità, secondo i propri bisogni e ritmi personali (Barana et al., 2017; Min & Nasir, 2020).

L'approccio self-paced fa riferimento all'apprendimento autoregolato, definito come la capacità di comprendere e gestire il proprio ambiente di apprendimento; questa gestione comprende la definizione degli obiettivi di apprendimento, l'auto-monitoraggio, l'auto-istruzione e l'auto-rinforzo (Schraw et al., 2006). In sostanza, si tratta di un apprendimento guidato dalla metacognizione, dall'azione strategica e dalla motivazione ad apprendere. L'apprendimento autoregolato è un processo auto-direttivo e un insieme di comportamenti attraverso i quali i discenti trasformano le loro abilità mentali in competenze e abitudini attraverso un processo di sviluppo che risulta dalla pratica guidata e dal feedback (Paris & Paris, 2001).

L'apprendimento tramite una piattaforma MOOC richiede un'eccellente auto-gestione e, in senso più ampio, un'elevata padronanza dell'apprendimento autoregolato, poiché l'utente del corso possiede, o dovrebbe possedere, la piena autonomia di controllare e gestire il processo di apprendimento in un ambiente dove il docente che ha progettato l'esperienza di apprendimento non è fisicamente presente, se non, indirettamente, nell'architettura da egli progettato. Di conseguenza, l'apprendimento autoregolato è uno dei principi più importanti per garantire il completamento di un MOOC; incoraggiando gli utenti a pianificare e regolare il proprio apprendimento, fornendo loro una migliore comprensione dei processi di apprendimento e delle strategie ottimali, è possibile portare a termine il corso online aperto, con il corsista che si assume la responsabilità dei propri obiettivi di apprendimento. Seppur la gestione di utenti online non sia semplice e il tasso di abbandono dei MOOC sia una delle componenti più critiche quando si progetta un percorso formativo di questo tipo, l'aspettativa in fase di progettazione è stata quella di ritenere il target della ricerca adeguato a sostenere un percorso formativo basato sull'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) costruendo un ambiente di apprendimento virtuale, poiché il

docente universitario ha tendenzialmente un'elevata capacità di autoregolazione; sono infatti numerosi gli studi che attestano a questa figura accademica delle competenze e delle attitudini correlate ad un'elevata disciplina, caratteristiche intrinseche sviluppate nel corso della carriera (Rogus, 1985; Zimmerman, 2002; Fleisher, 2005).

La strutturazione di ambiente di apprendimento ICT based prevede elevate capacità di progettazione dell'apprendimento, per questo il progettista, nella figura di chi ha redatto questa tesi, ha seguito corsi di formazione su Moodle, il Learning Management System dell'ateneo di Urbino, per cercare di predisporre una piattaforma altamente flessibile, accessibile ed efficace per la formazione dei docenti universitari, sia in termini tecnici e tecnologici, ma anche, e soprattutto, in termini pedagogici e didattici, traendo la giustificazione teorica dell'integrazione delle tecnologie digitali nella progettazione del MOOC nel TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge) model, un quadro di riferimento per l'integrazione della tecnologia nell'istruzione, che combina conoscenze tecnologiche, pedagogiche e del contenuto (Koehler & Mishra, 2005).

TPACK model per orientare il design del MOOC

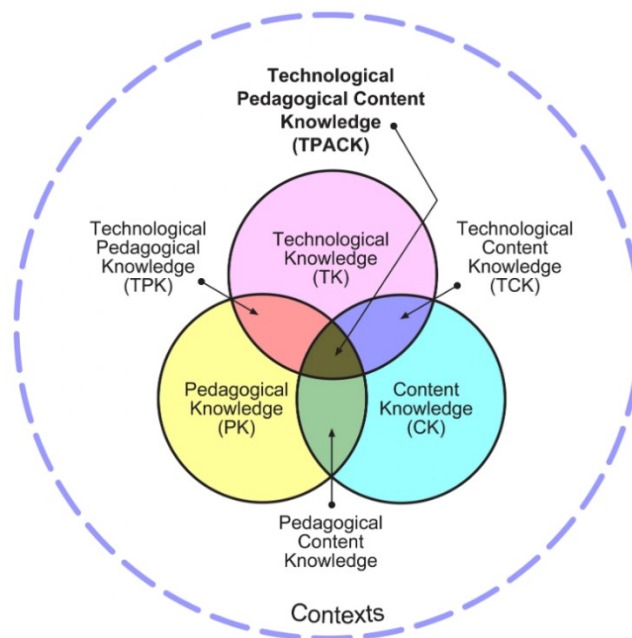


Figura 7: TPACK model (Koehler & Mishra, 2005)

Uno dei tentativi più interessanti di modellizzazione dell'integrazione tra contenuti, pedagogia e tecnologie è stato compiuto da Koehler e Mishra con la proposta del Technological Pedagogical And Content Knowledge (TPACK framework). Riprendendo la

teoria di Shulman (1986) sul PCK, la proposta di Mishra e Koehler riporta l'attenzione sui contenuti di insegnamento, contemplando un ulteriore tipo di conoscenza di base, ovvero TK, Technological Knowledge, trasformando così l'acronimo in TPACK.

Il TPACK riguarda sette tipi di conoscenza: dalle tre forme di base di conoscenza (CK, Content Knowledge; PK, Pedagogical Knowledge; TK Technological Knowledge), alle loro progressive coniugazioni (PCK, Pedagogical Content Knowledge; TCK, Technological Content Knowledge; TPK, Technological Pedagogical Knowledge), fino a giungere alla forma integrata di conoscenza che dovrebbe contraddistinguere i docenti della società attuale (TPACK, Technological Pedagogical And Content Knowledge). TPACK, ovvero l'intersezione tra i tipi di conoscenza sopra esposti, si determina dall'integrazione tra le tre forme di conoscenza, cioè contenuti, pedagogia, tecnologia. Questa conoscenza è diversa da quella di un esperto disciplinare o di un tecnologo o di un pedagogo. Il TPACK va al di sopra e al di là della conoscenza della tecnologia, della conoscenza del contenuto e della conoscenza pedagogico-didattica, isolatamente prese e si caratterizza come una forma emergente di comprensione delle interazioni tra questi tipi di conoscenza (Koehler & Mishra, 2005).

Il TPACK rappresenta una forma specializzata di conoscenza, data dalla relazione dinamica e transazionale tra contenuto, pedagogia e tecnologia. Un insegnamento di qualità con la tecnologia richiede la comprensione del rapporto sinergico tra tutti e tre gli elementi considerati insieme per sviluppare strategie e rappresentazioni appropriate, specifiche e contestualizzate.

Mishra e Koehler parlano di questa conoscenza come una nuova forma di literacy, concependo docenti e insegnanti come designer e producer; propongono un approccio specifico learning by design che può aiutare a sviluppare una comprensione flessibile e situata della tecnologia, appellandosi alla creatività dei docenti per esplorare il modello. Il TPACK è un framework neutro rispetto sia alle tecnologie, sia ai contenuti disciplinari che agli approcci pedagogici; non serve per stabilire quali contenuti insegnare, quali approcci pedagogici sono utili e che tipo di tecnologie utilizzare nella didattica, ma indica come poter coniugare le tre sfere di conoscenza (Mishra & Koehler, 2006).

Il TPACK offre una guida sia per la ricerca sia per le istituzioni preposte alla formazione e allo sviluppo professionale di docenti e insegnanti, e può essere utilizzato con e dai docenti di tutti i gradi scolastici, compresa l'istruzione universitaria.

Il TPACK è stato utilizzato come framework di riferimento per la progettazione del MOOC cercando di coniugare le scelte progettuali con la necessità di dare forma all'ambiente di

apprendimento online con le possibilità offerte dal Learning Management System di ateneo, Moodle. La piattaforma basata sulla teoria socio-costruttivista mette a disposizione numerosi strumenti che permettono di mettere in atto metodologie che consentono di integrare, nella logica del modello TPACK, i tre tipi di conoscenza che lo definiscono, garantendo così al progettista del corso la possibilità di strutturare un ambiente di apprendimento online con le caratteristiche auspiccate nella fase progettuale, ovvero flessibilità ed accessibilità, nell'ottica di garantire ai docenti l'opportunità di partecipare ad un corso di formazione dove le tecnologie digitali, integrate e alla base dell'ambiente virtuale predisposto, amplificano le possibilità di formazione e apprendimento.

Si può affermare quindi che il TPACK ha indirizzato l'orientamento, l'approccio del design, il pensiero pedagogico di strutturare un ambiente di apprendimento nel quale i docenti possano essere formati secondo una logica integrata di conoscenze tecnologiche, pedagogiche, di contenuto.

Il DigCompEdu per la scelta delle competenze e degli obiettivi di apprendimento del MOOC

Il MOOC è stato progettato con l'obiettivo di proporre un percorso di formazione per lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. La crescente enfasi sulle competenze digitali e didattiche dei professori universitari suggerisce la necessità di azioni di azioni di Faculty Development come quella messa in atto con questo progetto di ricerca. Le università potrebbero aver bisogno di investire in iniziative di formazione continua per garantire che il personale docente sia in grado di integrare efficacemente la tecnologia nei propri corsi di insegnamento e di adattarsi agli scenari educativi in evoluzione. Questa attenzione al miglioramento delle competenze dei docenti potrebbe portare a un miglioramento dei risultati di apprendimento di studenti e studentesse, a un maggiore impegno negli ambienti di apprendimento digitali ed a una migliore preparazione dei laureati per una forza lavoro che vede nella tecnologia l'oggetto culturale caratterizzante la società attuale, con possibilità amplificate su un piano professionale e personale. Inoltre, le istituzioni che danno priorità a questa formazione possono ottenere un vantaggio competitivo nell'attrarre sia studenti e studentesse che docenti di alta qualità.

Il framework europeo DigCompEdu mira a delineare e chiarire le competenze digitali specifiche degli educatori, di qualsiasi ordine e grado, inclusa l'istruzione superiore, proponendo ventidue competenze organizzate in sei aree.

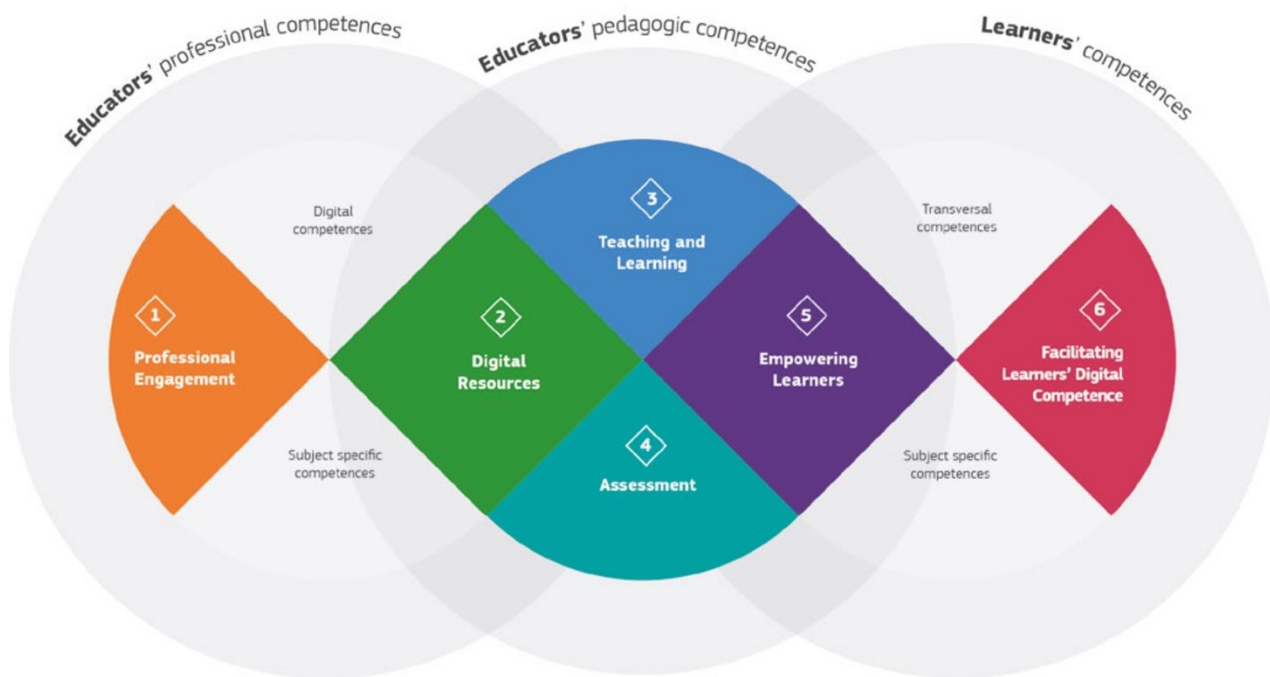


Figura 8: Il DigCompEdu sintetizzato (Redecker, 2017)

L'area 1 si occupa dell'ambiente professionale in senso più ampio, in particolare dell'utilizzo delle tecnologie digitali da parte degli educatori nelle interazioni professionali con colleghi e colleghe, studenti e studentesse e altri stakeholder, per il loro sviluppo professionale individuale e per il beneficio collettivo dell'istituzione di appartenenza. L'area 2 esamina le competenze necessarie per un uso, una creazione e una diffusione efficaci e responsabili delle risorse digitali per l'apprendimento. L'area 3 è dedicata alla gestione e all'orchestrazione delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento. L'area 4 affronta l'implementazione di strategie digitali per migliorare le pratiche di valutazione. L'area 5 si concentra sul potenziale delle tecnologie digitali per le strategie di insegnamento e apprendimento incentrate su studenti e studentesse. L'area 6 delinea le competenze pedagogiche specifiche necessarie per facilitare la competenza digitale di studenti e studentesse. Per ogni competenza vengono forniti un titolo e una descrizione concisa, che fungono da punto di riferimento per implementazioni e progettazioni da parte di chi utilizza il DigCompEdu. Il nucleo centrale del quadro DigCompEdu è definito dalle aree 2-5. Collettivamente, queste aree delincono la competenza pedagogica digitale dei docenti, ossia le competenze digitali di cui hanno bisogno per promuovere strategie di insegnamento e apprendimento efficaci, inclusive e innovative. Le aree 1, 2 e 3 sono riferite alle fasi caratteristiche di qualsiasi processo di insegnamento, sia esso supportato o meno dalle tecnologie. Le competenze in queste aree descrivono come fare un uso efficiente e

innovativo delle tecnologie digitali durante la pianificazione (area 2), l'implementazione (area 3) e la valutazione (area 4) dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'area 5 riconosce il potenziale delle tecnologie digitali per le strategie di insegnamento e apprendimento incentrate sul discente. Quest'area è trasversale alle aree 2, 3 e 4 in quanto contiene una serie di principi guida rilevanti e complementari alle competenze specificate in queste aree. Mentre l'area 1 indica le competenze professionali del docente e l'area 6 quelle di studenti e studentesse, il nucleo centrale del framework, definito dalle competenze che vanno dalla 2 alle 5 comprese, è rivolto alle competenze pedagogiche degli educatori (o dei docenti universitari, nel caso di questo progetto di ricerca).

I docenti competenti nell'area 2 selezioneranno, creeranno e adatteranno le risorse digitali per allinearsi all'obiettivo di apprendimento e al livello di competenza esistente del gruppo di studenti e studentesse. Sceglieranno o progetteranno in modo ottimale le attività di apprendimento che facilitano il raggiungimento effettivo di un determinato obiettivo di apprendimento da parte del proprio gruppo di studenti e studentesse. Un docente esperto nell'area 5 selezionerà, creerà e adatterà le risorse digitali per potenziare l'apprendimento di studenti e studentesse. A questo proposito, il docente si assicurerà che le risorse siano accessibili a tutto il gruppo, prevederà percorsi di apprendimento diversi e personalizzati e progetterà le risorse per coinvolgere attivamente studenti e studentesse. È evidente che un docente digitalmente competente deve considerare entrambe le serie di obiettivi, vale a dire: raggiungere l'obiettivo di apprendimento specifico (area 2) e potenziare gli studenti (area 5). Mentre il primo è specifico per il processo di selezione o creazione, il secondo è generalmente applicabile a tutte le competenze delle aree 2-4 (Redecker, 2017).

I docenti universitari, nel loro ruolo di professori nell'ambito dell'istruzione superiore, sono un esempio per le generazioni future. È quindi indispensabile che possiedano le competenze digitali necessarie a tutti i cittadini per partecipare attivamente alla società digitale. DigCompEdu è diventato uno strumento ampiamente accettato per misurare e certificare le competenze digitali ed è stato utilizzato come base per la formazione e lo sviluppo professionale degli insegnanti in tutta Europa, e non solo (Redecker, 2017). In quanto cittadini a loro volta, i docenti dovrebbero possedere competenze per partecipare attivamente alla società, oltre che alla vita accademica, sia a livello personale che professionale. In quanto professionisti competenti anche digitalmente, dovrebbero essere in grado di avere un buon livello di competenza digitale e di promuovere un uso creativo e critico delle tecnologie digitali.

I docenti sono soprattutto facilitatori e progettisti dell'apprendimento (instructional designer). In quanto professionisti dedicati all'insegnamento, oltre alle competenze digitali generali per la vita e il lavoro, necessitano di competenze digitali specifiche per il loro ruolo e per utilizzare efficacemente le tecnologie digitali nella loro attività didattica.

Le aree scelte, sulle quali è stata focalizzata la progettazione del MOOC, sono quelle centrali che indicano la competenza pedagogica digitale dei docenti: area 2, risorse digitali; area 3, insegnamento e apprendimento; area 4, valutazione; area 5, sviluppo degli studenti e delle studentesse.

Ad ogni area del DigCompEdu corrispondono delle competenze, con i relativi obiettivi di apprendimento; di seguito vengono riportate le aree che sono state scelte in fase di progettazione (Redecker, 2017):

Area del DigCompEdu	Competenza	Obiettivo di apprendimento
2, Digital resources	Selecting digital resources	To identify, assess and select digital resources to support and enhance teaching and learning. To consider the specific learning objective, context, pedagogical approach, and learner group, when selecting digital resources and planning their use.
	Creating and modifying digital resources	To modify and build on existing openly-licensed resources and other resources where this is permitted. To create or co- create new digital educational resources. To consider the specific learning objective, context, pedagogical approach, and learner group, when designing digital resources and planning their use.
	Managing, protecting and sharing digital resources	To organise digital content and make it available to learners, parents and other educators. To effectively protect sensitive digital

		<p>content. To respect and correctly apply privacy and copyright rules.</p> <p>To understand the use and creation of open licenses and open educational resources, including their proper attribution.</p>
<p>3, Teaching and learning</p>	<p>Teaching</p>	<p>To plan for and implement digital devices and resources in the teaching process, so as to enhance the effectiveness of teaching interventions. To appropriately manage and orchestrate digital teaching interventions. To experiment with and develop new formats and pedagogical methods for instruction.</p>
	<p>Guidance</p>	<p>To use digital technologies and services to enhance the interaction with learners, individually and collectively, within and outside the learning session. To use digital technologies to offer timely and targeted guidance and assistance.</p> <p>To experiment with and develop new forms and formats for offering guidance and support.</p>
	<p>Collaborative learning</p>	<p>To use digital technologies to foster and enhance learner collaboration.</p> <p>To enable learners to use digital technologies as part of collaborative assignments, as a means of enhancing communication, collaboration and collaborative knowledge creation.</p>

	Self-regulated learning	To use digital technologies to support self-regulated learning processes, i.e. to enable learners to plan, monitor and reflect on their own learning, provide evidence of progress, share insights and come up with creative solutions.
4, Assessment	Assessment strategies	To use digital technologies for formative and summative assessment. To enhance the diversity and suitability of assessment formats and approaches.
	Analysing evidence	To generate, select, critically analyse and interpret digital evidence on learner activity, performance and progress, in order to inform teaching and learning.
	Feedback and Planning	To use digital technologies to provide targeted and timely feedback to learners. To adapt teaching strategies and to provide targeted support, based on the evidence generated by the digital technologies used. To enable learners and parents to understand the evidence provided by digital technologies and use it for decision-making.
5, Empowering learners	Accessibility and inclusion	To ensure accessibility to learning resources and activities, for all learners, including those with special needs. To consider and respond to learners' (digital)

		expectations, abilities, uses and misconceptions, as well as contextual, physical or cognitive constraints to their use of digital technologies.
	Differentiation and personalisation	To use digital technologies to address learners' diverse learning needs, by allowing learners to advance at different levels and speeds, and to follow individual learning pathways and objectives.
	Actively engaging learners	To use digital technologies to foster learners' active and creative engagement with a subject matter. To use digital technologies within pedagogic strategies that foster learners' transversal skills, deep thinking and creative expression. To open up learning to new, real-world contexts, which involve learners themselves in hands-on activities, scientific investigation or complex problem solving, or in other ways increase learners' active involvement in complex subject matters.

Tra le competenze presenti nel DigCompEdu è stata fatta una selezione di una competenza per area, poiché sviluppare un corso online che si focalizzasse su tutte le competenze individuate dal framework europeo sarebbe stato un impegno incredibilmente dispendioso in termini di risorse umane, economiche e di tempo. Inoltre, quello che si è proposto con questo progetto di ricerca è stato un corso di sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari che, sul livello di padronanza e di conoscenze, si pone come “entry level”, ovvero una prima conoscenza e uno sviluppo iniziale delle competenze didattiche.

Le competenze e gli obiettivi di apprendimento scelti sono i seguenti: nell'area 2, Risorse digitali, la competenza scelta è *Selecting digital resources*, con obiettivo "To identify, assess and select digital resources to support and enhance teaching and learning. To consider the specific learning objective, context, pedagogical approach, and learner group, when selecting digital resources and planning their use" (Redecker, 2017, p. 20). Nell'area 3, Insegnamento e apprendimento, la competenza selezionata è *Teaching*, con obiettivo di apprendimento "To plan for and implement digital devices and resources in the teaching process, so as to enhance the effectiveness of teaching interventions. To appropriately manage and orchestrate digital teaching interventions. To experiment with and develop new formats and pedagogical methods for instruction" (Ivi, p. 21). Nell'area 4, Valutazione, la competenza selezionata è *Assessment strategies*, con obiettivo "To use digital technologies for formative and summative assessment. To enhance the diversity and suitability of assessment formats and approaches" (*Ibidem*). Nell'area 5, Sviluppo di student e studentesse, la competenza individuata è *Accessibility and inclusion*, con obiettivo di apprendimento "To ensure accessibility to learning resources and activities, for all learners, including those with special needs. To consider and respond to learners' (digital) expectations, abilities, uses and misconceptions, as well as contextual, physical or cognitive constraints to their use of digital technologies" (Ivi, p.22).

L'architettura del MOOC: didattica modulare in un corso self-paced

Utilizzare il DigCompEdu per la definizione delle competenze e degli obiettivi di apprendimento ha avuto una duplice valenza: in primo luogo, il DigCompEdu, come ampiamente esposto nei capitoli precedenti, è un quadro teorico di riferimento riconosciuto a livello europeo, questo garantisce una buona solidità da un punto di vista teorico ed una riconoscibilità del prodotto su un piano internazionale, considerando anche l'aspetto della validazione di questo costrutto che consente così di delineare le traiettorie di un percorso formativo altamente professionalizzante per i docenti che ne hanno fruito. In secondo luogo, l'impiego di un framework così (ri)conosciuto può gettare le basi per una condivisione di linguaggio rispetto alle competenze didattiche e alla competenza digitale sulla quale si fonda il DigCompEdu; seppur negli stati membri dell'Unione Europea non ci sia uniformità nella definizione di competenza digitale, la Raccomandazione europea del consiglio del 22 maggio 2018 la delinea così: "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 cibersecurity), le questioni legate alla proprietà intellettuale, la risoluzione di problemi e il pensiero critico". Questa può essere una definizione che può fungere da terreno comune per organizzare percorsi di formazione comuni e condivisibili; il MOOC progettato è stato orientato in questo senso: un focus sulle competenze didattiche dei docenti universitari individuate nel DigCompEdu con l'amplificazione possibile grazie alle tecnologie digitali sia come oggetto della formazione, sia come mezzo per fruirlo.

In quest'ottica è stato scelto il DigCompEdu, grazie al quale è stato possibile prevedere la seguente architettura modulare del corso online: quattro moduli didattici, preceduti da un modulo introduttivo ed uno conclusivo. Sulla base delle aree individuate nel framework sono stati delineati i contenuti dei moduli che sono così articolati:

Modulo	Titolo	Descrizione
0	Introduzione	Modulo introduttivo volto ad illustrare la struttura del MOOC, fornire strumenti per l'autovalutazione personale e per la riflessione sulla propria professionalità;
1	Risorse didattiche digitali	Questo modulo affronta alcune tematiche legate alle risorse didattiche digitali, partendo da una breve ricostruzione storica ed etimologica, proseguendo con alcuni suggerimenti derivanti da ricerche condotte su quando e come utilizzare le tecnologie digitali per l'apprendimento, indicando come sia possibile svolgere una ricerca efficace nella Rete, concludendo con concetti quali bricolage digitale

		e Open Educational Resources (OER).
2	Insegnamento e apprendimento	In questo modulo vengono illustrate tematiche quali: relazione tra le tecnologie digitali e i processi di insegnamento e apprendimento; il concetto di ambiente di apprendimento e come può essere valorizzato grazie all'impiego degli strumenti digitali; come è possibile dar vita a comunità di apprendimento e gestirne l'organizzazione nell'era della digitalizzazione; la didattica innovativa.
3	Sviluppo degli studenti e delle studentesse	In questo modulo vengono trattati i seguenti temi: educazione inclusiva e come possa essere favorita grazie all'impiego delle tecnologie digitali; percorsi didattici inclusivi alla luce dell'Universal Design for Learning (UDL); le tecnologie assistive e le tecnologie inclusive; tecnologia del testo e come rendere maggiormente fruibili i materiali di insegnamento.
4	La valutazione	In questo modulo vengono illustrati i seguenti temi: la relazione tra tecnologie digitali e valutazione; la competenza docimologica del docente universitario; il legame tra tecnologie digitali e feedback; l'importanza della progettazione della valutazione.

5	Conclusione	Nel modulo conclusivo del corso si trovano: il quiz finale; strumenti di autovalutazione della professionalità docente; il questionario di gradimento tramite il quale poter esprimere la propria opinione sul MOOC e, al tempo stesso, riflettere sul proprio percorso di formazione.
---	-------------	--

Dalle aree individuate sono emerse alcune proposte di contenuti dei moduli. Le tecnologie digitali permeano ogni contesto della società attuale, operando trasformazioni continue e radicali nella vita delle persone. Si va dall'ampia diffusione di smartphone a connessione ad internet ad alta velocità, dall'automazione industriale all'intelligenza artificiale; sono molti gli ambiti di impiego. Queste tecnologie hanno rivoluzionato il modo di comunicare, di lavorare, di intrattenere e molto altro.

Molti sono i vantaggi che portano (ad esempio l'accesso immediato alle informazioni, la possibilità di comunicare con persone ubicate in qualsiasi parte del mondo che abbiano accesso alla Rete, ecc.) ma con questi sorgono anche molte sfide, soprattutto in ambito educativo.

La didattica può beneficiare dell'impiego delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione), specialmente se il docente universitario sviluppa le proprie competenze didattiche alla luce della competenza digitale. Utilizzando strumenti digitali il docente può creare risorse interattive, favorire la partecipazione di studenti e studentesse attraverso piattaforme online e personalizzare l'apprendimento. La comunicazione mediante piattaforme di e-learning migliora l'accessibilità alle risorse didattiche. Possono essere attuate nuove metodologie grazie a strumenti digitali che supportano il docente nei processi di insegnamento e apprendimento. Il momento valutativo può essere arricchito e reso più significativo.

Queste le tematiche principali trattate nel MOOC che è stato progettato, dove si propone un percorso di formazione che sia un punto di partenza per i docenti interessati a migliorare le proprie competenze didattiche, attraverso le opportunità offerte dall'impiego delle tecnologie digitali.

Il MOOC è stato progettato seguendo una logica self-paced, o autogestione della fruizione da parte dei docenti che vi hanno preso parte. I corsi online autogestiti offrono flessibilità, in quanto gli utenti possono determinare l'articolazione e le modalità di partecipazione, nonché l'ordine di svolgimento dei moduli, con due unici passaggi predefiniti, ovvero il modulo iniziale e quello finale; i moduli con contenuti didattici sono liberamente fruibili e indipendenti l'uno dall'altro. Sebbene questo formato si adatti a ritmi di apprendimento diversi (alcuni utenti potrebbero completare il corso rapidamente, altri potrebbero richiedere più tempo), presenta delle sfide nella ricerca a causa dei diversi design tra piattaforme che ospitano i corsi e istituzioni che li promuovono, siano queste accademiche o aziendali. Dal punto di vista dei docenti che vi partecipano, un MOOC self-paced offre un'elevata flessibilità, in particolare per coloro che hanno tempo o risorse limitate, situazione comune nella gestione dei numerosi impegni della vita accademica e dei ruoli che il docente universitario ricopre all'interno dell'ateneo.

Dal punto di vista dell'instructional designer che progetta il percorso di formazione, i corsi autogestiti riducono la necessità di un coinvolgimento costante degli utenti, ma possono anche limitare l'interazione tra gli stessi, considerata fondamentale per l'apprendimento, specialmente in ambienti online.

Per le istituzioni universitarie, i corsi autogestiti possono essere vantaggiosi da un punto di vista dei finanziamenti; rimanendo online per molto tempo ed essendo aperti e massivi, possono attirare una popolazione più ampia per periodi prolungati e sostenendo l'obiettivo di espandere l'istruzione aperta, permettendo così di raggiungere personale accademico che non appartenga necessariamente alla propria istituzione, anzi, come ribadito precedentemente, la logica dei MOOCs è proprio quella di coinvolgere più utenti possibili. Tuttavia, per poter portare a termine un corso self-paced occorre possedere forti capacità di autoregolazione. Inoltre, la minore interazione che caratterizza questi corsi può essere uno svantaggio, dato che l'elemento dell'interattività tra gli utenti è spesso uno dei motivi che consente di completare il corso (Topolovec, 2018).

Uno sprint MOOC per i docenti universitari

Gli sprint MOOC (Sancassani, 2023) rappresentano un formato innovativo nell'ambito dei corsi online aperti e di massa. La loro nascita è strettamente legata all'esigenza di affrontare alcune problematiche riscontrate nei MOOC tradizionali, come la difficoltà a mantenere alto l'interesse e il coinvolgimento degli studenti e i bassi tassi di completamento. Gli sprint MOOC propongono un modello che punta su un apprendimento intensivo e rapido,

riducendo la durata del corso e focalizzandosi su obiettivi formativi precisi individuati dal progettista del corso.

Una delle caratteristiche distintive di questi corsi è la durata: generalmente, uno sprint MOOC si completa in un periodo che va da una a tre settimane. Un altro parametro, comunque collegato a quello della durata, è il numero di risorse che sono previste: Sancassani (2023) indica che generalmente uno sprint MOOC è composto da una decina di video; chiaramente il numero basso di video implica una durata di svolgimento minore rispetto ad un MOOC tradizionale. Questo tipo di corsi, che riduce drasticamente i tempi di fruizione rispetto ai MOOC classici (che spesso richiedono molte settimane, a volte mesi, per essere portati a termine), risulta particolarmente efficace nel mantenere alta la motivazione degli utenti. La breve durata incoraggia gli iscritti a restare concentrati sulle tematiche, evitando il calo di attenzione, di motivazione e il fenomeno di dropout che spesso si verifica nei corsi di lunga durata.

Un altro aspetto rilevante degli sprint MOOC è la loro focalizzazione su competenze specifiche e tematiche ben definite. Diversamente dai corsi tradizionali, che possono coprire una vasta gamma di argomenti, gli sprint MOOC tendono a concentrarsi su contenuti mirati, rispondendo a esigenze formative precise. Ad esempio, possono essere progettati per l'acquisizione di una competenza tecnica specifica, come l'uso di un particolare software o l'approfondimento di una tematica settoriale, oppure, come nel caso di questo progetto di ricerca, possono essere impiegati per fornire una prima conoscenza riguardo un argomento o una tematica di particolare interesse.

Dal punto di vista della struttura, gli sprint MOOC sono organizzati in moduli brevi che non richiedono un elevato monte orario per essere fruito, ciascuno pensato per essere completato in poche ore, o anche in meno di un'ora. All'interno di questi moduli si possono trovare video-lezioni, quiz interattivi e discussioni online, strumenti pensati per consolidare l'apprendimento in modo efficace e flessibile. La natura modulare consente agli utenti di progredire attraverso il corso con un chiaro senso di avanzamento, spesso riscontrabile anche a livello grafico in base al Learning Management System (LMS) che ospita il corso.

Un altro vantaggio significativo è che gli sprint MOOC sembrano portare a un tasso di completamento più alto rispetto ai MOOC tradizionali. Grazie alla breve durata e alla concentrazione su obiettivi chiari, i partecipanti sono più propensi a terminare il corso. Questo formato si adatta particolarmente bene ai contesti professionali, dove c'è spesso la necessità di aggiornarsi rapidamente su argomenti specifici; questo è stato uno dei motivi che è stato preso in considerazione nel proporre un corso online per i docenti universitari.

Gli sprint MOOC combinano la flessibilità caratterizzante la formazione online con l'efficacia di un apprendimento mirato e flessibile. Grazie alla loro struttura breve e ai moduli specifici, riescono a rispondere alle esigenze di chi riscontra, tra i propri bisogni formativi, la necessità di un apprendimento che non richiede un elevato monte orario, focalizzato e volto al raggiungimento di determinati obiettivi di apprendimento, mantenendo un elevato livello di coinvolgimento. Questo formato si sta diffondendo sempre di più, trovando applicazione sia nel mondo accademico che in quello professionale, rispondendo a esigenze di aggiornamento e formazione continua.

Per i motivi qui esposti è stata effettuata la scelta di progettare uno sprint MOOC da mettere a disposizione dei docenti dell'Università degli Studi di Urbino e di tutti coloro che desiderano svolgere un percorso di sviluppo delle proprie competenze didattiche attraverso un ambiente di apprendimento flessibile e online.

4.3 Micro-progettazione

Dagli obiettivi di apprendimento alle tematiche dei moduli didattici

La fase della macro-progettazione è servita per utilizzare il framework DigCompEdu che ha permesso di individuare i contenuti tematici del MOOC, le aree di competenza e gli obiettivi di apprendimento conseguibili dai docenti che hanno preso parte al corso.

Il MOOC, come dispositivo per la formazione a distanza che rientra nell'e-Learning, non serve soltanto a colmare una distanza fisica; spesso l'impiego delle tecnologie digitali, nel linguaggio comune, è sinonimo di innovazione nella didattica, ma è importante sottolineare come l'innovazione non sia un processo automatico dato dal mero utilizzo di uno strumento: innovare significa soprattutto apertura verso il nuovo, quindi anche utilizzare uno stesso strumento con nuove modalità può portare l'innovazione, non è l'oggetto quanto la modalità di impiego, il pensiero che ne orienta l'utilizzo ad essere volano di novità. L'e-Learning non è solo tecnologia, parte dalle persone, sia quelle che progettano il percorso di apprendimento, sia quelle che ne beneficiano.

Per questo motivo, nel passaggio dalla scelta della tematica del corso e dai risultati di apprendimento attesi all'architettura dei contenuti sono emerse alcune domande che hanno guidato la micro-progettazione del MOOC: il corso è rivolto ai docenti universitari che vogliono sviluppare le proprie competenze didattiche, chi sono le persone alle quali si rivolge? Come saranno alla fine del percorso? Che cosa si vuole proporre? Quali contenuti? In base agli obiettivi di apprendimento, quali conoscenze, abilità, attitudini dovranno

acquisire i docenti? Quali aspetti dei saperi pedagogici e didattici si vuole veicolare, far sperimentare nell'ambiente di apprendimento online? Quali competenze si vogliono sviluppare? Sono sufficienti le aree individuate nel DigCompEdu? Attraverso quali mezzi verranno raggiunti gli obiettivi di apprendimento? Quali caratteristiche avrà il corso? Quali tipi di esperienze formative sarà possibile vivere durante lo svolgimento? Come sarà possibile rendere interessante e stimolante il corso? Quali mezzi verranno inseriti per favorire la memorizzazione e mantenere l'attenzione a livelli che permettano di portarlo a termine? Come verrà valutato il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento? Quali saranno le attività di verifica e valutazione? Come sarà possibile rendere sostenibile la progettazione, lo svolgimento e il mantenimento del corso? Quali saranno le risorse necessarie? Come verrà pubblicizzato, comunicato, valorizzato il percorso di formazione? Queste sono soltanto alcune delle domande, non esaustive, di quello che è stato il pensiero pedagogico, la direzione che ha orientato l'intera fase della progettazione, prima di passare alla realizzazione dei contenuti; soprattutto nell'ambito digitale, è facile cadere nel pensiero secondo cui utilizzando uno strumento si sia già innovato e creato un prodotto didattico da impiegare, ma numerosi studiosi (Löfström & Nevgi, 2008; Mylläri et al., 2011; Davidson & Desjardins, 2011) sottolineano l'importanza del pensiero pedagogico nel determinare quello che sarà l'impiego di un determinato mezzo. Non è questione di fare, è soprattutto il pensare, progettare in modo creativamente didattico che porta ad innovare e, soprattutto, a rendere efficace l'insegnamento così che l'apprendimento diventi un'esperienza significativa a prescindere dal mezzo che si utilizza per partecipare all'evento didattico. Questa riflessione è valida sia per gli ambienti di apprendimento online sia per quelli fisici.

Nei paragrafi precedenti si è fatto riferimento al T-PACK (Koehler & Mishra, 2005), un framework che indica come sia importante l'integrazione tra conoscenza pedagogica, dei contenuti e tecnologica quando si vuole progettare l'insegnamento efficace con le tecnologie digitali; al progettista dell'insegnamento è richiesto di sapere quando e come utilizzare le conoscenze e le strategie specifiche del dominio con le tecnologie appropriate; nella progettazione del MOOC il dominio è costituito dalle conoscenze pedagogico-didattiche del docente universitario, supportate e amplificate dall'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per migliorare la qualità della didattica e l'esperienza formativa di studenti e studentesse che abitano l'università.

L'impiego delle tecnologie digitali nella didattica universitaria ha trasformato notevolmente il modo di insegnare e apprendere, sia dal lato docente che dal lato studenti e studentesse. Strumenti come piattaforme di e-learning (ad esempio Moodle che è impiegato

nell'università di Urbino), video lezioni, e risorse didattiche digitali interattive consentono una maggiore flessibilità e personalizzazione del percorso di apprendimento, permettendo a studenti e studentesse di accedere ai contenuti in qualsiasi momento e luogo, consentendo loro di poter gestire l'apprendimento secondo i propri bisogni formativi e personali: l'aula diventa così il momento della relazione educativa con il docente, ma non esaurisce il suo aspetto formativo; con le tecnologie digitali ogni luogo può essere utilizzato per accedere all'ambiente di apprendimento online dove l'apprendimento continua, in un continuum tra aula e luoghi altri dove l'apprendimento diventa potenzialmente sempre possibile. Questo facilita un apprendimento personalizzato e autodiretto, dove studenti e studentesse possono gestire i tempi dell'apprendimento secondo i propri tempi e bisogni.

Inoltre, l'uso delle tecnologie promuove una didattica più attiva e collaborativa. Gli ambienti virtuali permettono discussioni online, lavori di gruppo in tempo reale e l'utilizzo di strumenti come quiz interattivi e simulazioni che rendono l'apprendimento più coinvolgente e significativo nella misura in cui le tecnologie digitali amplificano le possibilità offerte dalla didattica universitaria. Tuttavia, come sottolineato in precedenza, è fondamentale che l'integrazione delle tecnologie sia accompagnata da una riflessione pedagogica, per evitare che queste diventino semplici strumenti di trasmissione passiva del sapere. Davis & Gardner (2014) nel loro saggio sull'utilizzo dei device personali distinguono tra utenti attivi e passivi, evidenziando il confine sottile tra un impiego consapevole e critico delle tecnologie digitali e, in opposizione, il rischio di limitarsi ad accedere al mondo digitale in maniera automatica e asettica. Questo aspetto è valido sia per i docenti che per studenti e studentesse: gli utenti non dovrebbero essere dei meri esecutori e soffermarsi sul solo aspetto tecnologico, piuttosto conoscere la tecnologia che caratterizza un determinato dispositivo per poterne cogliere il potenziale trasformativo sul piano didattico affinché se ne possa beneficiare in termini di insegnamento-apprendimento e, con una visione più ampia, in termine di vita personale e professionale. La sfida principale resta il bilanciamento tra tecnologia e interazione umana: l'educazione non può prescindere dal rapporto docente-studente, e le tecnologie devono essere viste come strumenti complementari, e non sostitutivi, dell'esperienza educativa, anche (e soprattutto) quando si frequentano ambienti di apprendimento online.

Questo appena esposto rappresenta il contesto, la cornice di quello che le tecnologie digitali possono offrire e come queste possono contribuire al miglioramento dell'esperienza formativa nella didattica universitaria. Ora, di seguito, vengono riportate le scelte effettuate nella definizione delle tematiche, estrapolate dal DigCompEdu, e di come queste sono state

declinate in fase di progettazione; nei paragrafi successivi verranno esposti i contenuti veri e propri dei moduli didattici.

Nel modulo didattico delle risorse didattiche digitali, il Modulo 1, la competenza scelta è “Selecting digital resources”, con obiettivo “to identify, assess and select digital resources to support and enhance teaching and learning. To consider the specific learning objective, context, pedagogical approach, and learner group, when selecting digital resources and planning their use” ((Redecker, 2017, p. 20); questo obiettivo è stato poi declinato in contenuti definiti anche grazie al DigCompEdu. Uno degli aspetti trattati è quello della ricerca di risorse didattiche digitali online: formulare strategie efficaci per la ricerca di risorse didattiche digitali richiede una pianificazione mirata e specifica; è importante utilizzare parole chiave precise, legate alla disciplina, alle conoscenze pregresse, agli obiettivi di apprendimento del proprio corso di studi. Per migliorare i risultati ottenuti da un motore di ricerca, si possono impiegare operatori di ricerca avanzati, come le virgolette e gli operatori booleani, che consentono di restringere il campo. Esplorare archivi e database specializzati in risorse educative è un altro passo cruciale, così come consultare comunità e forum online specifici per materia, dove è possibile ottenere consigli e suggerimenti da esperti del settore. Altro tema trattato nel Modulo 1 riguarda la selezione di risorse didattiche digitali adeguate: è importante allinearle agli standard curriculari e agli obiettivi di apprendimento. Le risorse dovrebbero essere adeguate sulla base delle capacità e alle conoscenze pregresse di studenti e studentesse. Bisogna poi valutare i requisiti tecnici e l'accessibilità delle risorse, assicurandosi che siano utilizzabili con i dispositivi e le piattaforme disponibili. Infine, è fondamentale considerare il potenziale di coinvolgimento e interattività, poiché risorse più dinamiche possono stimolare maggiormente studenti e studentesse, e rendere l'esperienza universitaria maggiormente significativa.

Un'altra tematica è sulla valutazione della credibilità e dell'affidabilità delle risorse digitali, ovvero la possibilità di verificare le credenziali e le affiliazioni degli autori, la data di pubblicazione e la frequenza degli aggiornamenti. È necessario anche valutare l'accuratezza e l'obiettività delle informazioni, controllando se le risorse citano fonti autorevoli. Infine, le recensioni da parte di altri utenti o esperti possono fornire un ulteriore indicatore di affidabilità.

Per quanto riguarda le limitazioni nell'uso o riuso delle risorse, è essenziale esaminare le informazioni su copyright e licenze; infatti, all'interno del Modulo 1 è stato previsto un contenuto apposito. Risorse con licenze Creative Commons o di design open-source offrono maggiore flessibilità di utilizzo. Anche la compatibilità tecnica con i sistemi esistenti deve

essere verificata, insieme alla disponibilità di funzionalità di accessibilità per studenti e studentesse con esigenze diverse. Infine, è importante tenere conto delle implicazioni in termini di privacy e sicurezza dei dati.

Altro aspetto trattato nel Modulo 1 è quello della valutazione dell'utilità delle risorse digitali, il quale implica un'analisi approfondita del contenuto rispetto agli obiettivi di apprendimento. È importante verificare l'adeguatezza del materiale per il livello di competenza di studenti e studentesse che partecipano alle lezioni del proprio corso di insegnamento e l'allineamento con l'approccio pedagogico adottato, che potrebbe essere, ad esempio, basato sull'indagine o sulla collaborazione. Infine, si deve considerare il potenziale delle risorse per la differenziazione e la personalizzazione, così come le opportunità che offrono per valutazioni formative e feedback, elementi chiave per migliorare il coinvolgimento di studenti e studentesse e supportarne il processo di apprendimento; il tema della differenziazione e della personalizzazione hanno visto un approfondimento maggiore nel Modulo 3, mentre la valutazione è una tematica didattica che è stata approfondita particolarmente nel Modulo 4 del MOOC.

Nel Modulo 2, ovvero il modulo didattico riguardante i processi di insegnamento e apprendimento supportati dalle TIC, la competenza selezionata è "Teaching", con obiettivo di apprendimento "To plan for and implement digital devices and resources in the teaching process, so as to enhance the effectiveness of teaching interventions. To appropriately manage and orchestrate digital teaching interventions. To experiment with and develop new formats and pedagogical methods for instruction" (Redecker, 2017, p. 21). L'obiettivo è stato poi articolato mediante le seguenti tematiche.

L'utilizzo efficace delle tecnologie in aula, possibile adottando diverse strategie integrate. Un primo passo consiste nell'integrazione di lavagne elettroniche, che permettono di visualizzare contenuti interattivi e multimediali, facilitando la risoluzione collaborativa dei problemi e offrendo la possibilità di salvare e condividere il materiale didattico in formato digitale. L'uso dei dispositivi mobili personali rappresenta un altro strumento importante: con app adeguatamente progettate ed adibite per supportare l'apprendimento si può favorire la pratica e la valutazione, abilitare sistemi di risposta in tempo reale e facilitare la presa di appunti digitalmente e la ricerca su appositi motori accessibili tramite i browser dei propri device, siano mobili o fissi. Per strutturare le lezioni con varie modalità, si potrebbe iniziare con presentazioni digitali guidate dal docente, passare poi a lavori di gruppo condotti da studenti e studentesse e concludere con compiti individuali in formato digitale.

Un altro aspetto essenziale è la creazione di ambienti di apprendimento digitali che il docente stesso può progettare senza avere competenze tecniche eccessivamente elevate. I forum di discussione online possono estendere l'apprendimento oltre l'orario di lezione, i sistemi di gestione dell'apprendimento (Learning Management System, LMS) permettono la distribuzione dei contenuti, delle risorse didattiche digitali e l'uso di laboratori virtuali o simulazioni arricchisce l'esperienza pratica di studenti e studentesse.

Il tema della gestione dei contenuti digitali può essere efficace se progettata pedagogicamente: risorse didattiche digitali ben organizzate in cartelle accessibili, regole chiare per la comunicazione online e l'utilizzo di strumenti collaborativi per i progetti di gruppo sono fondamentali per un'interazione senza disturbi. Per interventi digitali guidati dal docente, è utile fornire feedback mirati, utilizzare la condivisione dello schermo per dimostrazioni passo-passo, e offrire ore di ricevimento virtuali per supporto personalizzato.

Il tema della riflessione sulle strategie pedagogiche digitali è molto importante: è possibile analizzare i dati sull'engagement degli studenti dalle piattaforme digitali, raccogliere feedback tramite sondaggi online e adattare le metodologie in base ai risultati delle valutazioni digitali. Si può anche sperimentare con formati innovativi, come il modello della classe capovolta (flipped classroom) con videolezioni, escape room digitali per un apprendimento interattivo, o viaggi virtuali per creare connessioni con il mondo reale.

Sul tema della ricerca online è utile formulare strategie di ricerca efficaci per risorse didattiche digitali utilizzando parole chiave specifiche che includano l'area disciplinare, il livello scolastico e gli obiettivi di apprendimento. Utilizzare operatori di ricerca avanzati, come le virgolette per frasi esatte e gli operatori booleani (AND, OR, NOT), aiuta a perfezionare i risultati. Esplorare repository educativi specializzati, come MERLOT o OER Commons, e consultare comunità online di esperti può essere di grande aiuto.

Per il Modulo 3, il modulo che ha come tematica lo sviluppo degli studenti e delle studentesse, la competenza individuata è *Accessibility and inclusion*, con obiettivo di apprendimento "To ensure accessibility to learning resources and activities, for all learners, including those with special needs. To consider and respond to learners' (digital) expectations, abilities, uses and misconceptions, as well as contextual, physical or cognitive constraints to their use of digital technologies" (Redecker, 2017, p. 22).

Un tema trattato nel Modulo 3 è quello dell'accesso equo alle tecnologie digitali e alle risorse appropriate, per questo è necessario assicurare che tutti gli studenti e le studentesse abbiano accesso alle tecnologie digitali utilizzate. È importante selezionare e implementare strategie pedagogiche digitali che rispondano al contesto digitale di studenti e studentesse,

tenendo conto delle limitazioni contestuali e dell'utilizzo delle tecnologie, delle competenze, delle aspettative, degli atteggiamenti, dei malintesi e degli usi impropri. Garantire l'accesso equo alle tecnologie digitali va oltre la semplice disponibilità degli strumenti: richiede una valutazione costante del contesto di ogni studente e studentesse e la capacità di adattare le risorse per affrontare le disparità. L'accesso a internet, la qualità delle attrezzature e le competenze digitali non sono distribuiti in modo uniforme, e questi fattori devono essere considerati quando si pianifica un intervento educativo o un'attività didattica.

Un altro tema trattato in questo modulo è quello delle tecnologie digitali e strategie, come le tecnologie assistive, progettate per studenti e studentesse che richiedono supporto speciale (ad esempio, studenti e studentesse con limitazioni fisiche o mentali; studenti e studentesse con disturbi dell'apprendimento). La scelta delle tecnologie digitali non può essere fatta senza una comprensione approfondita delle esigenze di studenti e studentesse. Questo include non solo la disponibilità di strumenti, ma anche il livello di competenze digitali di partenza, le aspettative sul loro utilizzo e gli eventuali preconcetti o malintesi riguardo al ruolo delle tecnologie nell'apprendimento. I docenti dovrebbero essere consapevoli di questi aspetti per implementare strategie che siano veramente efficaci e inclusive.

Un altro aspetto trattato nel Modulo 3 è quello relativo al considerare e affrontare potenziali problemi di accessibilità quando si selezionano, modificano o creano risorse digitali, e fornire strumenti o approcci alternativi o compensatori per studenti e studentesse con bisogni educativi speciali. Per quanto riguarda studenti e studentesse con bisogni educativi speciali, l'uso di tecnologie assistive rappresenta un'opportunità fondamentale per migliorare la loro esperienza di apprendimento. L'accessibilità deve essere considerata a livello progettuale, utilizzando principi di universal design per garantire che ogni studente e studentessa possano beneficiare equamente delle risorse digitali. Ciò implica, ad esempio, la creazione di contenuti multimediali accessibili, l'uso di strumenti di lettura dello schermo per studenti e studentesse con disabilità visive, o di software di riconoscimento vocale per studenti e studentesse con disabilità motorie.

È necessario applicare principi di design per migliorare l'accessibilità delle risorse e degli ambienti digitali utilizzati nell'insegnamento; è importante monitorare e riflettere continuamente sull'idoneità delle misure implementate per migliorare l'accessibilità, adattando le strategie di conseguenza. L'accessibilità non deve essere vista come un intervento sporadico e casuale, ma come un processo dinamico che richiede riflessione e monitoraggio continui. Le esigenze di studenti e studentesse e il panorama tecnologico evolvono rapidamente; per questo, è essenziale che le soluzioni implementate siano

regolarmente valutate e adattate in base ai feedback ricevuti e alle nuove opportunità offerte dalle tecnologie emergenti. Grazie ad un approccio proattivo e riflessivo si potrà costruire un ambiente educativo veramente inclusivo e accessibile.

Infine, per il Modulo 4, il modulo che tratta il tema della valutazione, la competenza selezionata è *Assessment strategies*, con obiettivo “To use digital technologies for formative and summative assessment. To enhance the diversity and suitability of assessment formats and approaches” (Redecker, 2017, p. 21). L’obiettivo è stato declinato attraverso le tematiche che seguono.

Il primo aspetto della valutazione nella didattica universitaria riguarda l'uso degli strumenti di valutazione digitale: è diventato importante per il monitoraggio del processo di apprendimento di studenti e studentesse e per supportare il lavoro del docente. Questi strumenti non solo facilitano la raccolta di dati sui progressi individuali, ma offrono anche ai docenti l'opportunità di avere una visione più chiara delle aree che richiedono maggiore attenzione. Ad esempio, piattaforme come Google Forms o Kahoot! consentono di creare quiz interattivi che forniscono feedback immediato, permettendo così ai docenti di intervenire tempestivamente.

Inoltre, le tecnologie digitali possono notevolmente potenziare le strategie di valutazione formativa. L'utilizzo di sistemi di risposta in aula permette a studenti e studentesse di esprimere le proprie opinioni in tempo reale, rendendo le lezioni più coinvolgenti, mantenendo così un buon livello di attenzione. Utilizzare applicazioni o software educativi, come i quiz a tempo o competizioni tra gruppi, non solo rendono l'apprendimento più divertente, ma stimolano anche una competizione sana e un maggiore impegno da parte del gruppo che segue le lezioni.

Un altro aspetto trattato nel Modulo 4 è quello della valutazione sommativa, le tecnologie digitali offrono numerose possibilità innovative. I test al computer possono essere personalizzati per adattarsi ai livelli di competenza di studenti e studentesse e, in contesti specifici come l'apprendimento delle lingue, l'integrazione di elementi audio o video può arricchire l'esperienza di valutazione. Inoltre, le simulazioni e le tecnologie digitali specifiche delle discipline possono fornire ambienti di prova realistici, permettendo a studenti e studentesse di applicare le loro conoscenze in situazioni pratiche.

Le tecnologie digitali non si limitano solo a valutare il rendimento; possono anche essere utilizzate per supportare le assegnazioni e la valutazione attraverso strumenti come gli ePortfolios. Questi strumenti consentono a studenti e studentesse di riflettere sul loro apprendimento e di mostrare le proprie competenze in modo dinamico e interattivo.

Altro tema trattato nel Modulo 4 riguarda l'impiego di una varietà di formati di valutazione, sia digitali che tradizionali. Ogni formato ha i propri vantaggi e svantaggi: ad esempio, mentre i quiz online possono offrire risultati rapidi, le prove scritte possono fornire un quadro più dettagliato delle capacità analitiche degli studenti e delle studentesse. Essere consapevoli di queste differenze consente di adottare un approccio più equilibrato e informato nella valutazione.

Un ulteriore aspetto riguarda la possibilità di valutare criticamente l'adeguatezza degli approcci di valutazione digitale. Non tutte le tecnologie sono adatte ad ogni contesto o gruppo di studenti e studentesse. Pertanto, è essenziale che i docenti analizzino costantemente l'efficacia delle strategie utilizzate e siano pronti ad apportare modifiche in base al feedback e ai risultati ottenuti. In questo modo, si può garantire un processo di apprendimento che non solo risponde alle esigenze di studenti e studentesse, ma promuove anche un apprendimento significativo e duraturo.

La struttura tipo dei moduli didattici

Le tematiche sopra esposte sono inerenti ai moduli didattici che è necessario distinguere dal modulo introduttivo e da quello conclusivo. Il MOOC è stato progettato seguendo una logica di tipo self-paced, ovvero gli utenti che si uniscono al corso possono scegliere autonomamente e liberamente quali moduli affrontare e l'ordine di svolgimento, fatta eccezione per il modulo introduttivo che deve essere svolto necessariamente prima di iniziare il corso e quello conclusivo che invece deve essere svolto una volta terminati i moduli didattici.

La scelta di lasciare autonomia ai docenti sul come e quando svolgere il corso è dettata da un lato dalle premesse teoriche fatte nel secondo capitolo, ovvero tutti gli aspetti connessi alla complessità della figura del docente universitario, alla molteplicità dei ruoli che ricopre e alle mansioni che ne conseguono: spesso il docente universitario non si "limita" a fare attività di ricerca e didattica, ma ha anche innumerevoli ruoli a secondo del suo stato di avanzamento di carriera (Silva, 2022).

Dall'altro lato, la possibilità di fruire autonomamente i contenuti dei moduli implica una progettazione del corso che tenga conto del fatto che gli utenti non avranno dei momenti sincroni di confronto con il progettista: questa significa concepire e realizzare un corso che sia autonomo non solo dal lato degli utenti, ma anche dal lato dell'Instructional designer che deve quindi prevedere a priori che il corso abbia un proprio modo di essere erogato una volta che viene pubblicato online, evitando così momenti che possano ostacolarne il

funzionamento; spesso, in questi casi, il docente progettista del corso prevede momenti in cui proporre stimoli ed attività che possano suscitare l'interesse degli utenti e che li motivi a continuare il percorso. Anche per questa ragione la durata dei singoli moduli non supera mai l'ora come unità di misura temporale, sia per la questione dei numerosi impegni del docente universitario, sia per cercare di fare in modo che i moduli siano delle piccole unità formative dotate di vita propria, indipendenti l'una dall'altra, esattamente come l'intero corso. Per quanto riguarda la struttura dei singoli moduli si accenna brevemente al modulo introduttivo e conclusivo, per i quali è prevista un paragrafo apposito, per approfondire invece la struttura dei moduli didattici, i quali prevedono la stessa struttura ma, chiaramente, contenuti differenti.

Ogni modulo didattico viene introdotto da una breve descrizione dei contenuti che verranno trattati, seguita da quattro videolezioni; le videolezioni sono quindi in totale sedici in tutto il MOOC, questo giustifica la definizione del corso come sprint MOOC (Sancassani, 2023). Di queste, quattordici sono videolezioni che includono una presentazione narrata, ovvero uno scorrimento di diapositive con una voce fuori campo che commenta e amplifica i concetti mostrati sullo schermo; le restanti due videolezioni sono video realizzati da due docenti esperti dell'ateneo di Urbino sulle tematiche dei moduli didattici nei quali sono state collocate: una videolezione tratta il tema della fruibilità dei documenti testuali (si trova quindi nel Modulo 3), l'altra riguarda la competenza docimologica dei docenti universitari (trova posto nel Modulo 4). Al termine di ogni videolezione è previsto lo svolgimento di un breve quiz composto da tre domande con lo scopo di consolidare le conoscenze acquisite e rendere la lezione maggiormente interattiva.

Dopo le quattro videolezioni, segue una e-tivity. Il termine e-tivity è un quadro teorico per l'apprendimento in modo dinamico e interattivo, si riferisce ad un'attività online. Deve considerare le sfide e i limiti caratteristici di una particolare fase del percorso di apprendimento, coinvolgere gli utenti e facilitare il raggiungimento di specifici risultati di apprendimento. Le e-tivity generalmente sono riutilizzabili; quindi, una e-tivity ben concepita e preparata può essere riproposta con piccoli adattamenti per adattarsi a fattori come le caratteristiche individuali degli utenti, il contesto specifico o l'acquisizione di nuove informazioni. Le e-tivity sono utilizzabili sia in ambienti di apprendimento online sia in situazioni di apprendimento misto supportate dall'e-learning (Trentin, 2020). Le e-tivity del MOOC si servono di piattaforme esterne a Moodle quali Padlet, Mentimeter e Sway; in un paragrafo successivo verranno fornite informazioni sulla loro tipologia e sull'impiego all'interno del corso online progettato.

Dopo l'e-tivity, è stato ideato e sviluppato un quiz finale per il modulo. Questa risorsa ha come obiettivo principale quello di consolidare le conoscenze e competenze acquisite dai docenti nel corso del modulo didattico. Il quiz non solo serve a verificare il livello di apprendimento raggiunto, ma offre anche un'opportunità per riflettere sui temi trattati e per identificare eventuali aree di miglioramento. Inoltre, il quiz è progettato per essere interattivo e coinvolgente, incoraggiando i docenti a consolidare gli apprendimenti acquisiti attraverso i tool offerti da Moodle. La valutazione finale non si limita a essere un semplice strumento di verifica, ma diventa parte integrante del processo di apprendimento, promuovendo una riflessione critica e un confronto attivo sugli argomenti affrontati nel modulo. Questo approccio contribuisce a creare un ambiente di apprendimento dinamico che consente di mantenere la motivazione a proseguire nel percorso di apprendimento.

A conclusione del modulo didattico, è prevista una sezione dedicata agli approfondimenti, suddivisa in due parti distinte. La prima parte include una selezione di ricerche pertinenti al tema del modulo, fornendo così ai docenti un panorama aggiornato su ciò che la letteratura accademica ha da dire e presentando alcuni studi significativi che riguardano le tematiche affrontate nella didattica universitaria. Questi approfondimenti mirano a stimolare la riflessione critica e ad arricchire la pratica didattica, offrendo spunti per l'implementazione di strategie basate sull'evidenza.

La seconda parte, invece, si concentra sull'aspetto pratico, suggerendo strumenti operativi e risorse digitali utili. Questa sezione offre una lista di piattaforme, link e applicazioni che possono essere facilmente integrate nel lavoro quotidiano dei docenti, aiutandoli ad applicare concretamente le conoscenze acquisite. Questi strumenti non solo facilitano l'insegnamento, ma incoraggiano anche l'interazione e l'engagement degli studenti, rendendo l'apprendimento più dinamico e coinvolgente.

Insieme, queste due sezioni forniscono un supporto completo, sia teorico che pratico, per aiutare gli insegnanti a sviluppare le proprie competenze ed a rimanere al passo con le ultime innovazioni nel campo della didattica universitaria.

I tool di Moodle impiegati nel MOOC

Moodle è una piattaforma di e-learning open-source progettata per facilitare la creazione di ambienti di apprendimento online. Fornisce strumenti per la gestione dei corsi, la distribuzione dei contenuti, la valutazione e la comunicazione tra docenti e studenti che lo utilizzano. Grazie alla sua flessibilità e modularità, Moodle consente di personalizzare le esperienze di apprendimento, integrare risorse multimediali, gestire forum di discussione,

valutazioni e attività collaborative, migliorando così l'interattività e il coinvolgimento del processo di apprendimento. La piattaforma è ampiamente utilizzata in contesti educativi, sia a livello di scuola secondaria che di istruzione superiore, e supporta una vasta gamma di approcci pedagogici (Finnegan & Ginty, 2019).

Moodle è il Learning Management System (LMS) dell'ateneo di Urbino, utilizzato per il supporto dei corsi in presenza e per l'eLearning dell'università; infatti, nel sito, è presente la possibilità di accedere alla piattaforma "Mooc Uniurb" basata su questo LMS. Moodle mette a disposizione del progettista numerosi tool e strumenti; di seguito verranno descritti soltanto quelli che sono stati utilizzati e progettati all'interno del MOOC rivolto ai docenti universitari. Uno dei principali strumenti, generalmente presente di default quando si crea un corso su Moodle, è il *forum*, che funge da spazio di comunicazione dove gli utenti possono avviare discussioni su argomenti specifici. Grazie ai forum, gli utenti possono porre domande, condividere idee e partecipare a dibattiti, creando così una comunità di apprendimento attiva e coinvolgente; uno degli aspetti che ha convinto a creare un forum su questo corso online è stato il desiderio di consentire ai docenti di poter comunicare tra loro, scambiare idee, buone pratiche, dar vita ad una comunità di apprendimento che possa durare nel tempo e, auspicabilmente, ampliarsi.

Un altro strumento che è stato impiegato con varie modalità è il modulo di *feedback*. Questo consente di raccogliere valutazioni e commenti da parte dei docenti che hanno partecipato riguardo vari aspetti del MOOC. Attraverso questionari personalizzati, è stato possibile comprendere le opinioni dei docenti e pensare a modifiche future per migliorare l'esperienza formativa e ipotizzare implementazioni successive. Questo strumento favorisce un ciclo di miglioramento continuo, essenziale per un insegnamento di qualità e per la progettazione di corsi online più significativi.

Un altro tool impiegato è *pagine* di Moodle: queste rappresentano un modo semplice ed efficace per presentare contenuti in modo strutturato. Si possono utilizzare le pagine per fornire informazioni dettagliate, materiali didattici o risorse didattiche digitali aggiuntive, rendendo il materiale facilmente accessibile e ben organizzato. Questo aiuta a semplificare la fruizione delle informazioni e a facilitare lo studio per coloro che accedono alla piattaforma.

Il *glossario* è un altro strumento prezioso messo a disposizione da Moodle, poiché permette di creare un elenco di termini e definizioni rilevanti per il corso. Questo strumento non solo aiuta a costruire un vocabolario condiviso, ma incoraggia anche gli utenti a partecipare

attivamente contribuendo con definizioni e commenti, rafforzando così la loro comprensione dei concetti chiave.

Per proporre degli strumenti utili per la riflessione dei docenti, utilizzati poi anche per la raccolta dei dati, è stato utilizzato il tool *compiti*. Questo strumento consente ai corsisti di inviare elaborati, progetti o qualsiasi altro tipo di lavoro per la valutazione. Il progettista può fornire istruzioni dettagliate e rubriche di valutazione, facilitando così una gestione efficace delle consegne. I docenti possono beneficiare di feedback specifici che possono essere fornite ad ogni singola valutazione.

Il tool *lezioni* offre un formato interattivo che consente ai docenti di esplorare i contenuti in modo autonomo. Le lezioni possono includere testi, immagini, quiz e link a ulteriori risorse, permettendo di navigare tra le varie sezioni secondo il proprio ritmo. Questo approccio personalizzato promuove un apprendimento attivo e motivante. Le videolezioni sono state collocate in questo tool.

Un altro strumento messo a disposizione è il *quiz*, che rappresenta uno dei metodi di valutazione più utilizzati in Moodle. Consente la creazione di domande in vari formati, come scelta multipla o vero/falso, offrendo feedback immediato ai corsisti. I quiz non solo aiutano a monitorare i progressi, ma sono anche un modo efficace per rinforzare le conoscenze acquisite. Proprio in quest'ottica sono stati impiegati al termine di ogni modulo didattico e al termine del MOOC.

Infine, lo strumento *Simple Certificate* permette di emettere certificati personalizzati ai corsisti che completano un corso o raggiungono determinati obiettivi. Questi certificati fungono da riconoscimento tangibile per il lavoro svolto, motivando a impegnarsi e completare il percorso formativo. In questo progetto il certificato attestava la conclusione del corso in otto ore di formazione da parte del docente.

Gli strumenti di Moodle offrono un'ampia gamma di opzioni per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, anche nella costruzione di ambienti di apprendimento online. Grazie a queste risorse, è possibile creare un ambiente di apprendimento interattivo e coinvolgente, dove la comunicazione, la collaborazione e la valutazione sono integrate in modo efficace, promuovendo un apprendimento significativo.

Le videolezioni: Prezi come strumento per le presentazioni e i video

Moodle offre la possibilità di incorporare dei contenuti multimediali che appartengono ad altre piattaforme o siti web; attraverso lo strumento "codice sorgente" è possibile incorporare il codice HTML di un determinato contenuto web e renderlo disponibile all'interno di Moodle

per poter essere fruito liberamente dagli utenti senza che questi accedano alle piattaforme dove la risorsa multimediale è collocata originariamente. Questo approccio non solo facilita la fruizione dei contenuti, ma contribuisce anche a mantenere la continuità dell'esperienza didattica, evitando interruzioni e offrendo un percorso di apprendimento più fluido, consentendo così di non cambiare interfaccia e avere le risorse a disposizione in un unico ambiente di apprendimento online. Inoltre, l'incorporazione di contenuti esterni può favorire l'integrazione di diverse modalità di fruizione e codici comunicativi, stimolando l'interattività e l'engagement degli utenti.

Le quattordici videolezioni narrate sono state realizzate tramite Prezi, che è una piattaforma cloud-based innovativa per la creazione di presentazioni dinamiche e visivamente coinvolgenti, caratterizzata dall'uso di una tela virtuale (o "canvas") infinita. A differenza delle presentazioni tradizionali basate su diapositive lineari, Prezi consente di strutturare le informazioni in modo non lineare, offrendo agli utenti la possibilità di zoomare e spostarsi fluidamente tra i vari elementi della presentazione stessa, creando un'esperienza immersiva che consente di interessare gli utenti e mantenerne viva l'attenzione. Questo approccio favorisce una narrazione più flessibile, ideale per presentazioni che richiedono un'ampia visione d'insieme ma anche la possibilità di approfondire dettagli specifici: quando si avvia una presentazione su Prezi si ha la possibilità di vedere l'intera tela, mano a mano che si procede vengono effettuati zoom progettati dall'autore o l'autrice della presentazione, venendo così guidati in un percorso che rimanda costantemente alla visione globale e specifica della presentazione stessa.

Lanciato ufficialmente nel 2009 dai suoi fondatori Adam Somlai-Fischer, Peter Halacsy e Peter Arvai, Prezi ha rivoluzionato il modo in cui le persone creano e condividono contenuti visivi, rendendolo uno strumento particolarmente apprezzato in ambito educativo, aziendale e creativo. Grazie alla sua natura cloud, gli utenti possono accedere e modificare le loro presentazioni ovunque, collaborare in tempo reale con altri utenti e condividerle facilmente con un pubblico globale. Prezi offre inoltre numerosi modelli e strumenti di personalizzazione che permettono di adattare la presentazione a diverse esigenze e contesti, rendendolo una scelta versatile per chi desidera comunicare idee in modo innovativo e coinvolgente.

Con Prezi è possibile creare presentazioni non solo composte da diapositive tradizionali, ma anche video dinamici in cui l'elemento visivo si integra perfettamente con l'audio, grazie alla possibilità di registrare la propria voce come narrazione. Questo permette di arricchire il contenuto con spiegazioni vocali, creando un'esperienza più coinvolgente per il pubblico.

Durante la creazione di video, si può scegliere di inserire la voce narrante fuori campo, lasciando che l'attenzione si concentri esclusivamente sulla tela virtuale e sugli elementi grafici, oppure di apparire all'interno del video stesso, interagendo direttamente con la presentazione.

Quest'ultima opzione consente al presentatore di apparire in video, muovendosi all'interno della tela di Prezi, sottolineando visivamente e in modo interattivo alcuni elementi importanti rispetto ad altri. Questa capacità di apparire all'interno della presentazione in modalità aumentata aumenta l'efficacia comunicativa, offrendo un'ulteriore modalità per rafforzare la narrazione. Il presentatore può quindi guidare lo spettatore attraverso i contenuti, evidenziando visivamente i punti chiave, e creare un'esperienza immersiva, come se stesse interagendo con la presentazione in tempo reale. Questo approccio è particolarmente utile per mantenere alta l'attenzione del pubblico e per personalizzare ulteriormente il messaggio trasmesso, rendendo ogni presentazione unica, maggiormente d'impatto e, sul piano didattico, permette di evidenziare, sottolineare, rafforzare i contenuti che si ritengono fondamentali o significativi.

In termini metodologici è utile evidenziare come la realizzazione di video per un corso online aperto non preveda necessariamente la modalità trasmissiva della sola lezione frontale: la progettazione di videolezioni può prevedere l'impiego di video interattivi che rendano l'utente attivo nella visualizzazione e nella fruizione dei contenuti. I video contenuti in un MOOC possono essere costituiti da interviste, presentazioni di casi studio, conferenze, seminari, estratti di documentari, presentare forme ibride.

Qualsiasi sia la tipologia di video che si intende realizzare deve tener conto di aspetti quali la progettazione didattica, il pubblico di destinazione, la modalità di navigazione dei contenuti, il design, il livello di approfondimento con cui si intende trattare un argomento (Bowles-Terry et al., 2010).

Uggeri (2020) suggerisce che, nella progettazione di un video, è altamente raccomandato adottare un approccio narrativo basato sullo storytelling. Questo significa che, invece di limitarsi a presentare una serie di informazioni in modo puramente descrittivo o lineare, si dovrebbero strutturare i contenuti in forma di racconto, con una chiara sequenza logica che coinvolga l'utente e renda maggiormente interessante il contenuto. Uno storytelling ben progettato facilita la comprensione e la memorizzazione dei concetti presentati.

Integrare una trama narrativa permette di dare vita ai contenuti, trasformando nozioni astratte in esperienze concrete e accessibili, rendendo il video non solo informativo ma anche coinvolgente. L'approccio narrativo, secondo Uggeri, può essere particolarmente

efficace quando si utilizzano elementi visivi e audio in modo complementare. In tal modo, il video diventa non solo uno strumento di esposizione di informazioni, ma anche un potente mezzo per raccontare una storia che trasmetta messaggi complessi in maniera chiara e coinvolgente.

Seguendo le fasi individuate da Trentin (2020) si è proceduto a progettare ciascuna videolezione seguendo questi tre momenti: sviluppo, sceneggiatura e intonazione della voce.

Relativamente alla prima, “lo sviluppo è la fase iniziale della produzione audiovisiva e si riferisce alla pianificazione di quanto verrà detto, mostrato e suonato nella videolezione” (Trentin, 2020, p. 105). Questa fase può essere suddivisa in quattro momenti chiave:

1. Definizione del concetto: partendo dalle schede di macro-progettazione e micro-progettazione del corso, insieme agli obiettivi formativi, si identificano i concetti chiave che verranno illustrati attraverso la videolezione;
2. Domande guida: secondo quanto suggerito da Lawson et al. (2006), è utile delineare le domande a cui la videolezione intende rispondere. Queste domande non solo aiutano il docente a organizzare e focalizzare i contenuti prima della scrittura della sceneggiatura, ma concentrano anche l'attenzione di studenti e studentesse su aspetti specifici durante la visione del video.
3. Selezione del formato: in questa fase, si sceglie il formato più adatto per illustrare il contenuto al pubblico di riferimento, tenendo conto delle risorse disponibili, delle tempistiche e dei materiali a disposizione.
4. Scrittura della sceneggiatura: una volta definiti i punti precedenti, si può redigere una scaletta degli argomenti chiave, come fossero un canovaccio, così da lasciare spazio a momenti non rigidamente definiti all'interno della videolezione. In alternativa, si può scrivere una sceneggiatura dettagliata per formati più complessi, come video con immagini e commenti narrati.
5. Storyboard: lo storyboard è una sequenza di disegni che rappresentano ciò che sarà visibile in ogni inquadratura della telecamera. È particolarmente utile per la produzione di video basati su storytelling o animazioni, anche se non è essenziale per le videolezioni frontali con inquadrature fisse.

La sceneggiatura rappresenta il copione di ciò che sarà ascoltato e visto nel video. Essa include sia la componente audio, come la voce narrante, le registrazioni di altre persone, la musica e gli effetti sonori, sia la parte visiva, che comprende immagini, registrazioni del

docente o dello schermo del computer, video di processi, animazioni e testi in formato statico.

In questa fase si può procedere alla scrittura di una scaletta, nel caso in cui il docente scelga di parlare in modo libero, oppure redigere una sceneggiatura completa. In entrambi i casi, il contenuto deve essere segmentato in base ai cambi di immagine, che corrispondono a ciò che viene definito come scena. Ad esempio, un cambio di scena può avvenire quando si passa da una slide all'altra durante l'intervento del docente. Le scene possono essere ulteriormente raggruppate in sequenze se trattano dello stesso argomento di apprendimento.

Quando si scrivono i testi per la voce fuori campo è fondamentale prestare attenzione alla loro lunghezza. Sarebbe preferibile realizzare videolezioni di breve durata. In fase di scrittura, è importante considerare che una persona, parlando in modo chiaro e a una velocità adeguata, pronuncia mediamente tra le centotrenta e le centoquaranta parole al minuto. Pertanto, se si desidera creare un video di cinque minuti con voce fuori campo, il testo non dovrebbe superare le settecento parole (Trentin, 2020).

Di seguito viene riportato un modello per la preparazione dello storyboard di Uggeri (2020) che è stato utilizzato in questa ricerca per la redazione degli storyboard delle videolezioni impiegate nel MOOC:

Modello per la preparazione dello storyboard di una videolezione (Uggeri, 2020)

Titoli/temi	Costruire un sommario della videolezione dettagliato e chiaro
Parole/concetti chiave	Eventualmente da evidenziare nelle slide, magari usando immagini di richiamo
Testo	Può essere il testo completo o l'articolazione dei punti che si intendono trattare. Può essere utile per creare dei materiali da utilizzare successivamente (trascrizione testuale, file PDF, pagine web)
Eventuali immagini	Fare attenzione ai copyright e prevedere, se necessario, una fase di editing in post-produzione video
Interazioni previste	Si possono prevedere, sia in videolezioni sincrone che asincrone, modalità di interazioni con gli utenti come test, piccoli quiz o invito a visitare link esterni
Persone coinvolte	Potrebbero intervenire voci e persone esterne oltre a quella del docente che prepara la videolezione; oppure potrebbe essere

	utile ingaggiare un illustratore o un'illustratrice per realizzare disegni da proiettare sullo schermo
Durata delle parti	Predefinire quanto tempo si intende dedicare a ogni contenuto aiuta a definire priorità e complessità
Domande dei test	Iniziare a pensare, già in questa fase, a quali possono essere le domande di fine lezione, di fine modulo o da porre durante la visione del filmato stesso

Per quanto lungo, complesso o interessante possa essere l'argomento trattato in una videolezione, specialmente nel contesto di un MOOC, è fondamentale che la durata del video si attesti tra i cinque e i dieci minuti (Uggeri, 2020). Questa tempistica non è casuale; diversi studi (Geri et al., 2017; Manasrah et al., 2021; Zhang et al., 2022) dimostrano che la concentrazione degli utenti tende a diminuire significativamente oltre tale limite. Mantenere il video all'interno di questa fascia temporale permette di presentare i concetti in modo chiaro e conciso, facilitando così l'assimilazione delle informazioni. È interessante notare che tutte le quattordici videolezioni realizzate tramite Prezi seguono rigorosamente questa indicazione, dimostrando un impegno nella progettazione didattica che tiene conto delle migliori pratiche in termini di coinvolgimento ed efficacia dell'apprendimento.

Le videolezioni sono state raggruppate in cartelle apposite create nella piattaforma Prezi e successivamente incorporate nel tool Lezioni di Moodle all'interno del Learning Management System in modo da poter essere fruibile e visionabile dai docenti che hanno partecipato al MOOC.

Le piattaforme esterne per la creazione delle risorse didattiche digitali e delle e-tivity del MOOC

Nel MOOC sviluppato per questa ricerca, sono state integrate diverse tipologie di risorse didattiche digitali, realizzate utilizzando sia gli strumenti forniti dal Learning Management System (LMS) Moodle, sia ricorrendo all'uso di piattaforme esterne per ampliare le opportunità di interazione e apprendimento. Le risorse create su queste piattaforme esterne includono principalmente contenuti prodotti con Prezi, come le videolezioni menzionate nel paragrafo precedente, oltre a materiali interattivi sviluppati con Padlet, Mentimeter e Sway, che hanno contribuito ad arricchire l'esperienza didattica del corso. Altre risorse aggiunte al MOOC consistono in collegamenti a siti web o piattaforme preesistenti, che, a differenza delle risorse precedentemente elencate, non sono state create ex novo, ma selezionate

accuratamente per integrare e supportare il percorso formativo in modo complementare. L'utilizzo di Prezi per la creazione delle videolezioni è stato ampiamente illustrato; pertanto, di seguito viene reso noto il processo che ha portato alla realizzazione delle altre risorse didattiche digitali per le quali sono state impiegate le piattaforme Padlet, Mentimeter e Sway. Padlet è una piattaforma digitale che consente di creare bacheche virtuali condivise, dove gli utenti possono inserire vari tipi di contenuti, come testi, immagini, video, link e documenti. Queste bacheche possono essere collaborative, permettendo a più persone di contribuire contemporaneamente. Questa caratteristica rende Padlet uno strumento particolarmente versatile anche nell'insegnamento universitario.

Nella didattica universitaria, Padlet può essere utilizzato in diversi modi. Uno degli usi principali è per facilitare la collaborazione e il brainstorming tra studenti e studentesse. Durante le lezioni, i docenti possono avviare attività collaborative in cui studenti e studentesse condividono idee in tempo reale, contribuendo a discussioni collettive o raccogliendo risorse utili su un determinato argomento.

Inoltre, Padlet è utile per la condivisione di risorse didattiche. I docenti possono pubblicare materiali di supporto, link a risorse esterne, video o articoli scientifici, mettendo tutto a disposizione degli studenti in un unico spazio facilmente accessibile. Questo facilita l'organizzazione delle informazioni e la loro consultazione.

Padlet può essere impiegato anche per progetti di gruppo. Studenti e studentesse possono creare bacheche dove inserire idee, documenti e materiali utili per lo sviluppo del progetto, favorendo una collaborazione più strutturata e dinamica. In modo simile, Padlet può essere utilizzato per facilitare discussioni asincrone: studenti e studentesse possono contribuire in momenti diversi con riflessioni o risposte, favorendo un dibattito più approfondito e riflessivo. Un altro utilizzo utile è nell'ambito della valutazione formativa. I docenti possono raccogliere risposte o riflessioni da studenti e studentesse in tempo reale, utilizzando Padlet come uno strumento di feedback immediato per verificare la comprensione delle tematiche trattate. Inoltre, le bacheche possono essere sfruttate per creare mappe concettuali interattive, in cui gli argomenti trattati a lezione vengono collegati in modo visivo e chiaro, favorendo una comprensione più approfondita.

Infine, Padlet può essere utilizzato da studenti e studentesse per creare un portfolio digitale. Ognuno può raccogliere e organizzare i propri lavori, progetti o contributi, e condividerli con i docenti o con i compagni di corso. In questo modo, lo strumento può far emergere il processo delle competenze acquisite durante il percorso formativo. Grazie alla sua

semplicità e flessibilità, Padlet arricchisce l'esperienza didattica universitaria, rendendo le lezioni più interattive e coinvolgenti.

L'utilizzo di piattaforme esterne ha assunto un duplice scopo nell'ambito del MOOC progettato. Da un lato, queste piattaforme, in quanto tecnologie digitali, offrono un notevole potenziale per amplificare le opportunità di apprendimento, grazie alle loro caratteristiche specifiche, come la possibilità di creare contenuti interattivi, facilitare la collaborazione tra studenti e studentesse e proporre modalità di fruizione più dinamiche rispetto ai tradizionali strumenti didattici. In questo modo, contribuiscono a rendere l'esperienza educativa più coinvolgente e flessibile, migliorando l'interazione e la partecipazione di studenti e studentesse.

Dall'altro lato, l'inserimento di queste piattaforme è stato accompagnato da brevi spiegazioni che hanno avuto una funzione formativa per i docenti stessi. Questi momenti di formazione, seppur di base, hanno consentito ai docenti di acquisire competenze sull'utilizzo di tali strumenti digitali, familiarizzando con le loro principali funzionalità e modalità d'impiego. Grazie a questa formazione iniziale, i docenti sono stati messi in grado non solo di usare le piattaforme in modo efficace all'interno del MOOC, ma potrebbero integrarle autonomamente come strumenti nella propria attività didattica quotidiana, arricchendo le loro lezioni e innovando le loro pratiche pedagogiche con il supporto delle tecnologie digitali. Nel MOOC, all'interno del Modulo 1, è stata prevista l'integrazione di un Padlet, concepito come uno strumento per sviluppare un'e-tivity che stimoli la riflessione e l'interazione tra i docenti che hanno preso parte al corso. Questa attività online è strutturata per includere una breve introduzione alla piattaforma Padlet, in modo da garantire che tutti gli utenti comprendano come utilizzarla efficacemente. I docenti sono invitati a scrivere una breve riflessione riguardo le tematiche affrontate nel modulo, offrendo così un'opportunità per mettere in pratica le conoscenze acquisite.

Contemporaneamente, l'attività consente anche di leggere e interagire con i post dei propri colleghi e colleghe, promuovendo un ambiente di apprendimento collaborativo. Questa dinamica non solo facilita uno scambio di idee e punti di vista, ma incoraggia anche una discussione costruttiva tra i docenti, i quali possono commentare e rispondere ai contributi altrui. In questo modo, l'utilizzo di Padlet non si limita ad essere un semplice esercizio individuale, ma si trasforma in un'occasione per costruire una comunità di apprendimento in cui ognuno può contribuire attivamente al processo educativo e apprendere dagli altri.

Mentimeter, la seconda piattaforma esterna utilizzato nel MOOC, è una piattaforma interattiva che consente di creare presentazioni e sondaggi dal vivo, permettendo a docenti,

studenti e studentesse di partecipare attivamente attraverso i propri dispositivi mobili personali. Grazie alla sua versatilità, Mentimeter si presta ad una serie di utilizzi nella didattica universitaria, offrendo ai docenti la possibilità di rendere le proprie lezioni più significative ed interattive.

Uno dei principali utilizzi di Mentimeter è la creazione di sondaggi e quiz interattivi. I docenti possono predisporre delle domande che studenti e studentesse possono completare in tempo reale, trasformando la lezione in un'esperienza dinamica e stimolante. Questo approccio consente anche di valutare rapidamente la comprensione dei concetti da parte di studenti e studentesse, permettendo ai docenti di adattare e, se necessario riformulare, le loro spiegazioni in base alle risposte ricevute.

Inoltre, Mentimeter rappresenta uno strumento utile per la raccolta di feedback immediato. Gli insegnanti possono porre domande aperte o chiuse per conoscere le opinioni di studenti e studentesse su argomenti specifici o sull'andamento del corso. Questo aiuta a monitorare l'efficacia della didattica e a identificare eventuali aree di miglioramento o sviluppo di percorsi di apprendimento differenti da quelli progettati inizialmente.

Un altro aspetto importante di Mentimeter è la sua capacità di stimolare la partecipazione attiva di studenti e studentesse. Utilizzando la piattaforma, i docenti possono incoraggiare studenti e studentesse a rispondere a domande oppure esprimere le proprie opinioni in modo anonimo, creando un ambiente di apprendimento più inclusivo che facilita il dialogo. Questo è particolarmente utile in gruppi numerosi, dove alcuni, o alcune, studenti, o studentesse, potrebbero sentirsi meno propensi a intervenire verbalmente.

Mentimeter si presta anche a facilitare sessioni di brainstorming collettivo. I docenti possono presentare domande aperte in cui studenti e studentesse possono contribuire con idee e suggerimenti in tempo reale. I risultati vengono visualizzati immediatamente, favorendo una discussione più ricca, partecipata e collaborativa.

In aggiunta, la piattaforma offre la possibilità di generare "word clouds", ovvero nuvole di parole in cui emergono visivamente le parole o le frasi più frequentemente citate da studenti e studentesse. Questo strumento visivo è utile per identificare i temi chiave e gli argomenti di maggiore interesse per la classe, fornendo spunti preziosi per approfondire ulteriormente le discussioni o per capire quali sono le tematiche ricorrenti riguardo un determinato argomento trattato durante il corso.

Mentimeter può anche servire come punto di partenza per discussioni di gruppo. I docenti possono presentare domande stimolanti o affermazioni provocatorie, innescando dibattiti e incoraggiando studenti e studentesse ad esplorare vari punti di vista.

Infine, i docenti possono utilizzare Mentimeter per valutare la comprensione degli studenti su argomenti specifici. Ponendo domande durante o dopo una lezione, i docenti possono ottenere informazioni preziose per orientare le lezioni future e personalizzare l'insegnamento in base alle esigenze del gruppo di studenti e studentesse. Mentimeter offre ai docenti una vasta gamma di strumenti per rendere le loro lezioni più interattive, coinvolgenti e mirate, promuovendo un apprendimento attivo e collaborativo tra studenti e studentesse.

Nel Modulo 2 è stata inserita un'e-tivity progettata specificamente per invitare i docenti a creare una presentazione interattiva tramite Mentimeter, immaginando uno scenario educativo in cui utilizzare questa tecnologia all'interno del proprio corso di studi. Analogamente a quanto fatto con Padlet, l'invito ai partecipanti è stato quello di esplorare a fondo la piattaforma Mentimeter e le numerose possibilità che essa offre, così da far emergere non solo le potenzialità della tecnologia digitale, ma anche il suo valore formativo. Attraverso questa esplorazione, i docenti hanno l'opportunità di riflettere su come l'uso di strumenti interattivi possa arricchire le loro pratiche didattiche e favorire un apprendimento maggiormente significativo per gli studenti. Successivamente, l'attività richiede ai docenti di ipotizzare e progettare una propria attività tramite Mentimeter, incoraggiandoli a tradurre le loro idee in un impiego reale e concreto all'interno delle loro lezioni. Questo processo non solo promuove una comprensione più profonda delle funzionalità della piattaforma, ma stimola anche la creatività dei docenti, consentendo loro di integrare approcci innovativi nella propria attività didattica, migliorando così l'interazione con studenti e studentesse e favorendo un ambiente di apprendimento più dinamico.

La terza piattaforma impiegata nel MOOC è Microsoft Sway che è uno strumento di presentazione digitale sviluppato da Microsoft, concepito per consentire agli utenti di creare presentazioni interattive e dinamiche. Questo strumento si distingue per la sua flessibilità ed intuitività, permettendo di combinare testo, immagini, video e altri contenuti multimediali in modo semplice ed intuitivo. A differenza di PowerPoint, Sway si adatta automaticamente a diversi dispositivi e formati, facilitando così la condivisione e la fruizione dei contenuti.

Nella didattica universitaria, Sway si presta ad una serie di utilizzi interessanti e innovativi per i docenti. Innanzitutto, consente di progettare presentazioni interattive che vanno oltre il semplice testo e immagini. I docenti possono integrare video, audio, grafica interattiva e collegamenti a risorse esterne, rendendo le loro lezioni più interattive e stimolanti. Questo approccio multimediale aiuta a mantenere alta l'attenzione di studenti e studentesse e

facilita la comprensione delle tematiche trattate durante la lezione, grazie anche agli stimoli forniti durante l'esposizione tramite Sway.

Sway è uno strumento utile per la condivisione di materiali didattici. I docenti possono creare risorse che possono essere facilmente condivise con studenti e studentesse, servendo come supporto per le lezioni o come sintesi degli argomenti trattati. Studenti e studentesse possono accedere a questi materiali in qualsiasi momento e da qualsiasi dispositivo, rendendo l'apprendimento più flessibile e accessibile; è possibile condividere in modalità sola lettura per permettere la sola visione del materiale didattico, oppure si potrebbe condividere un documento al quale lavorare collettivamente, creando così materiale in maniera collaborativa.

Un'altra caratteristica interessante di Sway è la possibilità di integrare vari tipi di contenuti multimediali nelle presentazioni. I docenti possono utilizzare video didattici, podcast e infografiche, offrendo così un'esperienza di apprendimento multicanale che può soddisfare le diverse preferenze e stili di apprendimento di studenti e studentesse.

Inoltre, Sway può essere impiegato per progetti di gruppo. I docenti possono assegnare ai gruppi di studenti il compito di creare presentazioni utilizzando la piattaforma, incoraggiando così la collaborazione e la creatività. Questo approccio permette a studenti e studentesse di lavorare insieme per raccogliere contenuti, progettare la presentazione e condividerla con il resto della classe, promuovendo un senso di comunità e cooperazione.

Sway può anche essere utilizzato per sviluppare portfolio digitali, in cui i docenti possono raccogliere e presentare i risultati e le esperienze di apprendimento degli studenti. I portfolio possono includere progetti, lavori di ricerca e altre evidenze del progresso di studenti e studentesse, offrendo una visione chiara del loro percorso educativo, facendo emergere il processo di crescita che ha caratterizzato la partecipazione al corso.

In termini di valutazione, i docenti possono creare attività interattive utilizzando Sway, invitando studenti e studentesse a rispondere a domande o completare esercizi all'interno della presentazione. Questo rende le valutazioni più dinamiche e coinvolgenti, permettendo a studenti e studentesse di interagire attivamente con i contenuti.

Infine, grazie alla sua interfaccia user-friendly e alla possibilità di condividere facilmente i contenuti, Sway può contribuire a creare un ambiente di apprendimento inclusivo ed accessibile a tutti e tutte gli studenti e le studentesse, indipendentemente dalle loro capacità tecnologiche. Sway offre ai docenti strumenti versatili per arricchire l'esperienza didattica, rendendo le lezioni più interattive e significative e promuovendo un apprendimento attivo e collaborativo tra studenti e studentesse.

All'interno del MOOC, Sway è stato impiegato per la creazione di un ePortfolio, che rappresenta un portfolio digitale concepito per essere realizzato all'inizio del corso, ed essere impiegato come strumento riflessivo a supporto del percorso di apprendimento durante tutta la durata del corso. Questa scelta di collocarlo nel modulo introduttivo, il Modulo 0, si rivela strategica, poiché permette ai docenti di avviare un processo di riflessione e documentazione sin dalle prime fasi del percorso formativo.

L'ePortfolio funge da strumento prezioso attraverso il quale i docenti possono raccogliere e organizzare informazioni sul proprio percorso, offrendo loro l'opportunità di riflettere in modo critico sugli aspetti, sui contenuti, sulle attività e sulle tematiche che considerano più significative per il proprio apprendimento. Procedendo con la fruizione dei moduli, i docenti sono incoraggiati a integrare nel loro ePortfolio le nuove conoscenze acquisite, le esperienze vissute e le riflessioni personali riguardo alle tematiche trattate.

Questa attività di documentazione non solo facilita un monitoraggio continuo del progresso personale, ma promuove anche un approccio consapevole all'insegnamento e all'apprendimento. Attraverso l'ePortfolio, i docenti possono elaborare le proprie strategie pedagogiche, identificare aree di miglioramento e mettere in evidenza le competenze sviluppate durante il corso. In questo modo, Sway si dimostra uno strumento efficace per supportare un apprendimento significativo e per promuovere una cultura di auto-riflessione e crescita professionale tra i partecipanti.

Il Modulo 0: Introduzione

Come si può facilmente dedurre dal titolo del Modulo 0, denominato "Introduzione", questo segmento didattico ha la funzione fondamentale di orientare i docenti corsisti e fornire una panoramica completa sulla struttura del MOOC. In questa fase iniziale, vengono spiegate in dettaglio le modalità di fruizione del corso, offrendo indicazioni su come affrontare al meglio i vari moduli e le attività previste. Inoltre, viene fornito un quadro chiaro delle principali tematiche didattiche che verranno trattate nel corso.

Non solo si introducono gli argomenti principali relativi alla didattica universitaria, ma si illustrano anche le attività che i corsisti dovranno svolgere, in modo che possano familiarizzare con le dinamiche interattive del MOOC. Infine, una parte significativa del Modulo 0 è dedicata a spiegare l'utilizzo degli strumenti messi a disposizione sulla piattaforma Moodle, consentendo ai partecipanti di acquisire subito familiarità con le risorse digitali e gli strumenti che saranno essenziali per l'inizio e lo svolgimento del percorso

formativo. Questo modulo preparatorio funge da guida pratica e teorica, preparando i docenti a intraprendere il loro percorso di apprendimento in modo consapevole e strutturato. Le tecnologie digitali sono ormai parte integrante di ogni ambito della società contemporanea, apportando trasformazioni profonde e continue che incidono significativamente sulla vita quotidiana delle persone. Dall'uso diffuso degli smartphone, che consentono l'accesso a Internet in qualsiasi momento e luogo, alla disponibilità di connessioni a banda larga ad alta velocità, passando per l'automazione industriale e l'intelligenza artificiale, queste tecnologie trovano applicazione in numerosi contesti. Hanno radicalmente modificato il modo in cui comunichiamo, lavoriamo, ci intratteniamo e accediamo alle informazioni, creando un nuovo ecosistema digitale.

Le opportunità offerte dalle tecnologie digitali sono evidenti, tra cui l'accesso immediato e illimitato a informazioni di qualsiasi tipo, la possibilità di comunicare in tempo reale con persone situate in qualsiasi parte del mondo e la disponibilità di strumenti avanzati per migliorare l'efficienza e la produttività. Tuttavia, insieme a questi vantaggi, emergono anche nuove sfide, in particolare nell'ambito educativo, dove l'integrazione delle tecnologie deve essere accompagnata da una riflessione critica e da una preparazione adeguata.

Nell'ambito della didattica universitaria, l'impiego delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) può rappresentare una straordinaria risorsa per migliorare i processi di insegnamento e apprendimento. Se i docenti universitari sviluppano le proprie competenze didattiche includendo la competenza digitale, possono sfruttare a pieno le potenzialità offerte dagli strumenti tecnologici. L'utilizzo di strumenti digitali permette loro di creare risorse interattive, promuovere una partecipazione attiva da parte di studenti e studentesse attraverso piattaforme online e personalizzare il percorso formativo in base alle esigenze di ciascun discente.

Inoltre, le piattaforme di e-learning migliorano significativamente l'accessibilità ai materiali didattici, consentendo agli studenti di fruirne in maniera flessibile, senza vincoli di tempo o luogo. L'uso delle tecnologie digitali consente, inoltre, l'adozione di nuove metodologie didattiche, che possono supportare i docenti nei processi di insegnamento e apprendimento, migliorando l'interazione con studenti e studentesse, favorendo una didattica più inclusiva e personalizzata. Anche le fasi di valutazione possono essere arricchite, rendendo il processo di valutazione più dinamico e significativo, grazie a strumenti digitali che permettono di raccogliere e analizzare dati sul rendimento degli studenti e delle studentesse.

Tutti questi temi costituiscono il cuore del MOOC proposto, il quale intende offrire un percorso formativo che rappresenti un punto di partenza per i docenti universitari interessati a sviluppare le proprie competenze didattiche. Grazie alle opportunità offerte dalle tecnologie digitali, questo corso si propone di fornire strumenti pratici e conoscenze teoriche che aiutino i docenti a migliorare la qualità del loro insegnamento, rendendolo più efficace, inclusivo, con la possibilità di migliorare la qualità della didattica e l'esperienza formativa nell'università.

Il MOOC prende avvio con la compilazione di un questionario iniziale, progettato per raccogliere informazioni utili sui partecipanti, al fine di comprendere meglio il loro profilo e le loro aspettative. Dopo questa prima fase, gli iscritti sono invitati a visionare un'infografica dettagliata che illustra in maniera chiara e sintetica la struttura del corso, evidenziando i moduli principali, le tematiche trattate e le attività previste.

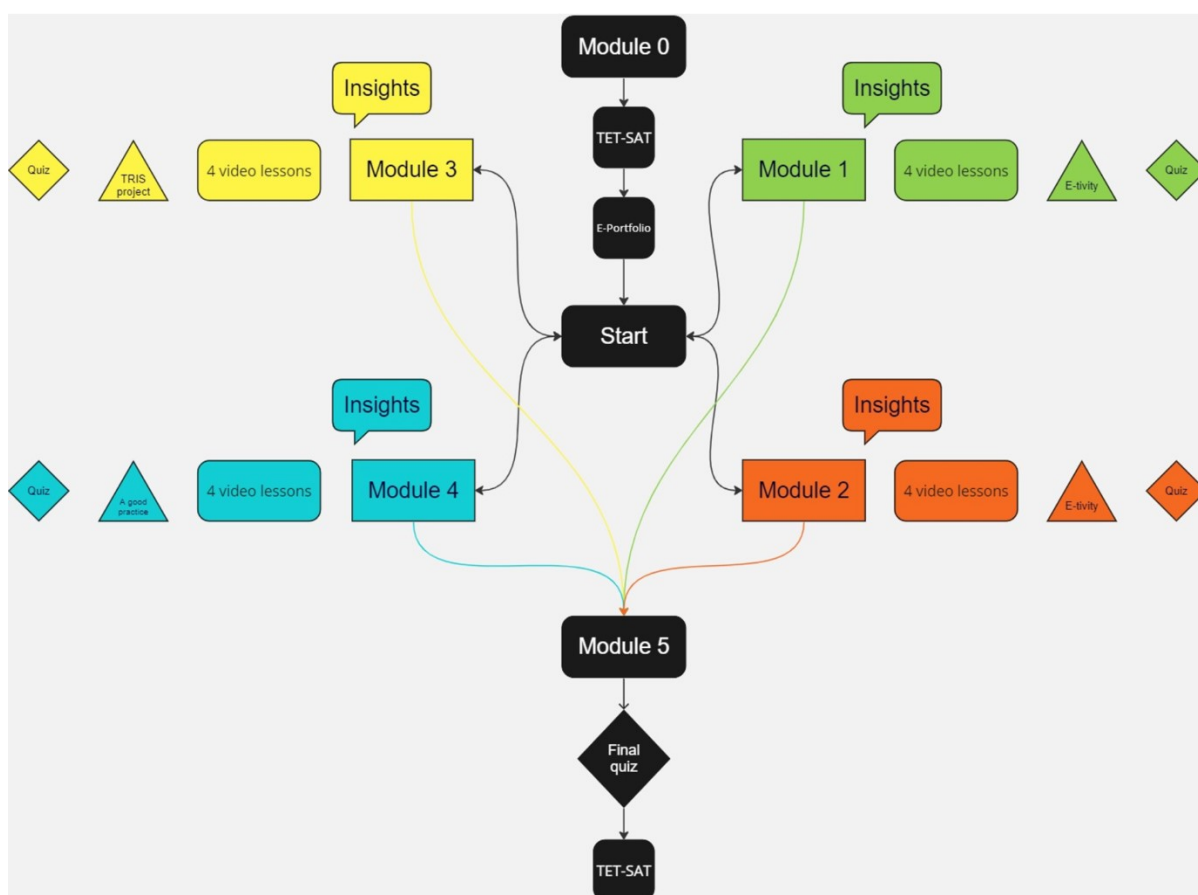


Figura 9: Infografica del MOOC creata su Miro

In seguito, viene proposto un video esplicativo che fornisce ulteriori chiarimenti sulle diverse componenti del MOOC, con l'obiettivo di guidare i partecipanti nell'approccio al corso in modo efficace e consapevole. Nel video vengono illustrate in modo dettagliato tutte le

caratteristiche principali del MOOC, a partire dal fatto che si tratta di un corso self-paced, ovvero che può essere seguito dai docenti in base ai propri tempi e necessità. Questo approccio flessibile consente ai partecipanti di adattare il percorso formativo ai loro bisogni specifici, lasciando loro la libertà di scegliere l'ordine con cui affrontare i vari moduli didattici, a seconda delle loro priorità o delle competenze che desiderano acquisire prima. Nel video viene anche spiegato quali saranno le principali tematiche trattate durante il corso, dando così una visione complessiva dei contenuti su cui i partecipanti lavoreranno. Vengono poi chiarite le modalità di erogazione del MOOC, con un'attenzione particolare agli strumenti messi a disposizione dalla piattaforma Moodle. Tra questi, un ruolo centrale viene assegnato alle e-tivity, attività interattive che dovranno essere svolte dai docenti e che sono pensate per rendere l'esperienza di apprendimento più dinamica ed interattiva, grazie all'interazione e alla riflessione in ambiente online. Queste attività sono progettate non solo per stimolare la partecipazione attiva, ma anche per creare un ambiente di apprendimento più significativo, che promuova una riflessione critica sui temi trattati.

Inoltre, vengono illustrati i questionari che i partecipanti saranno chiamati a compilare tramite il tool feedback di Moodle. Questi strumenti hanno una duplice funzione: da un lato, supportano i docenti nel loro processo di riflessione personale, aiutandoli a monitorare e valutare il proprio percorso di apprendimento; dall'altro, forniscono informazioni utili sia per il progetto di ricerca a cui il MOOC è collegato, sia per l'eventuale implementazione e miglioramento futuro del corso. Grazie a questi feedback, sarà possibile raccogliere dati preziosi per ottimizzare l'esperienza formativa e rispondere in maniera più efficace alle esigenze degli utenti nelle edizioni successive del MOOC.

Dopo aver compreso il funzionamento e l'organizzazione del MOOC, i docenti sono invitati a completare il Technology Enhanced Teaching SelfAssessment Tool (TET-SAT), un questionario di autovalutazione mirato a misurare il livello della propria competenza digitale. Questo strumento è fondamentale per aiutare i docenti a riflettere sul proprio livello di preparazione in ambito tecnologico e per identificare eventuali aree in cui potrebbe essere necessario un approfondimento o un miglioramento. Al TET-SAT verrà dedicato un paragrafo apposito, poiché è uno strumento estremamente significativo sia per i docenti corsisti, in termini di autovalutazione della propria competenza digitale e del proprio percorso di apprendimento, che per il progetto di ricerca, nella misura in cui ha permesso di raccogliere dati sul livello di competenza digitale all'inizio e alla fine del corso.

Inoltre, una delle attività centrali di questo MOOC è la creazione di un E-portfolio, uno strumento digitale che accompagnerà i partecipanti lungo tutto il loro percorso di

apprendimento. L'E-portfolio servirà non solo per documentare il progresso e le esperienze maturate durante il corso, ma anche come spazio di riflessione personale e professionale, dove ogni partecipante potrà raccogliere idee, materiali e riflessioni sulle tematiche affrontate. L'E-portfolio, realizzato attraverso la piattaforma Microsoft Sway, rappresenta uno strumento prezioso per la riflessione e la documentazione del percorso di apprendimento intrapreso all'interno del MOOC. Questo strumento non solo consentirà ai partecipanti di tenere traccia delle competenze e delle conoscenze acquisite durante il corso, ma offrirà anche l'opportunità di costruire un documento professionale significativo. Tale documento potrà rivelarsi utile non solo nel presente, ma anche in contesti futuri, fungendo da testimonianza tangibile dell'impegno e della crescita professionale del docente. L'E-portfolio avrà un'importanza particolare in termini di professionalizzazione, poiché rifletterà sia gli apprendimenti acquisiti, sia il percorso formativo completato. Questa professionalizzazione sarà tracciata in modo oggettivo attraverso il certificato rilasciato al termine del corso, che attesterà formalmente la partecipazione e il completamento del MOOC. Allo stesso tempo, l'E-portfolio offrirà una dimensione soggettiva al percorso di apprendimento, permettendo al docente di esprimere e riflettere in modo personale sulle esperienze vissute, sui progressi effettuati e sugli obiettivi futuri.

In questo modo, il docente avrà a disposizione non solo un attestato di partecipazione, ma anche un ricco portfolio che evidenzia la sua evoluzione professionale e le sue competenze. L'E-portfolio diventa quindi un documento chiave che accompagnerà il docente nel suo cammino professionale, aiutandolo a dimostrare le sue competenze e a comunicare in modo efficace il valore della sua formazione, sia nel contesto lavorativo attuale che in eventuali opportunità future.

Parallelamente, viene messo a disposizione dei corsisti un glossario interattivo, uno strumento collaborativo che potrà essere arricchito man mano che si progredisce nel corso. I partecipanti sono incoraggiati a contribuire attivamente alla sua espansione, aggiungendo nuovi termini rilevanti man mano che incontrano concetti o parole chiave durante la fruizione. Questo approccio favorisce la creazione di un vocabolario comune e condiviso tra tutti i partecipanti, promuovendo una comprensione più profonda e collettiva delle tematiche trattate nel MOOC.

Il Modulo 1: Risorse didattiche digitali

Il primo modulo didattico del MOOC ha come titolo "Risorse didattiche digitali"; il titolo, di per sé esplicativo, evidenzia immediatamente quali saranno i contenuti trattati nel Modulo

1. L'impiego delle risorse didattiche digitali nella didattica universitaria rappresenta una tendenza in costante crescita negli ultimi anni. Queste risorse comprendono una varietà di strumenti e piattaforme, tra cui i sistemi di gestione dell'apprendimento (Learning Management System, come ad esempio Moodle), ambienti di simulazione virtuali, video didattici, presentazioni e molte altre soluzioni basate sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). Esse offrono a studenti e studentesse la possibilità di accedere in modo flessibile e interattivo ai materiali didattici, migliorando così l'esperienza di apprendimento complessiva. L'utilizzo di strumenti digitali non solo facilita l'acquisizione delle conoscenze e la possibilità di attingere al sapere con modalità molteplici, ma promuove anche una gestione autonoma della propria esperienza formativa, liberando docenti, studenti e studentesse da vincoli di tempo e spazio che tradizionalmente caratterizzano l'insegnamento in aula.

In questo contesto, il Modulo 1 si concentra su diverse tematiche legate all'utilizzo delle risorse didattiche digitali, iniziando con una breve ricostruzione storica ed etimologica per contestualizzare il fenomeno. Si prosegue con suggerimenti pratici basati su ricerche condotte riguardo a quando e come integrare efficacemente le tecnologie digitali nell'apprendimento. Inoltre, il modulo offre indicazioni su come svolgere ricerche efficaci nella Rete, affrontando concetti chiave come il bricolage digitale e le Open Educational Resources (OERs), che enfatizzano l'importanza della condivisione e dell'accessibilità nel campo educativo.

Per incoraggiare l'interazione e il coinvolgimento dei docenti, viene proposta un'e-tivity attraverso la piattaforma Padlet, uno strumento innovativo che presenta un potenziale educativo significativo, permettendo di condividere idee e materiali in modo collaborativo. A conclusione del modulo, un quiz finale offre ai docenti l'opportunità di verificare e riflettere sul proprio percorso di apprendimento, facilitando un'autovalutazione delle competenze acquisite.

Infine, nella sezione degli approfondimenti, i docenti corsisti troveranno una selezione di link utili a piattaforme e applicazioni per la creazione di risorse didattiche digitali, insieme a ricerche approfondite sull'impiego delle risorse didattiche digitali nella didattica universitaria, arricchendo ulteriormente la loro comprensione e le loro competenze in questo campo in continua evoluzione.

La prima videolezione del Modulo 1 è intitolata "Risorse didattiche digitali", proprio come l'intero modulo stesso. In questa lezione, si approfondisce il tema dei contenuti didattici digitali, esaminando in dettaglio l'evoluzione del concetto di risorsa didattica nel contesto

contemporaneo. Si inizia con un'analisi di come le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) abbiano giocato un ruolo fondamentale nel ridefinire e arricchire il significato di risorsa didattica, evidenziando come oggi si utilizzi l'aggettivo "digitale" per riferirsi specificamente a quelle fonti che sono di natura digitale e che supportano l'attività didattica. Nella videolezione si illustra quindi l'evoluzione terminologica, evidenziando il passaggio dalle risorse didattiche tradizionali, prevalentemente in formato analogico, alle risorse didattiche digitali che caratterizzano l'istruzione moderna. Successivamente, viene fornita una definizione chiara di "learning object", chiarendo cosa si intenda con questo termine sia in contesti di apprendimento fisico che online, e come tali oggetti possano essere utilizzati per facilitare l'acquisizione delle conoscenze. Un altro tema significativo affrontato nella lezione riguarda l'impiego dei contenuti didattici digitali nella didattica universitaria, esplorando come queste risorse possano essere integrate efficacemente nei corsi e come possano migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse. Infine, la videolezione si conclude con la presentazione di una tassonomia dei contenuti didattici digitali, offrendo ai docenti un quadro di riferimento utile per comprendere le diverse categorie e tipologie di risorse disponibili, nonché il loro potenziale all'interno di un percorso educativo.

A ciascuna videolezione, in ogni modulo didattico, è associato un breve quiz, costituito da tre domande a risposta chiusa, progettato specificamente per rafforzare alcuni dei concetti trattati durante la lezione. Questo strumento non solo funge da opportunità di verifica per i docenti, ma ha anche l'importante scopo di stimolare la riflessione critica sulla videolezione stessa. Attraverso questo quiz, i docenti sono incoraggiati a riconsiderare ed approfondire i temi affrontati, rendendo il loro processo di apprendimento più significativo e riflessivo.

Inoltre, il quiz coinvolge attivamente il docente nel percorso di formazione, poiché permette di monitorare la comprensione e l'assimilazione dei contenuti in maniera immediata, non appena terminata la visione della videolezione. Questo approccio interattivo non solo favorisce un clima di partecipazione, incoraggia il docente a riflettere sui metodi di insegnamento utilizzati e sull'efficacia delle risorse proposte. In definitiva, il quiz rappresenta un elemento chiave per promuovere un apprendimento attivo e consapevole, contribuendo ad un'esperienza formativa più completa e significativa per tutti i partecipanti coinvolti.

Al termine della prima videolezione è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) "Qual è la definizione di 'risorsa didattica'?", con opzioni di risposta:
 - a) Le risorse didattiche sono materiali o strumenti che sono utili in un processo educativo (risposta esatta);

- b) Le risorse didattiche sono delle attività che è possibile svolgere in un'aula fisica o virtuale;
 - c) Le risorse didattiche sono dei processi che fanno parte dell'evento educativo.
- 2) “Quali sono le caratteristiche dei contenuti didattici digitali?”, con opzioni di risposta:
- a) Flessibilità, interazione, interattività, collaborazione (risposta esatta);
 - b) Utilità, adattabilità, concretezza, immersività;
 - c) Un contenuto didattico digitale non presenta caratteristiche definite.
- 3) “La *Webquest* è una strategia didattica che integra l'approccio costruttivista alle possibilità di apprendimento attraverso la Rete, con l'obiettivo di scoprire maggiori informazioni su un particolare o tema e di svolgere alcuni compiti utilizzando le informazioni raccolte in Rete.”, con opzioni di risposta:
- a) Vero (risposta esatta);
 - b) Falso.

La seconda videolezione del Modulo 1 è intitolata “Quando e come utilizzare le tecnologie digitali” e si concentra su un tema importante dal punto di vista didattico: le circostanze e le situazioni in cui l'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) risulta realmente efficace. È importante sottolineare che le tecnologie digitali non sono automaticamente efficaci; la loro efficacia dipende da una progettazione attenta e strategica, che richiede di individuare i tempi e le modalità più adatte affinché l'azione didattica diventi significativamente impattante. Attraverso la presentazione di studi e ricerche pertinenti, la lezione mette in luce come il concetto di efficacia, specialmente in relazione alle tecnologie digitali, debba essere contestualizzato. Non tutte le modalità di utilizzo delle tecnologie sono sempre efficaci; pertanto, è essenziale pianificare il loro impiego in base agli obiettivi di apprendimento che il docente definisce durante la progettazione del corso universitario. Dopo aver esplorato questo fondamentale aspetto, la videolezione prosegue presentando tre forme di amplificazione che possono derivare dall'utilizzo delle tecnologie digitali: amplificazione informativa, amplificazione esperienziale e amplificazione cognitiva. Per ciascuna di queste forme, vengono forniti chiarimenti ed esempi concreti, permettendo agli studenti di comprendere meglio come le TIC possano potenziare diversi aspetti dell'apprendimento. Infine, la videolezione si conclude con una riflessione sul ruolo del docente nella didattica universitaria. Quando decide di integrare le tecnologie digitali nel proprio insegnamento, il docente assume la funzione di mediatore, con la responsabilità di utilizzare tali strumenti in modo efficace, tenendo sempre a mente gli obiettivi di apprendimento stabiliti. Questo richiede una particolare attenzione agli aspetti cognitivi e

metacognitivi, oltre a una promozione di un utilizzo critico e consapevole delle tecnologie da parte degli studenti e delle studentesse, affinché possano diventare fruitori attivi e riflessivi delle risorse digitali disponibili. Al termine della seconda videolezione è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) Secondo Higgins le tecnologie digitali sono efficaci quando:
 - a) Hanno funzione supplementare invece che sostituiva (risposta esatta);
 - b) Vengono utilizzate individualmente dagli studenti e dalle studentesse;
 - c) Vengono utilizzate sporadicamente e in modalità casuale.
- 2) “Il 'Foglio di calcolo elettronico' è un tool di produttività individuale e collaborativa”, con opzioni di risposta:
 - a) Vero (risposta esatta);
 - b) Falso.
- 3) “Qual è il ruolo del docente nel processo di insegnamento-apprendimento?”, con opzioni di risposta:
 - a) Il docente è un mediatore al quale spetta il compito di utilizzare le tecnologie efficacemente, alla luce di obiettivi didattici definiti, con attenzione agli aspetti cognitivi e metacognitivi (risposta esatta);
 - b) Il docente è centrale nel processo di insegnamento-apprendimento, dovrebbe privilegiare un tipo di insegnamento trasmissivo volto a promuovere la conoscenza dei saperi in ogni studente e studentessa;
 - c) Il docente ha il compito di essere un tecnologo, di utilizzare le tecnologie digitali in ogni lezione, evidenziandone punti di forza e di debolezza.

Nella terza videolezione del Modulo 1, intitolata “Ricerca efficace online”, viene affrontato un tema importante con il quale docenti e non hanno a che fare nell'era digitale: la ricerca di informazioni online. Il web è un vasto contenitore ricco di informazioni, e saper effettuare una ricerca efficace rappresenta un requisito fondamentale per chi desidera utilizzare la Rete per ottenere dati e informazioni.

La videolezione inizia utilizzando la metafora del web come un grande contenitore da cui attingere informazioni, da cui scaturiscono alcuni suggerimenti pratici per migliorare le proprie abilità di ricerca. Si sottolinea l'importanza di utilizzare un linguaggio chiaro e preciso, di conoscere gli strumenti a disposizione grazie alle tecnologie digitali e di possedere un livello adeguato di competenza nell'utilizzo di tali strumenti per ottimizzare il processo di ricerca. Successivamente, viene analizzata la possibilità di accedere

direttamente a una fonte informativa, oppure di ricorrere a un motore di ricerca quando non si conosce l'ubicazione virtuale della fonte desiderata. In questo contesto, viene fornita una definizione chiara di motore di ricerca, accompagnata da una spiegazione del suo funzionamento. La videolezione continua elencando vari elementi che possono contribuire a effettuare una ricerca efficace. Tra questi, si evidenzia l'importanza dell'uso di parole chiave pertinenti, la ricerca di parole specifiche o citazioni di cui si ha già conoscenza, e l'impiego di operatori booleani (AND, OR, NOT) per affinare i risultati. Infine, viene sottolineata la possibilità di cercare documenti in base al formato in cui sono stati prodotti, offrendo così una panoramica completa delle strategie che possono essere adottate per massimizzare l'efficacia delle ricerche online.

Al termine della terza videolezione è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) “Quali sono gli elementi per effettuare una ricerca?”, con opzioni di risposta:
 - a) Linguaggio chiaro, conoscenza degli strumenti, competenza d'uso (risposta esatta);
 - b) Linguaggio generico, conoscenza tecnica, consapevolezza delle risorse possedute;
 - c) Impiego dei giusti strumenti, software adeguati, conoscenza dei linguaggi di programmazione.
- 2) “Un motore di ricerca è un sistema specializzato nella ricerca delle informazioni”, con opzioni di risposta:
 - a) Vero (risposta esatta);
 - b) Falso.
- 3) “Gli elementi per effettuare una ricerca efficace sono”, con le seguenti opzioni di risposta multipla:
 - a) Utilizzare parole chiave (risposta esatta);
 - b) Cercare il formato dei documenti (risposta esatta);
 - c) Utilizzare gli operatori booleani (risposta esatta);
 - d) Prendere visione di tutti i risultati della ricerca;
 - e) Utilizzare un solo motore di ricerca.

Nella quarta videolezione del Modulo 1, intitolata “Bricolage digitale e OER (Open Educational Resources)”, viene approfondito il concetto di bricolage digitale, che si riferisce alla possibilità di creare contenuti didattici digitali a partire da risorse già esistenti disponibili in Rete. È importante sottolineare che questo processo non si limita ad un semplice "copia e incolla", ma implica la creazione di risorse digitali nuove, aperte e condivisibili con

chiunque abbia accesso al mondo online, promuovendo così la collaborazione e la condivisione delle conoscenze.

La videolezione inizia fornendo una definizione chiara di bricolage digitale, collegandola ai concetti di mash-up e remix, che sono anch'essi rilevanti nel contesto delle risorse didattiche digitali aperte. Successivamente, si entra nel merito delle Open Educational Resources (OERs), per le quali viene fornita una definizione dettagliata, evidenziando l'importanza di queste risorse per l'accessibilità e la democratizzazione dell'apprendimento. Un aspetto fondamentale trattato nella lezione riguarda il diritto d'autore, in relazione alle risorse digitali create in ambienti virtuali. Viene quindi discusso il tema delle Licenze Creative Commons (CC), che offrono un quadro giuridico per l'utilizzo e la condivisione delle opere digitali. Per facilitare la comprensione di questi concetti, è disponibile una pagina contenente un'infografica accessibile ai docenti, anche al di fuori della videolezione, permettendo così un approfondimento visivo e immediato delle informazioni trattate. In questo modo, la videolezione non solo fornisce contenuti teorici, ma incoraggia anche l'applicazione pratica delle idee attraverso risorse accessibili e condivisibili.

Al termine della quarta videolezione è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) "Il termine 'Mash-up' indica la creazione di un artefatto originale a partire da oggetti già esistenti, i quali vengono mixati in maniera originale e creativa attraverso strumenti digitali di manipolazione", con le seguenti opzioni di risposta:
 - a) Vero (risposta esatta);
 - b) Falso.
- 2) "Che cosa significa il termine OER?", con le seguenti opzioni di risposta:
 - a) Il termine OER indica le risorse in qualsiasi formato: testo, immagine, video, audio, ecc.; il materiale creato ha fini didattici e viene condiviso con una licenza aperta che ne consente il riutilizzo, l'adattamento e il remix con altre risorse educative (risposta esatta);
 - b) Il termine OER indica le risorse digitali che vengono create ad uso esclusivamente individuale, per rendere le lezioni maggiormente coinvolgenti e interattive;
 - c) Il termine OER sta a indicare le risorse analogiche che si trovano generalmente in qualsiasi ambiente di apprendimento.
- 3) "Le licenze Creative Commons (CC) sono le licenze d'uso con cui il titolare dei diritti stabilisce l'uso e i possibili riadattamenti delle opere", con le seguenti opzioni di risposta:
 - a) Vero (risposta esatta);

b) Falso.

Dopo le videolezioni, è stata inserita un'e-tivity tramite il tool "Pagina" di Moodle, in cui si invita i docenti corsisti a utilizzare la piattaforma esterna "Padlet" per scrivere una breve riflessione sull'impiego delle tecnologie digitali nella propria attività didattica. Questa attività è progettata in maniera coerente con la tematica del Modulo 1, poiché richiede ai partecipanti di utilizzare una risorsa didattica digitale con l'obiettivo di apprenderne l'uso pratico. Ciò consente loro di integrarla efficacemente nelle proprie pratiche didattiche, garantendo così un'immediata ricaduta positiva sull'insegnamento e sull'apprendimento.

L'e-tivity non solo incoraggia i docenti a sperimentare le tecnologie digitali, ma li invita anche a sfruttare le caratteristiche uniche di "Padlet", che amplificano le possibilità di interazione e collaborazione tra gli utenti. Grazie a questa piattaforma, predisposta dal progettista del MOOC, i corsisti possono creare post che saranno pubblicati in una pagina principale accessibile tramite l'apposita sezione di Moodle. Qui, ogni docente ha l'opportunità di leggere e sottoscrivere i post scritti dai propri colleghi, creando così un ambiente di condivisione e scambio di idee.

Questa dinamica non solo permette di esprimere in modo personale il proprio contributo, ma favorisce anche un confronto costruttivo, arricchendo la riflessione collettiva. La piattaforma "Padlet" si trasforma così in uno spazio interattivo e collaborativo, dove le esperienze e le idee dei diversi docenti si intrecciano, stimolando una riflessione globale e condivisa sull'importanza delle tecnologie digitali nella didattica universitaria. Questo approccio promuove una comunità di apprendimento attiva e coinvolta, dove il sapere è co-costruito e dove ciascun docente può contribuire al miglioramento delle pratiche didattiche, creando un valore aggiunto per tutti e tutte.

Dopo il completamento dell'attività online, è stato proposto un quiz di verifica relativo al Modulo 1. Questo strumento di valutazione è stato progettato con un duplice obiettivo: da un lato, servire come un mezzo per consolidare gli apprendimenti acquisiti dai docenti durante il modulo, offrendo loro l'opportunità di rivedere e fissare i concetti chiave trattati, e dall'altro lato, consentire ai docenti di effettuare una propria autovalutazione e ricevere un feedback immediato sul percorso di apprendimento del Modulo 1. Attraverso il quiz, i partecipanti hanno potuto misurare in modo autonomo il proprio livello di comprensione dei contenuti relativi alle risorse didattiche digitali esplorate durante il modulo. Inoltre, il quiz rappresenta un passaggio importante nel processo formativo, poiché permette di riflettere sul proprio apprendimento e identificare eventuali aree in cui potrebbero essere necessari ulteriori approfondimenti o chiarimenti. Questa forma di autovalutazione non è solo uno

strumento di verifica delle conoscenze, ma diventa anche un momento di consapevolezza per i docenti, che possono valutare in modo concreto il proprio grado di preparazione prima di proseguire con i successivi moduli del MOOC.

Il quiz di fine modulo è composto da dieci domande a risposta chiusa che vengono elencate di seguito con le relative possibilità di risposta:

- 1) “Quali sono le caratteristiche di un *learning object*?”:
 - a. Convertibilità, multimedialità, minuziosità, generalizzabilità;
 - b. Adattività, trasparenza, immediatezza, ingegnosità;
 - c. Autoconsistenza, riusabilità tecnologica, personalizzazione, fruibilità.
- 2) “I contenuti digitali...”:
 - a. Nascono come dispositivi di supporto alla didattica d'aula, ripensati dai docenti come risorse da integrare agli altri strumenti che sono a disposizione normalmente;
 - b. Sono dispositivi utili per la propria azione educativa che i docenti dovrebbero utilizzare per sostituire gli strumenti già disponibili in precedenza;
 - c. Sono l'elemento principale di tutti i processi di insegnamento-apprendimento.
- 3) “Il Digital storytelling è un metodo che permette di rendere l'evento didattico più coinvolgente e interattivo”:
 - a. Vero;
 - b. Falso.
- 4) “Quali sono le possibilità offerte dalla realtà aumentata?”:
 - a. La realtà aumentata consente di fare esperienza di vita concreta con la possibilità, in seguito, di trasporre l'esperienza su un device appositamente predisposto;
 - b. Le applicazioni di realtà aumentata permettono di accedere al mondo virtuale attraverso l'impiego di un device personale;
 - c. Le applicazioni di realtà aumentata consentono di vedere la realtà fisica attraverso la fotocamera del proprio device (generalmente uno smartphone), arricchita di informazioni acquisite dalla rete.
- 5) “Che cosa sono i *tool cognitivi*?”:
 - a. I tool cognitivi sono tecnologie che hanno lo scopo di favorire il potenziamento cognitivo;
 - b. I tool cognitivi sono dispositivi didattici che consentono di incrementare il QI di studenti e studentesse;

- c. I tool cognitivi sono tecnologie che hanno il fine di facilitare il docente nella sua funzione di insegnamento.
- 6) “Può essere utile individuare didatticamente situazioni dove la tecnologia assume funzione di stimolo che progressivamente lascia spazio a forme di riflessività critica”:
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 7) “Qual è uno degli elementi più importanti per effettuare una ricerca efficace online?”:
- a. Un buon device;
 - b. La/le parole chiave;
 - c. Un buon browser.
- 8) “Google è l'unico motore di ricerca disponibile nel web”:
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 9) “Il termine bricolage digitale...”:
- a. Sta ad indicare la componente multimediale delle tecnologie digitali;
 - b. Indica la possibilità di campionare e miscelare i contenuti mediali dando loro un significato differente da quello originario;
 - c. Può essere indice di qualità per un contenuto didattico digitale.
- 10) “Le Open Educational Resources (OER) hanno fini didattici e vengono condivise con una licenza aperta che ne consente il riuso, l'adattamento e il remix con altre risorse educative”:
- a. Vero;
 - b. Falso.

Alla fine del Modulo 1, così come avviene per tutti gli altri moduli didattici del MOOC, è stata predisposta una sezione dedicata agli approfondimenti, intitolata "Approfondimenti: cosa dice la ricerca e materiali utili". Questa sezione, disponibile tramite il tool pagina di Moodle, si concentra sulla tematica specifica del modulo, ovvero l'uso delle risorse didattiche digitali nella didattica. L'obiettivo principale è quello di offrire ai docenti un insieme di risorse aggiuntive che possano ampliare la loro comprensione su come le tecnologie digitali possano supportare lo sviluppo delle competenze degli studenti in un contesto universitario; fornire degli strumenti e delle risorse operative può permettere ai docenti di sperimentare da subito nuove possibilità e nuove pratiche didattiche nei propri corsi di insegnamento.

Un aspetto importante che viene sottolineato all'interno di questa sezione riguarda il fatto che, sebbene l'uso delle tecnologie digitali sia fondamentale per favorire lo sviluppo delle

competenze, questo deve avvenire in maniera consapevole e mirata. Le tecnologie e le risorse digitali devono essere inserite in un contesto didattico ben progettato, che consenta a studenti e studentesse di utilizzarle per raggiungere specifici obiettivi di apprendimento. Pertanto, è cruciale che i docenti acquisiscano una padronanza non solo degli strumenti digitali, ma anche della loro applicazione didattica, per assicurarsi che l'uso di tali risorse sia sempre finalizzato al miglioramento del processo di apprendimento, nell'ottica del T-PACK model elaborato da Koehler e Mishra (2005) i quali hanno concepito l'integrazione tra conoscenze pedagogica, tecnologica e dei contenuti di un determinato sapere.

La sezione degli approfondimenti è organizzata in due parti principali. La prima, intitolata "Cosa dice la ricerca", raccoglie una serie di studi e ricerche scientifiche che esplorano l'impiego delle risorse didattiche digitali nell'insegnamento universitario. Qui, insieme ad una breve sintesi degli studi, vengono forniti link ad articoli accademici e pubblicazioni che analizzano le migliori pratiche e le evidenze sull'efficacia dell'uso delle tecnologie digitali nella didattica. Questa parte è pensata per offrire ai docenti un quadro teorico solido, basato su evidenze empiriche, su cui riflettere e da cui trarre ispirazione per migliorare la propria didattica.

La seconda parte, intitolata "Risorse didattiche digitali, piattaforme, tool per la creazione di contenuti didattici digitali significativi", propone una raccolta di link a vari strumenti digitali suddivisi in base alla tipologia di contenuto che possono generare. Tra i tools presentati ci sono quelli per la creazione di video, quiz, infografiche, presentazioni, realtà aumentata, e lavagne interattive disponibili online. Questi strumenti offrono ai docenti l'opportunità di sperimentare diverse modalità per creare contenuti didattici innovativi e coinvolgenti, consentendo loro di sperimentare sin da subito alcuni strumenti utili per migliorare la qualità didattica dei propri corsi; con questo non si vuole affermare che sia necessario utilizzare le tecnologie per portare innovazione nella didattica, ma se si riesce a promuovere un utilizzo consapevole, critico, progettato e guidato dal proprio pensiero pedagogico, allora le tecnologie digitali possono apportare miglioramenti e supportare il docente nella sua attività di insegnamento accademico.

Un aspetto rilevante che viene messo in evidenza riguarda la necessità di sviluppare competenze relative alla creazione, integrazione e rielaborazione di contenuti didattici digitali, rispettando le normative sul copyright e le licenze d'uso. Questa competenza non solo contribuisce a migliorare la qualità della didattica universitaria, ma promuove anche una cultura di responsabilità nell'uso delle risorse digitali. Lo scopo finale è che, al termine di questo modulo, i docenti abbiano raggiunto l'obiettivo di apprendimento individuato nel

quadro DigCompEdu, relativo alla capacità di utilizzare in modo efficace le risorse didattiche digitali per il loro insegnamento.

Il Modulo 2: Insegnamento e apprendimento

Il secondo modulo didattico del MOOC, il Modulo 2, ha come titolo “Insegnamento e apprendimento” proprio perché attinge il suo nome dalla stessa area individuata nel framework europeo DigCompEdu. Le tecnologie digitali rappresentano un contributo fondamentale nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento, poiché offrono una vasta gamma di strumenti in grado di migliorare non solo l'accesso all'istruzione, ma anche di favorire una maggiore interattività tra docenti, studenti e studentesse, oltre a consentire la personalizzazione dell'esperienza formativa. Grazie all'utilizzo di dispositivi tecnologici, piattaforme online e risorse didattiche digitali, è possibile costruire ambienti di apprendimento che molto più dinamici e flessibili rispetto ai modelli tradizionali, rispondendo in maniera più efficace ai bisogni educativi e formativi di studenti e studentesse. Questi strumenti non solo agevolano la possibilità di attingere ai contenuti e alle informazioni in maniera diretta, ma promuovono anche un apprendimento più coinvolgente, che stimola la partecipazione attiva e l'interazione costante.

Nel Modulo 2 del MOOC vengono affrontate alcune delle tematiche più rilevanti che mettono in relazione l'uso delle tecnologie digitali con i processi di insegnamento e apprendimento. In particolare, il modulo si focalizza sul concetto di ambiente di apprendimento, esplorando come questo possa essere significativamente arricchito grazie all'integrazione degli strumenti digitali. Viene analizzato come l'uso consapevole e strategico delle tecnologie possa trasformare lo spazio educativo in un ambiente più aperto, collaborativo e inclusivo, capace di rispondere non solo alle esigenze didattiche, ma anche a quelle socio-relazionali di studenti e studentesse.

Inoltre, il modulo introduce il concetto di comunità di apprendimento, evidenziando come, nell'era della digitalizzazione, sia possibile creare e organizzare queste comunità attraverso piattaforme online e strumenti di comunicazione digitale. Le tecnologie permettono di superare le barriere fisiche e temporali, offrendo a studenti e studentesse la possibilità di collaborare e interagire non solo tra loro, ma anche con il docente, in modo continuo e senza i limiti imposti dalle lezioni in presenza. Le comunità di apprendimento digitali diventano quindi spazi di crescita condivisa, dove il sapere è co-costruito attraverso scambi di idee e feedback costante.

Un altro tema centrale del Modulo 2 è quello della didattica innovativa. Si discute di come le tecnologie digitali possano supportare l'adozione di nuove metodologie didattiche, come l'apprendimento basato su progetti, la flipped classroom o l'apprendimento collaborativo, tutte pratiche che mettono al centro lo studente come protagonista del proprio percorso formativo. L'innovazione didattica non si limita dunque all'uso di strumenti tecnologici, ma si estende alla trasformazione dei metodi e delle pratiche pedagogiche, creando un'esperienza educativa che mira a essere più interattiva, coinvolgente e capace di stimolare un apprendimento profondo e duraturo. Il Modulo 2 offre ai docenti una visione su come le tecnologie digitali possano essere utilizzate per migliorare e trasformare la propria didattica, creando spazi di apprendimento flessibili, innovativi e al passo con quelli che sono i bisogni formativi di studenti e studentesse nel contesto della società odierna.

Dopo aver completato la visione delle quattro videolezioni, i docenti sono invitati a partecipare a un'attività interattiva, un'e-tivity, che sfrutta il tool Mentimeter. Questo strumento digitale è particolarmente utile per la creazione di presentazioni interattive che coinvolgono attivamente i partecipanti, permettendo loro di rispondere a domande in tempo reale, esprimere opinioni o votare su determinate tematiche. L'obiettivo di questa e-tivity è di offrire ai docenti l'opportunità di esplorare le potenzialità di Mentimeter, sia dal punto di vista tecnologico che didattico, riflettendo su come possa essere integrato efficacemente nei loro corsi per migliorare l'interazione e il coinvolgimento di studenti e studentesse.

Successivamente, al termine del modulo, viene proposto un quiz di autovalutazione che ha una duplice funzione: da un lato permette ai corsisti di verificare il proprio livello di apprendimento rispetto ai contenuti trattati nel modulo, così da autovalutarsi e ricevere un feedback immediato rispetto ai contenuti del modulo; dall'altro, offre l'opportunità di riflettere criticamente sulle proprie competenze e su eventuali aree da approfondire o migliorare.

Infine, nella sezione dedicata agli approfondimenti, come per il Modulo 1, i docenti possono trovare una selezione di link che conducono a diverse piattaforme e risorse didattiche digitali utili per arricchire ulteriormente la loro formazione. Oltre alle risorse pratiche, la sezione degli approfondimenti offre anche l'accesso a studi e ricerche scientifiche riguardanti l'uso delle tecnologie digitali nel contesto educativo. Tali ricerche forniscono una base teorica e metodologica per comprendere meglio come le tecnologie possano favorire i processi di insegnamento e apprendimento, contribuendo a rendere la didattica universitaria più innovativa, interattiva e in linea con le esigenze della società digitale.

Nella prima videolezione del Modulo 2, intitolata "Tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento", vengono esplorati alcuni temi chiave della didattica

moderna, evidenziando in particolare il contributo significativo delle tecnologie digitali sia dal punto di vista tecnico che pedagogico-didattico. Questo segmento formativo si propone di analizzare come le tecnologie abbiano trasformato e arricchito le pratiche didattiche, introducendo nuove metodologie e approcci che hanno un impatto diretto sull'insegnamento e sull'apprendimento. Nella pratica didattica contemporanea e nella cultura pedagogica esistono alcuni concetti fondamentali che meritano attenzione, e in questo contesto il pensiero tecnologico ha giocato un ruolo determinante nel loro sviluppo e nella loro evoluzione. Le tecnologie digitali non solo hanno chiarito e sistematizzato le modalità operative della didattica, ma hanno anche reso queste pratiche più metodiche e strutturate, consentendo ai docenti di affrontare le sfide educative in modo più efficace e innovativo. Durante la videolezione, vengono trattati temi di rilevante importanza, tra cui la progettazione didattica, l'individualizzazione e la personalizzazione dell'apprendimento, la comunicazione e la partecipazione di studenti e studentesse, la collaborazione tra pari, l'uso della gamification come strumento motivazionale e coinvolgente, e la riflessività come elemento essenziale nel processo di apprendimento. Per ciascuna di queste tematiche, è stato individuato un aspetto specifico legato all'impiego delle tecnologie digitali, con un focus sulle ricadute positive che queste possono avere sul piano didattico. Ad esempio, viene trattato come le piattaforme digitali possano facilitare la progettazione di esperienze di apprendimento più personalizzate, permettendo ai docenti di adattare i contenuti e le attività ai bisogni formativi degli studenti e delle studentesse. Allo stesso modo, sarà evidenziato come strumenti di comunicazione digitale possano favorire una partecipazione più attiva e collaborativa. Attraverso questo approccio, la videolezione intende fornire ai docenti una comprensione approfondita del potenziale delle tecnologie digitali nella didattica, incoraggiandoli a riflettere su come integrare queste risorse nelle loro pratiche quotidiane per migliorare l'esperienza di apprendimento ed innalzare la qualità della didattica universitaria.

Anche nel Modulo 2, come specificato per il Modulo, al termine delle videolezioni è stato predisposto un breve quiz composto da tre domande a risposta chiusa, concepito con l'obiettivo specifico di rafforzare alcuni dei concetti principali trattati durante la videolezione. Questo strumento didattico non si limita a fungere da opportunità di verifica per i docenti, ma riveste anche un'importante funzione nel promuovere la riflessione critica riguardo alla videolezione stessa. Attraverso il quiz, i docenti sono incoraggiati a riconsiderare e approfondire i temi affrontati, il che contribuisce a rendere il loro processo di apprendimento non solo più attivo, ma anche più significativo e riflessivo.

In questo contesto, il quiz svolge un ruolo fondamentale nel coinvolgere attivamente il docente nel proprio percorso di formazione, poiché offre un'opportunità per monitorare in modo immediato la comprensione e l'assimilazione dei contenuti appresi, subito dopo la visione della videolezione. La possibilità di ricevere feedback immediato permette ai docenti di adattare e orientare il loro studio e le loro pratiche didattiche in base ai risultati ottenuti, creando un circolo virtuoso che incoraggia l'auto-miglioramento e l'innovazione pedagogica. Il quiz, quindi, non è solo un momento di verifica, ma diventa uno strumento strategico per il potenziamento delle competenze didattiche e per la promozione di un approccio critico e riflessivo verso l'insegnamento, invitando i docenti a mettere in discussione e approfondire continuamente la loro comprensione delle tematiche trattate.

Al termine della prima videolezione del Modulo 2 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) "Cos'è un obiettivo dal punto di vista didattico?", con opzioni di risposta:
 - a. Il risultato esplicito che si immagina di raggiungere alla fine del percorso formativo (risposta esatta);
 - b. La fine del percorso di apprendimento;
 - c. Uno strumento con il quale definire un percorso formativo.
- 2) "Le tecnologie hanno consentito lo sviluppo di una nuova consapevolezza verso i codici della comunicazione, dai quali derivano benefici per la progettazione di materiali didattici, per la scelta delle risorse, dei formati e dei linguaggi che caratterizzano le esperienze didattiche in aula e online", con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) "Collaborare significa essere coinvolti attivamente nel processo educativo e, nella prospettiva dello studente, assumere la duplice responsabilità dell'insegnare e dell'apprendere", con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.

La seconda videolezione del modulo, intitolata "Ambienti di apprendimento", si concentra, per l'appunto, sul tema degli ambienti di apprendimento, analizzando in modo approfondito le molteplici dimensioni che compongono questo concetto. Si inizia con una definizione di ambiente, esaminando come questo termine possa essere interpretato in vari contesti. Successivamente, si introduce il termine "setting", frequentemente utilizzato in ambito didattico per indicare i contesti di apprendimento, e si esplorano le sue implicazioni nella

progettazione educativa. La videolezione mette in evidenza come gli ambienti di apprendimento non siano semplicemente spazi fisici, ma piuttosto sistemi complessi che includono una varietà di fattori sociali, culturali e pedagogici. Questi fattori svolgono un ruolo fondamentale nel modellare le esperienze di apprendimento di studenti e studentesse nel determinare l'efficacia delle strategie didattiche adottate; è importante che un docente universitario sia consapevole delle molteplici variabili che interessano i processi di insegnamento e apprendimento: l'ambiente è decisamente una di queste. Viene così sottolineato l'importante legame tra l'ambiente di apprendimento e le dinamiche sociali che influenzano il comportamento di studenti e studentesse, le loro interazioni e il loro coinvolgimento nel processo educativo. In ambito didattico, il termine ambienti di apprendimento viene utilizzato per sottolineare l'importanza delle condizioni sociali e culturali che caratterizzano i contesti in cui si svolgono gli eventi didattici. Questo approccio invita i docenti a riflettere su come le loro scelte progettuali possano influenzare non solo l'apprendimento individuale, ma anche la creazione di una comunità di apprendimento inclusiva e stimolante. La videolezione, quindi, non solo informa sui concetti fondamentali legati agli ambienti di apprendimento, ma stimola anche una riflessione critica su come i docenti possano progettare contesti di apprendimento che siano realmente significativi e capaci di rispondere ai bisogni formativi degli studenti e delle studentesse.

Al termine della seconda videolezione del Modulo 2 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) “Con il termine *ambiente di apprendimento* integrato dalle tecnologie digitali si indica”, con opzioni di risposta:
 - a. Uno spazio definito dal sistema di relazioni e strumenti che prende corpo in rete con lo scopo di sostenere un apprendimento attraverso un processo didattico, nel quale è possibile riconoscere una dimensione culturale e sociale (risposta esatta);
 - b. Uno spazio definito dal sistema di relazioni e strumenti che prende corpo in qualsiasi contesto dove vengono impiegate le tecnologie digitali;
 - c. Uno spazio definito della rete dove è possibile reperire informazioni di ambito pedagogico e didattico.
- 2) “Un ambiente è isomorfo a un processo didattico quando presenta caratteristiche e strumenti compatibili con esso, ovvero quando non solo rende possibili le azioni didattiche, ma le suggerisce”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);

b. Falso.

3) “Cos'è un Learning Management System?”, con opzioni di risposta:

- a. Un ambiente per l'e-learning altamente strutturato, con aree predisposte e dedicate con diverse funzioni per costituire corsi, aule virtuali secondo un'adeguata progettazione didattica (risposta esatta);
- b. Un'applicazione web, piattaforma o applicativo per device mobili;
- c. Un tipo particolare di dispositivo didattico che consente di rendere l'apprendimento maggiormente immersivo.

La terza videolezione del Modulo 2, intitolata “Comunità di apprendimento”, si propone di esplorare in profondità i temi legati alla comunicazione digitale, una realtà divenuta sempre più centrale nel contesto educativo contemporaneo, grazie all'avvento delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC). In apertura, viene effettuata una distinzione chiara e precisa tra termini chiave come mass media e social media, oltre a social network e social networking, per fornire ai docenti una comprensione articolata delle diverse sfaccettature della comunicazione moderna. Successivamente, la videolezione si concentra sulla definizione di comunicazione digitale, analizzando come le tecnologie digitali abbiano trasformato le modalità di interazione e scambio di informazioni tra individui e gruppi. Questo cambiamento non solo ha reso possibile la creazione di comunità di apprendimento online, ma ha anche facilitato l'emergere di un nuovo paradigma educativo, in cui la filosofia di approccio si fonda sulla promozione di una cultura partecipativa (Pacetti, 2019). In questo contesto, l'apprendimento non è più un processo unidirezionale, ma diventa un'esperienza condivisa e collaborativa, dove ogni membro della comunità è attivamente coinvolto e contribuisce al processo di costruzione del sapere. La videolezione, pertanto, si propone di stimolare la riflessione critica dei docenti su queste dinamiche, incoraggiandoli a esplorare come le TIC possano essere utilizzate in modo efficace per facilitare l'apprendimento e la partecipazione attiva all'interno delle comunità educative digitali.

Al termine della terza videolezione del Modulo 2 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

1) “Cosa sono i social software?”, con opzioni di risposta:

- a. Strumenti che hanno reso possibile modalità di comunicazione diverse attraverso la rete, diverse dai mezzi broadcast, come radio e televisione (risposta esatta);
- b. Metodi che consentono di organizzare il materiale e condividerlo online;

- c. Strumenti per la creazione e condivisione di contenuti su piattaforme appositamente predisposte.
- 2) “Le comunità di pratica sono luoghi reali o virtuali in cui la crescita professionale non è data da un percorso formativo "tracciato", ma da una continua condivisione di esperienze, idee, consigli, percorsi, che si vengono a creare grazie all'aiuto reciproco e all'individuazione collaborativa delle migliori strategie operative”, con opzioni di risposta:
- a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) “Per la promozione di una buona cultura partecipativa sono fondamentali gli scambi e le interazioni, insieme all'espressione creativa, al problem solving collaborativo, la condivisione e circolazione dei contenuti didattici digitali e soprattutto l'impegno dei membri di creare connessioni significative”, con opzioni di risposta:
- a. Vero;
 - b. Falso.

Nella quarta videolezione del Modulo 2, intitolata “Innovare la didattica”, si esplorano in modo approfondito le tematiche legate alla didattica innovativa, evidenziando come questa possa emergere da una riflessione critica sull'intersezione tra pedagogia, tecnologia e spazi di apprendimento. In un contesto educativo in continua evoluzione, le istituzioni formative non si limitano più a essere semplici luoghi deputati alla trasmissione di conoscenze, ma si trasformano in vere e proprie comunità di apprendimento. Queste realtà educative sono caratterizzate da pratiche che favoriscono l'instaurarsi di relazioni educative, comunicative e formative tra tutti i partecipanti, specialmente nelle università.

A partire da questa premessa, la videolezione illustra il framework Pedagogy-Space-Technology elaborato da Radcliffe (2009), un modello che offre una prospettiva integrata per comprendere come questi tre elementi possano interagire e influenzarsi reciprocamente nel processo di apprendimento. Successivamente, viene fornita la definizione di spazio di apprendimento proposta dall'OCSE (2015), che aiuta a chiarire ulteriormente il concetto di ambiente educativo, evidenziando la sua dimensione fisica e digitale. La videolezione prosegue trattando i vari canali digitali per l'apprendimento, distinguendo tra le modalità di insegnamento che si svolgono in aula e quelle che si sviluppano in Rete. Questo approccio consente di evidenziare le opportunità e le sfide che ciascun ambiente presenta, facilitando una riflessione critica sulle pratiche didattiche attuali. Infine, si conclude con una discussione sulle metodologie didattiche che si orientano verso un approccio più aperto, attivo e

collaborativo, sottolineando come questo cambiamento sia reso possibile anche grazie al supporto delle tecnologie digitali. Tali metodologie incoraggiano una partecipazione più intensa degli studenti e delle studentesse e promuovono esperienze di apprendimento significative, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento dinamico e inclusivo. La videolezione, dunque, si propone di stimolare la creatività dei docenti e di incoraggiarli a sperimentare nuove pratiche didattiche che possano arricchire l'esperienza di apprendimento degli studenti e delle studentesse dei loro corsi universitari.

Al termine della quarta videolezione del Modulo 2 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) "Il Framework "Pedagogy-Space-Technology" comprende", con opzioni di risposta::
 - a. Pedagogia, Tecnologia, Spazio (risposta esatta);
 - b. Pedagogia, Scienza, Tempo;
 - c. Pedagogia, Trasparenza, Scelta.
- 2) "L'OCSE fornisce la seguente definizione di spazio di apprendimento: "uno spazio fisico che supporta programmi e pedagogie di apprendimento e insegnamento molteplici e diversi, includendo le tecnologie attuali", con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) "Il termine e-collaboration indica", con opzioni di risposta:
 - a. Lo stile di chi sfrutta le opportunità offerte dal Web per raggiungere obiettivi e risolvere problemi insieme agli altri: colleghi, amici, conoscenti o anche perfetti sconosciuti (risposta esatta);
 - b. La possibilità di poter condividere tempi e spazi all'interno di un percorso di apprendimento adeguatamente progettato;
 - c. Una componente di fondamentale importanza nei processi di insegnamento-apprendimento.

Dopo le videolezioni, è stata predisposta una e-tivity, inserita in una pagina apposita di Moodle, che prevede l'utilizzo della piattaforma Mentimeter da parte dei docenti. Questa attività consiste nella creazione di una presentazione che deve includere tre slide su un tema libero, strettamente connesso alla propria disciplina di insegnamento. L'obiettivo principale di questa attività è quello di familiarizzare i partecipanti con l'app Mentimeter, un utile strumento digitale che consente di realizzare presentazioni interattive e di ricevere feedback immediati da studenti e studentesse durante le sessioni di insegnamento.

L'utilizzo di Mentimeter si rivela particolarmente utile sia nelle attività in presenza che in quelle a distanza, poiché facilita un'interazione dinamica e coinvolgente tra docenti, studenti e studentesse. Dopo una breve spiegazione delle funzionalità della piattaforma, i docenti sono stati incoraggiati a esplorare le diverse opzioni che essa offre, stimolando così la loro creatività e il loro spirito innovativo. L'impiego di questa piattaforma non solo consente ai docenti di sviluppare competenze tecniche fondamentali, ma promuove anche una riflessione su come utilizzare il tool in modo didatticamente efficace. Questo approccio permette ai docenti di progettare attività che amplifichino le possibilità di apprendimento di studenti e studentesse, rendendo l'esperienza educativa più significativa ed interattiva. Inoltre, l'adozione di tecnologie digitali come Mentimeter consente di innovare la propria didattica, rendendola più significativa e allineata alle esigenze delle nuove generazioni di studenti e studentesse, che sono sempre più abituati a interagire con strumenti digitali, anche nelle loro sessioni di apprendimento. L'innovazione didattica è resa possibile non tanto dal semplice utilizzo tecnico della tecnologia digitale, quanto per le possibilità che offre sul piano pedagogico-didattico e quindi dalla possibilità di mettere in atto attività didattiche che siano in grado di offrire nuove possibilità di apprendere. In questo modo, i docenti possono non solo migliorare la qualità dell'insegnamento, ma anche stimolare un ambiente di apprendimento collaborativo e attivo, in cui ogni studente e studentessa ha l'opportunità di partecipare e contribuire in modo proattivo.

Al termine dell'e-tivity, è stato introdotto un quiz di verifica relativo al Modulo 2, progettato per essere un elemento chiave nel processo di apprendimento. Questo strumento di valutazione ha un duplice scopo: innanzitutto, funge da supporto per consolidare le conoscenze acquisite dai docenti nel corso del modulo, offrendo loro l'opportunità di rivedere e fissare i concetti chiave affrontati. Attraverso domande mirate, il quiz stimola una riflessione critica su quanto appreso, aiutando i partecipanti a rafforzare la loro comprensione e a integrare le informazioni in modo più efficace.

In secondo luogo, il quiz permette ai docenti di effettuare un'autovalutazione, fornendo un feedback immediato riguardo al proprio percorso di apprendimento.

Grazie a questa modalità di valutazione, i docenti possono misurare in autonomia il proprio livello di comprensione dei contenuti legati alle risorse didattiche digitali esplorate nel modulo, acquisendo consapevolezza del proprio progresso. Inoltre, il quiz rappresenta un momento importante nel processo formativo, stimolando una riflessione profonda sul proprio apprendimento e creando l'opportunità di individuare eventuali aree che necessitano di ulteriori approfondimenti o chiarimenti.

Infine, l'inserimento di un quiz di verifica non solo facilita il monitoraggio del percorso formativo, ma incoraggia anche un senso di responsabilità e autonomia nell'apprendimento, elementi importanti per portare a termine un MOOC self-paced. In questo modo, i docenti possono sentirsi maggiormente motivati ad esplorare e applicare le conoscenze didattiche apprese, contribuendo a creare un ambiente di apprendimento dove la figura degli studenti e delle studentesse è centrale, ed il docente può assumere il ruolo di facilitatore e progettista dell'apprendimento.

Il quiz di fine modulo è composto da dieci domande a risposta chiusa che vengono elencate di seguito con le relative possibilità di risposta:

- 1) “Quali sono le variabili relative all'insegnamento e all'apprendimento nell'ottica dell'individualizzazione?”:
 - a. Tempo, contenuto, modalità di presentazione, interazione, feedback;
 - b. Tempo, sapere, trasmissione, relazione, valutazione;
 - c. Strumenti, ambienti, dotazione tecnologica, tecnologie assistive.
- 2) “Cos'è il blended learning?”:
 - a. L'alternanza di presenza e distanza nell'esperienza di apprendimento;
 - b. Un termine per definire l'apprendimento a distanza;
 - c. Un termine per definire l'apprendimento in presenza.
- 3) “Si parla di gamification per sottolineare gli elementi e le tecniche utilizzate dai videogiochi con lo scopo di poterli usare per migliorare esperienze che originariamente non sono ludiche”:
 - a. Vero;
 - b. Falso.
- 4) “Che tipo di comunicazione offrono la rete Internet e i social software?”:
 - a. Comunicazione "uno a molti";
 - b. Comunicazione "pochi a molti";
 - c. Comunicazione "molti a molti".
- 5) “Qual è la definizione di comunità di pratica?”:
 - a. Le comunità di pratica nascono con l'intento di condividere contenuti didattici digitali, con il fine di accrescere la conoscenza dei partecipanti della comunità stessa;

- b. Le comunità di pratica sono animate da uno scopo da raggiungere; una volta raggiunto, la comunità si scioglie per lasciare il posto ad una nuova con un nuovo scopo;
 - c. Le comunità di pratica si basano su un concetto di apprendimento inteso come processo di partecipazione progressiva, legittimata dalle pratiche sociali di una comunità.
- 6) “I partecipanti di una comunità dovrebbero essere animati da un senso di responsabilità sociale nei confronti della comunità, che li spinge a condividere qualcosa di proprio; l'interesse è collettivo e l'intento la creazione, il mantenimento e l'allargamento della comunità stessa”:
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 7) “Il framework "Pedagogy-Space-Technology" elaborato da Radcliffe”:
- a. Afferma l'importanza della tecnologia a scapito della pedagogia e degli ambienti di apprendimento;
 - b. Mette in evidenza l'importanza di utilizzare tecnologie digitali avanzate per migliorare la propria attività didattica;
 - c. Rende esplicita la relazione tra pedagogia, spazio e tecnologia.
- 8) “Gli spazi per la pedagogia frontale, classificati dalla Delft University, indicano ambienti di apprendimento dove si attuano metodi di insegnamento differenti”:
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 9) “Il ricorso a canali digitali, fluidi e multifunzionali, permette un'interazione immediata, sia tra i pari che con il docente, rapida e integrata con le attività, permettendo alla Rete di supportare l'esperienza di apprendimento”:
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 10) “Moodle è un Learning Management System, cioè una piattaforma per la progettazione e la gestione di percorsi di formazione online”:
- a. Vero;
 - b. Falso.

Come nel Modulo 1 e in tutti gli altri moduli didattici, al quiz finale del Modulo 2 segue la sezione “Approfondimenti: cosa dice la ricerca e materiali utili”, organizzata in una pagina dedicata su Moodle. Questa sezione è concepita per offrire risorse e spunti di riflessione

sulla tematica specifica del modulo, che si concentra sull'uso delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento, con l'obiettivo di ampliare le opportunità di apprendimento per docenti, studenti e studentesse.

L'innovazione didattica, infatti, è strettamente legata all'innovazione metodologica. È fondamentale che si verifichi un passaggio significativo nelle pratiche didattiche, da approcci tradizionali e trasmissivi a metodologie più stimolanti e motivanti, che pongano al centro dell'attenzione gli studenti e le studentesse come protagonisti attivi dei processi di insegnamento-apprendimento. In questo nuovo paradigma, il ruolo del docente evolve, assumendo la funzione di facilitatore e progettista dell'evento didattico, piuttosto che di mero trasmettitore di conoscenze.

Si introduce così il concetto di didattica attiva, un approccio formativo che invita gli studenti e le studentesse a diventare corresponsabili del proprio apprendimento. In quest'ottica, l'integrazione delle tecnologie digitali diventa fondamentale, poiché permette di creare contesti in cui studenti e studentesse possono collaborare e interagire, sia in presenza che a distanza. Le tecnologie offrono strumenti e piattaforme che facilitano la cooperazione, consentendo a ciascun partecipante di essere non solo un fruitore passivo di contenuti, ma un attore attivo nel proprio percorso formativo.

Attraverso questa sezione di approfondimenti, i docenti hanno l'opportunità di esplorare studi e ricerche che evidenziano l'efficacia di tali approcci, scoprendo materiali utili e best practices che possono essere integrati nelle loro pratiche didattiche. Questo non solo arricchisce il loro bagaglio professionale, ma contribuisce anche a creare un ambiente di apprendimento più dinamico e inclusivo, dove ogni studente e studentessa è incoraggiato o incoraggiata ad esprimere le proprie idee, a collaborare con i compagni e a costruire attivamente la propria conoscenza. In definitiva, il passaggio verso metodologie didattiche innovative, supportate dall'uso strategico delle tecnologie digitali, rappresenta una fondamentale evoluzione nell'ambito dell'educazione moderna e della didattica universitaria.

Alla sezione dedicata alla ricerca sull'impiego delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento, si aggiunge una piccola raccolta di link che si trovano nella sezione "Materiali utili". Questa raccolta comprende video che illustrano il modello SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), un framework utile per comprendere come le tecnologie digitali possano essere integrate in modo efficace nelle pratiche didattiche. Inoltre, sono presenti collegamenti a un'app progettata per facilitare la comprensione collaborativa tra studenti e studentesse, nonché a una piattaforma dedicata

al digital storytelling, che offre strumenti per raccontare storie attraverso i mezzi digitali, stimolando la creatività e l'espressione personale.

Tra i link forniti, vi è anche quello che consente l'accesso al Teaching Perspectives Inventory (TPI), un questionario di autovalutazione concepito per aiutare i docenti ad analizzare e riflettere sulla propria percezione riguardo alle modalità di insegnamento adottate. Una volta completata la compilazione del TPI, gli utenti ricevono un profilo dettagliato che offre spunti di riflessione e contribuisce a una maggiore consapevolezza del proprio stile di insegnamento. Questo strumento viene proposto in modalità facoltativa per incoraggiare i docenti ad esplorare il proprio approccio didattico.

La disponibilità di queste risorse e strumenti arricchisce l'esperienza formativa dei docenti e promuove un ambiente di apprendimento continuo e auto-riflessivo, nella logica con cui è stato concepito e progettato il MOOC. Grazie a questi materiali, i partecipanti possono approfondire la loro comprensione delle metodologie innovative e delle tecnologie digitali, migliorando così la loro capacità di progettare esperienze didattiche significative ed innovative.

Il Modulo 3: Sviluppo degli studenti e delle studentesse

Il terzo modulo didattico del MOOC, il Modulo 3, ha come titolo "Sviluppo degli studenti e delle studentesse" ed attinge i suoi contenuti dall'area cinque DigCompEdu. L'educazione inclusiva ha tratto enorme beneficio dall'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica, offrendo strumenti innovativi per rispondere ai bisogni educativi di tutti gli studenti, con particolare attenzione a quelli con difficoltà di apprendimento o disabilità. Grazie a questi strumenti, è oggi possibile personalizzare i percorsi di apprendimento, adattando i contenuti, i metodi e gli strumenti a disposizione di studenti e studentesse, rendendo così l'esperienza formativa più accessibile, equa e partecipativa. Piattaforme online, software educativi e dispositivi digitali accessibili facilitano non solo l'accesso alle risorse educative, ma anche la possibilità di interagire attivamente con esse, creando un ambiente inclusivo e stimolante che promuove la parità di accesso all'istruzione.

Nel Modulo 3 del MOOC, il focus è proprio sull'educazione inclusiva e su come l'uso delle tecnologie digitali possa essere un fattore chiave per favorire l'inclusione scolastica e universitaria. Il modulo esamina vari approcci e strategie, tra cui l'Universal Design for Learning (UDL), un modello educativo che mira a rendere i processi di apprendimento accessibili a tutti, indipendentemente dalle abilità o dalle difficoltà degli studenti e delle studentesse. Attraverso l'UDL, i docenti possono progettare percorsi didattici flessibili che

offrono molteplici modalità di rappresentazione, espressione e coinvolgimento, consentendo ad ogni studente e studentessa di apprendere nel modo a loro più congeniale.

Viene poi esplorato l'impiego delle tecnologie assistive, strumenti progettati specificamente per supportare studenti con disabilità o bisogni educativi speciali, come software di lettura automatica per non vedenti, dispositivi per il controllo oculare o soluzioni per la comunicazione alternativa e aumentativa (CAA). Queste tecnologie offrono opportunità e possibilità per l'integrazione di studenti e studentesse con disabilità, consentendo loro di partecipare attivamente alle lezioni e alle attività didattiche, abbattendo barriere precedentemente insormontabili.

Un altro aspetto trattato nel modulo riguarda le tecnologie inclusive, ovvero strumenti digitali non specificamente progettati per studenti con disabilità, ma che, grazie alla loro flessibilità, possono essere utilizzati per favorire l'inclusione. Si fa riferimento a strumenti di scrittura collaborativa, come Google Docs o piattaforme di apprendimento online, che offrono opzioni di personalizzazione e accessibilità, come la possibilità di regolare la grandezza del testo o di aggiungere sottotitoli ai video.

Infine, un'importante sezione è dedicata alla tecnologia del testo e a come rendere i materiali di insegnamento più fruibili per tutti. Viene illustrato come formattare e strutturare testi didattici in modo da facilitarne la lettura e la comprensione per studenti e studentesse con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) o difficoltà visive, nonché come creare contenuti multimediali accessibili.

Questo modulo didattico sottolinea come le tecnologie digitali possano realmente trasformare l'insegnamento, permettendo di costruire percorsi di apprendimento inclusivi che rispettano e valorizzano le diversità di ciascun studente, promuovendo l'uguaglianza e la partecipazione attiva di tutti e tutte nel contesto universitario.

Il Modulo 3, dedicato al tema dell'educazione inclusiva, si compone di quattro videolezioni, seguendo lo stesso formato dei moduli precedenti. Tra queste, una lezione è curata da un docente esperto in didattica inclusiva, che fornisce una prospettiva approfondita sul tema, evidenziando strategie e pratiche concrete per rendere l'insegnamento accessibile e inclusivo. A integrazione delle lezioni, è stato inserito un link al progetto TRIS, un'iniziativa fortemente orientata all'inclusività, che rappresenta un esempio tangibile di come le tecnologie e i metodi didattici possano essere utilizzati per supportare l'apprendimento di tutti gli studenti, anche quelli con difficoltà.

Il quiz di fine modulo, come nei moduli precedenti, offre ai docenti la possibilità di valutare i propri progressi e di consolidare le conoscenze acquisite durante il percorso formativo.

Questo strumento non solo aiuta i partecipanti a riflettere criticamente sui contenuti affrontati, ma funge anche da autovalutazione per monitorare il grado di comprensione delle tematiche trattate.

Infine, nella sezione "Approfondimenti", sono disponibili risorse aggiuntive utili per chi desidera esplorare ulteriormente il tema dell'educazione inclusiva. Questa sezione contiene link a linee guida ufficiali sull'accessibilità e sul design dell'apprendimento, con un focus particolare su come garantire che tutti gli studenti e tutte le studentesse, indipendentemente dalle loro abilità o background, abbiano accesso equo all'istruzione. Inoltre, sono presenti anche ricerche recenti sull'educazione inclusiva nella didattica universitaria, che offrono un panorama aggiornato delle pratiche migliori e delle sfide emergenti in questo campo.

Nella prima videolezione del Modulo 3, dal titolo "Educazione inclusiva", la tematica dell'educazione inclusiva viene esplorata in maniera dettagliata, ponendo particolare attenzione al ruolo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nel facilitare la creazione di ambienti di apprendimento più inclusivi e accessibili. Le TIC offrono una vasta gamma di strumenti e soluzioni che possono essere utilizzati per adattare i percorsi di insegnamento alle esigenze di tutti gli studenti e tutte le studentesse, promuovendo così un accesso equo all'istruzione. Grazie a risorse digitali come piattaforme di e-learning, software specifici per l'accessibilità e strumenti di supporto personalizzati, è possibile superare le barriere tradizionali all'apprendimento, consentendo ad ogni studente e studentessa di partecipare attivamente alle attività didattiche e raggiungere gli obiettivi di apprendimento stabiliti dal docente. Le tecnologie digitali diventano quindi alleate indispensabili nella costruzione di un sistema educativo più inclusivo, capace di rispondere efficacemente alla diversità in aula. L'educazione inclusiva si fonda sul principio di garantire a tutti gli studenti e le studentesse la possibilità di partecipare pienamente a ogni fase dell'attività didattica, mettendoli in condizione di contribuire attivamente e di essere accolti in ambienti di apprendimento progettati appositamente per rispondere alle loro esigenze. Ciò significa anche fornire supporto costante durante il loro percorso formativo, affinché possano esprimere appieno le proprie potenzialità. L'educazione inclusiva, quindi, non si limita a singoli aspetti, ma investe l'intera esperienza di insegnamento e apprendimento (Trentin, 2019). A seguire, viene evidenziato come le tecnologie digitali possano rappresentare un importante strumento per facilitare l'inclusione, agevolando l'accesso e la partecipazione. Tuttavia, è necessario considerare con attenzione i fattori che possono costituire barriere, limitando l'efficacia dell'inclusione. A tal proposito, la videolezione esplora diverse tipologie di disabilità e illustra come le Tecnologie dell'Informazione e della

Comunicazione (TIC) possano ampliare le opportunità educative per studenti e studentesse con esigenze specifiche. Si pone anche l'accento sugli spazi ibridi, ossia ambienti dinamici che si creano grazie alla costante connessione delle persone alla rete, che consentono di integrare spazi remoti con quelli fisici in cui si trovano. Infine, la lezione offre una riflessione sulla didattica speciale, un settore che ha sempre rappresentato un terreno fertile per la sperimentazione nell'uso delle tecnologie digitali applicate all'insegnamento. Questo approccio ha permesso di esplorare e sviluppare soluzioni innovative per favorire processi di apprendimento più inclusivi e accessibili a tutti.

Al termine della prima videolezione del Modulo 3 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) "Cosa significa educazione inclusiva?", con opzioni di risposta:
 - a. Educazione inclusiva significa mettere studenti e studentesse in condizioni di contribuire e partecipare a tutti i momenti della didattica quotidiana, di essere accolti in spazi adeguatamente progettati, di essere supportati nel percorso di apprendimento e di esprimere le proprie potenzialità (risposta esatta);
 - b. Educazione inclusiva significa mettere in condizione ogni studente e studentessa di raggiungere gli stessi obiettivi di apprendimento, prescindendo dai rispettivi bisogni educativi;
 - c. Educazione inclusiva significa utilizzare esclusivamente le tecnologie digitali a propria disposizione per creare ambienti di apprendimento ibridi, dove studenti e studentesse esprimono il proprio potenziale e la propria personalità.
- 2) "Tra le strategie utili per studenti e studentesse con disabilità di tipo fisico/sensoriale si trova la possibilità di partecipare ad attività di gruppo rispettando i propri tempi e stili di apprendimento", con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) "Cosa sono gli spazi ibridi?", con opzioni di risposta:
 - a. Gli spazi ibridi sono spazi dinamici prodotti dalla costante connessione delle persone alla rete Internet attraverso i propri dispositivi mobili (o fissi), includendo così spazi e contesti remoti in quello percepito/vissuto al momento (risposta esatta);
 - b. Gli spazi ibridi sono spazi statici prodotti dalle costanti relazioni che si instaurano tra le persone che si incontrano nelle aule adibite e progettate per esperienze di apprendimento significative;

- c. Gli spazi ibridi sono spazi dinamici dove viene posto al centro l'impiego delle tecnologie digitali.

Nella seconda videolezione del Modulo 3 che si intitola “Percorsi di apprendimento inclusivi” viene illustrato il tema dell'inclusione alla luce dell'Universal Design for Learning (UDL). Il tema dell'inclusione è fondamentale per garantire che ogni studente e studentessa, indipendentemente dalle proprie difficoltà di apprendimento o di socializzazione, possa avere accesso a un'istruzione equa e di qualità. Questo concetto si estende non solo a studenti e studentesse con disabilità, ma anche a coloro che affrontano disturbi specifici dell'apprendimento o che necessitano di supporti educativi particolari. La loro integrazione nelle dinamiche di istruzione è un obiettivo importante, poiché l'inclusione non riguarda solo la presenza fisica in classe, ma implica un'effettiva partecipazione e coinvolgimento nelle attività didattiche. Le tecnologie digitali, in particolare, offrono strumenti innovativi per favorire questo processo di inclusione. Attraverso l'uso di software educativi, piattaforme online e dispositivi accessibili, i docenti possono adattare i materiali e le metodologie didattiche alle esigenze specifiche di ciascun studente e studentessa, creando così un ambiente di apprendimento personalizzato e inclusivo. L'innovazione didattica, in questo contesto, diventa un alleato prezioso: consente di superare le barriere tradizionali e di offrire risorse che possono migliorare l'apprendimento e la socializzazione.

Un modello particolarmente significativo in questo ambito è l'Universal Design for Learning (UDL), che promuove un approccio psico-pedagogico basato sui principi di equità e pari opportunità. L'UDL si distingue per la sua flessibilità e per l'attenzione alle diverse modalità di apprendimento, cercando di creare un ambiente di apprendimento in cui tutti studenti e studentesse possano dare forma al proprio percorso di apprendimento indipendentemente dalle possibili barriere che possono essere incontrate durante il cammino. Non si tratta di un approccio rigido o precettivo; al contrario, l'UDL offre suggerimenti e strategie pratiche per costruire esperienze di apprendimento inclusive e senza barriere. Gli indicatori di UDL sono progettati per identificare e rimuovere ostacoli, consentendo a ciascun discente di esprimere al meglio il proprio potenziale e di partecipare attivamente alla comunità di apprendimento. In questo modo, l'UDL non solo supporta l'inclusione, ma contribuisce anche a una cultura dell'istruzione più aperta e accogliente, in cui la diversità è vista come un valore aggiunto e una risorsa per l'apprendimento collettivo anche nella didattica universitaria.

Al termine della seconda videolezione del Modulo 3 è stato predisposto un quiz costituito dalle seguenti domande:

- 1) “Il processo di inclusione non viene favorito dalle tecnologie digitali e dall'innovazione didattica”, con opzioni di risposta:
 - a. Falso (risposta esatta);
 - b. Vero.
- 2) “L'UDL tenta di fornire suggerimenti e strategie utili a creare un ambiente di apprendimento privo di barriere, attraverso degli indicatori concepiti per attuare una didattica inclusiva”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) “Quali sono i tre principi dell'Universal Design for Learning?”, con opzioni di risposta:
 - a. Fornire molteplici mezzi di rappresentazione; fornire molteplici mezzi di azione ed espressione; fornire molteplici mezzi di coinvolgimento (risposta esatta);
 - b. Fornire molteplici mezzi di condivisione; fornire molteplici mezzi di accesso alla Rete; fornire molteplici mezzi di creazione;
 - c. Creare ambienti di apprendimento inclusivi; individuare i bisogni educativi speciali; servirsi delle tecnologie digitali.

Nella terza videolezione del Modulo 3, vengono approfonditi i concetti di tecnologie educative, assistive ed inclusive, enfatizzando il loro valore come strumenti fondamentali per promuovere una didattica inclusiva e innovativa. Le tecnologie educative, in un'accezione più ampia, si riferiscono ai mediatori digitali utilizzati nell'ambito educativo per facilitare l'insegnamento e l'apprendimento. Si distingue tra tecnologie assistive, progettate per supportare studenti e studentesse con disabilità, e tecnologie inclusive, che mirano a creare un ambiente di apprendimento accessibile a tutti e tutte.

Durante la videolezione, si affrontano anche i concetti di accessibilità e usabilità. L'accessibilità si riferisce alla possibilità per tutti gli studenti e le studentesse di accedere ai contenuti e alle risorse didattiche, mentre l'usabilità riguarda la facilità con cui questi possono essere utilizzati. La distinzione tra documento multimodale e documento multimediale è un altro aspetto trattato. Un documento multimodale offre un alto livello di personalizzazione, consentendo agli studenti e alle studentesse di fruire dei contenuti nel formato che preferiscono, secondo il loro canale sensoriale. Al contrario, un documento multimediale, sebbene presenti una varietà di elementi comunicativi, offre limitate possibilità di personalizzazione.

La videolezione si conclude con una riflessione ad ampio respiro: le tecnologie, sebbene siano risorse preziose per l'integrazione, non possono garantire da sole un'integrazione di

qualità. È fondamentale che vengano impiegate con una pianificazione attenta, preparando e progettando meticolosamente ogni fase dell'attività didattica. Solo così le tecnologie possono realmente contribuire a superare le barriere e favorire un ambiente di apprendimento che rispetti e valorizzi la diversità di ogni studente e di ogni studentessa. Al termine della terza videolezione del Modulo 3 è stato predisposto un quiz costituito dalle seguenti domande:

- 1) “Che cosa si intende con il termine Tecnologie assistive?”, con opzioni di risposta:
 - a. Qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità (risposta esatta);
 - b. Qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ecc.) utilizzato per risolvere problemi di assistenza tecnica;
 - c. Qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ecc.) utilizzato in ambito educativo per creare lezioni interattive e coinvolgenti.
- 2) “Secondo la Legge 9 Gennaio 2004, n.4, viene definita accessibilità la capacità dei sistemi informatici ivi inclusi i siti web e le applicazioni mobili, nelle forme e nei limiti consentiti dalle conoscenze tecnologiche, di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) “Quando un documento viene definito multimodale?”, con opzioni di risposta:
 - a. Un documento si definisce multimodale quando, oltre ad essere in formato elettronico, permette di essere convertito in differenti formati e fruito attraverso più dispositivi di output (risposta esatta);
 - b. Un documento si definisce multimodale quando si presenta in formato elettronico ma non permette di essere convertito in differenti formati, presentando la possibilità di essere fruito soltanto da un dispositivo di output;
 - c. Un documento si definisce multimodale quando si presenta in formato sia analogico che digitale.

La quarta videolezione del Modulo 3 è a cura del professore Enrico Angelo Emili, Professore associato di Didattica e Pedagogia Speciale presso l'Università di Urbino Carlo Bo che, nella sua videolezione, fornisce indicazioni preziose su come realizzare presentazioni più

accessibili e fruibili per studenti e studentesse, soffermandosi in particolare sulla tecnologia del testo. La capacità di comunicare in modo efficace è fondamentale nel contesto educativo, poiché una presentazione ben progettata non solo facilita la comprensione dei contenuti, ma contribuisce anche a mantenere alta l'attenzione degli studenti. Nella videolezione, Emili sottolinea l'importanza di considerare le diverse modalità di apprendimento degli studenti e delle studentesse, proponendo tecniche e strategie per rendere i materiali didattici più inclusivi. Questo approccio si basa sulla premessa che l'educazione deve essere personalizzata e che studenti e studentesse hanno diritto a un'esperienza di apprendimento che risponda alle proprie esigenze. Il docente propone l'uso di strumenti visivi, grafica chiara e testi semplificati, insieme a contenuti multimediali che possono stimolare l'interesse e facilitare la comprensione.

La tecnologia del testo rappresenta un elemento fondamentale nella fruibilità dei materiali di insegnamento nella didattica universitaria. Essa si riferisce all'uso di strumenti e piattaforme digitali che consentono la creazione, l'organizzazione e la distribuzione di contenuti testuali in modi che vanno oltre le semplici pubblicazioni cartacee. Questa innovazione permette una maggiore accessibilità ai materiali didattici, offrendo a studenti e studentesse la possibilità di interagire con i testi in modo dinamico e personalizzato. Attraverso funzionalità come la ricerca testuale, la modifica dei formati di visualizzazione e la possibilità di integrare elementi multimediali, i materiali diventano più attrattivi ed accessibili. Inoltre, l'uso di tecnologie del testo consente di adattare i contenuti alle esigenze specifiche di studenti e studentesse, ad esempio tramite formati che supportano lettori di schermo per studenti e studentesse con disabilità visive.

L'accesso immediato e la disponibilità dei materiali online contribuiscono anche a promuovere un apprendimento autonomo e a facilitare la collaborazione tra studenti. Essi possono accedere ai testi in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo, condividere annotazioni e commenti, e discutere su piattaforme collaborative, creando così un ambiente di apprendimento più interattivo e inclusivo.

La tecnologia del testo non solo migliora la fruibilità dei materiali di insegnamento, ma supporta anche una didattica più innovativa e centrata sulla figura dello studente, in grado di rispondere alle sfide del contesto educativo contemporaneo.

La videolezione si rivela, dunque, un'opportunità preziosa per i docenti che desiderano migliorare le proprie competenze nella creazione di presentazioni, promuovendo un ambiente di apprendimento che abbraccia la diversità e le esigenze individuali di studenti e studentesse, essenziale per un'educazione veramente inclusiva.

Al termine della quarta videolezione del Modulo 3 è stato predisposto un quiz costituito dalle seguenti domande:

- 1) “Qual è la definizione di sintesi vocale?”, con opzioni di risposta:
 - a. Tecnologia che trasforma il testo in parlato (risposta esatta);
 - b. Tecnologia che permette di svolgere riassunti in maniera efficace;
 - c. Tecnologia che permette l'invio di messaggi vocali.
- 2) “È preferibile utilizzare più colori per il testo di una presentazione”, con opzioni di risposta:
 - a. Falso (risposta esatta);
 - b. Vero.
- 3) “Risulta di grande utilità mettere a disposizione le slide un giorno prima delle lezioni, durante le stesse e subito dopo”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.

Nel Modulo 3, a differenza dei precedenti, viene introdotto un progetto particolarmente significativo in termini di didattica inclusiva: il progetto TRIS (Tecnologie di Rete e Inclusione Socioeducativa), sviluppato dall'Istituto Tecnologie Didattiche del CNR di Genova. Questo progetto rappresenta un modello innovativo di classe ibrida inclusiva, articolata su tre dimensioni fondamentali. La prima è l'asse tecnologico, che integra e connette gli spazi fisici della scuola con quelli domestici, permettendo a studenti e studentesse di seguire le lezioni anche da casa o da altre ubicazioni esterne, superando così barriere logistiche e fisiche. La seconda è l'asse metodologico-didattico, che si fonda su approcci pedagogici attivi e partecipativi, valorizzando il coinvolgimento diretto di studenti e studentesse nei processi di apprendimento e promuovendo pratiche collaborative. La terza è l'asse organizzativo, che si occupa della gestione della classe ibrida, coordinando le diverse figure educative e i processi didattici.

Al centro di questa struttura si trova lo studente svantaggiato, circondato da un eco-sistema che include una rete di attori sociali – coetanei, docenti, familiari, operatori sociosanitari e altre entità territoriali – tutti coinvolti nel sostenere il processo inclusivo. L'approccio eco-sistemico proposto da TRIS permette una visione olistica dell'inclusione, ponendo studenti e studentesse svantaggiati in una posizione di centralità e circondandolo di risorse e supporti provenienti da diverse reti sociali.

La Classe Ibrida Inclusiva, nucleo del progetto, costituisce un ambiente di apprendimento dinamico che unisce il mondo reale e quello digitale. Questo spazio didattico mira a

ricostruire, per gli studenti impossibilitati a frequentare la scuola in modo regolare, la normalità di una giornata scolastica tipica. Gli studenti e le studentesse possono partecipare a lezioni, discussioni, lavori di gruppo e verifiche, ma anche dedicarsi allo studio individuale o in gruppo, alternando momenti di presenza virtuale a quelli di studio a distanza. L'obiettivo principale è garantire continuità didattica e inclusione, offrendo a ciascuno le stesse opportunità di apprendimento, indipendentemente dalle condizioni fisiche o sociali.

Dopo il caso del progetto TRIS, è stato predisposto il quiz finale del Modulo 3; il quiz di fine modulo è composto da dieci domande a risposta chiusa che vengono elencate di seguito con le relative possibilità di risposta:

- 1) “Cosa sono le tecnologie educative?”:
 - a. Le tecnologie educative sono dei dispositivi digitali che possono essere impiegati per sostituire il docente nella sua attività didattica;
 - b. Con il termine tecnologie educative si intendono le tecnologie digitali che sono centrali nei processi di insegnamento-apprendimento;
 - c. Il termine tecnologie educative indica, in senso ampio e generale, i mediatori digitali che vengono impiegati in ambito educativo.
- 2) “Scegli la definizione corretta dall'elenco dei termini disponibili” (in questa domanda vengono fornite tre definizioni da associare ai rispettivi sostantivi che le identificano: tecnologie assistive, tecnologie educative, tecnologie inclusive):
 - a. Macrocategoria che ricomprende qualsiasi prodotto o sistema tecnologico che contribuisca a migliorare, aumentare o mantenere le performance del discente e a superare le barriere ambientali;
 - b. Mediatori digitali che vengono impiegati in ambito educativo;
 - c. Qualsiasi prodotto (dispositivi, apparecchiature, strumenti, software, ecc.), di produzione specializzata o di comune commercio, utilizzato da (o per) persone con disabilità.
- 3) “Da sole le tecnologie possono fare integrazione e innovare la didattica”:
 - a. Vero;
 - b. Falso.
- 4) “Quali sono le tre macro aree sulle quali si basa la proposta metodologica dell'UDL?”:
 - a. Disturbi specifici dell'apprendimento, tempi, ambienti;
 - b. Didattica inclusiva, bisogni educativi speciali, tecnologie;
 - c. Risultati di apprendimento attesi, competenze, ambiente di apprendimento.

- 5) “Abbina correttamente i tre principi dell'Universal Design for Learning (UDL)” (le frasi seguenti vanno abbinate con: il cosa dell'apprendimento; il come dell'apprendimento; il perché dell'apprendimento):
- Fornire molteplici mezzi di rappresentazione;
 - Fornire molteplici mezzi di azione ed espressione;
 - Fornire molteplici mezzi di coinvolgimento.
- 6) “L'Universal Design for Learning (UDL) è un modello psico-pedagogico che poggia sui valori dell'equità e delle pari opportunità, attraverso un approccio flessibile e inclusivo”:
- Vero;
 - Falso.
- 7) “Che cosa si intende per educazione inclusiva?”:
- Educazione inclusiva significa mettere studenti e studentesse in condizioni di contribuire e partecipare a particolari momenti della didattica quotidiana e di essere supportati con adeguate tecnologie digitali;
 - Quando si usa il termine educazione inclusiva, si vogliono sottolineare gli aspetti pedagogici e didattici che fanno riferimento ad un approccio orientato al supporto di studenti e studentesse attraverso attività basate principalmente sulla lezione frontale;
 - Con il termine educazione inclusiva si intende mettere studenti e studentesse in condizioni di contribuire e partecipare a tutti i momenti della didattica quotidiana, di essere accolti in spazi adeguatamente progettati, di essere supportati nel percorso di apprendimento e di esprimere le proprie potenzialità.
- 8) “Abbina le strategie con il tipo di disabilità alla quale possono rispondere in modo efficace” (i termini con le quali abbinare le strategie sono: patologie che non consentono di frequentare in presenza; disabilità cognitive; disabilità fisico-sensoriali):
- Servirsi dei Learning Management System (LMS);
 - Produrre contenuti semplificati, veicolati da media differenti che consentano la lettura/visualizzazione dei contenuti didattici digitali;
 - Creare ambienti di studio personalizzati, basati su software semplificati e adeguati alle abilità cognitive della persona che li utilizza.
- 9) “Cosa sono gli spazi ibridi?”:

- a. Spazi dinamici dove è richiesta un'elevata attenzione e partecipazione soprattutto da parte del/della docente, il/la quale allestisce l'ambiente di apprendimento servendosi esclusivamente di tecnologie digitali;
- b. Spazi dinamici prodotti dalla costante connessione delle persone alla rete Internet attraverso i propri dispositivi mobili (o fissi), includendo così spazi e contesti remoti in quello percepito/vissuto al momento;
- c. Spazi statici dove non è possibile utilizzare i propri device per accedere alla Rete, ma si possono impiegare metodologie attive volte al coinvolgimento di studenti e studentesse.

10) “L'impiego delle tecnologie digitali per dar vita ad ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi, favorisce una riflessione profonda che si allarga alla didattica quotidiana”:

- a. Vero;
- b. Falso.

Al termine del quiz del Modulo 3, si accede alla sezione intitolata “Approfondimenti: cosa dice la ricerca e materiali utili”, strutturata in una pagina dedicata su Moodle. Questa parte del corso è stata progettata per fornire risorse, studi e riflessioni approfondite sull'educazione inclusiva nella didattica universitaria, argomento centrale del modulo. Un aspetto chiave che emerge dall'uso delle tecnologie digitali nell'istruzione superiore è la capacità di creare ambienti di apprendimento più flessibili, che offrono accesso a corsi e materiali formativi sia online che offline ad un ampio numero di studenti e studentesse, inclusi quelli e quelle con disabilità o bisogni educativi speciali. La flessibilità è diventata un aspetto essenziale per superare le barriere tradizionali, rendendo l'educazione universitaria più inclusiva e personalizzabile.

Nella prima parte della sezione di approfondimento, vengono presentati studi e ricerche che esplorano il modo in cui le università supportano studenti e studentesse con disabilità e in che modo le tecnologie sono state utilizzate per garantire accessibilità e flessibilità. Questi studi evidenziano come gli strumenti digitali abbiano contribuito a migliorare l'esperienza formativa di studenti e studentesse con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA) e con bisogni educativi speciali, favorendo una didattica più inclusiva. Si approfondisce inoltre l'uso di piattaforme online, contenuti accessibili e risorse didattiche adattate, che permettono di personalizzare il percorso di studio e di garantire pari opportunità a tutti gli studenti e le studentesse, indipendentemente dalle loro condizioni o necessità.

Nella seconda parte della sezione di approfondimento, sono inserite diverse risorse normative e orientative che forniscono un supporto concreto per l'inclusione nell'ambito dell'istruzione universitaria. In primo luogo, troviamo le Linee guida dell'Università di Urbino sui disturbi specifici di apprendimento (DSA) e sulla didattica inclusiva, complete di un link per l'accesso diretto. Queste linee guida mirano a garantire che studenti e studentesse con DSA ricevano il giusto supporto attraverso pratiche didattiche inclusive e personalizzate.

A seguire, vengono presentate le Linee guida per l'accessibilità dei contenuti web, stabilite dal World Wide Web Consortium (W3C) tramite il protocollo WCAG 2.0 (Web Content Accessibility Guidelines), un documento di riferimento che stabilisce i criteri per rendere i contenuti web accessibili a tutte le persone, comprese quelle con disabilità. L'implementazione di queste linee guida nei corsi e nei materiali didattici online può notevolmente migliorare l'esperienza formativa di studenti e studentesse con diverse necessità.

Vengono inoltre citate le Linee guida di design per i servizi web redatte dall'Agenzia per l'Italia Digitale (AGID), specifiche per la Pubblica Amministrazione, che mirano a garantire una fruibilità ottimale dei servizi digitali, allineata ai principi di accessibilità e inclusività, requisiti imprescindibili nella didattica universitaria.

Infine, viene fornito un'infografica sul documento dell'Universal Design for Learning (UDL), che offre una visione flessibile e accessibile per progettare ambienti di apprendimento capaci di eliminare barriere e offrire opportunità formative ad un numero sempre maggiore di studenti e studentesse, indipendentemente dalle loro abilità o difficoltà di apprendimento.

Il Modulo 4: La valutazione

Il quarto modulo didattico del MOOC, il Modulo 4, si intitola "La valutazione" e sta ad indicare il legame diretto con l'area quattro individuata nel framework europeo DigCompEdu quella che, per l'appunto, tratta il tema della valutazione alla luce dell'impiego delle tecnologie digitali. Nel contesto universitario, l'impiego delle tecnologie digitali ha promosso l'innovazione didattica, ampliando le possibilità di accesso alle risorse online, incoraggiando la collaborazione in ambienti virtuali e permettendo una maggiore personalizzazione dell'apprendimento. Questo sviluppo si riflette anche nella sfera della valutazione, dove le tecnologie digitali offrono nuove opportunità per rendere i processi valutativi più dinamici ed interattivi, spostando l'enfasi su una valutazione continua e sul coinvolgimento attivo di studenti e studentesse, non solo da parte del docente ma anche tra pari.

Nel Modulo 4, viene affrontato in maniera dettagliata il tema della relazione tra tecnologie digitali e valutazione. Si parte da una riflessione sulla competenza docimologica del docente universitario, che è chiamato non solo a progettare percorsi di insegnamento efficaci ma anche a valutare in modo equo e trasparente. Viene sottolineato il legame tra l'uso delle tecnologie e l'importanza del feedback: le tecnologie digitali consentono infatti un feedback tempestivo e dettagliato, migliorando l'apprendimento e la motivazione di studenti e studentesse.

Inoltre, viene fornito un esempio pratico di come formulare in modo chiaro ed efficace i Risultati di Apprendimento Attesi (Learning Outcomes), elemento centrale nella progettazione della valutazione. Questo aspetto è importante per garantire che la valutazione sia coerente con gli obiettivi formativi e che permetta di misurare in modo appropriato le competenze acquisite.

Il quiz di fine modulo offre un'opportunità per riflettere sul proprio percorso di apprendimento e verificare la comprensione dei concetti trattati.

Nella sezione degli approfondimenti, vengono messi a disposizione link a piattaforme e strumenti digitali utili per facilitare il momento valutativo, oltre a ricerche e studi che esplorano le nuove frontiere della valutazione nella didattica universitaria, con un particolare focus su come le tecnologie possano migliorare l'efficacia e l'efficienza di questi processi.

Nella prima videolezione del Modulo 4, intitolato "Tecnologie digitali e valutazione", viene approfondito il tema della valutazione alla luce delle possibilità che le TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) offrono al momento valutativo. In particolare, si esplora come queste tecnologie possano trasformare e arricchire le pratiche valutative tradizionali, permettendo un monitoraggio più continuo e dinamico delle competenze degli studenti e delle studentesse. Si discute l'uso di strumenti digitali per la creazione di rubriche di valutazione, sondaggi e quiz interattivi, che non solo facilitano la raccolta di dati, ma promuovono anche un feedback immediato e personalizzato. Inoltre, si considerano le implicazioni etiche e pedagogiche dell'uso delle TIC, mettendo in evidenza l'importanza di un approccio equilibrato che integri le tecnologie con metodologie didattiche efficaci, al fine di garantire una valutazione che non sia solo formativa, ma anche inclusiva e orientata allo sviluppo delle competenze chiave di studenti e studentesse.

Le tecnologie digitali possono essere delle risorse preziose a supporto della valutazione autentica e partecipativa, sia in ambienti online di comunicazione asincrona, come Moodle, sia in sistemi di valutazione basati sul Web. Esse non solo ampliano le possibilità della valutazione tradizionale, ma contribuiscono in modo significativo all'autovalutazione e alla

valutazione tra pari, permettendo una maggiore interattività e coinvolgimento da parte degli studenti e delle studentesse. Nella videolezione, viene approfondito anche il concetto di triangolo della valutazione, che si fonda su tre pilastri essenziali: un modello che descrive come gli studenti e le studentesse rappresentano le conoscenze e sviluppano competenze in un determinato dominio; compiti o situazioni specifiche che consentono di osservare e misurare le prestazioni degli studenti; e infine, un metodo di interpretazione che dà significato alle prove di prestazione, come delineato da Pellegrino, Chudowsky e Glaser (2001).

La videolezione prosegue sottolineando l'importanza della valutazione come un processo pianificato, che deve essere attuato in modo strategico e soprattutto durante il percorso di apprendimento. Questo implica informare chiaramente gli studenti e le studentesse sui risultati di apprendimento attesi e sulle modalità attraverso cui verranno valutati, garantendo così trasparenza e comprensione. Infine, viene posto un focus critico sulla valutazione delle tecnologie digitali nei contesti di apprendimento, invitando a superare la mera funzionalità dei dispositivi digitali. Si suggerisce di rinnovare le pratiche valutative, integrando approcci innovativi che considerino l'impatto delle tecnologie sul processo educativo e promuovano una riflessione profonda sulle metodologie utilizzate. Questo approccio non solo arricchisce la valutazione, ma favorisce anche un ambiente di apprendimento più stimolante e inclusivo. Al termine della prima videolezione del Modulo 4 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) “Le tecnologie digitali possono essere delle risorse a supporto della valutazione autentica e partecipativa, sia in ambienti online di comunicazione asincrona, sia sistemi di valutazione basati sul Web”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 2) “Quali sono i tre elementi del triangolo della valutazione elaborato da Pellegrino, Chudowsky, Glaser (2001)?”, con opzioni di risposta:
 - a. Cognizione, osservazione, interpretazione;
 - b. Innovazione, precisione, applicazione;
 - c. Osservazione, elaborazione, astrazione.
- 3) “L'efficacia dell'utilizzo delle tecnologie digitali non dipende dal contesto in cui vengono impiegate”, con opzioni di risposta:
 - a. Falso (risposta esatta);
 - b. Vero.

La seconda videolezione, che si intitola “Valutare per attribuire valore”, è a cura di Rossella D'Ugo, professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Urbino, nonché esperta di Docimologia, disciplina che si occupa dello studio e della valutazione dei processi di apprendimento. In questa lezione, la professoressa D'Ugo illustra in dettaglio l'importanza della valutazione e delle competenze docimologiche nella didattica universitaria, evidenziando come una valutazione efficace possa migliorare non solo l'apprendimento degli studenti e delle studentesse, ma anche la qualità dell'insegnamento. La docente sottolinea che le competenze docimologiche sono fondamentali per i docenti, poiché consentono di progettare strumenti di valutazione che siano non solo validi e attendibili, ma anche capaci di riflettere le reali competenze degli studenti e delle studentesse. Viene messo in evidenza come la valutazione debba essere vista come un processo integrato nel percorso didattico, piuttosto che come un'attività finale, e come essa possa influenzare la motivazione e l'engagement degli studenti. Inoltre, la professoressa D'Ugo affronta l'importanza della formazione continua dei docenti in ambito valutativo, suggerendo che investire nel miglioramento delle proprie competenze docimologiche rappresenta un passo cruciale per garantire un'istruzione di qualità. Attraverso esempi pratici e casi studio, la lezione offre spunti concreti su come implementare pratiche valutative innovative, che possano rispondere alle sfide dell'odierna didattica universitaria e promuovere un ambiente di apprendimento più efficace e significativo. Tra le tematiche trattate, una delle più significative è quella del valutare per attribuire valore, un concetto che mette in luce l'importanza della valutazione non solo come un mero strumento di misurazione, ma come un processo che conferisce significato e rilevanza alle prestazioni degli studenti e delle studentesse. Questo approccio invita a riflettere su come le valutazioni possano influenzare le percezioni e le aspettative riguardo alle capacità individuali, creando un impatto diretto sul percorso educativo e sulla motivazione di studenti e studentesse. Inoltre, nella videolezione si vengono affrontate le distorsioni valutative, fenomeni che possono compromettere l'accuratezza e l'equità delle valutazioni stesse. Queste distorsioni possono derivare da vari fattori, come pregiudizi personali, aspettative culturali o l'influenza di dinamiche di gruppo. È essenziale che i docenti riconoscano e affrontino queste distorsioni per garantire che le valutazioni siano giuste e rappresentative delle reali competenze degli studenti. La professoressa D'Ugo, quindi, invita a un'analisi critica delle pratiche valutative esistenti, suggerendo strategie per minimizzare tali distorsioni e per sviluppare un sistema di valutazione che non solo misuri, ma valorizzi il processo di apprendimento in modo equo e

inclusivo. Questo approccio complessivo mira a promuovere una cultura della valutazione che sia trasparente, riflessiva e orientata al miglioramento continuo.

Al termine della seconda videolezione del Modulo 4 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) “L'effetto alone è una distorsione valutativa”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 2) “Quali sono le tipologie di prove di valutazione?”, con opzioni di risposta:
 - a. Prove strutturate, prove semi strutturate, prove aperte (risposta esatta);
 - b. Prove di abilità, prove di conoscenza, prove di competenza;
 - c. Prove contestualizzate, prove a tempo stabilito, prove di prestazione.
- 3) “Una rubrica è una guida per valutare le prestazioni di studenti e studentesse in base ad una gerarchia di livelli”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.

Nella terza videolezione del Modulo 4, dal titolo “Tecnologie digitali e feedback” viene illustrata la relazione esistente tra il feedback e l'impiego delle tecnologie digitali, un tema cruciale per migliorare l'efficacia dell'insegnamento e dell'apprendimento. In primo luogo, viene fornita una chiara definizione di feedback, inteso come il messaggio relativo alle caratteristiche di una prestazione, al suo posizionamento rispetto ai criteri di valutazione e a suggerimenti su come essa potrebbe essere migliorata. Un feedback che contribuisca significativamente a migliorare l'apprendimento deve possedere alcune caratteristiche fondamentali: deve essere fornito quanto prima possibile e in modo ricorrente, consentendo così agli studenti e alle studentesse di avere una percezione tempestiva delle loro performance; deve anche permettere loro di collocare la propria prestazione rispetto al livello atteso dal docente, facilitando una comprensione chiara delle aspettative; infine, deve offrire indicazioni utili per (ri)orientare il proprio percorso di apprendimento, promuovendo un approccio proattivo e riflessivo.

Inoltre, la videolezione esplora le possibilità offerte dalle tecnologie digitali per fornire un feedback significativo ed efficace, evidenziando come strumenti digitali e piattaforme online possano facilitare l'interazione e la comunicazione tra docenti, studenti e studentesse. Queste tecnologie non solo permettono una maggiore tempestività nel feedback, ma possono anche rendere il processo di valutazione più trasparente ed accessibile.

Un'altra tematica trattata nella videolezione è il coinvolgimento attivo di studenti e studentesse nel processo valutativo. Questo approccio non solo ha un'elevata valenza formativa, ma consente anche di dar vita a una valutazione maggiormente significativa ed efficace. Ad esempio, condividere le rubriche di valutazione con studenti e studentesse permette di far comprendere loro le dinamiche della valutazione, facilitando l'acquisizione di conoscenze specifiche. Attraverso una discussione collettiva, è possibile revisionare e integrare la rubrica, arrivando così a una versione condivisa che possa essere utilizzata sia in modalità online che offline, promuovendo un senso di comunità e responsabilità condivisa.

Infine, la videolezione si conclude con un approfondimento su come le tecnologie digitali possano contribuire alla valutazione tra pari e all'autovalutazione, strumenti che incoraggiano gli studenti e le studentesse a riflettere criticamente sulle proprie performance e su quelle dei propri coetanei. Questi processi non solo rafforzano l'autonomia e la responsabilità, ma offrono anche opportunità preziose per il miglioramento continuo e il consolidamento delle competenze, creando un ambiente di apprendimento più interattivo e collaborativo.

Al termine della terza videolezione del Modulo 4 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) "Cos'è il feedback?", con opzioni di risposta:
 - a. Il feedback è il messaggio relativo alle caratteristiche di una prestazione, al suo posizionamento rispetto ai criteri di valutazione e a come questa potrebbe essere migliorata (risposta esatta);
 - b. Il feedback è una risposta che viene fornita automaticamente da un sistema digitale progettato per l'elaborazione di risposte;
 - c. Il feedback è una metodologia didattica volta al miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento.
- 2) "Il feedback è maggiormente efficace se viene fornito il prima possibile", con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) "Quali sono i valori formativi del feedback fornito tra pari?", con opzioni di risposta:
 - a. Responsabilizzazione maggiore, focalizzazione su finalità e obiettivi, ripensamento profondo del proprio percorso di apprendimento (risposta esatta);

- b. Giudizio critico e sincero, adattabilità, flessibilità nelle modalità in cui poter fornire il feedback;
- c. Focalizzazione sull'esito della prestazione, attendibilità del giudizio, riposizionamento delle aspettative.

Nella quarta lezione del Modulo 4, intitolata “Progettare la valutazione”, vengono illustrati alcuni aspetti teorici e tematiche fondamentali inerenti la valutazione, offrendo una base solida per comprendere come progettare in modo efficace i processi valutativi. Vengono inoltre forniti strumenti pratici e risorse utili a supportare la progettazione della valutazione, rendendo il processo più accessibile e gestibile per i docenti.

Una delle tematiche centrali trattate è l'allineamento costruttivo di Biggs (1996). Secondo questo autore, l'apprendimento deve essere attivamente costruito dai discenti, e affinché questo processo possa avvenire in modo efficace, è fondamentale che tutte le componenti del sistema di insegnamento, compresi i Risultati di Apprendimento Attesi, la valutazione, le azioni formative e i mezzi di insegnamento, siano allineate tra loro. Questo significa che ogni elemento deve essere progettato in modo coerente con gli altri, creando un ambiente di apprendimento integrato e sinergico.

Successivamente, la videolezione si concentra sulla definizione dei Risultati di Apprendimento Attesi (RAA), illustrando le caratteristiche che questi devono possedere per essere efficaci: devono essere specifici, misurabili, assegnabili, realistici e correlati al tempo (Sancassani, 2019). Questi criteri sono essenziali per garantire che gli obiettivi formativi siano chiari e raggiungibili, permettendo così a studenti, studentesse e docenti di monitorare i progressi nel percorso di apprendimento.

La videolezione prosegue con un'analisi dei descrittori di Dublino, che forniscono un quadro di riferimento per la formulazione dei risultati di apprendimento nei programmi accademici, e con la definizione della tassonomia di Bloom. Viene presentata sia la prima versione della tassonomia, che ha influenzato profondamente la progettazione didattica, sia la versione rivisitata, che riflette le nuove esigenze e i cambiamenti nel campo dell'istruzione. Questo approfondimento permette di comprendere come la tassonomia possa essere utilizzata per articolare obiettivi educativi in modo stratificato, facilitando così un approccio più sistematico e strutturato alla valutazione.

In sintesi, questa lezione offre una panoramica completa e integrata sulla progettazione della valutazione, fornendo ai docenti gli strumenti e le conoscenze necessari per creare esperienze di apprendimento significative e coerenti.

Al termine della quarta videolezione del Modulo 4 è stato proposto un quiz, per rinforzare le conoscenze acquisite, costituito dalle seguenti domande a risposta chiusa:

- 1) “Un Risultato di Apprendimento Atteso è ben formulato se...”, con opzioni di risposta:
 - a. Esplica il contesto di attivazione della prestazione (risposta esatta);
 - b. È più generico possibile;
 - c. Consente di risalire agli spazi di apprendimento in cui la prestazione si attua.
- 2) “Le cinque dimensioni dei descrittori di Dublino sono: Knowledge and understanding; Applying knowledge and understanding; Making judgements; Communication skills; Learning skills”, con opzioni di risposta:
 - a. Vero (risposta esatta);
 - b. Falso.
- 3) “Cos'è la Tassonomia di Bloom?”, con opzioni di risposta:
 - a. La Tassonomia di Bloom è una proposta di obiettivi educativi elaborata da Benjamin Samuel Bloom nel 1956 (risposta esatta);
 - b. La Tassonomia di Bloom è una metodologia didattica attiva;
 - c. La Tassonomia di Bloom è una modalità di progettare un intervento educativo.

Alle quattro videolezioni del Modulo 4, segue una pagina di Moodle contenente alcuni esempi di formulazione di risultati di apprendimento attesi. Per una progettazione didattica efficace, è fondamentale definire chiaramente i Risultati di Apprendimento Attesi, che diventano così uno strumento operativo per il docente durante l'attività didattica. Affinché possano adempiere a questa funzione, è indispensabile che questi risultati siano formulati in modo chiaro e preciso, così da poter guidare le attività didattiche e valutative.

I Risultati di Apprendimento Attesi rappresentano "l'esplicitazione ragionevolmente dettagliata delle prestazioni che ci aspettiamo che gli studenti siano in grado di realizzare alla fine di un percorso" (Sancassani, 2019). Questa definizione sottolinea l'importanza di una comunicazione chiara delle aspettative, che permette agli studenti e alle studentesse di comprendere ciò che devono raggiungere e di orientare il loro impegno e le loro strategie di apprendimento. È auspicabile che un percorso formativo abbia un effetto trasformativo, promuovendo significative acquisizioni in termini di conoscenze, abilità e competenze. Dal punto di vista didattico, è fondamentale chiarire quale trasformazione ci si aspetta che avvenga nel sistema culturale dello studente e della studentessa. Questo implica una riflessione approfondita sulle esigenze e sui contesti degli studenti, affinché la formazione non sia solo un processo di apprendimento passivo, ma favorisca uno sviluppo attivo e consapevole.

La formulazione dei Risultati di Apprendimento Attesi in termini prestazionali aiuta a focalizzare il contenuto all'interno di un sistema integrato di conoscenze, abilità e competenze. Questo approccio permette di costruire percorsi didattici più mirati e coerenti, in cui ogni attività è strettamente legata agli obiettivi formativi. Sancassani (2019) propone una struttura ideale che dovrebbe caratterizzare un Risultato di Apprendimento Atteso ben formulato, composta da quattro elementi essenziali: un verbo che indichi l'azione da compiere, un contenuto specifico, un campo di applicazione in cui il risultato si inserisce e un contesto di attivazione della prestazione. Questa struttura chiara e sistematica consente di delineare in modo preciso le aspettative, facilitando così il lavoro del docente e il percorso di apprendimento di studenti e studentesse. In questo modo, si crea un ambiente didattico più efficace e orientato al successo formativo, dove ogni partecipante ha ben chiari gli obiettivi e le modalità per raggiungerli.

A seguire gli esempi di formulazione dei Risultati di Apprendimento Attesi, è stato predisposto il quiz finale del Modulo 4 con l'apposito tool; il quiz di fine modulo è composto da dieci domande a risposta chiusa che vengono elencate di seguito con le relative possibilità di risposta:

- 1) “Assegna le tre componenti del triangolo della valutazione (cognizione, osservazione, interpretazione) con la definizione corrispondente”:
 - a. Riguarda le consegne, i compiti, le richieste a studenti e studentesse; è basata sulle credenze del docente in merito alle tipologie di consegne proposte, in base alle quali verranno stimolate conoscenze, azioni o creazioni dalle quali poter evincere conoscenze o abilità;
 - b. Riguarda le teorie dell'apprendimento del docente, attraverso le quali identifica le conoscenze e le abilità possedute da studenti e studentesse relative ad un determinato ambito;
 - c. Riguarda "tutti i metodi e gli strumenti utilizzati per operare deduzioni da evidenze raccolte tramite le osservazioni".
- 2) “La valutazione per l'apprendimento è legata alla progettazione degli ambienti di apprendimento, i quali dovrebbero essere flessibili e adattabili ai bisogni educativi di studenti e studentesse”:
 - a. Vero;
 - b. Falso.
- 3) “Seleziona una caratteristica di un feedback efficace”:
 - a. Fornire informazioni generiche sul proprio percorso di apprendimento;

- b. Essere fornito saltuariamente;
 - c. Fornire indicazioni utili per (ri)orientare il proprio percorso di apprendimento.
- 4) "Seleziona un'applicazione che può supportare la valutazione":
- a. Socrative;
 - b. Spotify;
 - c. Photoshop.
- 5) "Che cos'è il forum?":
- a. Il forum è un ambiente di apprendimento dove vengono rilasciati attestati che certificano la padronanza di determinate competenze;
 - b. Il forum è un ambiente online dove avviene un tipo di comunicazione "uno a molti";
 - c. Il forum è uno spazio online dove può aver luogo una discussione, dando la possibilità ai partecipanti di scrivere e contribuire attivamente dando vita ad un ragionamento collettivo in ambiente virtuale.
- 6) "Seleziona, tra i seguenti, un valore formativo che deriva dall'utilizzo del feedback tra pari":
- a. Focalizzare l'attenzione sulle finalità e sugli obiettivi del lavoro svolto, rafforzando il percorso di apprendimento;
 - b. Introdurre studenti e studentesse al concetto di interdisciplinarietà degli apprendimenti;
 - c. Focalizzare l'attenzione sugli ambienti di apprendimento.
- 7) "L'ePortfolio è la versione digitale del portfolio che permette di raccogliere materiali significativi del proprio percorso di apprendimento":
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 8) "Un Risultato di Apprendimento Atteso è ben formulato quando":
- a. È espresso in termini prestazionali;
 - b. Fornisce indicazioni sui bisogni educativi di studenti e studentesse;
 - c. Indica il tempo nel quale dovrebbe aver luogo l'evento didattico.
- 9) "L'acronimo SMART, relativamente ai Risultati di Apprendimento Attesi, quali caratteristiche indica?":
- a. Standard; Massimi; Autovalutativi; Riproducibili; Traducibili;
 - b. Sensati; Massivi; Adattabili; Rilevabili; Teorici;
 - c. Specifici; Misurabili; Assegnabili; Realistici; Correlati al tempo.

10) “Secondo la Tassonomia di Bloom rivista da Anderson e Krathwhl (2001), all'apice della piramide viene collocato l'obiettivo di apprendimento "crea", ritenuto quindi il più complesso”:

- a. Vero;
- b. Falso.

Al termine del quiz finale del Modulo 4, i docenti possono accedere alla sezione intitolata “Approfondimenti: cosa dice la ricerca e materiali utili”, che è strutturata in una pagina dedicata su Moodle. Questa parte del corso è stata progettata con l'intento di fornire risorse, studi e riflessioni approfondite sul tema centrale del modulo, ovvero su come le tecnologie digitali possano supportare efficacemente il momento della valutazione.

Sebbene l'uso della tecnologia offra vantaggi significativi nel supportare le pratiche valutative, è fondamentale riconoscere che la progettazione della valutazione stessa rimane un aspetto cruciale di tale attività. Infatti, l'integrazione delle tecnologie didattiche può influenzare notevolmente il modo in cui la valutazione viene concepita e implementata. Queste tecnologie offrono nuove opportunità per la raccolta di dati, la personalizzazione dell'apprendimento e la valutazione formativa, rendendo il processo più interattivo e ricco di informazioni. Questo rapporto dinamico tra tecnologie e pratiche valutative richiede una riflessione continua e un adattamento costante delle metodologie didattiche. Solo in questo modo è possibile sfruttare appieno il potenziale delle tecnologie didattiche all'interno del contesto universitario, garantendo una valutazione che sia non solo efficace, ma anche inclusiva e orientata allo sviluppo delle competenze degli studenti e delle studentesse.

Nella prima parte della sezione di approfondimenti, vengono proposti diversi studi e ricerche che esplorano la relazione tra l'impiego delle tecnologie digitali e il momento valutativo nella didattica universitaria. Questi materiali offrono una base teorica e pratica per comprendere come le tecnologie digitali possano migliorare e innovare i processi valutativi.

Nella seconda parte, invece, vengono presentati alcuni strumenti digitali che possono consentire di personalizzare il momento valutativo, supportando i docenti in questo importante processo. Questi tool sono progettati per la creazione di contenuti didattici digitali che favoriscono non solo la valutazione, ma anche l'autovalutazione da parte di studenti e studentesse. In questo modo, si promuove un approccio attivo e autonomo all'apprendimento, in cui studenti e studentesse possono riflettere sulle proprie performance e migliorare continuamente le proprie competenze. Questa sezione rappresenta dunque un'opportunità preziosa per approfondire le proprie conoscenze e potenziare le pratiche didattiche, rendendo il percorso formativo dei docenti ancora più ricco e significativo.

Il Modulo 5: Conclusione

Il Modulo 5, come si può facilmente dedurre dal titolo, è il modulo che conclude il MOOC. Le competenze didattiche dei docenti universitari giocano un ruolo chiave nel determinare la qualità dell'esperienza di apprendimento degli studenti e delle studentesse; la questione della formazione dei docenti è una delle questioni fondanti e determinanti del Faculty Development. Non basta possedere una profonda conoscenza dei contenuti disciplinari; è altrettanto importante che i docenti sviluppino competenze pedagogiche, didattiche e comunicative che permettano di mettere efficacemente in dialogo studenti e studentesse con i saperi disciplinari e con le competenze connesse alle discipline. Una didattica efficace richiede anche la capacità di coinvolgere attivamente studenti e studentesse, mantenendo alta la loro motivazione e favorendo l'interazione costante in aula, sia fisica che virtuale. A questo scopo, è fondamentale comprendere i diversi stili di apprendimento e saper adattare le proprie strategie didattiche alle specifiche esigenze di ciascun gruppo di studenti e studentesse.

Oltre a padroneggiare tecniche tradizionali e innovative di insegnamento, i docenti devono essere in grado di personalizzare l'offerta formativa, sviluppando approcci flessibili che rispondano alle peculiarità dei corsi e dei contesti accademici. Ciò contribuisce a creare un ambiente di apprendimento inclusivo, in cui ogni studente può sentirsi valorizzato e supportato nel proprio percorso e innalzare la qualità della didattica universitaria.

Un altro aspetto centrale per il docente universitario è il continuo aggiornamento professionale. L'innovazione didattica, che può spaziare dall'adozione di tecnologie educative alla sperimentazione di nuove metodologie di insegnamento, permette ai docenti di rispondere alle sfide di un'educazione in costante evoluzione. Parte integrante di questo processo è la capacità di riflettere sul proprio operato, accogliendo il feedback di studenti e studentesse, utilizzandolo per migliorare continuamente l'esperienza didattica offerta.

Nel contesto di un MOOC, queste competenze possono essere ulteriormente consolidate. Il corso progettato si conclude con un quiz finale, che permette di valutare la comprensione dei contenuti da parte dei docenti, insieme alla compilazione del TET-SAT (Teacher Education Technology-Competence Assessment Tool), uno strumento progettato per misurare la competenza tecnologica dei docenti; questa seconda compilazione permetterà di fare un confronto tra il livello di competenza percepita all'inizio del corso e il livello di competenza percepita alla fine del percorso formativo. A questo si aggiunge il questionario di gradimento, che offre l'opportunità di raccogliere feedback sull'esperienza del corso, sugli

strumenti utilizzati e alcuni aspetti relativi all'impatto che il MOOC ha avuto sui docenti che l'hanno portato a termine.

Un ulteriore strumento di valutazione disponibile è l'"Intrapersonal Technology Integration Scale", una scala sviluppata specificamente per misurare il grado di integrazione delle tecnologie didattiche nella pratica educativa del docente. Questo strumento fornisce indicazioni preziose su come e quanto il docente riesca a incorporare le tecnologie nella sua attività quotidiana, favorendo così un costante miglioramento delle proprie pratiche didattiche in linea con le esigenze di un'educazione sempre più digitalizzata.

Di seguito viene riportato il quiz conclusivo del MOOC, composto da dieci domande a risposta chiusa così articolate:

- 1) "Viene definito learning object un'entità digitale o non digitale che viene utilizzata per apprendere, istruire, educare e che può essere riutilizzata e impiegata come riferimento nell'apprendimento supportato da strumenti tecnologici":
 - a. Vero;
 - b. Falso.
- 2) "Nell'impiegare le tecnologie digitali nella propria didattica il docente è":
 - a. Un indagatore;
 - b. Un mediatore;
 - c. Un potenziatore.
- 3) "L'acronimo OER significa":
 - a. Qui c'è la possibilità di scrivere da tastiera la risposta che si ritiene corretta.
- 4) "Le tecnologie digitali, sul piano pedagogico":
 - a. Consentono di riflettere su diversi formati della comunicazione didattica;
 - b. Creano molteplici possibilità di apprendimento sacrificando l'attenzione di studenti e studentesse;
 - c. Limitano il ruolo del docente nell'attuare la propria didattica.
- 5) "Sul piano metodologico, le tecnologie digitali":
 - a. Consentono un approccio chiuso, passivo e individualizzato;
 - b. Consentono qualsiasi tipo di approccio, indipendentemente dal contesto educativo;
 - c. Consentono un approccio più aperto, attivo e collaborativo.
- 6) "La comunicazione mediata dalle tecnologie è influenzata dai mezzi, dalle esperienze personali dei soggetti, dai contesti, dall'utilizzo di diversi codici comunicativi":
 - a. Vero;

- b. Falso.
- 7) “L’impiego delle tecnologie digitali può favorire i processi di inclusione in qualsiasi contesto, prescindendo da un’adeguata progettazione didattica”:
- a. Vero;
 - b. Falso.
- 8) “Collega le parole con le definizioni corrispondenti” (le opzioni di risposta da collegare sono: multimodalità, accessibilità, usabilità e multimedialità):
- a. Il grado in cui un prodotto può essere usato da particolari utenti per raggiungere certi obiettivi con efficacia, efficienza, soddisfazione in uno specifico contesto d’uso;
 - b. Un documento che, oltre ad essere in formato elettronico, permette di essere convertito in differenti formati e fruito attraverso più dispositivi di output;
 - c. Prevede in uno stesso documento o prodotto didattico l’uso non alternativo, bensì integrato, di canali di comunicazione differenti;
 - d. La capacità dei sistemi informatici di erogare servizi e fornire informazioni fruibili, senza discriminazioni, anche da parte di coloro che a causa di disabilità necessitano di tecnologie assistive o configurazioni particolari.
- 9) “Un Risultato di Apprendimento Atteso è ben formulato quando”:
- a. Generalizza il contesto di applicazione;
 - b. Consente di dedurre il tipo di tecnologie impiegate;
 - c. viene espresso in termini prestazionali.
- 10) “Le tecnologie digitali possono essere delle risorse a supporto della valutazione autentica e partecipativa”:
- a. Vero;
 - b. Falso.

Dopo il quiz finale, al termine del MOOC, è stato collocato il questionario di gradimento che ha un duplice scopo: far riflettere sull’esperienza del MOOC, dal lato del docente partecipante; fornire qualche dato per l’analisi qualitativa, dal lato della ricerca.

Una volta compilato il questionario, viene rilasciato il certificato di completamento tramite il tool di Moodle Simple Certificate; questo attesta una durata stimata di otto ore totali per la fruizione del MOOC e lo svolgimento di tutte le attività previste.

La pagina vetrina e la collocazione all’interno della piattaforma di ateneo “MOOC Uniurb”

Il MOOC progettato, come precedentemente dichiarato, fa parte di una sperimentazione pilota volta ad indagare l'efficacia degli ambienti di apprendimento ICT based per la formazione dei docenti universitari. Questa ricerca ha quindi uno scopo trasformativo, in un'ottica di Faculty Development, ponendosi l'obiettivo di offrire un dispositivo per la formazione dei docenti universitari affinché la qualità della didattica universitaria possa innalzarsi. Un altro scopo è quello della ricerca, di tentare di approfondire e contribuire alla riflessione sull'impiego delle tecnologie digitali nella didattica universitaria, nella formazione del docente universitario con tutta la complessità che questa figura professionale porta con sé, con la necessità di contribuire alla ricerca sull'impiego dei MOOC nell'istruzione superiore. Nel capitolo della discussione verranno approfondite queste tematiche con il contributo che i dati hanno fornito in seguito alla sperimentazione effettuata.

Il MOOC è stato pubblicato nella piattaforma "MOOC Uniurb" il 14 Giugno 2024, dove trova collocazione e può essere raggiunto al seguente link: <https://mooc.uniurb.it/moodle/course/view.php?id=1026>.

Tutti i MOOC che vengono pubblicati online nella piattaforma "MOOC Uniurb" hanno una propria pagina vetrina, dove è contenuta una breve descrizione del corso, gli obiettivi di apprendimento e il programma di svolgimento.

Il corso è stato concepito per fornire una formazione di base sulle competenze didattiche specifiche per i docenti universitari, ma si rivolge anche a chiunque sia interessato ad approfondire o conoscere tematiche legate alla didattica universitaria. Strutturato in sei moduli – di cui uno introduttivo, quattro dedicati ai contenuti didattici e uno conclusivo – il corso segue il framework europeo DigCompEdu, che offre un riferimento per lo sviluppo delle competenze digitali nel settore educativo, anche nell'istruzione superiore. Questo modello permette di integrare le conoscenze didattiche con le tecnologie educative, offrendo una visione completa e aggiornata dell'insegnamento nell'era digitale.

L'obiettivo del corso è fornire un percorso formativo di base sulle competenze didattiche, con un particolare focus sull'uso delle tecnologie digitali. È rivolto principalmente a docenti neoassunti, ma anche a tutti coloro che desiderano ampliare le loro conoscenze in ambito didattico, in un'ottica di Faculty Development. Attraverso la piattaforma "MOOC Uniurb", il corso è accessibile a chiunque voglia sviluppare competenze specifiche sulla didattica universitaria e sulle tecnologie applicate all'istruzione, fornendo una solida base per migliorare l'efficacia dell'insegnamento e la qualità dell'apprendimento.

Il percorso è articolato in sei moduli, ciascuno progettato per affrontare aspetti fondamentali della didattica, con un focus particolare sull'integrazione delle tecnologie digitali nel processo di insegnamento e apprendimento:

- Modulo 0 – Introduzione: un modulo introduttivo che illustra la struttura del corso e fornisce strumenti per l'autovalutazione e la riflessione sulla propria professionalità didattica. Questo modulo è pensato per aiutare i partecipanti a prendere consapevolezza del proprio ruolo come professionisti dell'istruzione e delle competenze che desiderano sviluppare.
- Modulo 1 – Risorse didattiche digitali: questo modulo esplora l'uso delle risorse digitali nell'insegnamento, a partire da una breve ricostruzione storica fino all'analisi delle pratiche più efficaci per l'utilizzo delle tecnologie. Viene dato ampio spazio a concetti come il bricolage digitale e le Open Educational Resources (OER), fornendo suggerimenti su come condurre ricerche online e selezionare risorse utili per il proprio contesto didattico.
- Modulo 2 – Insegnamento e apprendimento: dedicato al rapporto tra tecnologie digitali e processi di insegnamento e apprendimento, questo modulo illustra come gli strumenti digitali possano essere impiegati per arricchire gli ambienti di apprendimento e promuovere la creazione di comunità di apprendimento online. Si affrontano anche tematiche di innovazione didattica, con esempi concreti di come le tecnologie possono supportare approcci pedagogici innovativi.
- Modulo 3 – Sviluppo degli studenti e delle studentesse: in questo modulo si esplorano le opportunità offerte dalle tecnologie digitali per favorire l'inclusione educativa. Vengono affrontati temi come l'Universal Design for Learning (UDL), le tecnologie assistive e inclusive, e le modalità per rendere i materiali didattici più accessibili e fruibili da parte di tutti gli studenti e le studentesse.
- Modulo 4 – La valutazione: il quarto modulo si concentra sulle tecnologie digitali applicate alla valutazione formativa e sommativa. Si discute la relazione tra feedback e tecnologie, nonché l'importanza di una progettazione accurata della valutazione, in modo da garantire che essa sia equa, inclusiva e in grado di supportare il miglioramento continuo dell'apprendimento.
- Modulo 5 – Conclusione: nel modulo conclusivo, i partecipanti sono invitati a completare un quiz finale e a riflettere sul proprio percorso di apprendimento attraverso strumenti di autovalutazione e il questionario di gradimento. Questo

modulo offre l'opportunità di consolidare quanto appreso durante il corso e di valutare la propria professionalità in relazione alle competenze didattiche sviluppate.

I moduli del corso, ad eccezione di quelli introduttivo e conclusivo, possono essere fruiti in modo indipendente, offrendo ai partecipanti la libertà di scegliere l'ordine con cui affrontare i vari argomenti, a seconda dei propri bisogni formativi. Grazie alla combinazione di video lezioni, quiz di consolidamento, e-tivity interattive e materiali di approfondimento, il corso propone un'esperienza di apprendimento variegata e multimediale, che mira a fornire strumenti pratici immediatamente applicabili all'attività didattica quotidiana.

Gli obiettivi di apprendimento del corso includono:

- Identificare e selezionare risorse digitali per l'insegnamento e l'apprendimento;
- Pianificare e implementare tecnologie didattiche per migliorare l'efficacia delle attività didattiche;
- Garantire l'accessibilità alle risorse e alle attività didattiche per tutti gli studenti;
- Utilizzare strumenti digitali per la valutazione formativa e sommativa, integrando feedback continuo nel processo di insegnamento.

Questo corso si configura come una risorsa importante per i docenti universitari, in particolare per coloro che desiderano arricchire e sviluppare le proprie competenze sia sul fronte digitale che su quello didattico. Il percorso formativo, concepito per essere interattivo e flessibile, risponde pienamente alle sfide attuali che caratterizzano il contesto della didattica universitaria. I temi affrontati sono infatti allineati con le principali esigenze della moderna istruzione accademica, dove l'integrazione delle tecnologie e l'adozione di approcci didattici innovativi sono diventati indispensabili per promuovere una didattica efficace e inclusiva.

Oltre alla sua pubblicazione online, il corso è stato promosso attraverso una strategia mirata di comunicazione interna. In particolare, una mail di invito è stata inviata ai direttori dei dipartimenti dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Questi ultimi hanno avuto il compito di diffondere l'invito ai docenti neoassunti all'interno del proprio dipartimento di appartenenza. Questo metodo di diffusione ha permesso di raggiungere i destinatari principali del corso, garantendo una partecipazione consapevole da parte di chi si affaccia alla professione accademica, ma desidera approfondire le proprie competenze in modo sistematico e strutturato.

In tal modo, il corso non solo offre opportunità di crescita professionale, ma si inserisce anche in una più ampia strategia di Faculty Development, puntando a sostenere i docenti

nel loro percorso di apprendimento continuo, miglioramento didattico e adattamento alle dinamiche del mondo accademico contemporaneo.

Considerazioni sull'esperienza di ricerca: progettazione e partecipazione dei docenti al MOOC

Alla luce di quella che è stata l'esperienza di progettazione, del cercare di trasporre il framework DigCompEdu in un percorso di formazione alle competenze didattiche dei docenti universitari, del tentare di affrontare una questione delicata ed urgente come quella della didattica universitaria in un'ottica di Faculty Development, dell'affrontare la questione della formazione di una figura complessa come quella del docente universitario, del tentativo di migliorare la qualità della didattica universitaria agendo su coloro che quotidianamente contribuiscono alla crescita del sapere delle discipline nella quali si fa ricerca, del provare ad offrire un'esperienza formativa di qualità, significativa, attualizzata alle tematiche professionali e umane più urgenti ed attuali.

La strutturazione di questa ricerca e la progettazione del MOOC sono stati guidati dalle teorie di riferimento più recenti, da un quadro teorico aggiornato, da scelte progettuali giustificate e motivate dagli studi e dalle ricerche di esperti del settore, da framework condivisi a livello italiano ed europeo, ma la complessità non può essere affrontata con le sole teorie: le considerazioni sopra esposte sono soltanto esemplificative, mai esaustive, di quello che è stato condurre questa ricerca.

Da un lato c'è stata la necessità di indagare gli ambienti di apprendimento online, la loro efficacia in termini di accessibilità ed usabilità, sempre sullo stesso lato la necessità di continuare a condurre ricerca nella didattica universitaria, necessità ancora più urgente a livello italiano in un ambito, quello del Faculty Development, relativamente giovane; dall'altro lato ci sono i docenti universitari, le persone che vivono ed assumono ruoli complessi in una società complessa, che chiama ad una formazione continua per tutta la vita (lifelong learning) sia sul piano personale che su quello professionale, per poter offrire a studenti e studentesse ambienti di apprendimento, percorsi d'istruzione, momenti formativi di qualità, significativi, esperienziali, che si servano di approcci misti, di molteplici canali comunicativi, di risorse didattiche multimediali, di opportunità di partecipare alla vita accademica, di frequentare le università perché sono luoghi professionalizzanti ed umanizzanti; perché se è importante innovare la didattica universitaria è altrettanto importante innovare il pensiero pedagogico che guida il rinnovamento, che gli ambienti seguano il pensiero, che le pratiche alimentino le teorie e viceversa, che la ricerca e la didattica dialoghino tra loro

reciprocamente, cercando di vedere la vita accademica come un'opportunità di apprendere, di partecipare, di realizzare la propria persona e tutte le persone che la abitano.

Negli ultimi due capitoli verranno esplicitate le considerazioni derivanti dall'analisi dei dati che si è cercato di raccogliere tramite l'utilizzo del dispositivo MOOC come possibilità per offrire un percorso di formazione per i docenti universitari, ma già da ora è importante sottolineare come sia necessario offrire percorsi di apprendimento che non siano solo frutto di tecnicismi o riflessioni teoriche; occorre condurre e sperimentare affinché si possa aggiungere una chiave di lettura ulteriore, uno sguardo pluri prospettico che permetta di cogliere quanti più punti di vista possibili della didattica universitaria, dal lato di tutti gli attori che vivono gli atenei come possibilità di realizzare pienamente la propria persona.

Alcune considerazioni possono essere qui esposte, partendo dalla progettazione dell'ambienti di apprendimento online. La progettazione dell'ambiente di apprendimento riveste un ruolo cruciale per garantire un'esperienza formativa efficace e significativa per i docenti che hanno partecipato al MOOC. È fondamentale che questo spazio venga strutturato in maniera tale da favorire un accesso ordinato e progressivo ai contenuti didattici, adottando un'impostazione modulare che permetta ai partecipanti di seguire un percorso di apprendimento ben delineato, coerente, che suggerisca la fruizione autonoma. La modularità consente infatti di suddividere le informazioni e le attività in unità didattiche distinte, ciascuna delle quali rappresenta un passo successivo nell'acquisizione delle competenze previste. Questa struttura non solo facilita l'apprendimento, ma permette anche ai docenti di concentrarsi su un modulo alla volta, rispettando i propri tempi e modalità di apprendimento.

Inoltre, è essenziale che l'ambiente di apprendimento offra quelle che in gergo vengono definite *affordances*, ossia elementi e caratteristiche che rendono intuitivo e semplice l'utilizzo delle risorse e degli strumenti messi a disposizione (Baldassarre & Tamborra, 2022). Un'interfaccia ben progettata, che si avvalga di icone chiare, percorsi di navigazione logici e strumenti di supporto adeguati, permette agli utenti di orientarsi con facilità, riducendo il carico cognitivo legato all'interazione con la piattaforma. Le *affordances* devono agevolare l'accesso immediato alle informazioni, permettendo ai docenti consisti di concentrarsi sul contenuto piuttosto che sulla tecnologia. In questo modo, l'ambiente diventa non solo uno spazio di apprendimento, ma anche un luogo di supporto che accompagna l'utente durante il processo formativo, facilitando la comprensione e l'applicazione dei contenuti proposti.

Un altro aspetto su quale proporre alcune considerazioni riguarda la progettazione dei mediatori didattici, un elemento importante per garantire un apprendimento efficace e flessibile, soprattutto in un contesto digitale. Il materiale didattico, in questo caso, dovrebbe essere prevalentemente video-filmico, poiché i video rappresentano un formato altamente coinvolgente e versatile, in grado di trasmettere informazioni in modo dinamico e immediato. Tuttavia, affinché le videolezioni risultino efficaci, è importante rispettare alcune linee guida: innanzitutto, la loro durata non dovrebbe superare i 15 minuti (Baldassarre & Tamborra, 2022). Questo limite è determinato dall'esigenza di mantenere alta l'attenzione dei corsisti, evitando il sovraccarico cognitivo che potrebbe disincentivarne la fruizione.

Le videolezioni dovrebbero inoltre essere progettate secondo specifici standard qualitativi, garantendo l'interattività (ad esempio, attraverso domande a risposta interattiva o elementi cliccabili), la riusabilità (per essere facilmente adattabili a diversi contesti didattici), l'interoperabilità (in modo da poter essere integrate con diverse piattaforme digitali), e il tracciamento (per consentire di monitorare i progressi degli utenti e raccogliere dati utili per il miglioramento continuo del percorso formativo).

Il materiale testuale, invece, dovrebbe essere pensato come un supporto complementare allo studio e alla comprensione dei concetti presentati nei video, come si è cercato di attuare nel MOOC proposto. Piuttosto che offrire testi lunghi e complessi, è preferibile fornire schemi e mappe concettuali, che sintetizzino e organizzino le informazioni in modo visuale, facilitando la memorizzazione e l'apprendimento. Il materiale testuale per approfondimenti può essere proposto per coloro che desiderano esplorare ulteriormente le tematiche trattate, ma sempre con un approccio che ne valorizzi la praticità e la chiarezza.

Strumenti di autovalutazione come test, quiz ed elaborati dovrebbero essere introdotti come parte integrante del percorso formativo. Questi strumenti non solo aiutano i docenti corsisti a monitorare i loro progressi in itinere, ma permettono anche la realizzazione di artefatti che rendano tangibili le conoscenze acquisite, stimolando la riflessione e l'applicazione pratica dei concetti.

Tutti i materiali didattici devono essere progettati per essere fruibili su più dispositivi e piattaforme. Ciò significa che dovrebbero essere accessibili sia da computer fissi che da dispositivi mobili come smartphone e tablet, e compatibili con diversi sistemi operativi, per garantire la massima flessibilità e inclusività nell'accesso ai contenuti. In questo senso, l'impiego di Moodle come Learning Management System (LMS) è stato particolarmente efficace: anche se la maggior parte dei partecipanti ha utilizzato il personal computer per fruire il corso, alcuni docenti hanno utilizzato il proprio smartphone. Questa attenzione alla

fruibilità multi device e multiplatforma è fondamentale per rispondere alle esigenze di una popolazione sempre più diversificata e mobile, che necessita di accedere ai contenuti didattici in qualsiasi momento e da qualsiasi luogo.

5. Fase di indagine: verifica dell'efficacia attraverso la descrizione del dispositivo MOOC e confronto con esperti internazionali

La domanda di ricerca di questo progetto si concentra sull'esplorazione dell'efficacia degli ambienti di apprendimento basati sulle tecnologie ICT (Information and Communication Technology) per la formazione dei docenti universitari, all'interno di una cornice di Faculty Development. L'obiettivo principale è comprendere in che misura questi ambienti possano supportare lo sviluppo professionale e migliorare le competenze didattiche dei docenti, con un'attenzione particolare all'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento.

L'analisi condotta è di tipo qualitativo e si avvale di una combinazione di strumenti digitali e tecniche di raccolta dati. Gli strumenti utilizzati, che verranno descritti nei paragrafi successivi, includono questionari online per la raccolta di feedback e opinioni, oltre a tecniche di learning analytics di tipo descrittivo, che sfruttano i dati forniti dalla piattaforma Moodle. Questo approccio permette di monitorare il comportamento degli utenti, le loro interazioni con i materiali didattici e il grado di partecipazione attiva all'interno del MOOC.

L'analisi si è concentrata su due principali aspetti: da un lato, l'efficacia dell'ambiente di apprendimento e, dall'altro, la capacità del dispositivo formativo di favorire il coinvolgimento e l'accessibilità alle risorse ed al corso stesso. Tuttavia, alcuni degli strumenti impiegati consentono un'analisi più approfondita ma non statisticamente significativa, a causa della limitata dimensione del campione, che può rappresentare un limite per l'estrapolazione di conclusioni più generalizzabili.

Nei paragrafi successivi, verranno presentati i dati raccolti attraverso i diversi strumenti, che offriranno una descrizione dettagliata del dispositivo MOOC utilizzato. A seguito di questa descrizione, verranno anche riportati i risultati di un focus group condotto in Svizzera durante un periodo di ricerca, che ha visto la partecipazione di un panel di esperti internazionali. Questo panel è stato coinvolto nella validazione del corso progettato, fornendo preziosi feedback e riflessioni critiche che hanno contribuito a migliorare ulteriormente la struttura e i contenuti del MOOC, allineandoli alle migliori pratiche internazionali nel campo della formazione dei docenti universitari nell'ottica dell'implementabilità futura del corso.

5.1. The enhanced teaching self-assessment tool (TET-SAT)

Il TET-SAT: quattro dimensioni della competenza digitale in un questionario online

Il primo strumento selezionato per raccogliere dati sui docenti partecipanti al MOOC è il *Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool* (TET-SAT), un questionario online

progettato per consentire l'autovalutazione della propria competenza digitale. Il TET-SAT è uno strumento flessibile e ampiamente accessibile, disponibile in ben diciotto lingue diverse, rendendolo idoneo per un'ampia varietà di utenti a livello internazionale. Il questionario è disponibile sul sito dedicato (<http://mentep.eun.org/tet-sat>), e per accedervi è necessario registrarsi e creare un account personale.

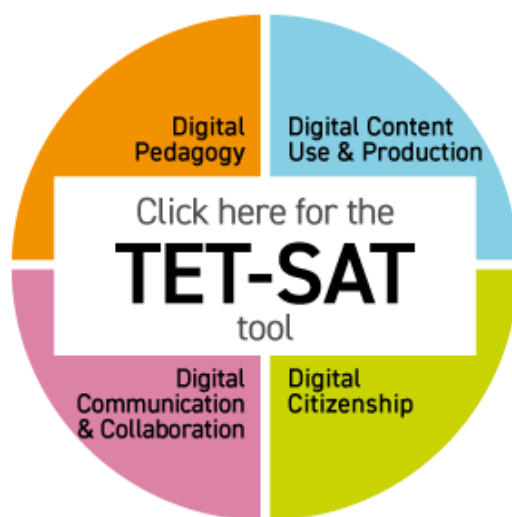


Figura 10: The technology enhanced teaching self- assessment tool (TET-SAT)

Lo scopo principale del TET-SAT è di offrire agli utenti, in questo caso i docenti universitari, la possibilità di riflettere in maniera strutturata sul proprio utilizzo delle tecnologie digitali nell'ambito didattico. Lo strumento non solo facilita un'autovalutazione approfondita, ma aiuta anche a promuovere una consapevolezza critica riguardo all'integrazione delle tecnologie nel processo di insegnamento. Attraverso il TET-SAT, i docenti possono valutare la propria competenza digitale su più livelli, identificando sia le aree di forza sia quelle in cui potrebbe essere necessario un ulteriore sviluppo.

All'interno del MOOC, il TET-SAT è stato integrato tramite il tool "compiti" di Moodle. I docenti hanno avuto accesso a un documento allegato che spiegava il questionario, evidenziando le sue potenzialità come strumento di riflessione sull'uso delle tecnologie digitali. Dopo la compilazione, i docenti dovevano caricare i risultati direttamente sulla piattaforma Moodle, creando così un repository centralizzato dei dati relativi alle loro competenze digitali. Questo approccio ha permesso ai docenti di tracciare e confrontare i progressi nel tempo, fornendo al tempo stesso dati utili per valutare l'efficacia del corso.

Il TET-SAT è stato collocato in due momenti chiave del percorso formativo: nel Modulo 0, il modulo introduttivo, e nel Modulo 5, quello conclusivo. Questa scelta strategica ha

permesso di raccogliere dati comparativi sui livelli di competenza percepita dai docenti prima dell'inizio del corso e dopo il suo completamento. Il Modulo 0 aveva l'obiettivo di illustrare la struttura e l'organizzazione del MOOC, ma anche di offrire ai partecipanti un punto di partenza per riflettere sulle proprie competenze digitali preesistenti. La somministrazione del TET-SAT nel Modulo 5 ha invece permesso di misurare il cambiamento o il miglioramento delle competenze digitali alla conclusione del corso, consentendo un'analisi concreta dell'impatto formativo del MOOC.

Il TET-SAT è stato uno strumento significativo non solo per raccogliere dati sugli utenti, ma anche per incentivare una riflessione critica e consapevole sull'uso delle tecnologie digitali nella didattica universitaria. La doppia somministrazione, all'inizio e alla fine del corso, ha offerto la possibilità di tracciare un percorso di sviluppo e miglioramento delle competenze digitali dei docenti, rispecchiando pienamente l'approccio formativo e riflessivo del MOOC.

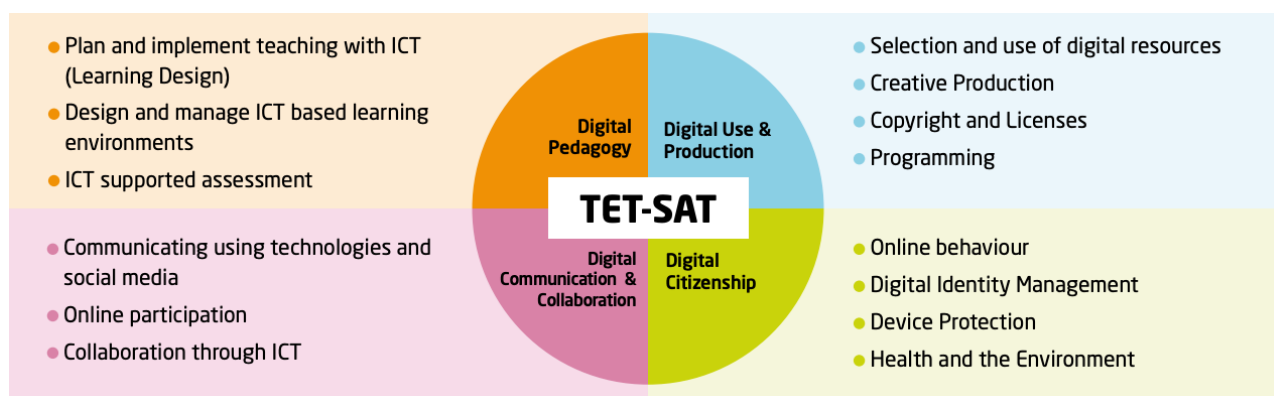


Figura 11: le aree di competenza e le sotto aree individuate dal TET-SAT

Il TET-SAT ha come principale obiettivo quello di stimolare una riflessione profonda e consapevole dei docenti sulla propria pratica didattica, offrendo loro un'occasione preziosa per valutare criticamente l'integrazione delle tecnologie digitali nei propri metodi di insegnamento. Attraverso questo strumento, i docenti possono identificare i propri bisogni formativi e avviare un percorso di sviluppo mirato alle competenze necessarie per affrontare le sfide dell'insegnamento contemporaneo. L'autovalutazione proposta dal TET-SAT non è concepita come un'attività isolata, ma piuttosto come parte integrante di un processo ciclico, iterativo e formativo. In tale processo, i docenti sono chiamati a stabilire obiettivi didattici specifici, testare nuove idee e soluzioni, monitorare i propri progressi nel tempo, e riformulare obiettivi sulla base dei risultati ottenuti e delle esigenze emerse.

TET-SAT si configura, dunque, come uno strumento di supporto per i docenti di ogni livello scolastico, dall'istruzione primaria alla formazione iniziale degli insegnanti, fino a giungere

all'istruzione superiore. L'intento è quello di accompagnare i docenti in un percorso continuo di riflessione critica e miglioramento della propria competenza pedagogica digitale, in modo da sviluppare approcci didattici sempre più efficaci e rispondenti alle esigenze educative attuali. Grazie alla sua flessibilità e alla capacità di adattarsi a contesti educativi differenti, il TET-SAT si pone come un alleato prezioso per favorire un'innovazione didattica guidata dall'autoanalisi e dalla crescita professionale continua.

Lo strumento è stato sviluppato per soddisfare le esigenze identificate dai ministeri dell'istruzione in tredici paesi europei, creare uno strumento facile da usare e affidabile, basato sull'autoriflessione e lo sviluppo dei docenti, sui bisogni formativi, sulla crescita professionale nel tempo, per monitorare la competenza digitale. Questo strumento supporta i docenti a: sviluppare competenze pedagogiche digitali; impegnarsi più attivamente a riflettere sulla propria didattica utilizzando le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), stimolata da un esercizio di autovalutazione strutturato che fornisce feedback in base a cinque livelli di progressione; dirigere autonomamente il proprio apprendimento e sviluppare le proprie competenze ogni volta che lo si desidera, in base al proprio ritmo, estendendo le opportunità di sviluppo professionale agli ambienti informali di apprendimento online; stabilire un profilo di competenza personale che possa essere paragonato a quello di altri docenti che hanno svolto a loro volta il questionario; accedere ad un ecosistema su misura di risorse formative europee e nazionali per sviluppare ulteriormente le proprie competenze in base ai propri bisogni formativi o alla propria personalità.

TET-SAT valuta quattro dimensioni della competenza pedagogica digitale: pedagogia digitale; uso e produzione di contenuti digitali; comunicazione digitale e collaborazione e cittadinanza digitale. Ogni dimensione comprende fino a quattro sotto aree, arrivando così a definire quindici competenze. Ogni sotto area indica una o più competenze, ognuna delle quali è descritta secondo i cinque livelli di progressione: esordiente, principiante, competente, avanzato, esperto. I docenti sono invitati a rispondere ai quesiti scegliendo l'affermazione in cui si identificano maggiormente.

Dopo aver risposto alle trenta domande, i docenti ricevono un feedback personalizzato: un punteggio medio complessivo, in percentuale, comprensivo di una breve spiegazione del loro livello e della percentuale per ogni sotto area. Nella parte inferiore della pagina gli insegnanti ricevono suggerimenti su come sviluppare le proprie competenze utilizzando ecosistemi nazionali ed europei di risorse formative mappate rispetto alle aree di competenza dello strumento. Gli utenti possono anche vedere come le loro risposte si

confrontano con quelle degli insegnanti nel loro paese e con tutti gli insegnanti che hanno completato il TET-SAT. La pagina di feedback TET-SAT si collega agli ecosistemi nazionali ed europei di risorse formative mappate rispetto alle aree di competenza dello strumento. Questi includono materiali di formazione online aggiornati e controllati dalla qualità (ad esempio MOOC, webinar, piani di lezione, video, rapporti) selezionati dalle autorità educative nazionali. È importante sottolineare che TET-SAT è uno strumento di autovalutazione, e come tale permette di ottenere dei risultati sui quali riflettere e orientare un nuovo percorso formativo, ma non fornisce indicazioni operative sul come progettare questo percorso. Questo aspetto interessa il docente in prima persona che, tramite l'autovalutazione, individua eventuali criticità sulle quali orientare il proprio intervento educativo e il proprio percorso di formazione professionale.

Lo strumento di autovalutazione TET-SAT suddivide la competenza digitale in quattro aree principali, ciascuna delle quali è ulteriormente articolata in sotto aree che riflettono competenze specifiche e strettamente legate al proprio ambito di riferimento. Questo approccio permette di coprire in modo organico le diverse dimensioni della competenza digitale, offrendo ai docenti un quadro completo su cui riflettere e agire per migliorare il proprio livello di preparazione nell'utilizzo delle tecnologie digitali.

Le quattro aree chiave della competenza digitale individuate dal TET-SAT sono:

- *Digital Pedagogy*: quest' area rappresenta il cuore della competenza pedagogica digitale e si concentra su come i docenti possono integrare in modo efficace le tecnologie digitali nei loro interventi didattici. L'obiettivo è sviluppare un pensiero pedagogico che orienti l'uso delle tecnologie in modo strategico, migliorando la progettazione delle attività didattiche, facilitando l'apprendimento attivo e partecipativo. Un docente competente digitalmente sa come selezionare gli strumenti più adatti per supportare studenti e studentesse e creare ambienti di apprendimento flessibili ed esperienziali;
- *Digital Use & Production*: quest'area si focalizza sulla capacità di creare, gestire ed utilizzare contenuti digitali. Include competenze legate alla produzione di risorse digitali, tenendo conto degli aspetti legali come il diritto d'autore e la protezione dei contenuti. Un docente competente deve saper navigare tra le diverse risorse disponibili online, valutare la loro qualità e sicurezza, e rispettare le normative relative alla proprietà intellettuale. Inoltre, deve essere in grado di produrre materiali digitali che siano pedagogicamente efficaci e tecnicamente validi.

- *Digital Communication & Collaboration*: questa dimensione esplora l'aspetto comunicativo e collaborativo della competenza digitale. La capacità di interagire in modo efficace con studenti e studentesse, i colleghi e le colleghe, e la comunità accademica attraverso strumenti digitali è essenziale per un docente universitario. Le TIC facilitano la creazione di comunità di apprendimento online, promuovono la condivisione di risorse e favoriscono la collaborazione a distanza. Saper utilizzare strumenti di comunicazione sincroni e asincroni, piattaforme collaborative e social media rientra in questa competenza.
- *Digital Citizenship*: l'ultima area riguarda il concetto di cittadinanza digitale, un aspetto sempre più rilevante nell'era contemporanea. Questa dimensione comprende la capacità di navigare nel mondo digitale in modo responsabile, sicuro e consapevole. Tra i temi chiave troviamo l'identità digitale, la gestione della privacy, il comportamento etico online e la capacità di partecipare attivamente nelle comunità digitali. Essere un "buon cittadino digitale" significa non solo saper utilizzare le tecnologie, ma anche comprendere l'impatto delle proprie azioni nel mondo online e contribuire positivamente alle dinamiche delle comunità virtuali.

Il TET-SAT, con le sue quattro aree, non si limita a valutare le competenze tecniche dei docenti, ma li incoraggia a riflettere in modo più ampio su come le tecnologie digitali possano essere utilizzate per arricchire e trasformare il proprio insegnamento, migliorare l'efficacia didattica e favorire una partecipazione attiva e consapevole all'interno degli ambienti di apprendimento digitali. Questo approccio favorisce un ragionamento che va oltre il mero utilizzo degli strumenti digitali, stimolando i docenti a integrare le tecnologie nella propria attività didattica, in modo da migliorare la qualità complessiva dell'insegnamento e dell'apprendimento. Le aree del TET-SAT sono inoltre strettamente allineate alle aree del framework europeo DigCompEdu, un ulteriore motivo per cui è stato scelto come strumento di analisi in questa ricerca.

L'area "Digital pedagogy" si articola in tre sotto aree, ognuna delle quali affronta aspetti fondamentali della progettazione didattica basata sulle tecnologie digitali:

- *Plan and implement teaching with ICT (Learning Design)*: la pianificazione e l'implementazione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione rappresentano un pilastro della competenza digitale. La progettazione di un percorso formativo è la base di ogni azione didattica, e l'integrazione delle TIC all'interno di questo processo richiede competenze specifiche per creare esperienze di apprendimento efficaci e significative;

- *Design and manage ICT based learning environments*: le tecnologie digitali hanno rivoluzionato il concetto di spazio di apprendimento. Questa sotto area si concentra su come progettare e gestire ambienti di apprendimento che sfruttino al massimo il potenziale delle TIC, creando contesti più flessibili, interattivi e adattivi rispetto alle necessità docenti, studenti e studentesse.
- *ICT supported assessment*: la valutazione è un'altra componente fondamentale supportata dalle tecnologie digitali. Le TIC non solo forniscono strumenti per una valutazione più rapida e precisa, ma offrono anche opportunità innovative per monitorare l'apprendimento in modo continuo e formativo, permettendo di adattare i percorsi formativi in tempo reale in base ai bisogni formativi di studenti e studentesse.

La seconda area del TET-SAT, "Digital use & production", è strutturata in quattro sotto-aree, ognuna delle quali esplora diversi aspetti della competenza digitale legati alla selezione e alla creazione di contenuti:

- *Selection and use of digital resources*: l'abilità di scegliere e utilizzare risorse digitali è caratteristica del docente competente digitalmente. È necessario essere consapevoli degli effetti che tali risorse possono avere su studenti e studentesse e conoscere il loro potenziale in termini didattici e formativi;
- *Creative Production*: la produzione creativa di contenuti, sfruttando le tecnologie digitali, è un aspetto centrale. Questa sotto-area incoraggia i docenti a creare materiali originali, personali e creativi, utilizzando le potenzialità degli strumenti digitali;
- *Copyright and Licenses*: con l'avvento delle tecnologie digitali, il rispetto del diritto d'autore e delle licenze assume un aspetto molto importante. I docenti devono acquisire familiarità con le normative sul copyright per proteggere le loro creazioni e per sapere come utilizzare correttamente i contenuti altrui;
- *Programming*: anche la programmazione e la conoscenza dei linguaggi di programmazione sono competenze emergenti, particolarmente rilevanti a livello europeo e sempre più diffuse anche nel contesto italiano. Il docente digitalmente competente deve essere in grado di comprendere e, se necessario, promuovere anche queste competenze;

La terza area, "Digital communication & collaboration", comprende tre sotto-aree che esplorano le nuove dinamiche di comunicazione e collaborazione abilitate dalle TIC:

- *Communicating using technologies and social media*: le tecnologie digitali hanno creato nuovi modi di comunicare e interagire, ampliando le opportunità di relazione tra docenti, studenti e studentesse, collaboratori;
- *Sharing information and resources with students*: si riferisce alla capacità del docente di utilizzare le tecnologie digitali per organizzare, gestire e rendere accessibili materiali didattici in modo efficiente. Questo include la condivisione di risorse attraverso piattaforme digitali e la creazione di collegamenti a fonti esterne utili per l'apprendimento;
- *Online participation*: gli strumenti digitali offrono la possibilità di partecipare attivamente alla creazione e modifica di risorse online, stimolando la collaborazione e il contributo in spazi condivisi;
- *Collaboration through ICT*: Questa sotto-area si concentra sull'aspetto collaborativo legato all'uso delle TIC, promuovendo la condivisione e la co-creazione di materiali didattici e risorse educative sia in ambienti di apprendimento virtuali che fisici.

Infine, la quarta area, "Digital Citizenship", racchiude aspetti importanti per la vita online responsabile e sicura:

- *Online behaviour*: il comportamento online è una questione di grande importanza, anche in assenza di regole formali. È essenziale che i docenti siano consapevoli delle implicazioni etiche e sociali delle loro azioni online;
- *Digital Identity Management*: la gestione dell'identità digitale è un nuovo concetto emerso con l'avvento di Internet. Docenti, studenti e studentesse devono essere consapevoli di come gestire i loro profili online, proteggere i dati personali e tutelare la propria identità digitale;
- *Device Protection*: la protezione dei dispositivi digitali è fondamentale per garantire la sicurezza e l'integrità dei dati. Questa sotto-area si occupa di strumenti e risorse utili per prevenire l'accesso non autorizzato e mantenere sicuri i propri dispositivi;
- *Health and the Environment*: gli effetti delle tecnologie digitali sulla salute e sull'ambiente sono temi di crescente attenzione. Questa sotto-area mira a promuovere un uso responsabile e sostenibile delle tecnologie, incoraggiando buone pratiche per limitare l'impatto negativo sulla salute umana e sull'ambiente.

Ogni area e sotto-area del TET-SAT è pensata per supportare i docenti nella comprensione e nello sviluppo di competenze digitali che vadano oltre l'aspetto puramente tecnico, favorendo una riflessione critica e responsabile sull'uso delle tecnologie in ambito formativo ed educativo.

I dati raccolti attraverso il TET-SAT: punteggio complessivo e livello di competenza digitale

Il MOOC sulle competenze didattiche per i docenti universitari ha registrato 61 iscritti, ma solo 13 di questi hanno completato tutte le attività previste dal corso. Di questi, 10 hanno partecipato alla fase di autovalutazione attraverso il TET-SAT, sia prima dell'inizio del percorso formativo che dopo la sua conclusione. I dati raccolti da questi dieci partecipanti sono stati utilizzati per costruire tabelle che riflettono i risultati del TET-SAT, evidenziando il livello di competenza digitale dei partecipanti sia all'inizio che alla fine del corso; di seguito verranno proposte le tabelle rappresentative del punteggio complessivo del TET-SAT, delle quattro aree Digital Pedagogy, Digital Use & Production, Digital Communication & Collaboration e Digital Citizenship e, successivamente, le tabelle che rappresentano il livello delle sotto aree afferenti alle quattro principali.

Sebbene il campione sia limitato e non sufficiente a fornire dati statisticamente significativi o inferenziali sul MOOC, l'analisi descrittiva permette comunque di tracciare un quadro interessante del livello di competenza digitale dei docenti coinvolti. Questa analisi aiuta a identificare le aree di forza e le eventuali lacune nelle competenze digitali dei partecipanti, fornendo indicazioni utili per migliorare e personalizzare il corso nelle future edizioni. Infatti, pur non potendo estendere i risultati all'intera popolazione docente, i dati raccolti offrono spunti preziosi sui bisogni formativi ancora esistenti, suggerendo la necessità di implementare nuove risorse e attività che rispondano alle esigenze rilevate. L'obiettivo finale è quindi non solo valutare l'efficacia dell'ambiente di apprendimento digitale proposto, ma anche fornire elementi utili per il continuo miglioramento del MOOC e per una crescita professionale mirata dei docenti universitari.

La prima ad essere riportata è la tabella riguardante il punteggio complessivo della competenza digitale in base ai risultati ottenuti dalla compilazione del TET-SAT da parte dei docenti, con il grafico che ne illustra i dati pre e post fruizione del MOOC:

Tabella 1: Punteggio complessivo TET-SAT

TET-SAT punteggio complessivo		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	61	73
CM	48	48
DP	44	46
ER	44	44

IM	44	44
LD	22	30
LM	35	61
MV	76	76
MLB	38	43
RB	33	33
Media punteggi	44,5	48,8

Descrivendo i risultati ottenuti dai docenti dopo la compilazione del TET-SAT, emerge che cinque di loro hanno migliorato il proprio punteggio rispetto al primo tentativo, mentre gli altri cinque hanno mantenuto lo stesso livello; di conseguenza anche il punteggio medio del gruppo ha subito un incremento di 4,3 punti. Pur non essendo stata condotta un'analisi statistica di tipo inferenziale, i dati offrono uno spaccato significativo sull'evoluzione delle competenze digitali all'interno del gruppo di partecipanti.

In base alla classificazione del TET-SAT, che suddivide la competenza digitale in cinque livelli di progressione (Esordiente, 0-20; Principiante, 20-40; Competente, 40-60; Avanzato, 60-80; Esperto, 80-100), si è proceduto a stilare una tabella riassuntiva. La tabella illustra i punteggi ottenuti nella seconda compilazione del questionario, mettendo in evidenza l'evoluzione della competenza digitale nei partecipanti. Il miglioramento registrato da alcuni docenti riflette l'efficacia del MOOC nel promuovere lo sviluppo di competenze pedagogiche digitali, mentre il mantenimento dello stesso livello da parte di altri partecipanti indica la necessità di ulteriori interventi mirati per affrontare specifiche difficoltà o aree di bisogno:

Tabella 2: livelli di competenza digitale in base alla classificazione del TET-SAT

TET-SAT livelli di competenza		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	Avanzato	Avanzato
CM	Competente	Competente
DP	Competente	Competente
ER	Competente	Competente
IM	Competente	Competente
LD	Principiante	Principiante
LM	Principiante	Avanzato

MV	Avanzato	Avanzato
MLB	Principiante	Competente
RB	Principiante	Principiante
Media punteggi	Competente	Competente

Nel confronto dei risultati evidenziati dalla tabella 2, che riporta i punteggi ottenuti dai docenti secondo i livelli di padronanza della competenza digitale indicati dal TET-SAT, si osserva una sostanziale stabilità nei livelli tra la compilazione iniziale e quella finale. La maggior parte dei partecipanti rimane, infatti, collocata nello stesso livello di competenza, senza registrare cambiamenti significativi. Tuttavia, è interessante notare che due docenti mostrano un miglioramento tangibile: LM passa dal livello “Principiante” a “Avanzato”, suggerendo un significativo progresso nella sua capacità di impiegare le tecnologie digitali in modo efficace; allo stesso modo, MLB compie un passo in avanti passando da “Principiante” a “Competente”, dimostrando un miglioramento graduale ma evidente nelle proprie competenze.

Questo dato, pur non essendo supportato da un’analisi inferenziale statisticamente significativa, fornisce comunque spunti rilevanti per interpretare la ricaduta formativa del MOOC. Il progresso registrato da LM e MLB, pur rappresentando un’eccezione rispetto alla tendenza generale, suggerisce che l’esperienza formativa proposta dal MOOC è stata in grado di stimolare alcuni partecipanti a riflettere e migliorare attivamente la propria pratica didattica digitale. Questi dati, inoltre, permettono di avviare riflessioni sulle eventuali aree di miglioramento della struttura didattica del corso, ponendo l’accento sulla necessità di interventi formativi mirati a stimolare un’evoluzione delle competenze digitali anche nei partecipanti che non hanno registrato cambiamenti significativi.

Il grafico che segue visualizza i dati della tabella 1, offrendo una rappresentazione immediata e comparativa dei punteggi ottenuti dai docenti nella compilazione del TET-SAT sia prima che dopo il completamento del MOOC, permettendo così di visualizzare con chiarezza le differenze e le eventuali conferme di competenza tra le due fasi.

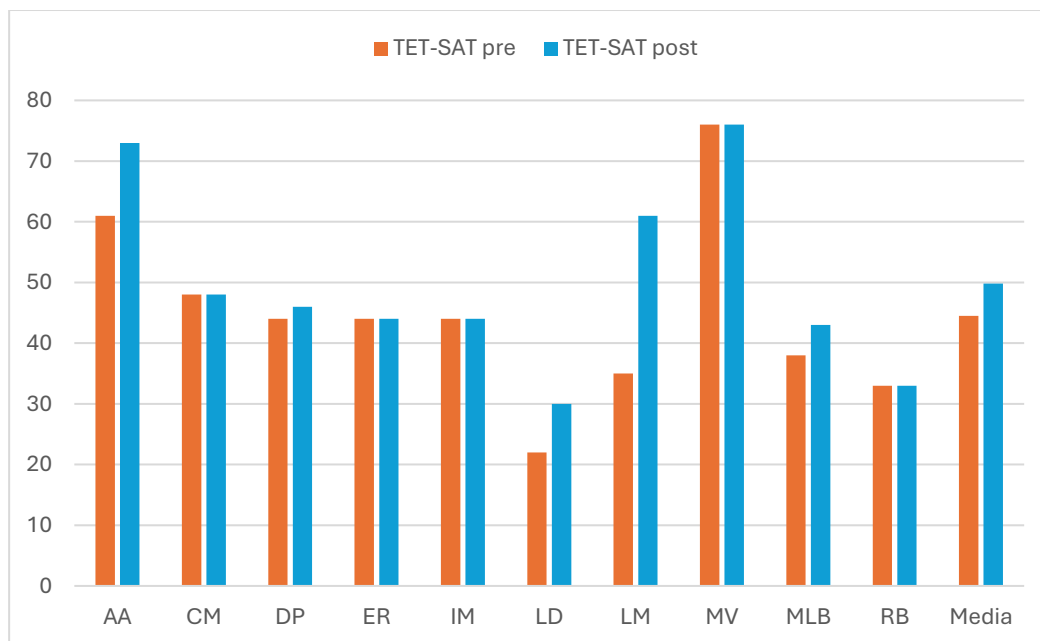


Grafico 1: punteggi complessivi TET-SAT prima e dopo la fruizione del MOOC

I dati raccolti attraverso il TET-SAT: area 1, Pedagogia Digitale

L'area 1 del TET-SAT è "Pedagogia Digitale", come sopra esposto, rappresenta il cuore della competenza pedagogica digitale. Questo concetto rappresenta il nucleo fondamentale della competenza pedagogica digitale, poiché pone l'accento su come i docenti possano integrare in maniera strategica ed efficace le tecnologie digitali all'interno dei loro interventi didattici. L'obiettivo primario è sviluppare un pensiero pedagogico consapevole, che guidi l'utilizzo delle tecnologie non come fine a sé stante, ma come mezzo per potenziare la progettazione delle attività didattiche e promuovere un apprendimento più attivo, partecipativo e centrato sugli studenti e sulle studentesse.

I punteggi ottenuti in quest'area vengono illustrati nella tabella che segue:

Tabella 3: punteggi TET-SAT area 1, Pedagogia Digitale

TET-SAT punteggio Pedagogia Digitale		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	50	70
CM	40	40
DP	41	41
ER	43	43
IM	38	38
LD	25	39

LM	31	79
MV	71	71
MLB	42	57
RB	24	24
Media punteggi	40,5	50,2

La media del gruppo al termine del MOOC nell'area "Pedagogia Digitale" è 50,2 evidenziando un buon andamento per quanto riguarda l'utilizzo dei dispositivi digitali orientati dal pensiero pedagogico dei docenti; l'utilizzo delle tecnologie digitali può essere una condizione necessaria, ma decisamente non sufficiente, per migliorare l'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse nella didattica universitaria.

In base ai dati ottenuti dalla somministrazione prima e dopo il completamento del MOOC, si rileva che quattro docenti hanno migliorato il loro punteggio nella seconda compilazione; di conseguenza, i restanti sei hanno conseguito lo stesso punteggio in entrambi i momenti di compilazione del questionario online.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 3:

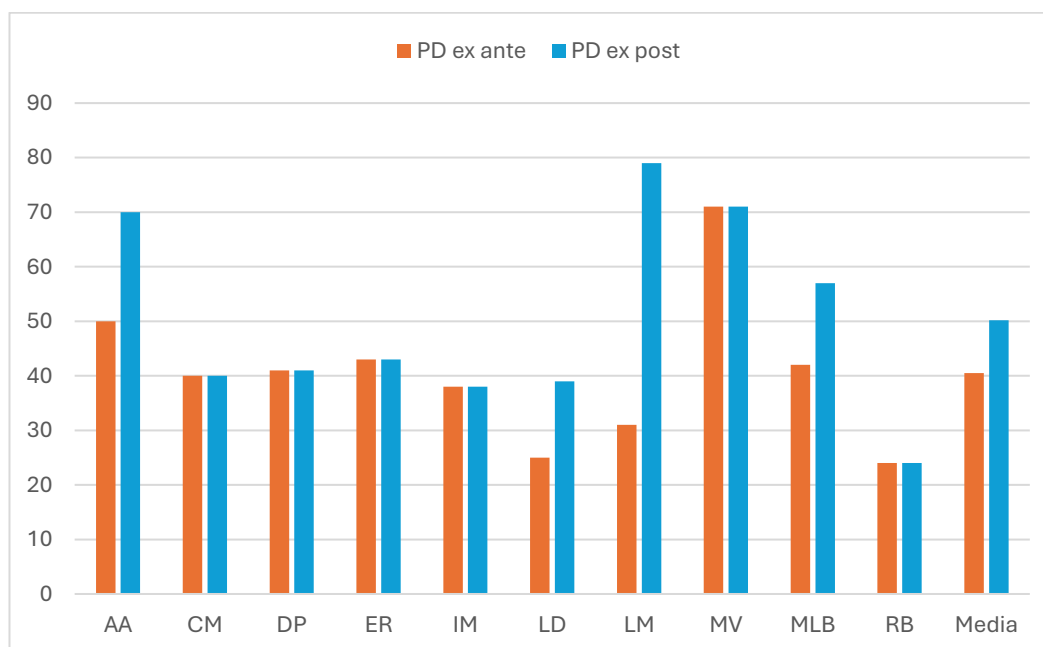


Grafico 2: punteggi TET-SAT area 1, Pedagogia Digitale, prima e dopo la fruizione del MOOC

I dati raccolti attraverso il TET-SAT: area 2, Uso e produzione dei contenuti digitali

L'area 2 del TET-SAT, "Uso e produzione dei contenuti digitali", si concentra sulla capacità di un docente di creare, gestire ed utilizzare in modo consapevole contenuti digitali per scopi

didattici. Comprende competenze specifiche legate alla produzione e alla curatela di risorse digitali, ma anche la capacità di valutare criticamente la qualità, la pertinenza e la sicurezza delle risorse disponibili online. Parte integrante di questa area è la comprensione degli aspetti legali legati al diritto d'autore e alla protezione dei contenuti, in modo che il docente possa rispettare le normative sulla proprietà intellettuale durante l'uso e la creazione di materiali didattici. Un docente competente in questa dimensione deve essere in grado non solo di produrre contenuti digitali tecnicamente validi, ma anche di assicurarsi che questi materiali siano pedagogicamente efficaci, progettati per facilitare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse. Saper navigare, orientarsi, cercare gli strumenti e le risorse digitali è essenziale per sviluppare un insegnamento consapevole, critico, pedagogicamente orientato al successo formativo di studenti e studentesse.

I punteggi ottenuti in quest'area vengono illustrati nella tabella che segue:

Tabella 4: punteggi TET-SAT area 2, Uso e produzione dei contenuti digitali

TET-SAT punteggio Uso e produzione dei contenuti digitali		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	68	78
CM	48	48
DP	60	60
ER	40	40
IM	60	60
LD	25	38
LM	28	55
MV	78	78
MLB	30	35
RB	35	35
Media punteggi	47,2	52,7

Il punteggio medio del gruppo al termine del MOOC nell'area "Uso e produzione dei contenuti digitali" è 52,7, attestando, come nell'area 1, un buon punteggio complessivo globale in merito all'utilizzo e alla produzione di contenuti digitali attraverso tecnologie digitali. Studenti e studentesse si trovano molto spesso ad utilizzare risorse didattiche digitali, sarebbe quindi opportuno che i docenti riescano a promuovere una conoscenza ed una capacità di impiego consapevole e critica, così che l'impiego di tali tecnologie possa

contribuire a rendere maggiormente significata l'esperienza di apprendimento nella sua totalità, sia in università che nei luoghi informali dove si può apprendere grazie all'impiego delle tecnologie digitali.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 4:

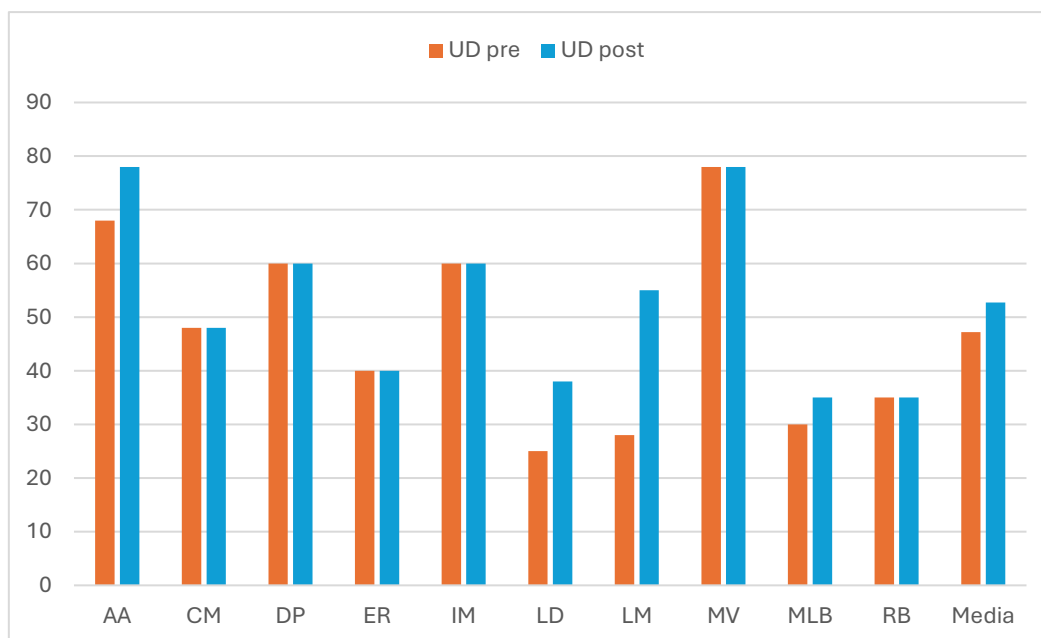


Grafico 3: punteggi TET-SAT area 2, Uso e produzione di contenuti digitali, prima e dopo la fruizione del MOOC

I dati raccolti attraverso il TET-SAT: area 3, Collaborazione e comunicazione digitale

L'area 3 del TET-SAT, "Collaborazione e comunicazione digitale", si concentra sull'importanza delle interazioni comunicative e collaborative nel contesto educativo. La capacità di comunicare in modo efficace con studenti e studentesse, colleghi e colleghe, e l'intera comunità accademica è fondamentale per un docente universitario che desidera ottimizzare l'esperienza di apprendimento. Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) giocano un ruolo cruciale in questo processo, poiché facilitano la creazione di comunità di apprendimento online, permettendo una condivisione più ampia di risorse e conoscenze.

Un docente competente deve saper sfruttare strumenti di comunicazione sia sincroni, come videoconferenze e chat in tempo reale, sia asincroni, come forum ed e-mail, per mantenere un dialogo costante e produttivo con gli studenti, le studentesse e con tutto il personale della comunità accademica. L'uso di piattaforme collaborative, che consentono di lavorare insieme su progetti e documenti in tempo reale, è essenziale e caratterizzante le competenze che oramai qualsiasi cittadino e cittadina della nostra società dovrebbero

possedere. Inoltre, la familiarità con i social media offre opportunità per espandere la rete di contatti professionali e partecipare a discussioni accademiche su scala globale.

I punteggi ottenuti in quest'area vengono illustrati nella tabella che segue:

Tabella 5: punteggi TET-SAT area 3, Collaborazione e comunicazione digitale

TET-SAT punteggio Collaborazione e comunicazione digitale		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	48	68
CM	38	38
DP	33	35
ER	33	33
IM	33	33
LD	20	23
LM	43	55
MV	73	73
MLB	40	48
RB	38	28
Media punteggi	38,9	43,4

Il punteggio medio registrato dal gruppo di docenti nell'area 3 del TET-SAT si attesta a 43,4, un risultato che non raggiunge i livelli conseguiti nelle aree precedenti. Analizzando con attenzione i dati riportati nella tabella, emerge chiaramente che, a eccezione di tre docenti che hanno superato abbondantemente la soglia dei quaranta punti, gli altri partecipanti si collocano significativamente al di sotto di tale limite. Questo fenomeno suggerisce una potenziale scarsa sensibilità o competenza tra i docenti riguardo all'importanza della collaborazione e della comunicazione attraverso le tecnologie digitali. È fondamentale considerare che un'efficace interazione digitale non solo migliora l'esperienza di apprendimento degli studenti, ma può anche favorire un clima di condivisione e supporto tra colleghi. La mancanza di un impegno attivo in queste pratiche potrebbe quindi rappresentare un'area di miglioramento da affrontare, evidenziando la necessità di interventi formativi mirati che possano incentivare una maggiore integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione nel processo educativo.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 5:

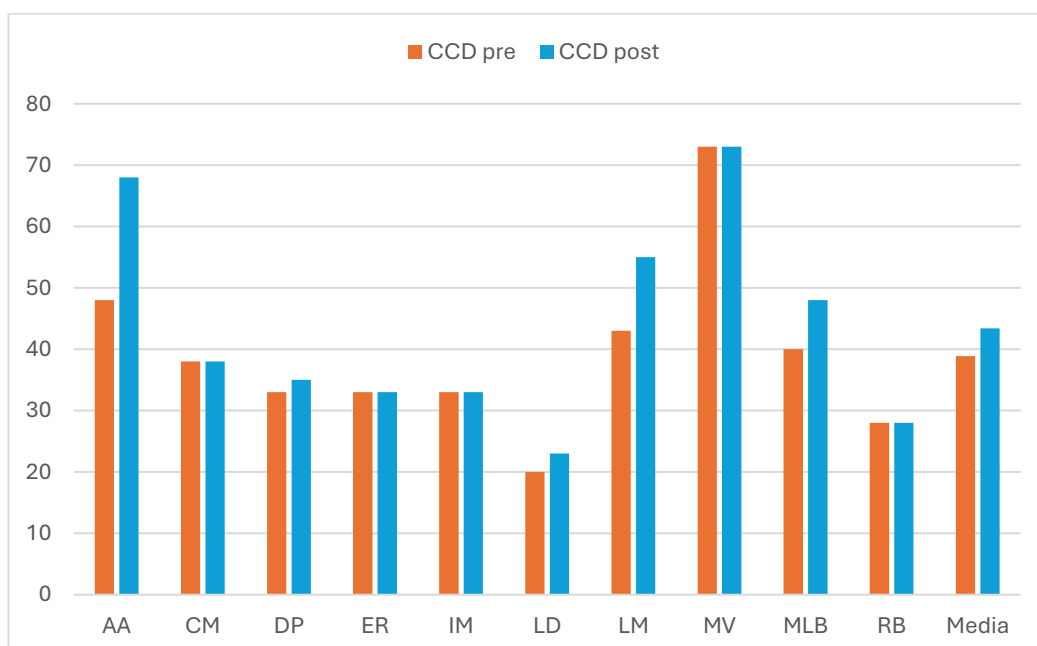


Grafico 4: punteggi TET-SAT area 3, Collaborazione e comunicazione digitale, prima e dopo la fruizione del MOOC

I dati raccolti attraverso il TET-SAT: area 4, Cittadinanza digitale

L'area 4 del TET-SAT, "Cittadinanza digitale", si riferisce per l'appunto al concetto di cittadinanza digitale, un tema di crescente importanza nell'attuale contesto sociale e culturale. In un'epoca in cui il digitale pervade ogni aspetto della nostra vita quotidiana, la cittadinanza digitale si traduce nella capacità di navigare il vasto mondo online con responsabilità, sicurezza e consapevolezza. I temi centrali di questa area includono l'identità digitale, la gestione della privacy, il comportamento etico nelle interazioni virtuali e la capacità di partecipare attivamente alle comunità digitali.

Essere considerati cittadini digitali implica non solo la padronanza delle tecnologie e degli strumenti digitali, ma anche una comprensione profonda dell'impatto delle proprie azioni e comportamenti nel contesto online. Significa impegnarsi in modo positivo, contribuendo a creare un ambiente digitale più sicuro e inclusivo per tutti gli utenti. Inoltre, comporta il riconoscimento dell'importanza di proteggere i propri dati personali e rispettare la privacy degli altri, nonché la capacità di esercitare un pensiero critico nei confronti delle informazioni e delle interazioni online.

I punteggi ottenuti in quest'area vengono illustrati nella tabella che segue:

Tabella 6: punteggi TET-SAT area 4, Cittadinanza digitale

TET-SAT punteggio Cittadinanza digitale		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	75	78
CM	65	65
DP	43	45
ER	60	60
IM	43	43
LD	20	23
LM	38	60
MV	80	80
MLB	40	35
RB	43	43
Media punteggi	50,7	53,2

Il punteggio medio ottenuto dal gruppo di docenti nell'area 4 del TET-SAT è di 53,2, rendendola l'area con il punteggio più alto tra quelle analizzate. Sebbene questo valore non sia particolarmente elevato, potrebbe suggerire che l'aspetto della cittadinanza digitale, e le competenze correlate, necessitino di interventi formativi meno intensivi rispetto alle altre aree. Questo potrebbe indicare una maggiore consapevolezza da parte dei docenti riguardo alle dinamiche della cittadinanza digitale, come la gestione della propria identità online e il comportamento etico nelle interazioni digitali. In tal modo, si potrebbe dedurre che i docenti hanno già acquisito competenze fondamentali in quest'area, richiedendo quindi meno supporto formativo per migliorare ulteriormente la loro capacità di navigare responsabilmente nel mondo digitale.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 6:

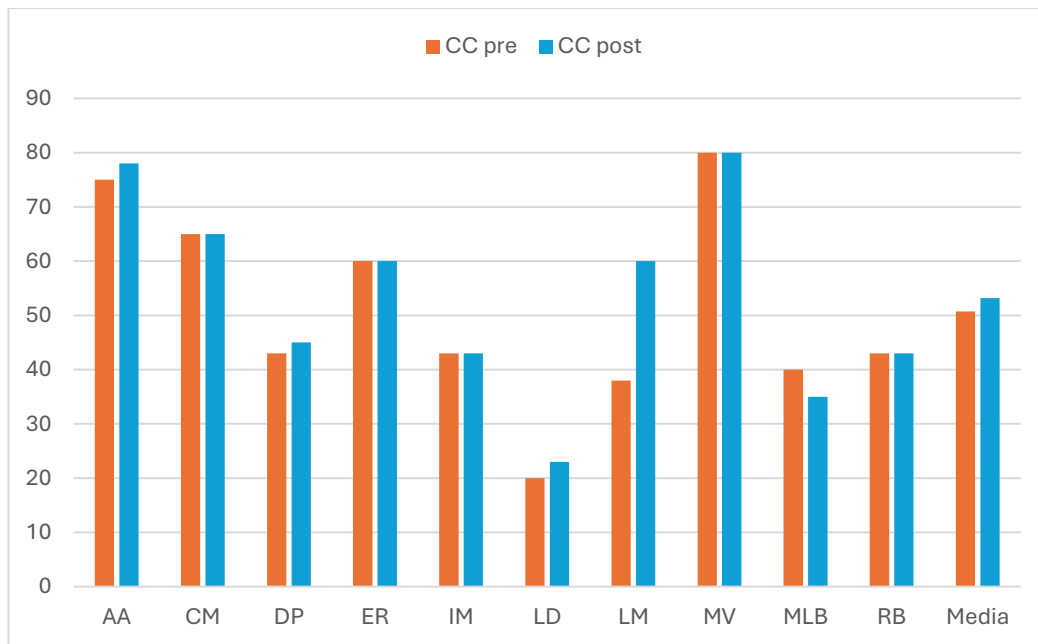


Grafico 5: punteggi TET-SAT area 4, Cittadinanza digitale, prima e dopo la fruizione del MOOC

Le sotto aree dell'area 1, Pedagogia digitale: 1.1. Pianificare e implementare l'insegnamento con le TIC (Progettazione dell'apprendimento)

La prima sotto area dell'area 1, "Pedagogia digitale", è denominata "Pianificare e implementare l'insegnamento con le TIC (Progettazione dell'apprendimento)" ed indica l'aspetto della pianificazione e implementazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nell'attività di progettazione dei docenti.

La progettazione di un percorso formativo non è solo la base di ogni azione didattica, ma anche un'occasione per ridefinire modalità di insegnamento che rispondano ai bisogni di una didattica innovativa e centrata sugli studenti e sulle studentesse. Integrare le TIC in modo strategico richiede una profonda comprensione delle tecnologie e delle loro potenzialità pedagogiche. La capacità di utilizzare le TIC per facilitare l'apprendimento attivo, progettare ambienti di apprendimento flessibili e promuovere una didattica basata sulle competenze richiede un approccio consapevole, che tenga conto delle tecnologie come risorsa per potenziare la qualità dell'insegnamento e per sviluppare competenze trasversali negli studenti, quali il pensiero critico, la risoluzione dei problemi e la capacità di comunicazione digitale.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 7: punteggi TET-SAT sotto area 1.1. Pianificare e implementare l'insegnamento con le TIC (Progettazione dell'apprendimento)

TET-SAT 1.1. Pianificare e implementare l'insegnamento con le TIC (Progettazione dell'apprendimento)		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	37	77
CM	40	40
DP	37	37
ER	50	50
IM	47	47
LD	20	37
LM	47	83
MV	73	73
MLB	53	30
RB	20	20
Media punteggi	42,4	49,4

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Pianificare e implementare l'insegnamento con le TIC (Progettazione dell'apprendimento)” è di 49,4. Questo dato indica che vi è un margine di miglioramento significativo in questa dimensione della competenza digitale. Si potrebbe quindi considerare l'opportunità di proporre percorsi formativi specifici, finalizzati a sensibilizzare i docenti sui vantaggi dell'integrazione delle TIC nella fase di progettazione didattica. Tali percorsi dovrebbero prevedere momenti di sperimentazione pratica, in cui i docenti possano confrontarsi direttamente con gli strumenti digitali e sviluppare strategie efficaci per utilizzarli nell'organizzazione e pianificazione delle loro attività educative.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 7:

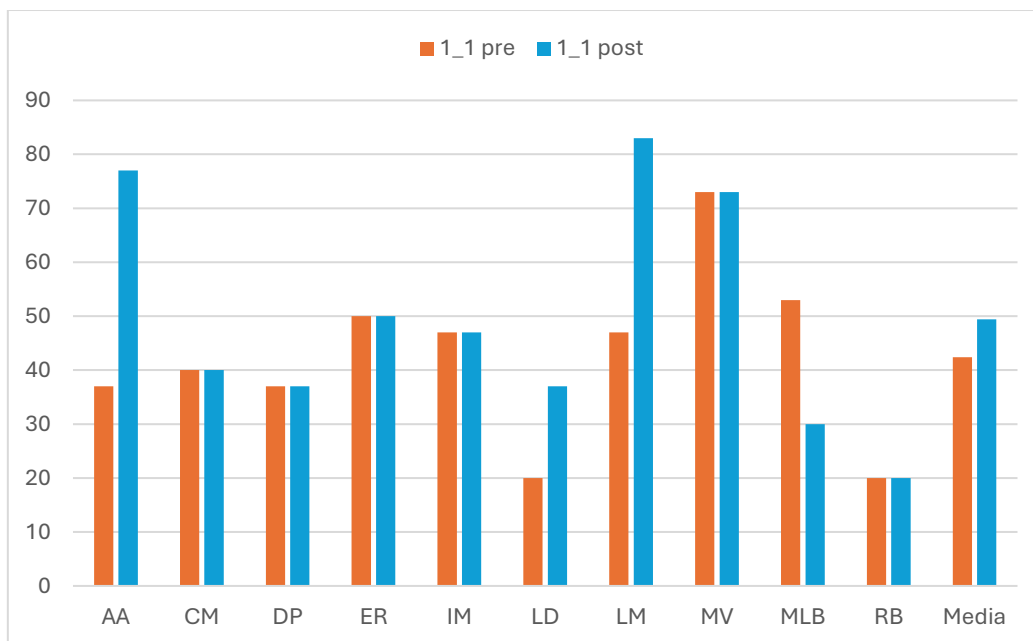


Grafico 6: punteggi TET-SAT sotto area 1.1, Pianificare e implementare l'insegnamento con le TIC (Progettazione dell'apprendimento)

Le sotto aree dell'area 1, Pedagogia digitale: 1.2. Progettazione e gestione di ambienti di apprendimento basati sulle TIC

La seconda sotto area dell'area 1, "Pedagogia digitale", è denominata "Progettazione e gestione di ambienti di apprendimento basati sulle TIC" è centrata sugli aspetti dell'allestimento e progettazione di ambienti di apprendimento basati sulle tecnologie digitali.

Le tecnologie digitali hanno trasformato radicalmente il modo in cui sono concepiti gli spazi di apprendimento, offrendo nuove opportunità per creare ambienti più dinamici e personalizzati. L'impiego delle tecnologie offre opportunità sia in termini di design architettonico (e questo potrebbe essere un effetto più facilmente deducibile) che in termini di design didattico. Questa sotto area si focalizza sull'abilità di progettare e gestire spazi di apprendimento che sfruttino appieno il potenziale delle TIC. Un ambiente didattico digitale ben strutturato deve essere flessibile, interattivo e in grado di adattarsi alle esigenze di docenti, studenti e studentesse, facilitando così una didattica più inclusiva e partecipativa. L'uso di piattaforme online, strumenti di collaborazione e risorse multimediali permette di abbattere i limiti fisici dell'aula, promuovendo esperienze di apprendimento che si estendono oltre il tradizionale contesto formativo.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 8: punteggi TET-SAT sotto area 1.2. Progettazione e gestione di ambienti di apprendimento basati sulle TIC

TET-SAT 1.2. Progettazione e gestione di ambienti di apprendimento basati sulle TIC		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	73	80
CM	60	60
DP	53	53
ER	47	47
IM	33	33
LD	33	40
LM	27	93
MV	73	73
MLB	47	53
RB	33	33
Media punteggi	47,9	56,5

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Progettazione e gestione di ambienti di apprendimento basati sulle TIC” è di 56,5. Questo suggerisce, in base ad alcuni punteggi notevoli conseguiti nella seconda rilevazione (LM ha ottenuto 93, AA ha ottenuto 80, MV ha ottenuto 73), che il gruppo dei docenti potrebbe avere necessità di interventi formativi non eccessivamente invadenti, da un punto di vista didattico, per quanto riguarda la progettazione e la gestione di ambienti di apprendimento basati sulle tecnologie digitali. I docenti sembrano possedere una discreta padronanza della progettazione e gestione di ambienti di apprendimento che sfruttano le tecnologie digitali, ma interventi mirati potrebbero consolidare e affinare ulteriormente le loro competenze, permettendo di affrontare con maggiore sicurezza le sfide legate alla gestione degli spazi digitali e all'uso delle TIC.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 8:

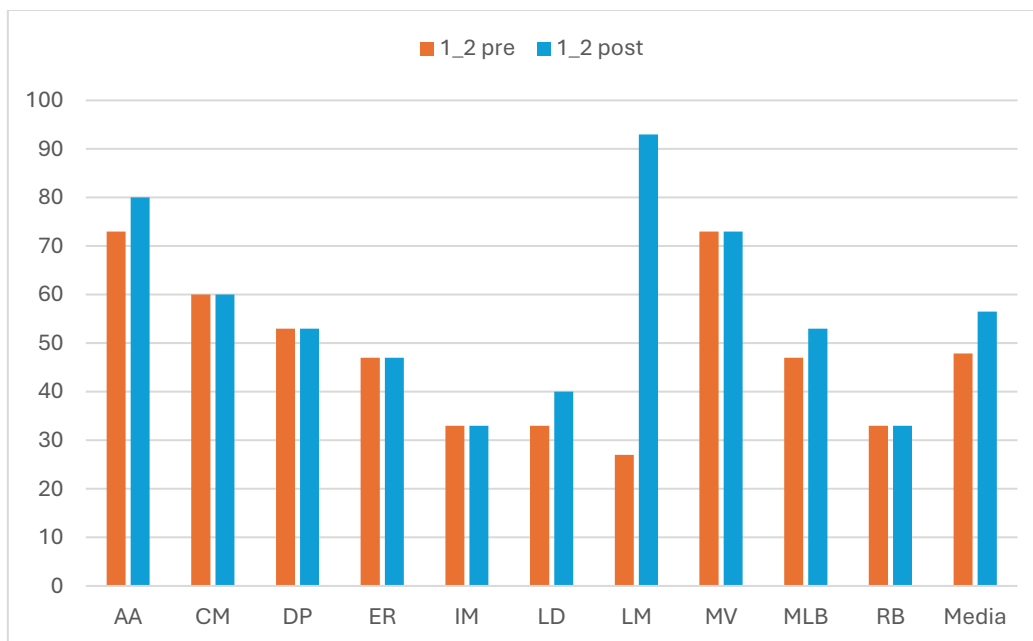


Grafico 7: punteggi TET-SAT sotto area 1.2, Progettazione e gestione di ambienti di apprendimento basati sulle TIC

Le sotto aree dell'area 1, Pedagogia digitale: 1.3. Valutazione supportata dalle TIC

La terza sotto area dell'area 1, "Pedagogia digitale", è denominata "Valutazione supportata dalle TIC", ed è inerente al momento della valutazione, dalla possibilità di arricchire ed aumentare le possibilità di valutare attraverso l'impiego delle tecnologie digitali.

La valutazione rappresenta un elemento fondante della didattica, che può beneficiare significativamente del supporto delle tecnologie digitali. Le TIC non si limitano a semplificare i processi di valutazione, rendendoli più veloci e accurati, ma aprono nuove possibilità per una valutazione dinamica e continua. Attraverso strumenti digitali, i docenti possono monitorare costantemente i progressi di studenti e studentesse, raccogliendo dati in tempo reale che consentono di apportare modifiche tempestive ai percorsi di apprendimento. Questo approccio rende la valutazione non più soltanto un momento conclusivo del processo didattico, ma un'opportunità formativa costante, permettendo di intervenire proattivamente per rispondere alle esigenze formative emergenti.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 9: punteggi TET-SAT sotto area 1.3. Valutazione supportata dalle TIC

TET-SAT 1.3. Valutazione supportata dalle TIC		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	40	53

CM	20	20
DP	33	33
ER	33	33
IM	33	33
LD	20	40
LM	20	60
MV	67	67
MLB	27	87
RB	20	20
Media punteggi	31,3	44,6

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Valutazione supportata dalle TIC” si attesta a 44,6, un risultato che, sebbene non particolarmente alto, evidenzia alcune potenzialità e aree di miglioramento. È interessante notare come, a parte il punteggio significativo di MLB, che ha raggiunto un notevole 87, i restanti partecipanti abbiano riportato risultati più contenuti. Questi dati suggeriscono che esiste un bisogno di potenziare le competenze dei docenti in merito all'uso delle tecnologie digitali nel contesto valutativo. La capacità di sfruttare appieno le TIC per una valutazione efficace rappresenta infatti una componente chiave per migliorare il monitoraggio dell'apprendimento e l'adattamento dei percorsi formativi nella didattica universitaria. Organizzare interventi formativi mirati su questo tema potrebbe contribuire a colmare le lacune e rafforzare la pratica valutativa in ambito universitario, aprendo la strada a modalità di valutazione più dinamiche e personalizzate, che rispondano meglio alle esigenze di studenti e studentesse.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 9:

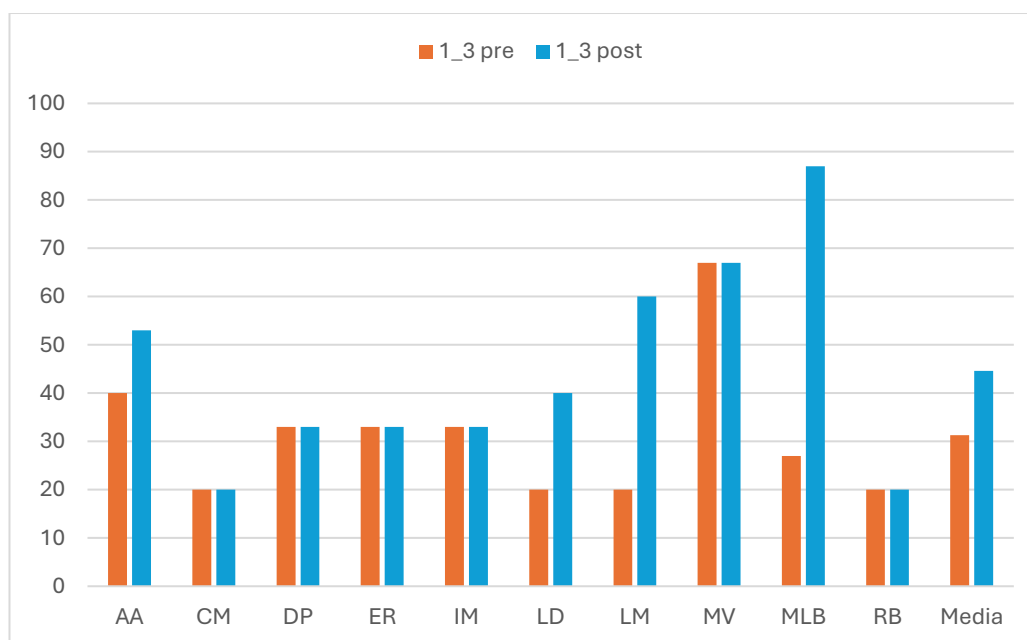


Grafico 8: punteggi TET-SAT sotto area 1.3. Valutazione supportata dalle TIC

Le sotto aree dell'area, 2 Uso e produzione di contenuti digitali: 2.1. Selezione e uso delle risorse digitali

La prima sotto area dell'area 2, "Uso e produzione di contenuti digitali", si focalizza sulla "Selezione e uso delle risorse digitali", evidenziando l'importanza per i docenti di saper scegliere e utilizzare risorse digitali in funzione degli obiettivi di apprendimento previsti. Questa competenza implica non solo la capacità tecnica di individuare le risorse adatte, ma anche una profonda consapevolezza dell'impatto che queste possono avere sul processo di apprendimento degli studenti e delle studentesse. Scegliere le risorse adeguate richiede la comprensione del loro potenziale pedagogico, la loro efficacia nell'arricchire l'esperienza didattica, e il loro valore formativo. I docenti devono essere in grado di valutare criticamente tali risorse, riconoscendo i loro vantaggi, ma anche le eventuali limitazioni, in modo da utilizzarle al meglio per raggiungere i risultati di apprendimento desiderati. Inoltre, la capacità di orientarsi tra le molteplici offerte digitali richiede anche una competenza legata alla qualità e alla sicurezza delle risorse, garantendo così un ambiente di apprendimento che sia non solo efficace ma anche sicuro e sostenibile per tutti gli utenti coinvolti.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 10: punteggi TET-SAT sotto area 2.1. Selezione e uso delle risorse digitali

TET-SAT 2.1. Selezione e uso delle risorse digitali		
Codice	Ex ante	Ex post

AA	70	70
CM	70	70
DP	80	80
ER	80	80
IM	80	80
LD	20	50
LM	30	60
MV	70	70
MLB	40	60
RB	20	20
Media punteggi	56	64

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Selezione e uso delle risorse digitali” è pari a 64, con una prevalenza di risultati molto elevati: ben otto docenti su dieci hanno ottenuto un punteggio di almeno 60. Questo dato suggerisce che il gruppo dimostra una competenza consolidata nella selezione e nell'utilizzo delle risorse digitali a supporto della didattica. I docenti sembrano essere consapevoli delle potenzialità offerte da tali risorse e del loro impatto sull'apprendimento degli studenti e delle studentesse. In questo contesto, appare meno urgente proporre interventi formativi su quest'area, dato che il gruppo mostra già una padronanza significativa nella gestione di strumenti digitali per fini educativi. Piuttosto, potrebbe essere utile sviluppare percorsi di aggiornamento che esplorino nuove risorse emergenti, promuovendo un approccio sempre aggiornato e innovativo.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 10:

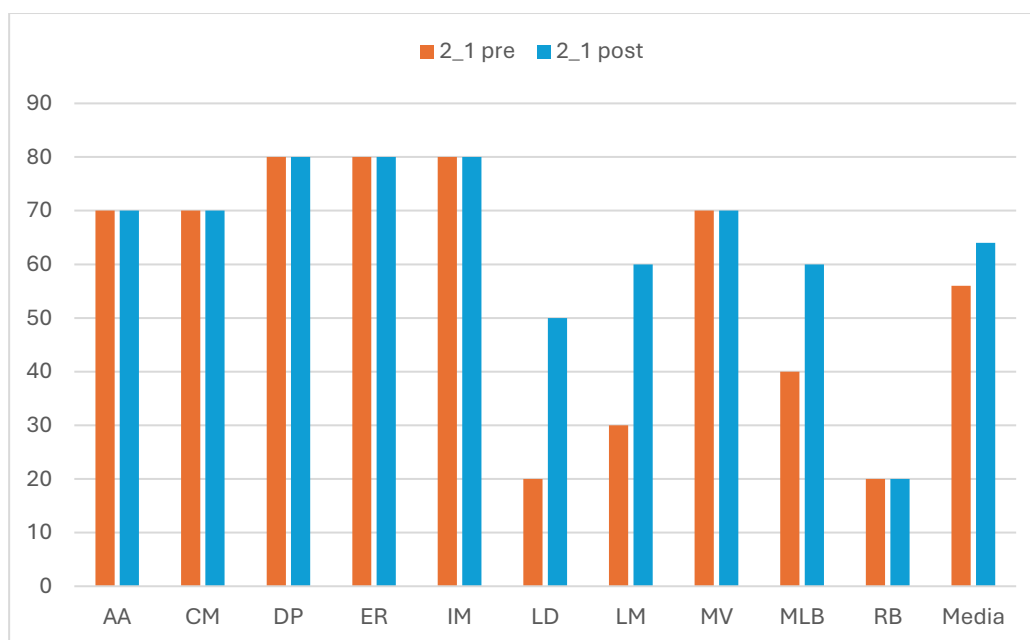


Grafico 9: punteggi TET-SAT sotto area 2.1. Selezione e uso delle risorse digitali

Le sotto aree dell'area 2, Uso e produzione di contenuti digitali: 2.2. Produzione creativa

La seconda sotto area dell'area 2, "Uso e produzione di contenuti digitali", si intitola "Produzione creativa" e si concentra sull'abilità di utilizzare le tecnologie digitali per generare nuovi contenuti e risorse didattiche in formato digitale, che possono essere integrate nelle pratiche didattiche quotidiane. La produzione creativa di materiali didattici rappresenta un aspetto importante della competenza digitale, poiché stimola i docenti a realizzare prodotti originali, personali ed innovativi. Questa sotto area non solo valorizza la capacità di creare, ma incoraggia anche l'uso strategico degli strumenti digitali disponibili, permettendo ai docenti di esprimere la propria creatività e di adattare le risorse alle esigenze specifiche dei propri studenti e delle proprie studentesse, arricchendo così l'esperienza di apprendimento. I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 11: punteggi TET-SAT sotto area 2.2. Produzione creativa

TET-SAT 2.2. Produzione creativa		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	60	60
CM	20	20
DP	60	60
ER	20	20
IM	80	80

LD	40	60
LM	20	60
MV	100	100
MLB	20	20
RB	20	20
Media punteggi	44	50

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Selezione e uso delle risorse digitali” è pari a 50, il che indica una posizione intermedia nei livelli di padronanza di questa specifica competenza. I risultati individuali presentano un quadro piuttosto eterogeneo: da un lato, quattro docenti hanno registrato punteggi bassi, 20; dall'altro, sei docenti hanno raggiunto punteggi superiori di almeno 60, inclusi alcuni risultati significativi, come quello di un docente che ha ottenuto il punteggio massimo di 100.

Questa variabilità suggerisce la necessità di progettare interventi formativi mirati che possano affrontare le diverse esigenze di apprendimento presenti all'interno del gruppo. In particolare, potrebbe essere utile sviluppare un percorso di formazione sull'utilizzo creativo delle tecnologie digitali, adattato ai vari livelli di competenza rilevati. Tale approccio personalizzato non solo faciliterebbe la crescita professionale dei docenti, ma contribuirebbe anche a valorizzare le competenze già acquisite da coloro che si trovano a un livello più avanzato.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 11:

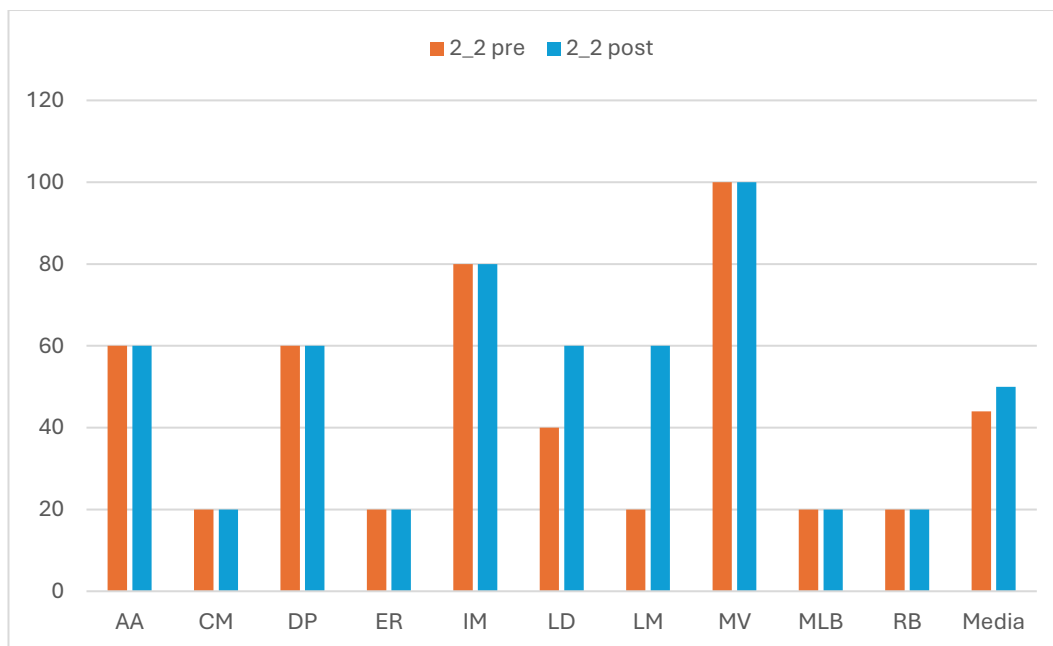


Grafico 10: punteggi TET-SAT sotto area 2.2. Produzione creativa

Le sotto aree dell'area 2, Uso e produzione di contenuti digitali: 2.3. Copyright e licenze

La terza sotto area dell'area 2, "Uso e produzione di contenuti digitali", denominata "Copyright e licenze", si focalizza sugli aspetti legali legati al diritto d'autore e alle licenze, inclusi strumenti come le Creative Commons. Nell'era digitale, il rispetto delle normative sul copyright e la comprensione delle diverse tipologie di licenze è diventato cruciale per chi lavora in ambito educativo. I docenti devono essere in grado di proteggere le proprie creazioni e conoscere i diritti e le limitazioni che regolano l'utilizzo delle risorse altrui. Questo non solo garantisce una corretta gestione del materiale digitale, ma promuove anche una cultura del rispetto intellettuale e dell'uso responsabile delle risorse condivise. La capacità di navigare tra le complessità giuridiche del copyright e delle licenze è dunque una competenza indispensabile per chi desidera creare ed utilizzare materiali didattici nel rispetto delle normative, senza violare i diritti d'autore di terzi. Essere consapevoli di queste dinamiche permette inoltre ai docenti di modellare un comportamento etico e professionale per studenti e studentesse, promuovendo un ambiente di apprendimento rispettoso delle regole e della proprietà intellettuale.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 12: punteggi TET-SAT sotto area 2.3. Copyright e licenze

TET-SAT 2.3. Copyright e licenze		
Codice	Ex ante	Ex post

AA	40	80
CM	80	80
DP	80	80
ER	40	40
IM	60	60
LD	20	20
LM	20	60
MV	100	100
MLB	40	40
RB	80	80
Media punteggi	56	64

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Copyright e licenze” è di 64, un risultato che testimonia una buona padronanza della maggior parte dei partecipanti su questo tema. Gli ottimi punteggi registrati suggeriscono che i docenti coinvolti abbiano una consapevolezza ben sviluppata riguardo alle normative sul diritto d’autore e le licenze di utilizzo, inclusi gli strumenti come le licenze Creative Commons. Ciò indica che i docenti sanno come rispettare i diritti di proprietà intellettuale quando utilizzano o creano risorse didattiche digitali, applicando correttamente le normative legali e garantendo che le loro opere e quelle altrui vengano utilizzate in maniera corretta. Questo livello di competenza potrebbe permettere di concentrarsi maggiormente su altre aree di formazione, laddove necessarie, senza richiedere interventi formativi intensivi su questi aspetti legali.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 12:

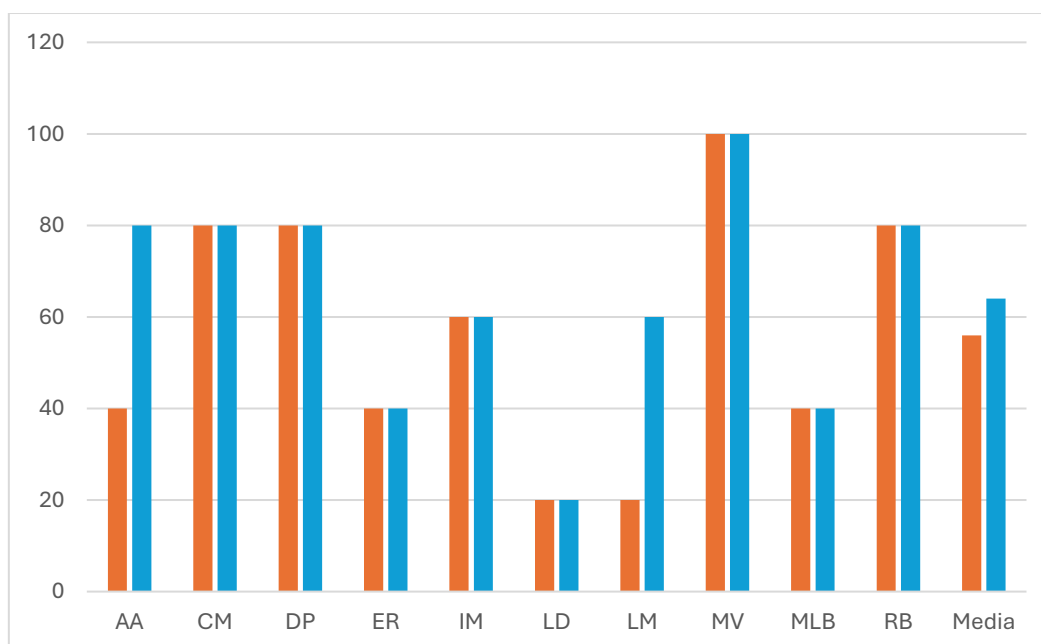


Grafico 11: punteggi TET-SAT sotto area 2.3. Copyright e licenze

Le sotto aree dell'area 2, Uso e produzione di contenuti digitali: 2.4. Programmazione informatica

La quarta sotto area dell'area 2, "Uso e produzione di contenuti digitali", intitolata "Programmazione informatica", si concentra sulle competenze legate ai linguaggi di programmazione che permettono di sviluppare software e scrivere codici comprensibili dai computer. La programmazione rappresenta una competenza emergente che sta acquisendo sempre più rilevanza, sia a livello europeo sia all'interno del contesto italiano, dove viene progressivamente riconosciuta come una skill cruciale per affrontare le sfide dell'era digitale. Saper programmare non solo arricchisce il bagaglio tecnico dei docenti, ma amplia anche la loro capacità di creare contenuti didattici interattivi, dinamici e personalizzati, migliorando l'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse e promuovendo un approccio più pratico e sperimentale alle tecnologie. Questa competenza, infatti, apre le porte a nuove forme di insegnamento e di apprendimento basate sull'uso avanzato delle tecnologie digitali.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 13: punteggi TET-SAT sotto area 2.4. Programmazione informatica

TET-SAT 2.4. Programmazione informatica		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	100	100

CM	20	20
DP	20	20
ER	20	20
IM	20	20
LD	20	20
LM	40	40
MV	40	40
MLB	20	20
RB	20	20
Media punteggi	32	32

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Programmazione informatica” è di 32; questo dato evidenzia una significativa carenza di competenze in questo ambito, fatta eccezione per un docente che ha ottenuto il punteggio massimo. Tutti gli altri partecipanti si sono posizionati al di sotto del punteggio di 40, il che suggerisce una limitata familiarità con i linguaggi di programmazione. Sebbene questo risultato fosse in parte prevedibile, dato che la programmazione informatica è generalmente associata a specifici campi disciplinari, resta cruciale incoraggiare lo sviluppo di competenze legate alla programmazione anche tra i docenti non informatici. Le tecnologie digitali comunicano attraverso codici e linguaggi di programmazione, e una comprensione di base di questi strumenti può ampliare le capacità didattiche, consentendo ai docenti di progettare e implementare esperienze educative più interattive e innovative. Promuovere percorsi formativi in questo ambito potrebbe, quindi, rivelarsi strategico per colmare il gap e favorire una maggiore integrazione delle tecnologie avanzate nella didattica.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 13:

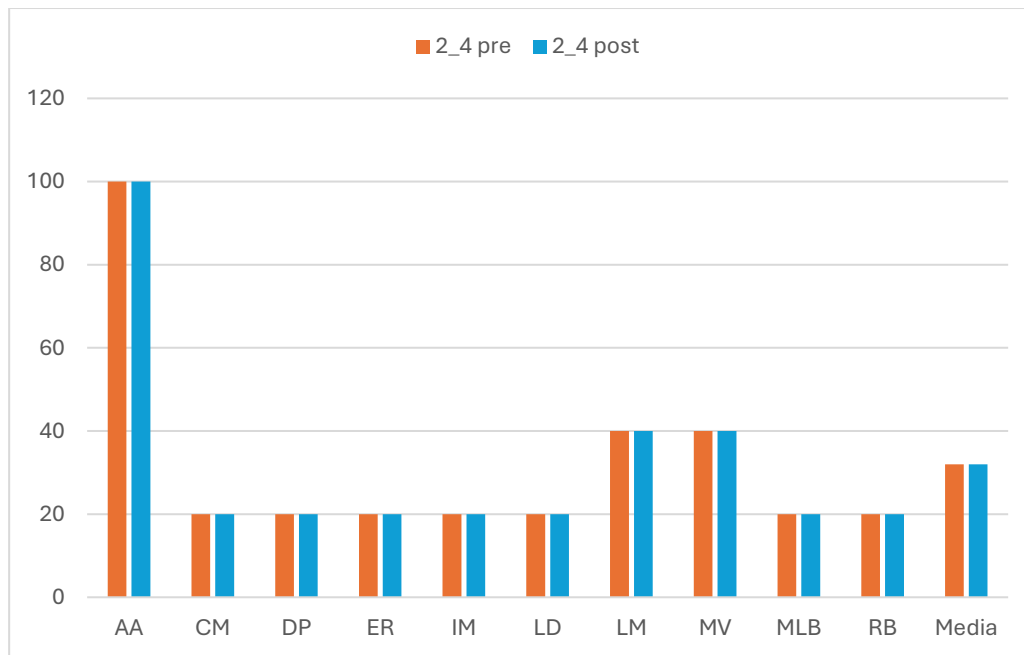


Grafico 12: punteggi TET-SAT sotto area 2.4. Programmazione informatica

Le sotto aree dell'area 3, Collaborazione e comunicazione digitale: 3.1. Comunicare usando le tecnologie e i social media

La prima sotto area dell'area 3, “Collaborazione e comunicazione digitale”, intitolata “Comunicare usando le tecnologie e i social media”, si focalizza sulla capacità di utilizzare strumenti digitali per comunicare in modo efficace e tempestivo con colleghi, studenti, studentesse e il personale amministrativo dell'università. Questo comprende l'uso di dispositivi ed applicazioni digitali che facilitano la comunicazione immediata e mirata, a patto che sia utilizzata in modo consapevole ed appropriato. Le tecnologie digitali hanno trasformato radicalmente le dinamiche di interazione, creando nuovi canali di comunicazione che consentono una maggiore fluidità e partecipazione tra tutti gli attori coinvolti nella vita accademica. I docenti, ad esempio, possono sfruttare piattaforme digitali e social media per instaurare un dialogo costante con studenti e studentesse, fornire feedback e gestire in modo efficace la comunicazione con il resto della comunità accademica. Questo non solo migliora la qualità delle relazioni, ma favorisce anche l'integrazione di approcci più flessibili e partecipativi nella didattica e nell'amministrazione. Affidandosi ad applicazioni specifiche o al Learning Management System (LMS) di ateneo, è possibile creare un ambiente virtuale per comunicazioni utili e mirate o a singole persone, o a gruppi specifici.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 14: punteggi TET-SAT sotto area 3.1. Comunicare usando le tecnologie e i social media

TET-SAT 3.1. Comunicare usando le tecnologie e i social media		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	50	70
CM	30	30
DP	30	30
ER	40	40
IM	40	40
LD	20	20
LM	40	50
MV	90	90
MLB	60	50
RB	50	50
Media punteggi	45	47

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Comunicare usando le tecnologie e i social media” è di 47. I punteggi individuali risultano piuttosto variabili, con ben sette docenti che hanno registrato un punteggio pari o inferiore a 40. Questo dato evidenzia la necessità di promuovere interventi formativi mirati a migliorare la competenza nella comunicazione attraverso le tecnologie digitali. L'utilizzo efficace di strumenti digitali per la comunicazione non solo facilita lo scambio tra docenti, studenti e personale, ma arricchisce anche la comunicazione stessa, offrendo opportunità di interazione multimediale e immediata. Aumentare la consapevolezza e l'abilità nell'utilizzo delle tecnologie digitali può migliorare significativamente le dinamiche relazionali in ambito accademico e favorire una partecipazione più attiva ed inclusiva nelle attività didattiche e gestionali.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 14:

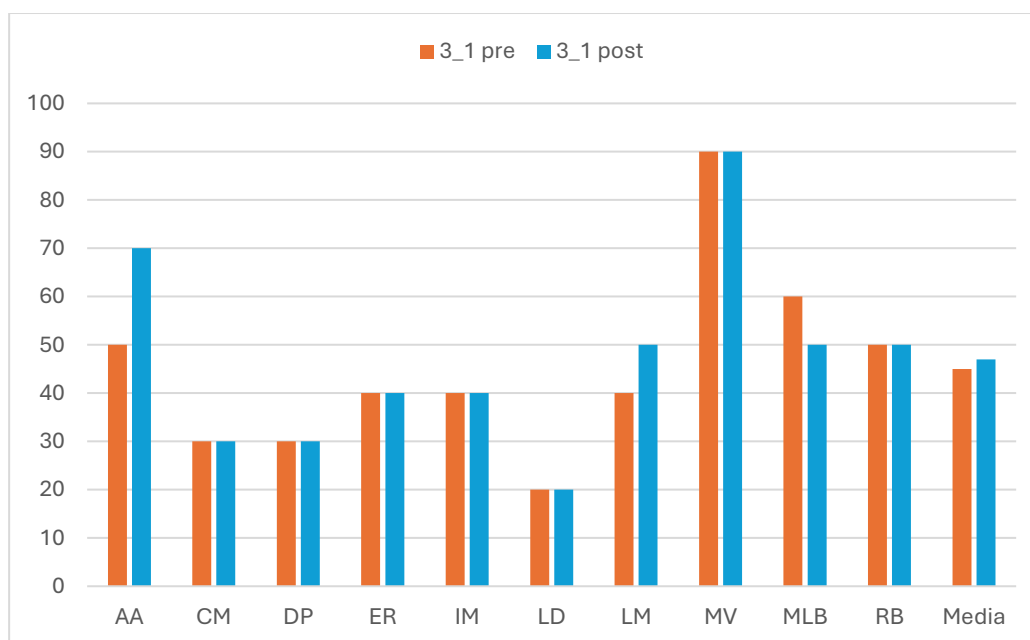


Grafico 13: punteggi TET-SAT sotto area 3.1. Comunicare usando le tecnologie e i social media

Le sotto aree dell'area 3, Collaborazione e comunicazione digitale: 3.2. Condividere informazioni e risorse con gli studenti e le studentesse

La seconda sotto area dell'area 3, "Collaborazione e comunicazione digitale", intitolata "Condividere informazioni e risorse con gli studenti e le studentesse", si focalizza sull'uso delle tecnologie digitali per facilitare la distribuzione di materiali didattici e informazioni a studenti e studentesse. Un docente digitalmente competente dovrebbe non solo essere in grado di utilizzare piattaforme come i learning management system (LMS) per caricare e organizzare risorse didattiche digitali, ma anche curare la qualità e la rilevanza di tali materiali. Questa competenza implica la capacità di selezionare e fornire collegamenti a risorse esterne autorevoli, stimolando l'autonomia degli studenti e delle studentesse nell'apprendimento, promuovendo una didattica basata su materiali diversificati e aggiornati. Inoltre, un docente digitalmente competente dovrebbe saper integrare strumenti di collaborazione, come forum o spazi virtuali, per incentivare la partecipazione attiva di studenti e studentesse e favorire un apprendimento più interattivo e partecipativo.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 15: punteggi TET-SAT sotto area 3.2. Condividere informazioni e risorse con gli studenti e le studentesse

TET-SAT 3.2. Condividere informazioni e risorse con gli studenti		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	60	80

CM	80	80
DP	60	60
ER	20	20
IM	40	40
LD	20	20
LM	40	80
MV	100	100
MLB	40	80
RB	20	20
Media punteggi	48	58

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Condividere informazioni e risorse con gli studenti e le studentesse” è di 58. Questo punteggio indica che, sebbene ci sia una certa competenza collettiva, essa è solo parzialmente consolidata. Inoltre, i punteggi individuali dei docenti mostrano un’eterogeneità significativa, evidenziando la necessità di un intervento formativo mirato e personalizzato. Tale intervento dovrebbe essere progettato in base ai diversi livelli di competenza riscontrati, affinché ciascun docente possa migliorare le proprie abilità nella condivisione di informazioni e risorse con gli studenti e le studentesse, sfruttando in modo efficace le tecnologie digitali. Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 15:

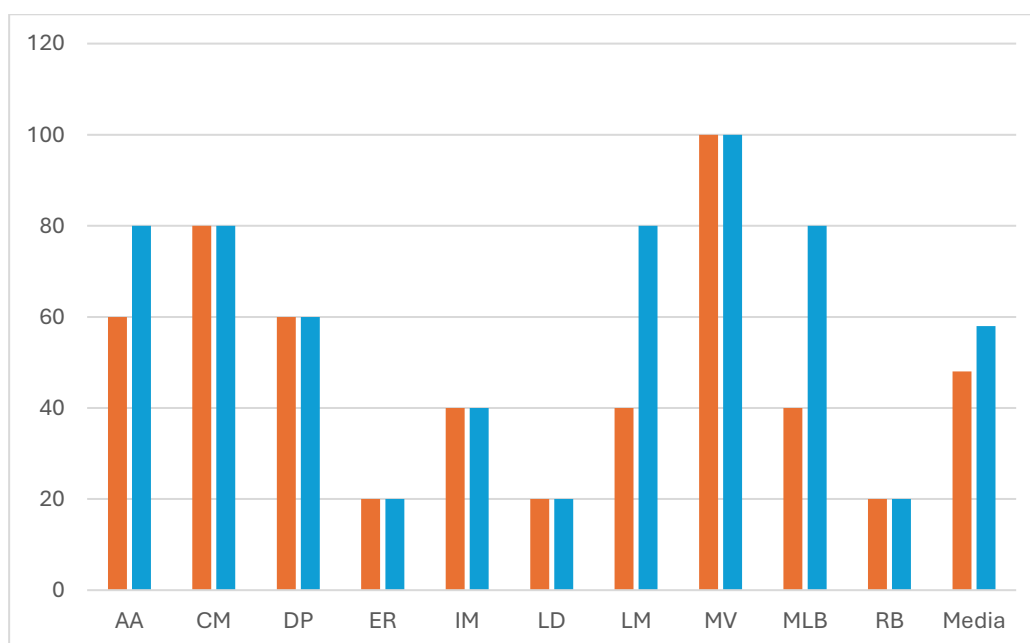


Grafico 14: punteggi TET-SAT sotto area 3.2. Condividere informazioni e risorse con gli studenti e le studentesse

Le sotto aree dell'area 3, Collaborazione e comunicazione digitale: 3.3. Partecipazione online

La terza sotto area dell'area 3, intitolata “Partecipazione online”, si focalizza sull'importanza della partecipazione attiva in ambienti digitali utilizzando dispositivi personali. Questa dimensione della competenza digitale evidenzia come le tecnologie consentano agli utenti di non essere solo consumatori passivi di contenuti, ma di contribuire attivamente alla creazione e alla modifica delle risorse online. Grazie agli strumenti digitali, i docenti, gli studenti e le studentesse possono collaborare in spazi condivisi, generando un dialogo costruttivo e un arricchimento reciproco delle conoscenze. La partecipazione online non solo promuove la condivisione di idee e risorse, ma incoraggia anche un senso di comunità e appartenenza all'interno di un contesto formativo.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 16: punteggi TET-SAT sotto area 3.3. Partecipazione online

TET-SAT 3.3. Partecipazione online		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	40	40
CM	20	20
DP	20	30
ER	50	50
IM	30	30
LD	20	30
LM	30	30
MV	60	60
MLB	20	20
RB	20	20
Media punteggi	31	33

La media dei punteggi registrati dal gruppo di docenti nella sotto area “Partecipazione online” è di 33, un valore che si attesta su livelli piuttosto bassi. Questo dato evidenzia la necessità urgente di implementare un percorso formativo specifico volto a illustrare le potenzialità e i vantaggi derivanti dall'integrazione delle tecnologie digitali nella didattica universitaria. L'uso delle piattaforme digitali, infatti, non solo arricchisce l'esperienza di

apprendimento, ma apre anche a nuove modalità di interazione e coinvolgimento tra docenti, studenti e studentesse. Pur riconoscendo l'importanza fondamentale della relazione educativa che si crea attraverso l'incontro diretto, è fondamentale comprendere come tale relazione possa essere amplificata e potenziata dalla partecipazione online. Attraverso l'uso delle tecnologie digitali, è possibile facilitare una comunicazione più fluida e collaborativa, creando un ambiente di apprendimento che favorisca l'inclusione e la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti, a tutti i livelli.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 16:

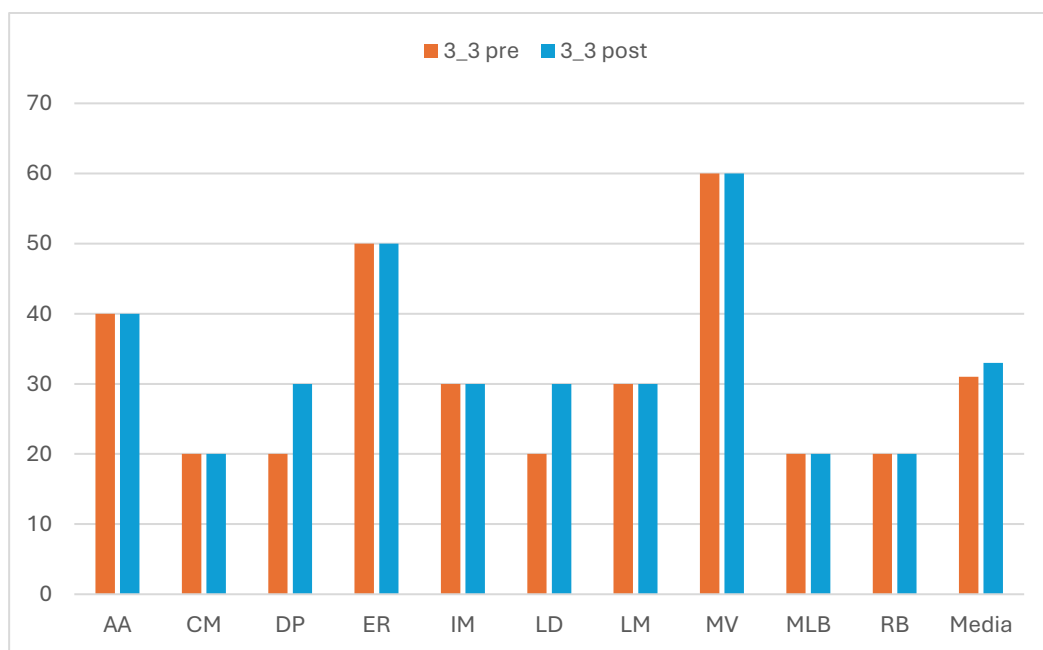


Grafico 15: punteggi TET-SAT sotto area 3.3. Partecipazione online

Le sotto aree dell'area 3, Collaborazione e comunicazione digitale: 3.4. Collaborazione attraverso le TIC

La quarta sotto area dell'area 3, denominata "Collaborazione attraverso le TIC", esplora la tematica della collaborazione facilitata dalle tecnologie digitali. In contesti digitali, è possibile lavorare congiuntamente su documenti condivisi, co-creare risorse didattiche digitali in modo sincrono o asincrono, ed utilizzare piattaforme dedicate che consentono di sviluppare materiali didattici collaborativi, condividendo metodi e approcci. Questa sotto area si focalizza sull'importanza dell'aspetto collaborativo legato all'impiego delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), incoraggiando la condivisione e la co-creazione di materiali educativi. Promuove così un approccio integrato all'apprendimento,

in grado di connettere studenti e studentesse e docenti sia in ambienti virtuali che in spazi fisici, potenziando le dinamiche di interazione e cooperazione.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 17: punteggi TET-SAT sotto area 3.4. Collaborazione attraverso le TIC

TET-SAT 3.4. Collaborazione attraverso le TIC		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	40	80
CM	20	20
DP	20	20
ER	20	20
IM	20	20
LD	20	20
LM	60	60
MV	40	40
MLB	40	40
RB	20	20
Media punteggi	30	34

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Collaborazione attraverso le TIC” è di 34, un valore relativamente basso che mette in evidenza un ulteriore bisogno formativo. Questo risultato suggerisce l'urgenza di incentivare la collaborazione tra le diverse figure coinvolte nei processi di insegnamento e apprendimento all'interno dell'ambiente accademico, promuovendo attivamente l'uso delle tecnologie digitali. Sviluppare competenze collaborative è cruciale, poiché le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) possono amplificare e facilitare le interazioni, creando opportunità uniche per il lavoro di gruppo e la co-creazione di contenuti. L'integrazione di tali pratiche non solo migliora l'efficacia dell'insegnamento, ma arricchisce anche l'esperienza formativa degli studenti e delle studentesse, contribuendo ad un ambiente di apprendimento più significativo. È fondamentale, quindi, progettare interventi formativi mirati che valorizzino e incoraggino queste competenze, per una didattica sempre più inclusiva e collaborativa.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 17:

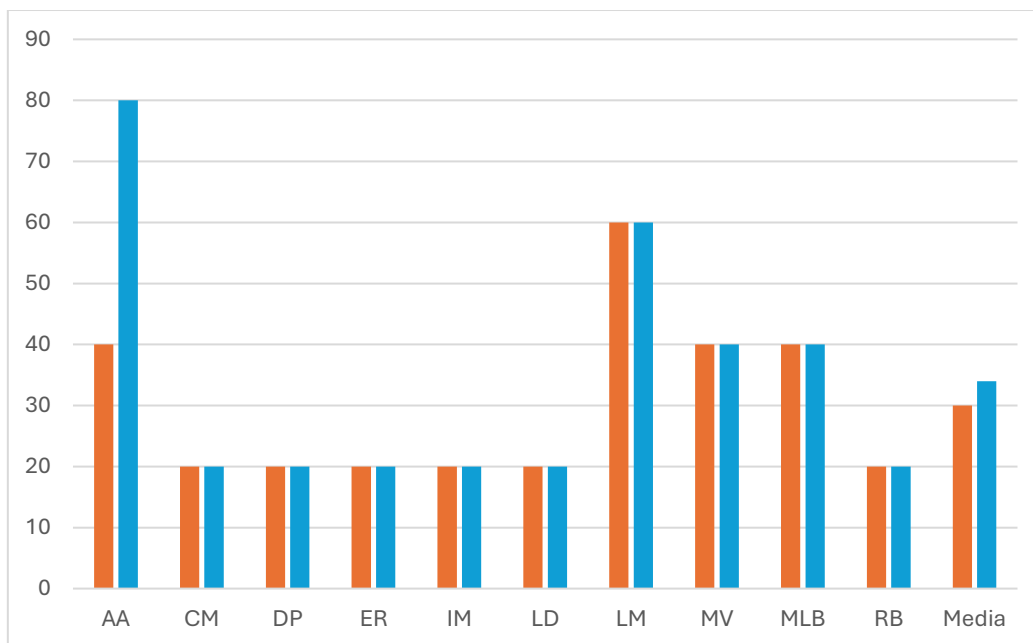


Grafico 16: punteggi TET-SAT sotto area 3.4. Collaborazione attraverso le TIC

Le sotto aree dell'area 4, Cittadinanza digitale: 4.1. Comportamento online

La prima sotto area dell'area 4, denominata "Comportamento online", riguarda quello che tecnicamente viene definito netiquette (unione di network ed etichette); questo termine rappresenta l'insieme delle norme di comportamento da seguire nella comunicazione online per garantire interazioni rispettose e costruttive. È fondamentale in contesti online come la scrittura di e-mail, la partecipazione a forum, chat e social media. Tra i principi chiave della netiquette ci sono il rispetto per gli altri, l'uso di un linguaggio chiaro e conciso, e la corretta gestione del maiuscolo, poiché scrivere in maiuscolo, in un ambiente online, viene associato all'atto del gridare. Inoltre, il rispetto della privacy altrui e l'accuratezza nella scrittura sono essenziali per garantire comunicazioni chiare e professionali. Seguire queste linee guida contribuisce a creare un ambiente virtuale positivo e collaborativo, particolarmente rilevante in ambito professionale e accademico.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 18: punteggi TET-SAT sotto area 4.1. Comportamento online

TET-SAT 4.1. Comportamento online		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	50	70
CM	90	90
DP	30	30

ER	70	70
IM	30	30
LD	20	20
LM	50	50
MV	80	80
MLB	40	20
RB	60	50
Media punteggi	49	51

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Comportamento online” è di 51; da questo risultato è possibile dedurre che potrebbe essere utile promuovere percorsi formativi sul tema del comportamento online in termini di comunicazione online, rispetto della privacy degli altri, della condivisione di informazioni personali senza il consenso delle persone coinvolte, controllo dell’ortografia e della grammatica: scrivere correttamente contribuisce a garantire che il messaggio sia chiaro e professionale, facilitando così una comunicazione efficace ed una partecipazione che sia libera da equivoci, nel rispetto di tutti i partecipanti a qualsiasi ambiente virtuale.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 18:

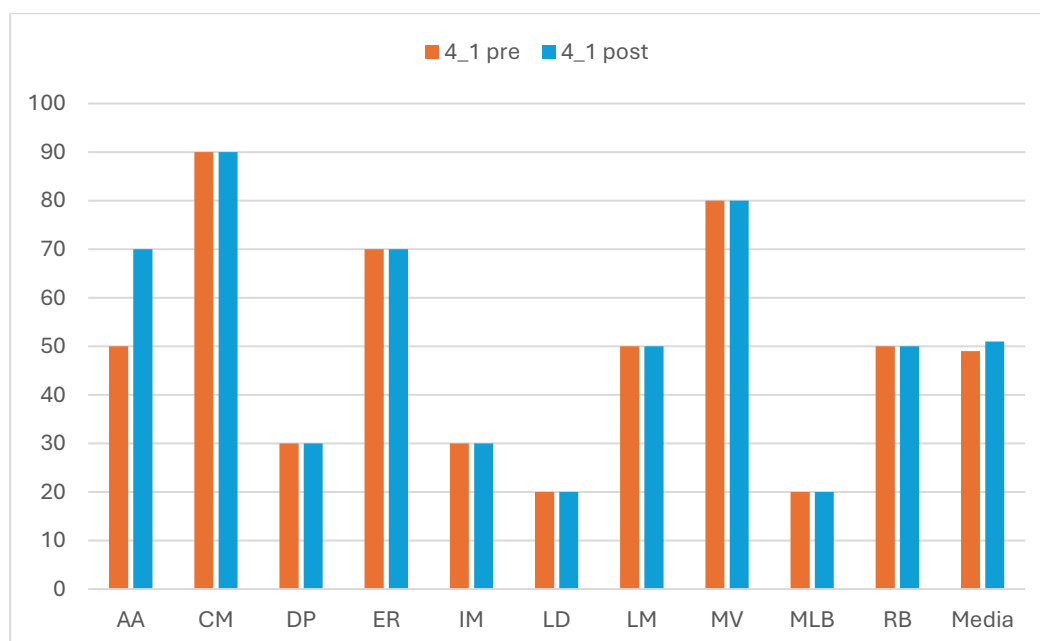


Grafico 17: punteggi TET-SAT sotto area 4.1. Comportamento online

Le sotto aree dell’area 4, Cittadinanza digitale: 4.2. Gestione dell’identità digitale

La seconda sotto area dell'area 4, intitolata “Gestione dell'identità digitale”, si concentra sugli aspetti legati alla creazione e alla manutenzione della propria identità online. Quando si accede a piattaforme digitali che richiedono la registrazione o la creazione di un profilo, si dà vita a un'identità digitale che, in un certo senso, riflette la propria identità nel mondo reale, consentendo di interagire in ambienti online. Questo concetto di gestione dell'identità digitale è emerso come una necessità impellente nell'era di Internet, dove la presenza online è sempre più pervasiva. È fondamentale che docenti, studenti e studentesse siano pienamente consapevoli delle implicazioni associate alla gestione dei loro profili digitali, che include la protezione dei dati personali e la tutela della propria reputazione online. L'abilità di navigare consapevolmente nel panorama digitale non solo aiuta a mantenere la privacy, ma è anche essenziale per costruire e mantenere relazioni professionali e personali in un contesto sempre più interconnesso.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 19: punteggi TET-SAT sotto area 4.2. Gestione dell'identità digitale

TET-SAT 4.2. Gestione dell'identità digitale		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	60	70
CM	70	70
DP	40	40
ER	30	30
IM	30	30
LD	20	20
LM	60	80
MV	80	80
MLB	40	40
RB	60	60
Media punteggi	49	52

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Gestione dell'identità digitale” si attesta a 52, un valore che riflette una competenza discreta, ma non eccellente. Questo punteggio è sostenuto da cinque docenti che si sono distinti con risultati pari o superiori a 60, mentre gli altri cinque hanno ottenuto punteggi inferiori ai 40. Tale disparità nei risultati indica una necessità formativa significativa: è fondamentale sviluppare percorsi

di formazione mirati sulla gestione dell'identità digitale e sui relativi aspetti connessi, come la protezione dei dati personali, la consapevolezza della propria presenza online e le implicazioni legate alla reputazione digitale. Questi interventi non solo aiuteranno i docenti a navigare il complesso panorama digitale, ma forniranno anche le competenze necessarie per tutelare e valorizzare la propria identità digitale.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 19:

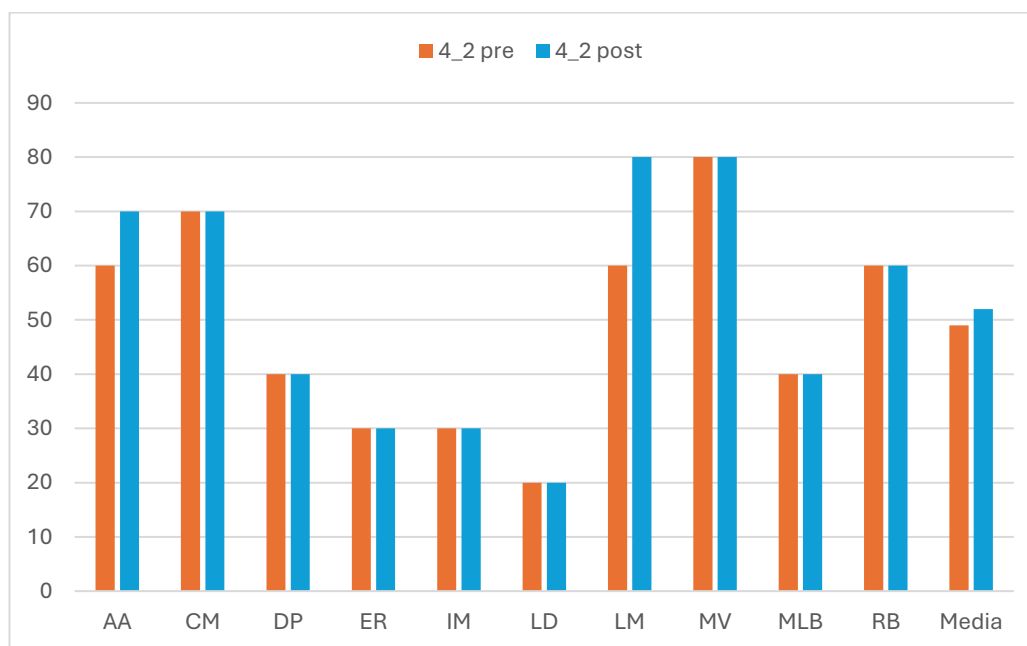


Grafico 18: punteggi TET-SAT sotto area 4.2. Gestione dell'identità digitale

Le sotto aree dell'area 4, Cittadinanza digitale: 4.3. Protezione dei dispositivi

La terza sotto area dell'area 4, chiamata "Protezione dei dispositivi", si concentra sull'importanza di salvaguardare i dispositivi digitali, un aspetto essenziale per garantire la sicurezza e l'integrità dei dati personali e professionali. Con l'aumento delle minacce informatiche e degli attacchi da parte di malintenzionati (hacker), è cruciale che docenti, studenti e studentesse comprendano come proteggere efficacemente i propri dispositivi. Questa sotto area offre riguarda quindi gli strumenti e le risorse disponibili per prevenire accessi non autorizzati, come antivirus, firewall e software di crittografia. L'adozione di buone pratiche, come l'uso di password forti e l'aggiornamento regolare del software, rappresenta un passo fondamentale per mantenere sicuri i dispositivi e, di conseguenza, le informazioni in essi contenute. Così facendo, non solo si tutela la propria privacy, ma si contribuisce anche ad un ambiente digitale più sicuro per tutti e tutte gli/le utenti.

I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 20: punteggi TET-SAT sotto area 4.3. Protezione dei dispositivi

TET-SAT 4.3. Protezione dei dispositivi		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	100	100
CM	60	60
DP	60	60
ER	80	80
IM	20	20
LD	20	20
LM	20	80
MV	80	80
MLB	60	40
RB	40	40
Media punteggi	54	58

La media dei punteggi registrati dal gruppo di docenti nella sotto area “Protezione dei dispositivi” è di 58, un valore che suggerisce una competenza complessiva di livello intermedio in relazione alla salvaguardia dei propri dispositivi digitali. Questo risultato evidenzia la necessità di approfondire ulteriormente tali competenze, poiché una protezione adeguata è cruciale per garantire la sicurezza e l'integrità delle informazioni sensibili. Pertanto, sarebbe opportuno sviluppare un percorso di formazione specifico che affronti tematiche fondamentali come la configurazione di sistemi di sicurezza, l'uso di software antivirus e antimalware, le pratiche di backup dei dati, la gestione delle password e l'importanza degli aggiornamenti regolari del software. In questo modo, i docenti saranno meglio equipaggiati per proteggere non solo i loro dispositivi, ma anche le informazioni e i dati degli studenti e delle studentesse e dell'istituzione stessa.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 20:

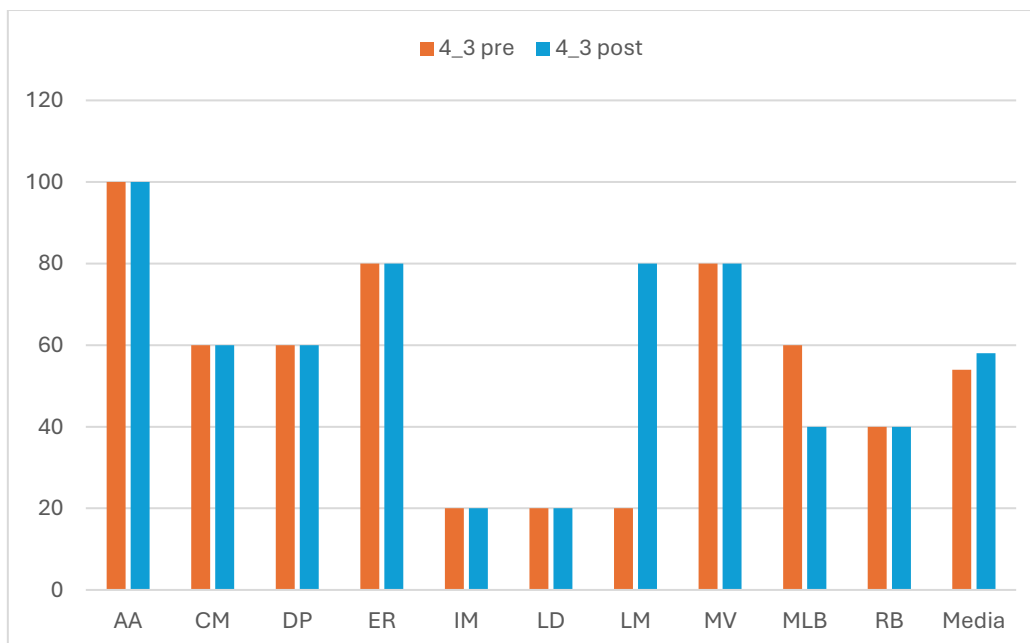


Grafico 19: punteggi TET-SAT sotto area 4.3. Protezione dei dispositivi

Le sotto aree dell'area 4, Cittadinanza digitale: 4.4. Salute e ambiente

La quarta sotto area dell'area 4, denominata "Salute e ambiente", affronta due aspetti legati all'uso delle tecnologie digitali: il loro impatto sulla salute umana e le conseguenze ambientali del loro impiego. Sul piano della salute, si considerano aspetti come l'affaticamento visivo, i disturbi posturali e l'impatto psicologico derivante da un uso prolungato dei dispositivi digitali. La sotto area pone anche l'accento sull'importanza di adottare abitudini tecnologiche sane, come pause regolari e un'ergonomia adeguata, per prevenire problemi fisici e mentali. Parallelamente, questa sotto area esplora l'impatto ambientale delle tecnologie, incoraggiando l'uso responsabile delle risorse digitali e promuovendo la riduzione degli sprechi elettronici, la scelta di soluzioni più sostenibili e l'adozione di pratiche ecocompatibili. L'importanza di promuovere ad un uso consapevole e sostenibile delle tecnologie, capace di proteggere non solo la salute individuale, ma anche il pianeta, riducendo l'impatto ecologico del mondo digitale, è prioritario nella nostra società. I punteggi ottenuti dai docenti in questa sotto area vengono mostrati nella seguente tabella:

Tabella 21: punteggi TET-SAT sotto area 4.4. Salute e ambiente

TET-SAT 4.4. Salute e ambiente		
Codice	Ex ante	Ex post
AA	90	70
CM	40	40

DP	40	50
ER	60	60
IM	90	90
LD	20	30
LM	20	30
MV	80	80
MLB	40	40
RB	20	20
Media punteggi	50	51

La media dei punteggi ottenuti dal gruppo di docenti nella sotto area “Salute e ambiente” è pari a 51, un risultato che evidenzia la necessità di promuovere una maggiore sensibilizzazione su questi temi. Questo punteggio suggerisce che, sebbene i docenti possiedano una comprensione di base degli effetti che le tecnologie digitali possono avere sulla salute e sull’ambiente, esiste un margine significativo per approfondire queste tematiche. Un percorso formativo mirato potrebbe non solo aumentare la consapevolezza dei rischi legati ad un uso eccessivo o improprio delle tecnologie sulla salute umana, ma anche stimolare riflessioni sull’impatto ambientale dell’utilizzo e dello smaltimento dei dispositivi digitali. La formazione dovrebbe quindi includere strategie per un uso più responsabile e sostenibile delle tecnologie, sia a livello individuale che istituzionale.

Di seguito il grafico che illustra i dati della tabella 21:

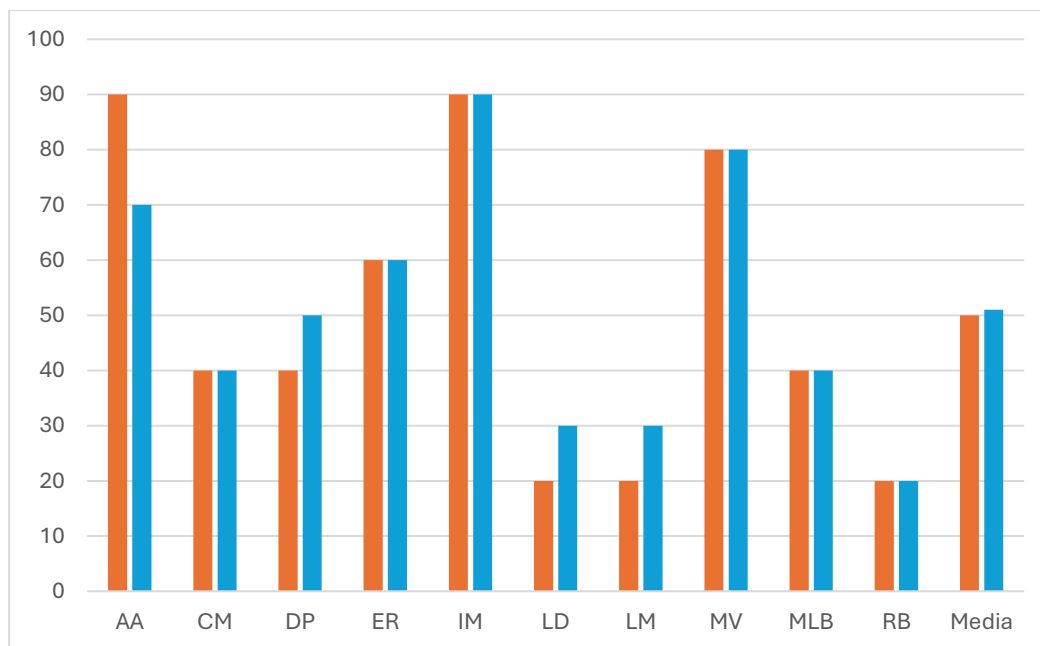


Grafico 20: punteggi TET-SAT sotto area 4.4. Salute e ambiente

Considerazioni globali sullo strumento online di autovalutazione TET-SAT

Il Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool (TET-SAT) è uno strumento di autovalutazione sviluppato per supportare i docenti nel misurare e riflettere sulle proprie competenze digitali applicate all'insegnamento. Basato sul framework europeo per le competenze digitali dei docenti (DigCompEdu), consente di valutare le proprie abilità in diverse aree chiave, tra cui l'uso delle tecnologie nella didattica, nella valutazione, nella creazione di contenuti digitali e nella gestione delle informazioni.

Attraverso il TET-SAT, i docenti ricevono un feedback immediato che mette in luce i loro punti di forza e le aree che potrebbero richiedere ulteriore sviluppo. Inoltre, lo strumento suggerisce eventuali percorsi formativi e di sviluppo professionale mirati, facilitando un miglioramento continuo nell'uso delle tecnologie a supporto dell'insegnamento. Spesso viene integrato in programmi più ampi di formazione per promuovere l'innovazione didattica e migliorare l'efficacia dell'insegnamento grazie all'uso delle tecnologie digitali.

La competenza pedagogica digitale è un concetto articolato, influenzato sia da fattori personali, come gli atteggiamenti e le opinioni verso l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), sia da fattori contestuali, come i requisiti dei curricula e le infrastrutture a disposizione. Per una valutazione oggettiva di questa competenza, è necessaria una varietà di strumenti. Tuttavia, un'autovalutazione ben progettata può diventare uno strumento efficace per i docenti, offrendo loro l'opportunità di riflettere sulla propria pratica didattica.

Il TET-SAT rappresenta un esempio di strumento di autovalutazione che invita i docenti a confrontare situazioni didattiche generali con la propria esperienza quotidiana, incoraggiandoli a riflettere attivamente sulla loro attività didattica, in generale, e sul loro rapporto con le tecnologie nella propria attività didattica, nello specifico. Questa riflessione rappresenta una sfida importante, poiché richiede capacità critiche e riflessive da parte dei docenti rispetto alla propria pratica; l'impiego del TET-SAT può rappresentare, come è stato in questo studio, un primo passo per sensibilizzare ad un utilizzo critico del TET-SAT i quanto strumento di autovalutazione basato sulle tecnologie digitale, ricoprendo così una doppia valenza: promuovere pratiche e strumenti di autovalutazione e, al tempo stesso, utilizzare le tecnologie digitali per favorire processi di riflessione.

L'autovalutazione in ambienti online presenta delle sfide specifiche. Diventa essenziale che i docenti siano in grado di autoregolare il proprio apprendimento, aspetto chiave per il successo nelle piattaforme di apprendimento online e per portare a termine corsi online, come nel caso di questa ricerca. Inoltre, chi utilizza strumenti come il TET-SAT deve avere un buon livello di autoefficacia, in particolare nell'uso delle TIC, per gestire autonomamente il processo.

I dati raccolti attraverso il TET-SAT hanno avuto un duplice obiettivo. In primo luogo, hanno offerto ai docenti partecipanti l'opportunità di riflettere in modo critico sulle proprie pratiche didattiche, analizzando come e in quali modi utilizzano le tecnologie digitali nella loro attività di docenti professionisti. Questo processo di riflessione si estende dalla fase di progettazione del corso fino al momento in cui il docente interagisce con studenti e studentesse in aula, consentendo una valutazione globale delle strategie didattiche adottate.

In secondo luogo, l'uso del TET-SAT ha rivelato importanti informazioni sui bisogni formativi dei docenti. Sebbene il campione analizzato sia di dimensioni limitate, i risultati ottenuti hanno messo in evidenza alcune aree specifiche in cui potrebbe essere necessario offrire formazione mirata ai docenti. Questi dati potrebbero inoltre servire come base per sviluppare, in futuro, un nuovo MOOC che affronti le tematiche emerse, garantendo così un supporto formativo adeguato e tempestivo per migliorare le competenze digitali dei docenti. In questo modo, il TET-SAT non solo funge da strumento di autovalutazione, ma si propone anche come un valido supporto per il miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento.

In aggiunta, il legame tra il TET-SAT e il DigCompEdu conferisce una solida giustificazione all'uso di questo strumento. Infatti, l'intero MOOC è stato sviluppato sulla base del

framework DigCompEdu, il quale fornisce un quadro di riferimento chiaro e strutturato per le competenze digitali dei docenti. Questo allineamento non solo garantisce la coerenza tra gli obiettivi di apprendimento e le modalità di valutazione, ma offre anche ai docenti la possibilità di valutare le proprie competenze in un contesto riconosciuto a livello europeo. Di conseguenza, il TET-SAT non solo funge da strumento di autovalutazione, ma si integra perfettamente con il percorso formativo offerto dal MOOC, facilitando un approccio sistematico e informato all'implementazione delle tecnologie digitali nell'insegnamento.

Analizzando i risultati forniti dai docenti che hanno partecipato alla compilazione del TET-SAT, emergono interessanti considerazioni di carattere formativo. Tra le quattro aree principali del TET-SAT, la "Cittadinanza digitale" si distingue per aver registrato il punteggio medio più elevato, pari a 53,2. Al contrario, "Collaborazione e comunicazione digitale" risulta essere l'area con il punteggio medio più basso, attestandosi a 43,4. Questa differenza suggerisce un'opportunità significativa per la formazione. Se si ipotizzasse l'organizzazione di un corso o di un ciclo di incontri formativi, sarebbe strategico iniziare a lavorare sugli aspetti legati alla terza area del TET-SAT, per poi espandere il percorso formativo anche alle altre aree, fino a giungere a un approfondimento sui temi della cittadinanza digitale. Questo approccio graduale potrebbe facilitare una comprensione più completa e integrata delle competenze digitali necessarie nel contesto educativo contemporaneo.

Riguardo alle sotto aree analizzate, i risultati mostrano delle tendenze significative: la sotto area con il punteggio medio più alto è la 2.1, "Selezione e uso delle risorse digitali". Al contrario, la sotto area che ha registrato il punteggio medio più basso è la 2.4, "Programmazione informatica". Quest'ultimo risultato è piuttosto atteso, poiché le competenze legate alla programmazione sono strettamente associate all'informatica, una disciplina che, attualmente, viene affrontata solo in ambiti molto specifici, sia nella scuola secondaria che nell'università.

Analizzando i punteggi complessivi ottenuti nel TET-SAT, si osserva una diversificazione significativa nelle competenze dei docenti. Due si collocano al livello "Principiante", sei docenti raggiungono il livello "Competente" e altri due si distinguono per aver ottenuto il livello "Avanzato". Questa distribuzione dei punteggi evidenzia l'importanza di considerare le diverse competenze già acquisite dai docenti nella pianificazione di eventuali percorsi formativi futuri. È consigliabile progettare unità formative che tengano conto dei livelli di partenza, in modo da offrire un percorso di formazione personalizzato, capace di rispondere efficacemente alle esigenze specifiche di ciascun docente e favorire un apprendimento progressivo e mirato.

Il TET-SAT è uno strumento di autovalutazione basato sull'autopercezione del proprio livello di competenza da parte di un docente universitario; pertanto, porta con sé diverse implicazioni delle quali tener conto. Da un lato, questo tipo di strumenti incoraggiano una riflessione personale profonda sulle pratiche didattiche. I docenti hanno l'opportunità di analizzare criticamente le proprie competenze, identificando così punti di forza e aree da migliorare. Questa consapevolezza è importante, poiché consente loro di comprendere meglio come le loro capacità si inseriscano nel contesto della didattica digitale. Inoltre, i risultati dell'autovalutazione possono guidare la scelta di percorsi formativi personalizzati, permettendo ai docenti di concentrarsi su competenze specifiche che richiedono maggiore sviluppo. Un altro aspetto è il potenziamento dell'autonomia dei docenti, che diventano protagonisti del proprio percorso di formazione e sviluppo professionale.

Tuttavia, ci sono anche delle limitazioni significative legate all'autopercezione. In primo luogo, la soggettività del processo di autovalutazione può portare a bias personali. I docenti potrebbero sovrastimare o sottovalutare le proprie competenze, il che può compromettere l'accuratezza della valutazione. Inoltre, la mancanza di standardizzazione potrebbe rendere difficile confrontare i risultati tra diversi docenti, limitando l'utilità di tali strumenti per analisi più ampie. Alcuni docenti potrebbero anche non essere completamente onesti nelle loro valutazioni per paura di giudizi negativi, limitando ulteriormente l'efficacia dello strumento. Inoltre, l'autoanalisi può generare stress e ansia, specialmente se i docenti percepiscono di non soddisfare gli standard richiesti. Infine, se l'autovalutazione non è accompagnata da una formazione adeguata su come utilizzare i risultati ottenuti, potrebbe non portare a un reale miglioramento delle competenze.

5.2. Questionari

Questionario di inizio MOOC

Ai docenti che hanno preso parte al MOOC è stato richiesto di completare un questionario iniziale, tramite il tool feedback di Moodle, inserito all'interno del Modulo 0, che si articola in due sezioni distinte. La prima parte, composta da sette domande, ha avuto lo scopo di raccogliere informazioni fondamentali riguardanti il profilo dei partecipanti, come il loro ruolo accademico, l'istituzione di appartenenza, il dipartimento di studi e il settore scientifico disciplinare, oltre agli insegnamenti accademici che svolgono. Queste informazioni hanno permesso di conoscere la provenienza dei docenti, pensando di proporre loro un percorso

di formazione che sia rispondente ai bisogni formativi ed allo sviluppo delle competenze didattiche indipendentemente dal tipo di insegnamento disciplinare adottato.

La seconda parte del questionario è stata progettata per esplorare le modalità di utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei docenti, raccogliendo dati sull'adozione di strumenti tecnologici e pratiche didattiche. È stata posta particolare attenzione alla partecipazione a corsi di formazione sulla didattica universitaria, un aspetto fondamentale per valutare l'impegno dei docenti nel miglioramento delle proprie competenze professionali e per capire il background di provenienza in termini di formazioni fruite. Inoltre, gli ultimi quattro item del questionario sono stati collegati alle quattro tematiche principali dei moduli didattici del corso online proposto, permettendo di verificare la rilevanza e l'allineamento dei contenuti del MOOC con le esperienze e le aspettative dei partecipanti.

Il questionario iniziale è stato compilato da trentacinque partecipanti; di seguito vengono illustrati i risultati sotto forma di tabelle e grafici.

Il primo quesito che viene mostrato è quello del ruolo ricoperto in ambito accademico; viene proposta la tabella seguita dal grafico che la rappresenta:

Tabella 22: ruolo accademico ricoperto dai partecipanti al MOOC

Ruolo in ambito universitario

Studente/Studentessa	3
Dottorando/dottoranda	2
Assegnista	0
Docente a contratto	0
Ricercatore/ricercatrice	14
Professore/professoressa associato/a	7
Professore/professoressa ordinario/a	3
Altro	5

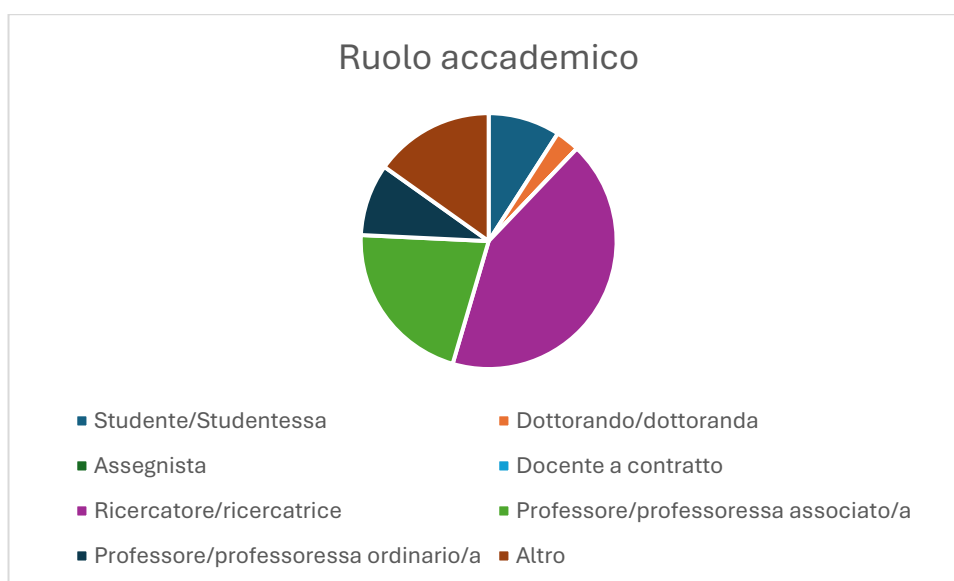


Grafico 21: ruolo accademico ricoperto dai partecipanti al MOOC

Come emerge chiaramente dal grafico, la maggior parte dei partecipanti al MOOC proviene dalla categoria dei ricercatori e delle ricercatrici, seguita dalla categoria dei professori e delle professoressa associate. Questo dato conferma l'efficacia della mission con cui è stato progettato il corso: offrire un percorso formativo mirato al miglioramento delle competenze didattiche dei docenti universitari. Sebbene l'obiettivo fosse quello di rivolgersi a una platea ampia di docenti, con particolare attenzione ai neoassunti dell'Università degli Studi di Urbino, i risultati indicano che il corso ha risposto efficacemente alle esigenze reali di questa specifica fascia di docenti. La partecipazione significativa da parte di ricercatori e professori associati può essere vista come un segnale di quanto sia avvertita la necessità di potenziare le competenze didattiche anche tra i ruoli accademici in evoluzione, dove la didattica gioca un ruolo cruciale accanto alla ricerca. In tal senso, l'offerta formativa proposta ha saputo intercettare una domanda formativa, proponendosi come strumento utile per lo sviluppo professionale dei partecipanti.

Il secondo quesito sul quale porre l'attenzione riguarda il dipartimento di appartenenza dei partecipanti:

Tabella 23: dipartimento di appartenenza dei partecipanti al MOOC

Dipartimento di appartenenza	
Biologia	4
Chimica	1

Economia	1
Fisica	1
Giurisprudenza	9
Lettere	2
Lingue	5
Medicina e Chirurgia	1
Scienze della comunicazione	3
Scienze della formazione	3
Sociologia	1
Altro	4

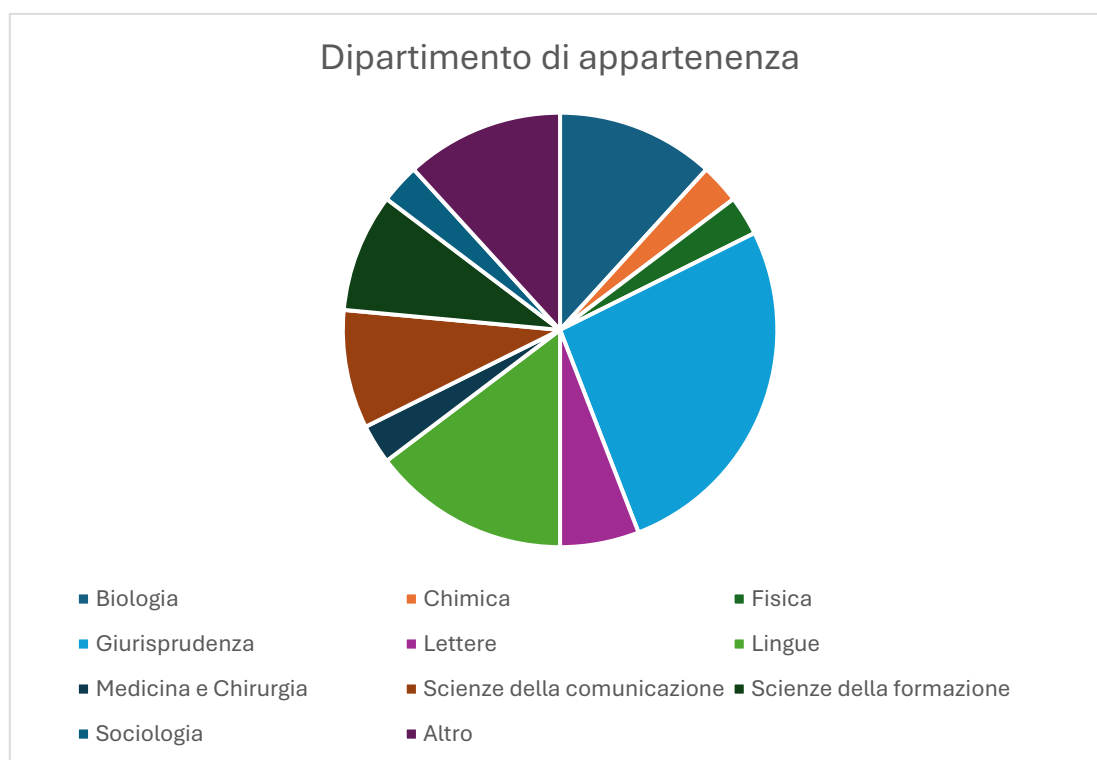


Grafico 22: dipartimento di appartenenza dei partecipanti al MOOC

Il grafico mostra che la maggior parte dei docenti che hanno partecipato alla compilazione del questionario proviene dal dipartimento di giurisprudenza, seguito da quello di biologia. Gli altri dipartimenti presentano una distribuzione più equilibrata dei partecipanti, il che riflette un gruppo eterogeneo e diversificato. Questa varietà è significativa perché evidenzia come il MOOC abbia attratto docenti provenienti da diverse aree disciplinari, offrendo così una pluralità di punti di vista e bisogni formativi. Tale eterogeneità rappresenta un'opportunità per promuovere un confronto ricco e interdisciplinare sull'uso delle tecnologie

digitali nell'insegnamento universitario, adattando i contenuti formativi alle specifiche esigenze di ciascun dipartimento, nell'ottica di promuovere le competenze didattiche ed innalzare la qualità della didattica di tutto l'ateneo.

Il terzo item che viene mostrato è quello riguardante l'uso della tecnologia: è stato chiesto ai docenti di scegliere tra tre opzioni, con possibilità di scelta multipla; i risultati sono mostrati di seguito:

Tabella 24: utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei docenti

Modalità di utilizzo delle tecnologie digitali

Utilizzo personale	23
Utilizzo professionale	20
Utilizzo didattico	26

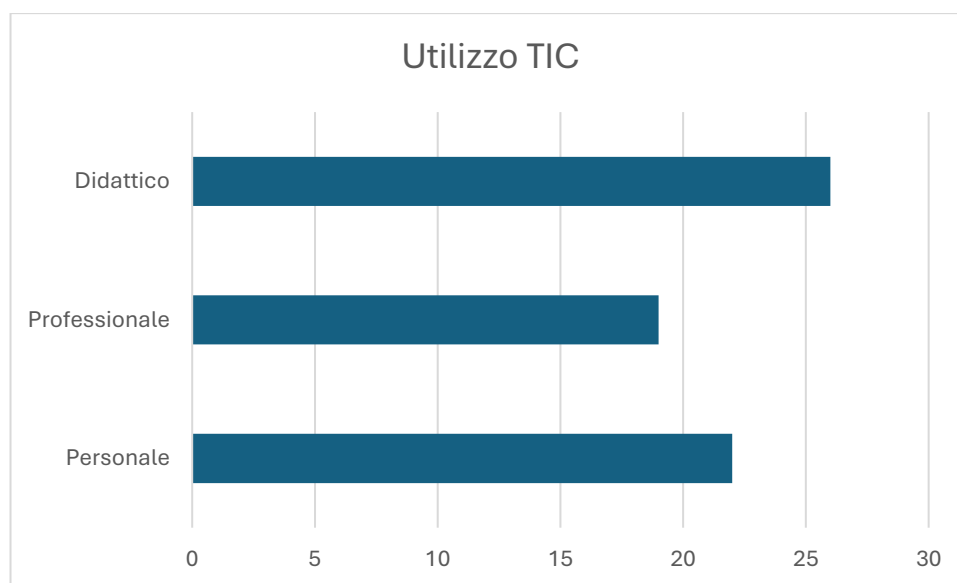


Grafico 23: utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei docenti

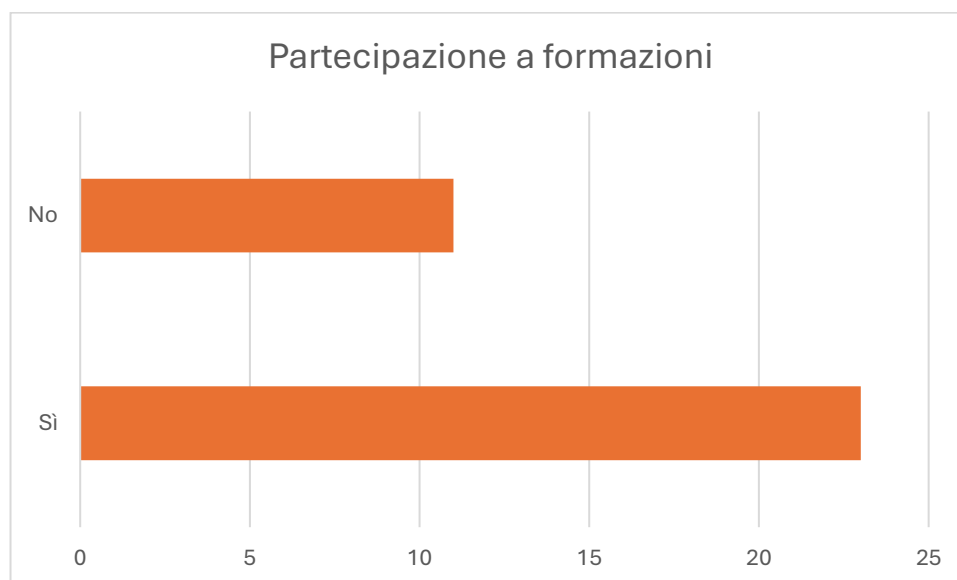
I risultati indicano che la maggior parte dei docenti, ben 26, utilizza le tecnologie digitali prevalentemente per scopi didattici. Questo dato rappresenta un segnale estremamente positivo, in particolare rispetto all'efficacia e alla fruizione del MOOC. Il fatto che molti docenti già integrino strumenti digitali nella loro attività suggerisce che la partecipazione al corso potrebbe essere stata motivata dal desiderio di esplorare nuove modalità di utilizzo delle tecnologie, allo scopo di arricchire ulteriormente le loro pratiche didattiche e ampliare le opportunità di apprendimento per gli studenti e le studentesse che seguono i loro corsi.

Un aspetto particolarmente rilevante del questionario preliminare compilato dai docenti riguarda le loro esperienze precedenti con corsi di formazione sulla didattica. Questo item permette di comprendere il livello di familiarità dei partecipanti con pratiche e metodologie didattiche, offrendo un quadro utile per valutare il background formativo del gruppo. La presenza o l'assenza di tali esperienze potrebbe influenzare il modo in cui i docenti approcciano i contenuti del MOOC, e potrebbe anche indicare quali ambiti richiedono maggior attenzione o approfondimento, permettendo di adattare il percorso formativo alle esigenze concrete dei partecipanti.

Di seguito vengono riportati i dati con una tabella e un grafico che la rappresenta:

Partecipazione a formazioni sulla didattica

Sì	24
No	11



Le risposte raccolte evidenziano che 24 docenti hanno già partecipato a corsi di formazione sulla didattica, mentre 11 non hanno mai avuto tale esperienza. Questo dato potrebbe essere legato anche alla fase della carriera in cui si trovano i docenti: chi si appresta a ricoprire ruoli di maggiore responsabilità potrebbe aver colto l'importanza di aggiornare le proprie competenze didattiche. È fondamentale sottolineare quanto sia cruciale per un docente, soprattutto se titolare di un insegnamento, aver partecipato a percorsi formativi in ambito didattico. Tale formazione non solo favorisce lo sviluppo professionale, ma influisce

direttamente sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, offrendo a studenti e studentesse un'esperienza accademica più strutturata e significativa. Investire in una solida preparazione didattica può contribuire quindi al miglioramento complessivo dell'esperienza universitaria.

I prossimi quattro item del questionario sono strettamente legati e rappresentano in modo diretto le tematiche affrontate nei quattro moduli didattici del MOOC. Questi item sono stati progettati per valutare specificamente le esperienze e le aspettative dei docenti riguardo a ciascun modulo, offrendo così un'analisi approfondita di come le varie aree di apprendimento siano state recepite e integrate nelle pratiche didattiche.

Ai docenti è stata presentata un'affermazione relativa a una tematica didattica specifica, e sono stati invitati a esprimere il loro grado di accordo o disaccordo rispetto a tale affermazione. Questo approccio permette di raccogliere feedback diretto sulle opinioni e le convinzioni degli insegnanti riguardo a pratiche didattiche, facilitando una comprensione più profonda delle loro prospettive. Attraverso questa modalità, è possibile identificare le aree in cui i docenti si sentono maggiormente allineati con le teorie educative proposte, così come quelle in cui potrebbero esistere divergenze o necessità di chiarimento.

Di seguito le tabelle e i grafici dei quattro item. Si inizia con il primo riguardante la relazione tra le TIC e le risorse didattiche digitali; ai docenti è stata riportata la seguente affermazione: "L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire alla creazione e all'utilizzo di risorse didattiche digitali". Le risposte sono riportate nella seguente tabella e nel grafico che le rappresenta:

Tabella 25: risposte riguardo l'impiego delle TIC per l'utilizzo e la creazione di risorse didattiche digitali

L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire alla creazione e all'utilizzo di risorse didattiche digitali

Molto d'accordo	13
D'accordo	20
Né d'accordo né in disaccordo	2
In disaccordo	0
Molto in disaccordo	0

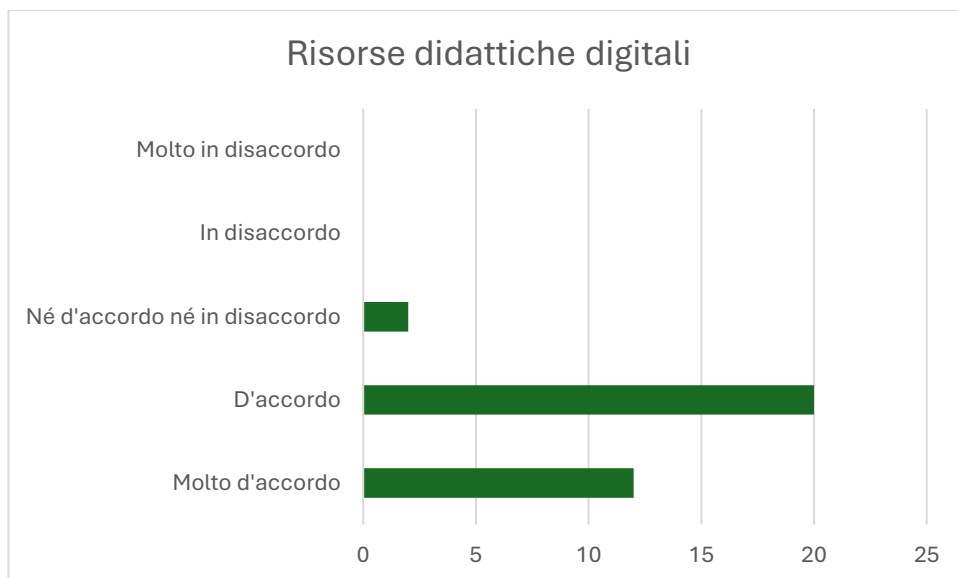


Grafico 24: risposte riguardo l'impiego delle TIC per l'utilizzo e la creazione di risorse didattiche digitali

Dall'analisi dei risultati, si osserva che una significativa maggioranza dei docenti ha espresso un consenso positivo riguardo all'uso delle tecnologie digitali nella creazione e nell'utilizzo di risorse didattiche. In particolare, 20 docenti si sono dichiarati d'accordo, mentre 13 hanno manifestato un forte accordo con l'affermazione. Questi dati indicano una predisposizione favorevole all'integrazione delle tecnologie digitali nel contesto educativo, suggerendo che i docenti riconoscono il potenziale di tali strumenti per arricchire l'esperienza di insegnamento e apprendimento. Questa tendenza è un segnale incoraggiante per il futuro della didattica, poiché un uso consapevole e innovativo delle tecnologie può portare a pratiche didattiche più efficaci e significative.

Il secondo item didattico riguarda il supporto che le tecnologie digitali possono apportare ai processi di insegnamento ed apprendimento. I docenti hanno dovuto esprimere il loro di accordo o disaccordo con la seguente frase: "L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire a supportare i processi di insegnamento e apprendimento". Le risposte sono riportate nella seguente tabella e nel grafico che le rappresenta:

Tabella 26: risposte riguardo l'impiego delle TIC a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento

L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire a supportare i processi di insegnamento e apprendimento

Molto d'accordo	10
D'accordo	21
Né d'accordo né in disaccordo	2

In disaccordo	1
Molto in disaccordo	1

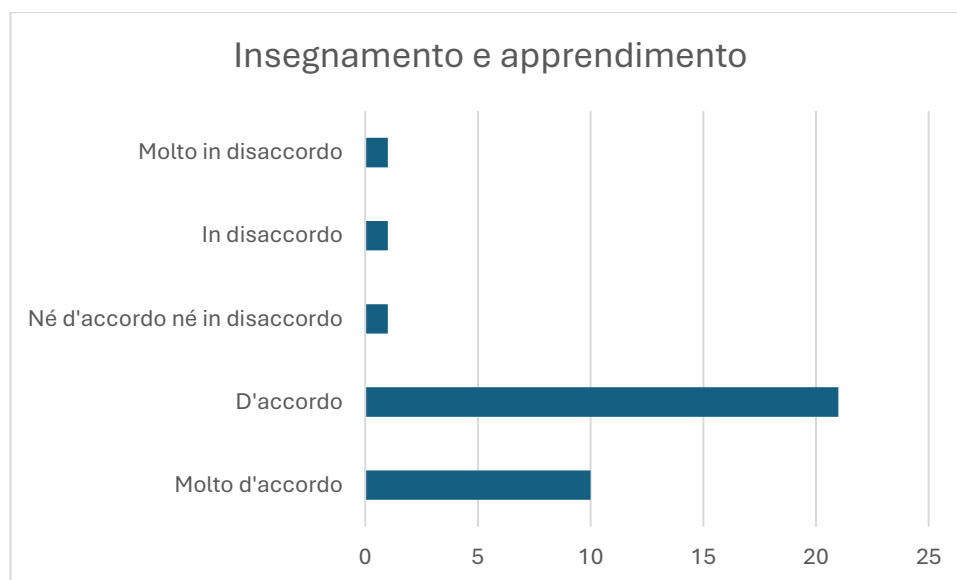


Grafico 25: risposte riguardo l'impiego delle TIC a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento

Dall'analisi dei risultati ottenuti, emerge che 21 docenti si dichiarano d'accordo e 10 molto d'accordo con l'affermazione riguardante l'utilizzo delle tecnologie digitali. Questo dato suggerisce una consapevolezza crescente tra i docenti sui vantaggi significativi che l'integrazione delle tecnologie può apportare ai processi di insegnamento e apprendimento nell'ambito universitario. Tale consapevolezza è particolarmente rilevante, poiché implica che i docenti riconoscono l'importanza di una formazione adeguata a massimizzare l'efficacia di queste tecnologie. È fondamentale che i docenti non solo ricevano formazione, ma che apprendano anche a utilizzare le tecnologie in modo pianificato e critico, affinché possano migliorare le loro pratiche didattiche e, di conseguenza, arricchire l'esperienza formativa degli studenti e delle studentesse.

Il terzo item didattico riguarda l'impiego delle tecnologie digitali a supporto dell'educazione inclusiva. La frase alla quale i docenti hanno dovuto esprimere il loro grado di accordo o disaccordo è la seguente: "L'impiego delle tecnologie digitali può favorire un'educazione inclusiva". Le risposte sono riportate nella seguente tabella e nel grafico che le rappresenta:

Tabella 27: risposte riguardo l'impiego delle TIC per favorire un'educazione inclusiva

L'impiego delle tecnologie digitali può favorire un'educazione inclusiva

Molto d'accordo	8
D'accordo	23
Né d'accordo né in disaccordo	1
In disaccordo	1
Molto in disaccordo	1

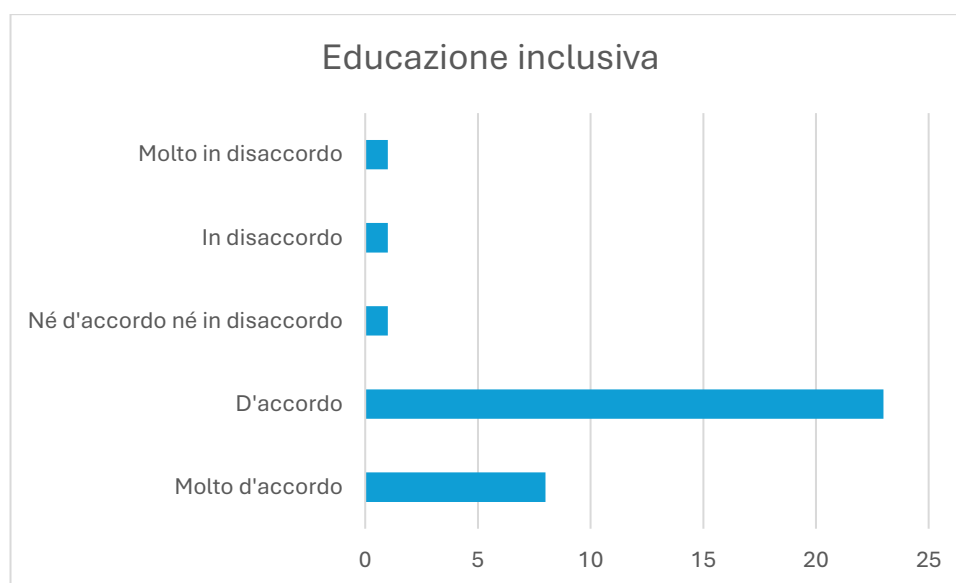


Grafico 26: risposte riguardo l'impiego delle TIC per favorire un'educazione inclusiva

Dall'analisi delle risposte fornite dai docenti, si osserva che ben 23 di loro esprimono il proprio accordo, mentre 8 manifestano un forte accordo riguardo all'affermazione che le tecnologie digitali possano favorire un'educazione inclusiva. Questo dato suggerisce una crescente consapevolezza tra i docenti dell'importanza delle tecnologie nella promozione di un ambiente educativo più accessibile ed inclusivo. La percezione positiva di queste risorse digitali evidenzia il loro potenziale nel supportare diversi stili di apprendimento e nel garantire che tutti gli studenti e le studentesse, indipendentemente dalle loro esigenze, possano beneficiare di un'istruzione di qualità.

Il quarto item didattico, nonché ultimo del questionario, riguarda l'impiego delle tecnologie digitali a supporto della valutazione nella didattica universitaria. I partecipanti hanno dovuto esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo alla seguente affermazione: "L'impiego delle tecnologie digitali può rendere il momento della valutazione maggiormente efficace e

significativo”. Le risposte sono riportate nella seguente tabella e nel grafico che le rappresenta:

Tabella 28: risposte riguardo l'impiego delle TIC a supporto della valutazione

L'impiego delle tecnologie digitali può rendere il momento della valutazione maggiormente efficace e significativo

Molto d'accordo	5
D'accordo	15
Né d'accordo né in disaccordo	8
In disaccordo	4
Molto in disaccordo	2

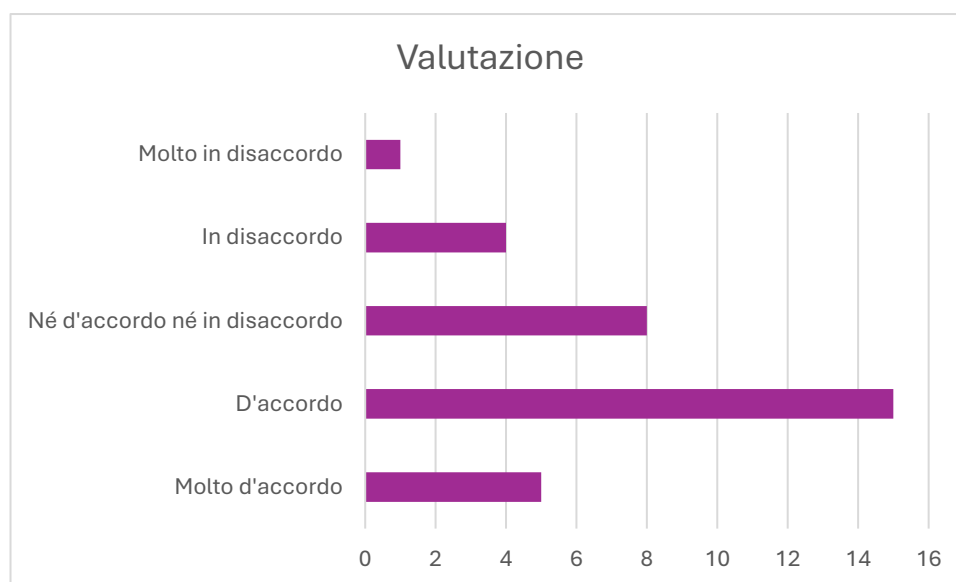


Grafico 27: risposte riguardo l'impiego delle TIC a supporto della valutazione

Dall'analisi dei risultati emerge una chiara prevalenza di docenti che esprimono il loro accordo (15) e forte accordo (5) sull'uso delle tecnologie digitali nel processo di valutazione. Questo dato suggerisce una crescente apertura verso l'integrazione delle tecnologie nella pratica valutativa, indicando che molti docenti riconoscono il potenziale di questi strumenti per arricchire e rendere più efficiente il processo di valutazione. Tuttavia, è importante notare che otto docenti hanno mantenuto una posizione neutra riguardo all'impiego delle tecnologie digitali in questo contesto. Questo dato potrebbe indicare una mancanza di esperienza diretta con tali strumenti o la necessità di ulteriori informazioni e formazione su come utilizzare efficacemente le tecnologie per supportare il momento valutativo.

Questionario di gradimento

Al termine del MOOC, ai docenti partecipanti è stato chiesto di compilare, oltre al TET-SAT, un questionario di gradimento utilizzando il tool feedback di Moodle, inserito all'interno del Modulo 5, quello conclusivo. Questo questionario, come gli altri strumenti di valutazione, ha assunto un valore duplice. In primo luogo, è stato pensato come uno strumento di riflessione per i docenti stessi, per aiutarli a rielaborare l'esperienza formativa appena conclusa. La compilazione ha permesso di individuare quali aspetti del percorso formativo hanno avuto maggiore rilevanza, quali competenze e conoscenze acquisite avranno un impatto diretto sulla loro pratica didattica, e quali strumenti o tool esplorati durante il corso verranno integrati nella loro attività di insegnamento quotidiana. Alcuni item del questionario, infatti, erano pensati per stimolare i partecipanti a considerare come ciò che hanno appreso possa influenzare la loro pratica immediata e futura.

In secondo luogo, il questionario ha avuto una funzione di raccolta dati e feedback sul MOOC stesso, con l'obiettivo di valutare la percezione dei docenti sull'utilizzo delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nelle quattro aree tematiche didattiche trattate nel corso. Questo feedback ha offerto un'opportunità per riflettere non solo sulla chiarezza e fruibilità dei contenuti, ma anche sull'efficacia del formato MOOC come dispositivo formativo per i docenti universitari. La riflessione finale ha permesso di comprendere quanto il corso abbia risposto ai bisogni formativi dei partecipanti e quali potenziali miglioramenti possano essere introdotti per arricchire ulteriormente l'esperienza didattica proposta.

Il questionario di fine MOOC è stato compilato da 16 docenti partecipanti. Di seguito vengono riportati gli item che sono stati utilizzati per la descrizione del dispositivo MOOC e per l'esperienza di fruizione.

Il primo item riguarda le istruzioni di consegna; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "Le istruzioni e le consegne sono chiare e di facile comprensione". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 29: risposte del grado di accordo riguardo la chiarezza e la comprensione delle istruzioni fornite nel MOOC

Le istruzioni e le consegne sono chiare e di facile comprensione

Molto d'accordo	4
D'accordo	7

Né d'accordo né in disaccordo	3
In disaccordo	1
Molto in disaccordo	1

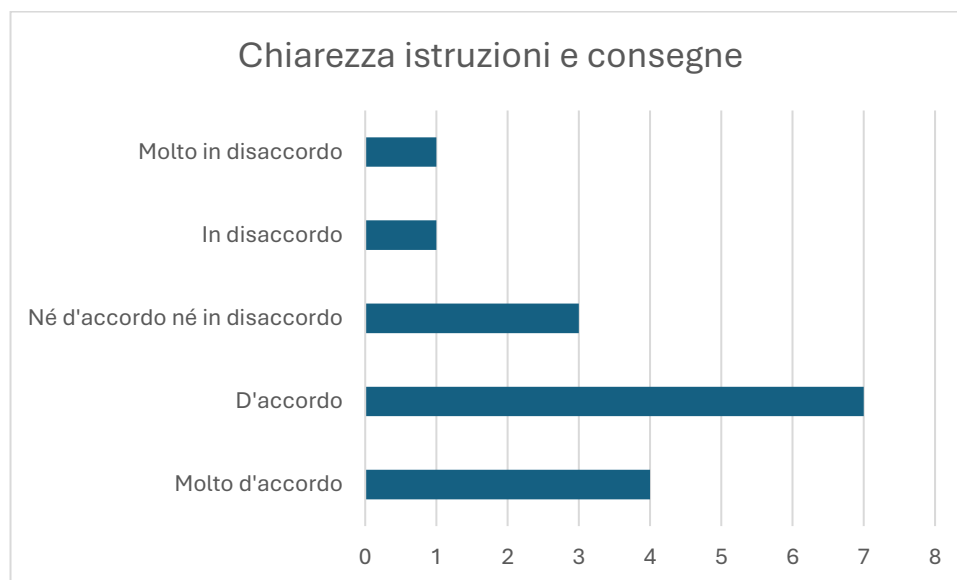


Grafico 28: illustrazione dei dati delle Tabella 29

Le risposte ottenute dai docenti tramite il questionario indicano un generale accordo con l'affermazione, il che suggerisce che i docenti hanno percepito le istruzioni e le consegne del corso come chiare e comprensibili. Questo aspetto è cruciale, soprattutto in un contesto di formazione self-paced, dove i partecipanti accedono al corso in modo asincrono, regolando autonomamente il proprio ritmo di apprendimento. In questi contesti, i docenti hanno la libertà di decidere tempi e modalità di partecipazione, quindi la chiarezza della comunicazione diventa un elemento fondamentale per garantire che il corso sia effettivamente formativo e portato a termine con successo. Un sistema di istruzioni chiaro facilita l'auto-regolazione e permette ai partecipanti di affrontare le attività con maggiore sicurezza, contribuendo all'efficacia complessiva del percorso di apprendimento.

Il secondo item riguarda le e-tivity proposte all'interno dei moduli del MOOC; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "Le e-tivity sono facilmente svolgibili". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 30: risposte del grado di accordo riguardo la svolgibilità delle e-tivity del MOOC

Le e-tivity sono facilmente svolgibili

Molto d'accordo	3
D'accordo	8
Né d'accordo né in disaccordo	3
In disaccordo	2
Molto in disaccordo	0

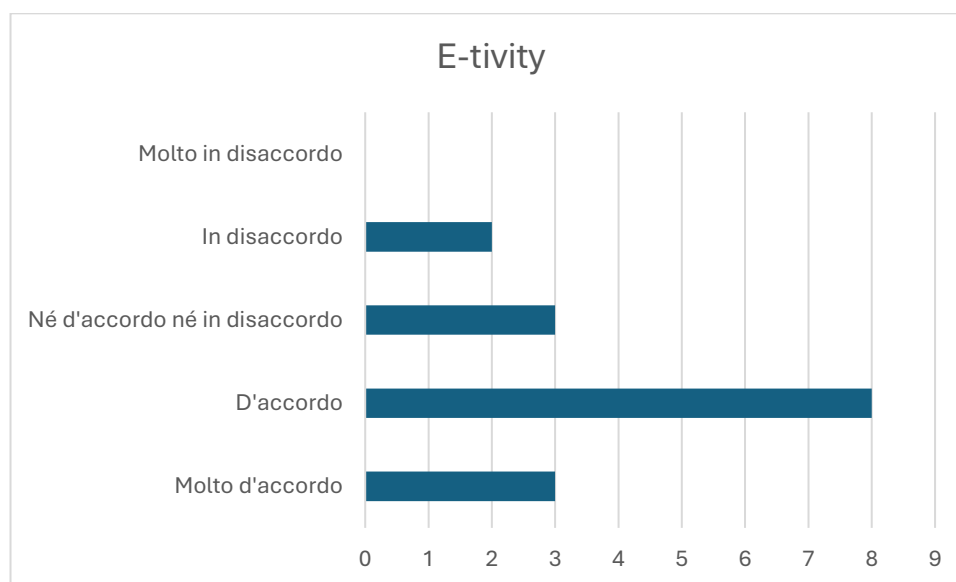


Grafico 29: illustrazione dei dati delle Tabella 30

Le risposte dei docenti mostrano una maggioranza che esprime accordo con l'affermazione relativa alle e-tivity proposte nel corso. Questo risultato suggerisce che le attività online, pensate per coinvolgere attivamente i partecipanti e per fornire qualche strumento operativo direttamente utilizzabile nella propria attività didattica, siano state percepite come accessibili e facilmente gestibili. Le e-tivity sono un elemento cruciale nei corsi online, poiché richiedono ai partecipanti di applicare concetti appresi e di interagire con contenuti e strumenti digitali in modo pratico. La facilità con cui i docenti hanno svolto queste attività potrebbe indicare non solo un buon design delle e-tivity stesse, ma anche una crescente familiarità da parte dei docenti nell'utilizzo di risorse digitali per l'insegnamento. Questi dati incoraggiano l'idea che attività ben progettate possano favorire un apprendimento più efficace e significativo, migliorando l'esperienza formativa generale del corso.

Il terzo item riguarda le lezioni proposte all'interno dei moduli didattici; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "Le lezioni sono chiare e facilmente fruibili". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 31: risposte del grado di accordo riguardo la chiarezza e la fruibilità delle lezioni

Le lezioni sono chiare e facilmente fruibili

Molto d'accordo	4
D'accordo	7
Né d'accordo né in disaccordo	5
In disaccordo	0
Molto in disaccordo	0

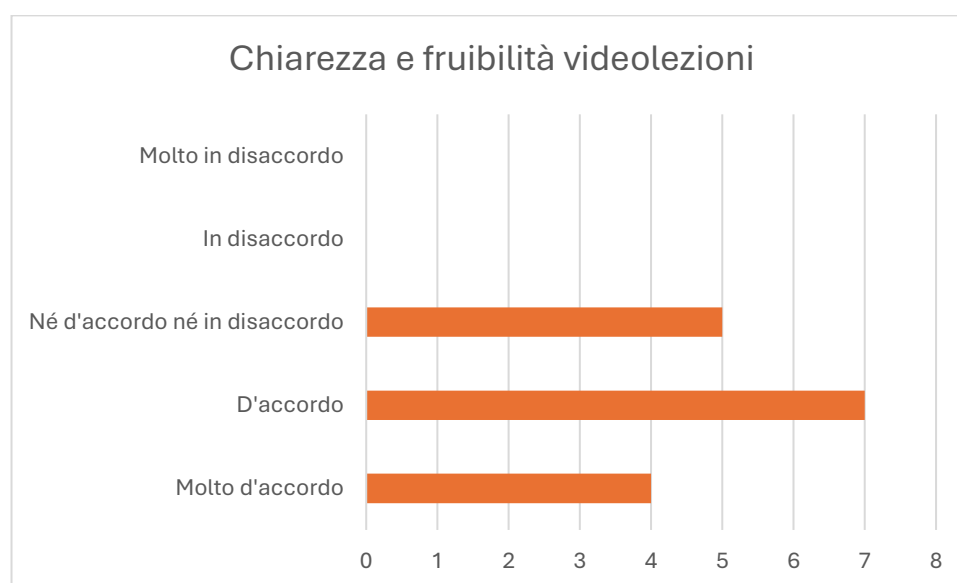


Grafico 30: illustrazione dei dati delle Tabella 31

Le risposte raccolte indicano una totale assenza di disaccordo tra i docenti riguardo alla chiarezza e alla fruibilità delle lezioni all'interno dei moduli didattici del MOOC. Al contrario, emerge un alto grado di consenso, con molti docenti che esprimono accordo o forte accordo. Questo risultato suggerisce che le lezioni siano state generalmente ben strutturate e comprensibili. È interessante notare che cinque docenti hanno assunto una posizione neutra, il che potrebbe indicare un'esperienza meno incisiva o la necessità di ulteriori elementi per poter esprimere un giudizio più netto. Questo feedback positivo evidenzia l'importanza di offrire contenuti chiari ed accessibili, specialmente in un corso online, dove la struttura e la chiarezza delle lezioni sono fattori chiave per un apprendimento efficace e autonomo.

Il quarto item riguarda la semplicità di orientamento all'interno del MOOC; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione:

“Orientarsi all'interno del MOOC è semplice”. Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 32: risposte del grado di accordo riguardo la semplicità di orientamento all'interno del MOOC

Orientarsi all'interno del MOOC è semplice

Molto d'accordo	5
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	3
In disaccordo	2
Molto in disaccordo	1

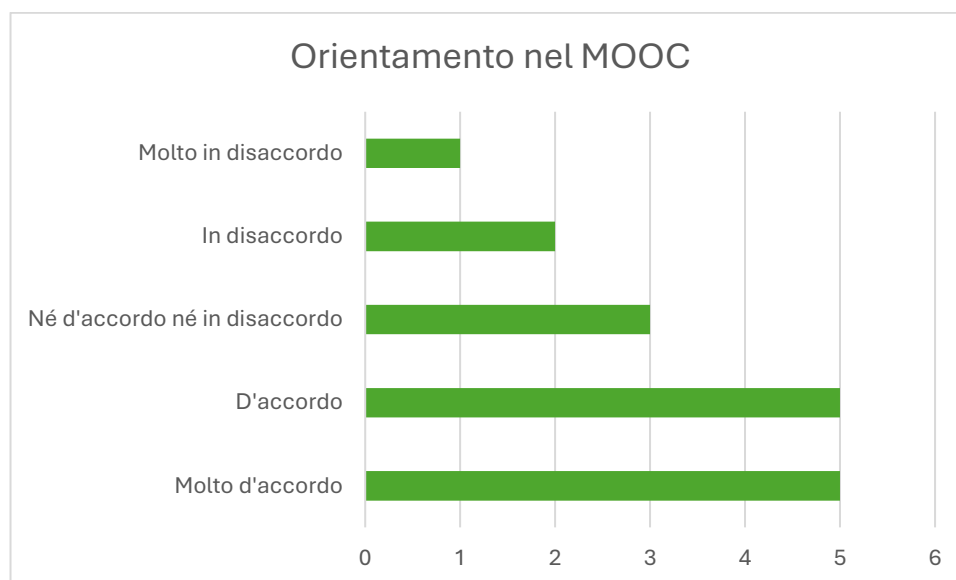


Grafico 31: illustrazione dei dati delle Tabella 32

Le risposte fornite dai docenti riguardo la semplicità di orientamento all'interno del MOOC mostrano una certa eterogeneità. Sebbene la maggior parte degli intervistati abbia espresso un grado di accordo o forte accordo, sono emerse anche risposte neutre, due di disaccordo e una di forte disaccordo. Questa varietà di opinioni suggerisce che l'orientamento all'interno del corso possa dipendere da due fattori. Da un lato, c'è la qualità della progettazione del corso, l'architettura della proposta formativa e la strutturazione del percorso di apprendimento da parte del progettista del MOOC. Dall'altro lato, c'è la piattaforma su cui il corso è offerto, in questo caso Moodle, che pur offrendo numerosi strumenti per organizzare efficacemente un corso online, presenta una user interface ed una user experience che non possono essere modificate e controllate dal progettista. Questo significa che, se da un lato

è possibile sfruttare i tool di Moodle per creare un'esperienza formativa completa, dall'altro la rigidità della piattaforma potrebbe influire sulla capacità di orientamento dei partecipanti. Ne consegue che il successo dell'orientamento all'interno del MOOC richiede non solo una progettazione ben pensata, ma anche un'adeguata familiarità dei partecipanti con la piattaforma Moodle stessa.

Il quinto item sul quale si vuole porre l'attenzione riguarda l'impatto che l'esperienza di fruizione del MOOC potrebbe avere nella didattica dei docenti partecipanti; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "L'esperienza del MOOC genererà cambiamenti sulla tua didattica". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 33: risposte del grado di accordo riguardo i cambiamenti che l'esperienza del MOOC potrebbe generare nella didattica dei docenti

L'esperienza del MOOC genererà cambiamenti sulla tua didattica

Molto d'accordo	2
D'accordo	6
Né d'accordo né in disaccordo	4
In disaccordo	2
Molto in disaccordo	2

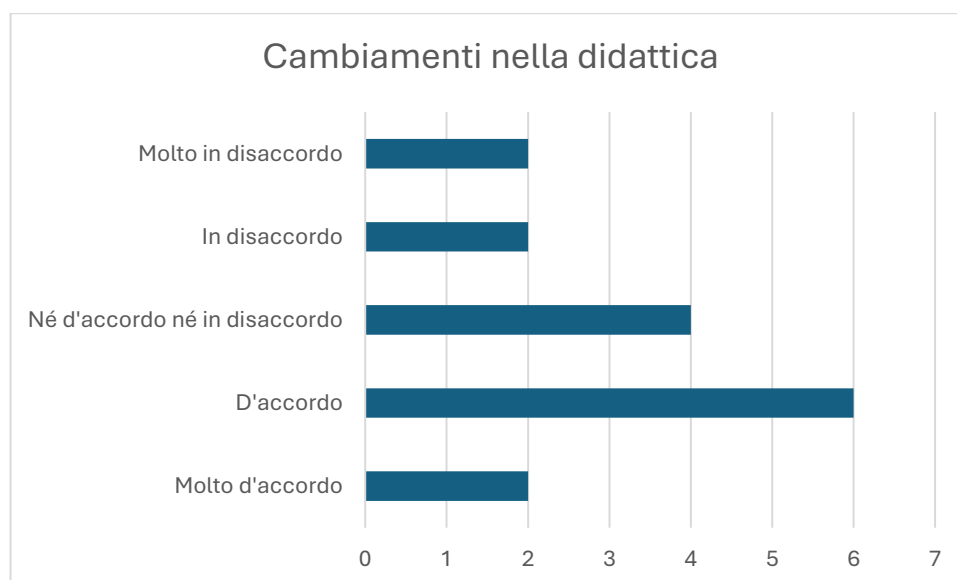


Grafico 32: illustrazione dei dati delle Tabella 33

I risultati ottenuti per questa categoria di risposta mostrano una certa varietà, con una distribuzione eterogenea delle opinioni. Sebbene il grado di accordo emerga come la

posizione predominante, evidenziata dal numero maggiore di risposte positive, è importante notare che esistono anche risposte neutre e di disaccordo riguardo all'affermazione sull'influenza che l'esperienza di fruizione del MOOC potrebbe avere sulla pratica didattica dei docenti che hanno completato il corso. Questa diversità di opinioni suggerisce che, mentre molti docenti riconoscono il potenziale impatto positivo del MOOC sulla loro attività didattica, altri potrebbero avere delle riserve o percepire un legame meno diretto tra il corso e la loro pratica educativa. Pertanto, è fondamentale considerare questi differenti punti di vista per migliorare ulteriormente l'offerta formativa e garantire che tutti i partecipanti possano trarre il massimo beneficio dall'esperienza di apprendimento.

Il sesto item che viene riportato riguarda l'utilità delle risorse didattiche digitali proposte e dei tool presentati nel corso; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "Le risorse e i tool trovati nel MOOC sono utili". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 34: risposte del grado di accordo riguardo l'utilità delle risorse e dei tool presentati nel MOOC

Le risorse e i tool trovati nel MOOC sono utili

Molto d'accordo	3
D'accordo	8
Né d'accordo né in disaccordo	2
In disaccordo	2
Molto in disaccordo	1

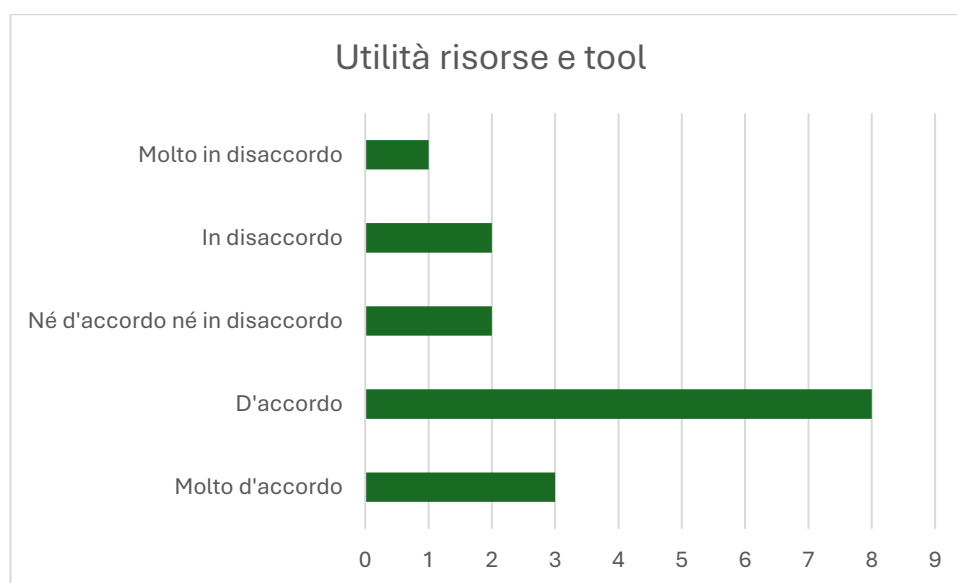


Grafico 33: illustrazione dei dati delle Tabella 34

Le risposte fornite dai docenti riguardo all'utilità delle risorse e dei tool presentati e sperimentati all'interno del MOOC evidenziano una netta predominanza di accordo e forte accordo, con una minoranza di risposte di disaccordo. Questo dato suggerisce che le risorse didattiche digitali impiegate nel corso abbiano avuto un impatto positivo sull'esperienza formativa dei partecipanti. La percezione favorevole dei docenti potrebbe essere attribuita all'adeguatezza e alla rilevanza degli strumenti proposti, che hanno probabilmente facilitato l'apprendimento e la messa in pratica delle competenze trattate nel corso. Tale risposta positiva sottolinea l'importanza di integrare risorse didattiche innovative e funzionali nei percorsi di formazione, al fine di massimizzare l'efficacia dell'insegnamento e supportare i docenti nella loro attività professionale, fornendo loro la possibilità di conoscere l'utilizzo tecnico di uno strumento ma anche, e soprattutto, gli aspetti pedagogici e le modalità di impiego in funzione dei processi di insegnamento e apprendimento.

Il settimo item ha a che fare con la relazione esistente tra l'impiego delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per la creazione e l'utilizzo delle risorse didattiche digitali; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire alla creazione e all'utilizzo di risorse didattiche digitali". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 35: risposte del grado di accordo riguardo la relazione tra TIC e creazione ed utilizzo di risorse didattiche digitali

L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire alla creazione e all'utilizzo di risorse didattiche digitali

Molto d'accordo	6
D'accordo	7
Né d'accordo né in disaccordo	1
In disaccordo	1
Molto in disaccordo	1

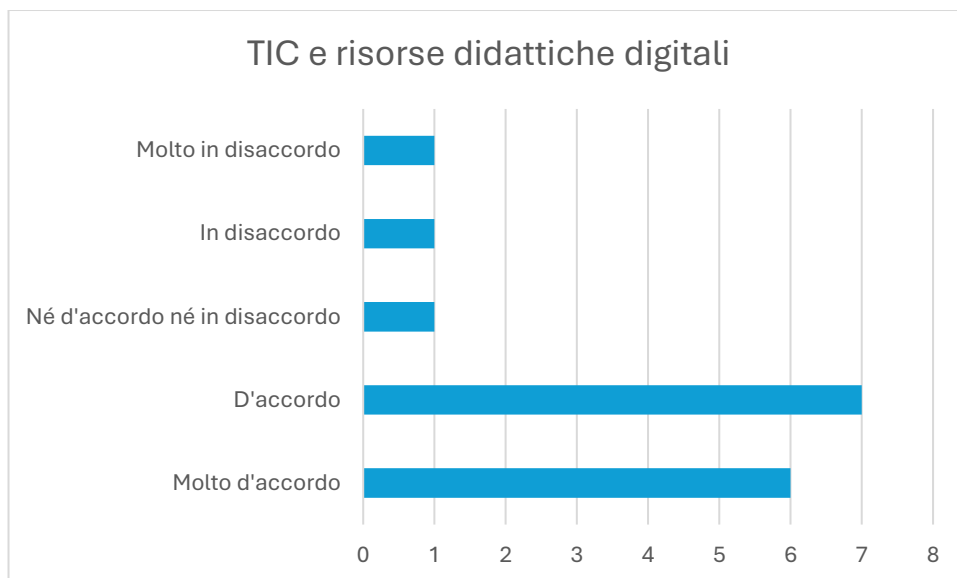


Grafico 34: illustrazione dei dati delle Tabella 35

I risultati relativi a questo item rivelano che quasi tutti i docenti partecipanti hanno manifestato posizioni di accordo o forte accordo sull'importanza dell'impiego delle tecnologie digitali nella creazione e nell'utilizzo di risorse didattiche digitali. Questo dato è particolarmente significativo, in quanto indica una crescente consapevolezza da parte dei docenti sui vantaggi delle tecnologie nel contesto universitario, e un'apertura verso l'innovazione l'impiego delle TIC a supporto dell'attività didattica dei docenti stessi. La capacità di integrare strumenti digitali nelle pratiche di insegnamento è fondamentale per rispondere alle esigenze di un ambiente di apprendimento in continua evoluzione, che si serve di momenti di didattica in presenza e a distanza. Questi risultati suggeriscono anche la necessità di ulteriori opportunità di formazione per i docenti, al fine di affinare le loro competenze nell'utilizzo efficace delle risorse digitali, garantendo che le innovazioni tecnologiche si traducano in pratiche didattiche realmente efficaci e significative.

L'ottavo item riguarda l'impiego delle TIC a supporto dei processi di insegnamento e apprendimento; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire a supportare i processi di insegnamento e apprendimento". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 36: risposte del grado di accordo riguardo la relazione tra TIC e i processi di insegnamento e apprendimento

L'impiego delle tecnologie digitali può contribuire a supportare i processi di insegnamento e apprendimento

Molto d'accordo	6
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	3
In disaccordo	2
Molto in disaccordo	1

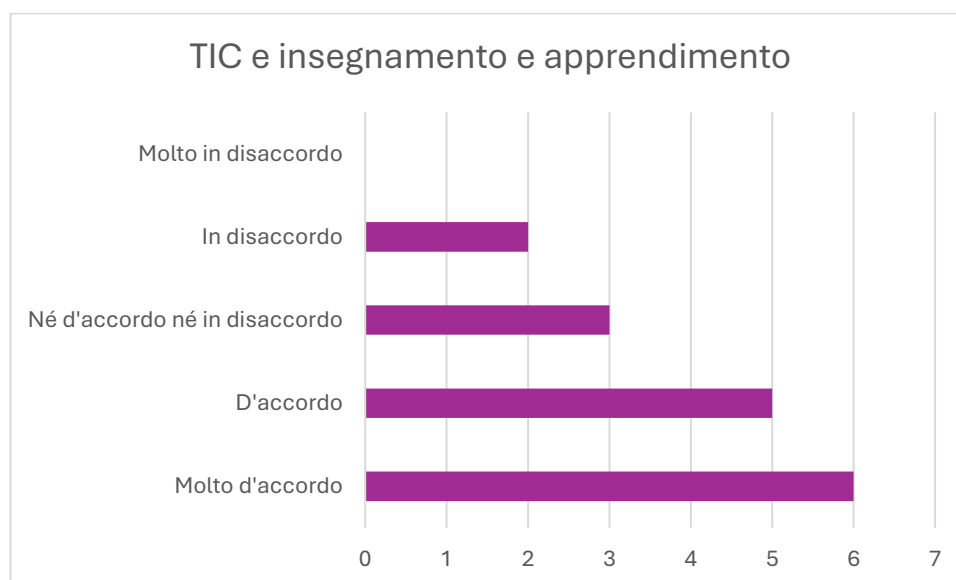


Grafico 35: illustrazione dei dati delle Tabella 36

Analogamente a quanto osservato nella categoria precedente, anche in questa sezione le risposte fornite dai docenti mostrano una netta prevalenza di posizioni di forte accordo o accordo riguardo all'uso delle tecnologie digitali nei processi di insegnamento e apprendimento. Sebbene una minoranza di partecipanti abbia adottato una posizione neutra o di disaccordo, la tendenza generale suggerisce un significativo riconoscimento da parte dei docenti del valore e delle potenzialità delle tecnologie digitali nel supportare e migliorare l'efficacia didattica. La predominanza di risposte favorevoli riflette, quindi, un atteggiamento positivo verso la digitalizzazione dell'insegnamento, suggerendo che i docenti sono disposti ad esplorare nuove modalità per ottimizzare le loro pratiche didattiche, ed amplificarle con le possibilità offerte dall'impiego delle tecnologie digitali nella propria attività didattica.

Il nono item tratta la possibilità di partecipazione future a corsi di formazione sulla didattica; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "Hai intenzione di partecipare ad altri corsi di formazione sulle competenze didattiche". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 37: risposte dei docenti riguardo la possibilità di partecipare a formazioni future sulle competenze didattiche

Hai intenzione di partecipare ad altri corsi di formazione sulle competenze didattiche

Molto d'accordo	4
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	5
In disaccordo	1
Molto in disaccordo	2

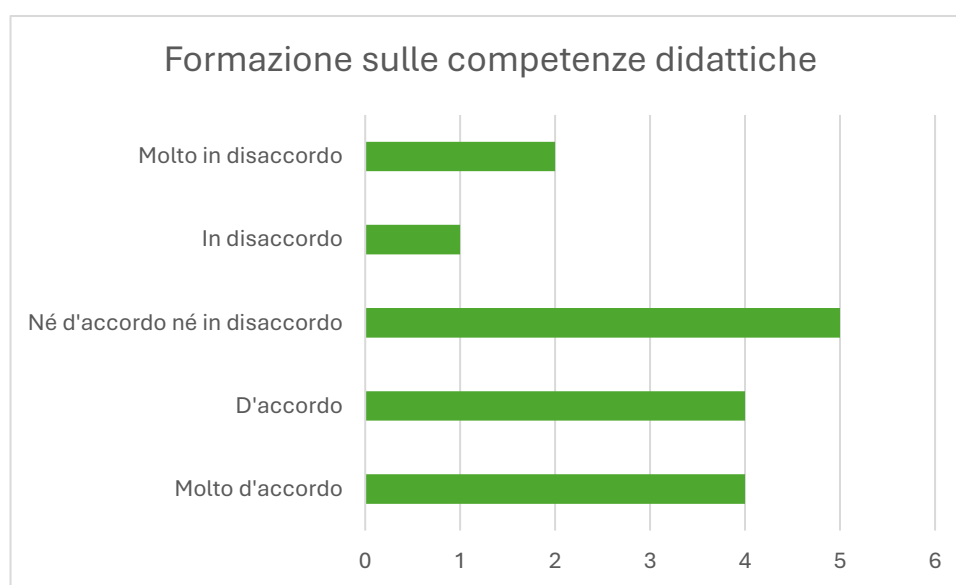


Grafico 36: illustrazione dei dati delle Tabella 37

In riferimento alla possibilità di partecipare a futuri incontri di formazione sulle competenze didattiche, i risultati delle risposte indicano una prevalente posizione neutra, seguita da un numero significativo di partecipanti che si dichiarano d'accordo o molto d'accordo. Questo suggerisce un certo livello di apertura e disponibilità da parte dei docenti verso ulteriori opportunità di sviluppo professionale, pur evidenziando che non tutti i partecipanti sono completamente convinti della necessità di tali proposte. L'assenza di un consenso unanime potrebbe riflettere una varietà di fattori, come differenze nelle esperienze pregresse con corsi di formazione, la percezione del valore di ulteriori aggiornamenti o, semplicemente, la saturazione rispetto ai corsi già frequentati. È interessante notare che, sebbene ci sia un interesse per la formazione continua, le risposte neutre potrebbero suggerire una certa indecisione o la necessità di chiarimenti sui contenuti e sulle modalità di queste future

opportunità di formazione. Le risposte di disaccordo e forte disaccordo, sebbene in minoranza, evidenziano la presenza di docenti che potrebbero essere scettici riguardo all'efficacia di tali incontri o che potrebbero preferire altre forme di aggiornamento professionale. Questo quadro complessivo sottolinea l'importanza di progettare percorsi di formazione che rispondano alle reali esigenze e aspettative dei docenti, garantendo che siano percepiti come utili e pertinenti al loro contesto didattico.

Il decimo item riguarda l'impiego delle tecnologie digitali a supporto della valutazione nella didattica universitaria; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "L'impiego delle tecnologie digitali può rendere il momento della valutazione maggiormente efficace e significativo". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 38: risposte del grado di accordo riguardo la relazione tra TIC e valutazione nella didattica universitaria

L'impiego delle tecnologie digitali può rendere il momento della valutazione maggiormente efficace e significativo

Molto d'accordo	3
D'accordo	6
Né d'accordo né in disaccordo	3
In disaccordo	0
Molto in disaccordo	4

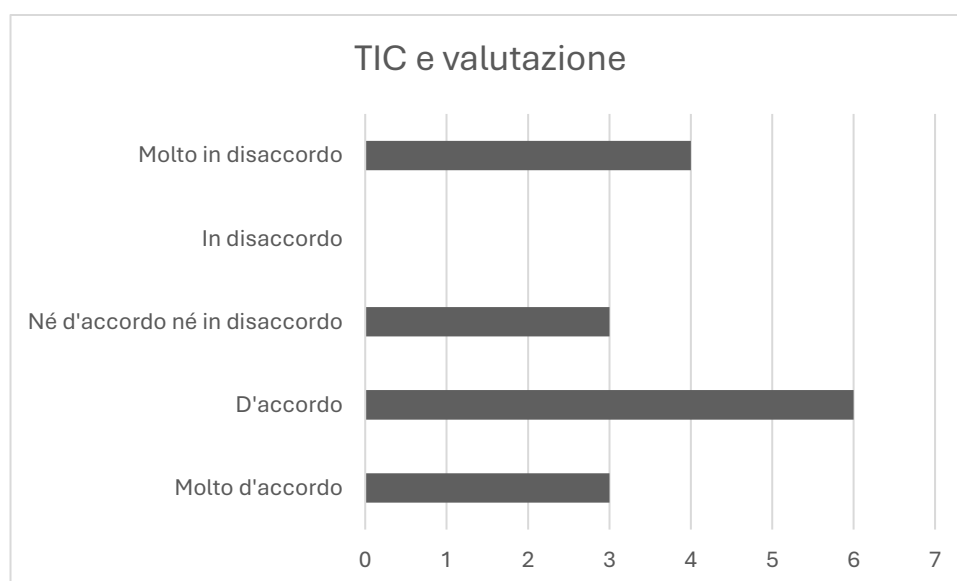


Grafico 37: illustrazione dei dati delle Tabella 38

I risultati relativi a questo item mostrano una distribuzione piuttosto variegata tra le opzioni di risposta. La posizione di accordo emerge come la più frequente, indicando che molti docenti riconoscono il valore delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) nella valutazione. Tuttavia, è interessante notare che anche la posizione di forte disaccordo ha ricevuto un numero significativo di risposte, seguita da quelle di forte accordo e da posizioni neutre. Questo suggerisce che il tema dell'impiego delle TIC nella valutazione suscita opinioni divergenti tra i docenti. Mentre alcuni vedono nelle TIC un potenziale strumento per migliorare la valutazione, altri potrebbero esprimere riserve o dubbi sulla loro applicabilità o efficacia nel contesto della valutazione accademica. Tale distribuzione potrebbe richiedere ulteriori discussioni e riflessioni per comprendere meglio le preoccupazioni e le aspettative dei docenti riguardo a queste tecnologie.

L'undicesimo item riguarda le tecnologie digitali a supporto dell'educazione inclusiva; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "L'impiego delle tecnologie digitali può favorire un'educazione inclusiva". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 39: risposte del grado di accordo riguardo la relazione tra TIC e educazione inclusiva

L'impiego delle tecnologie digitali può favorire un'educazione inclusiva

Molto d'accordo	5
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	5
In disaccordo	1
Molto in disaccordo	0

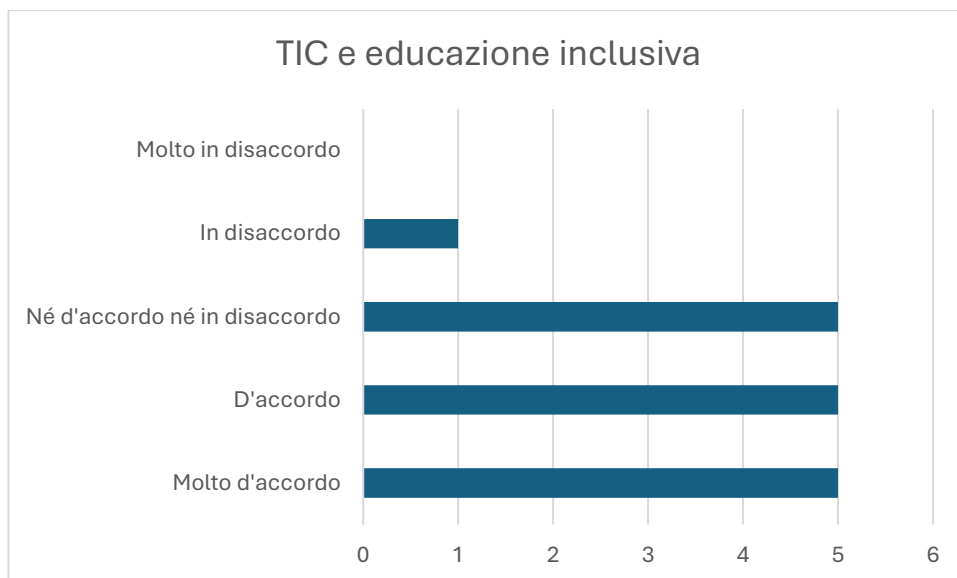


Grafico 38: illustrazione dei dati delle Tabella 39

Le risposte fornite dai docenti mostrano una distribuzione equilibrata tra le posizioni neutre, di accordo e di forte accordo riguardo al potenziale contributo delle tecnologie digitali nell'ambito dell'educazione inclusiva in università. Questa tendenza suggerisce una consapevolezza generale da parte dei docenti sull'importanza delle TIC nel promuovere un ambiente di apprendimento accessibile ed inclusivo. È interessante notare che, a fronte di un'ampia maggioranza di approvazione, si registra solo una singola risposta di disaccordo. Questo dato evidenzia come, nella maggior parte dei casi, i docenti riconoscano i benefici delle tecnologie digitali nell'abbattere le barriere per gli studenti e le studentesse con bisogni educativi speciali, sottolineando l'importanza di formare i docenti su come integrare efficacemente queste tecnologie nelle loro pratiche didattiche per garantire un'istruzione equa ed inclusiva per tutti gli studenti e tutte le studentesse.

Il dodicesimo item riguarda l'eventuale utilizzo di risorse didattiche digitali o tool che sono stati proposti nel MOOC; ai docenti è stato chiesto di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo con la seguente affermazione: "Utilizzerai qualche risorsa o tool, tra quelli trattati nel MOOC, nella tua didattica?". Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 40: risposte sull'eventuale utilizzo di risorse o tool proposti nel MOOC

Utilizzerai qualche risorsa o tool, tra quelli trattati nel MOOC, nella tua didattica?

Sì	9
No	3

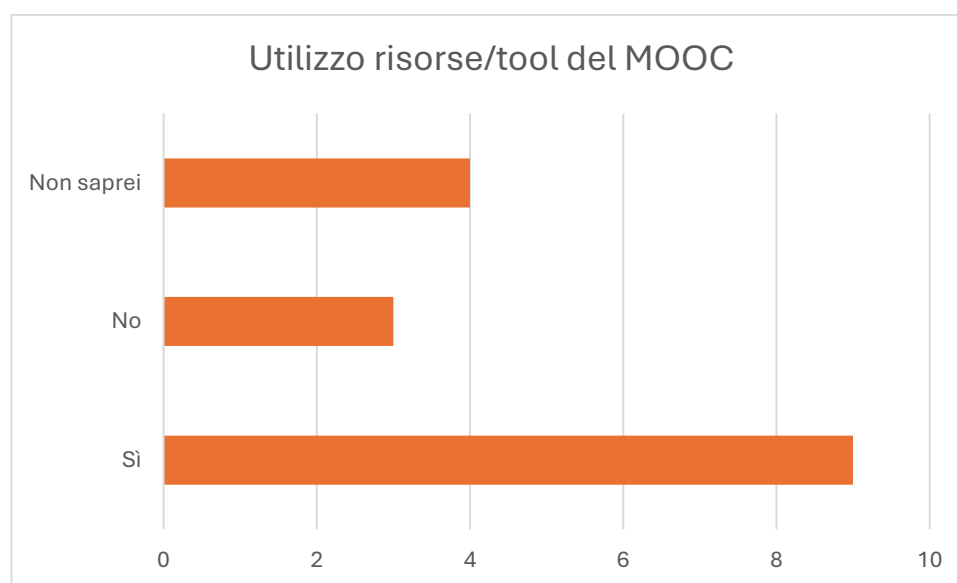


Grafico 39: illustrazione dei dati delle Tabella 40

Riguardo alla possibilità di utilizzare le risorse e gli strumenti proposti nel MOOC, i risultati evidenziano una prevalente propensione positiva da parte dei docenti, con la maggioranza che ha risposto affermativamente. Questo dato suggerisce che i partecipanti abbiano trovato le risorse utili e rilevanti per la loro attività didattica. Solo quattro docenti si sono mostrati indecisi, il che potrebbe indicare un'area di esplorazione per chiarire come e quando implementare efficacemente tali strumenti. Infine, un numero esiguo di tre docenti ha espresso una risposta negativa, il che potrebbe rappresentare una sfida o un'opportunità per approfondire le ragioni di tale disaccordo e comprendere le specifiche difficoltà riscontrate nell'utilizzo delle risorse didattiche digitali. In questo contesto, è fondamentale analizzare le esigenze e le aspettative dei docenti per affinare ulteriormente le proposte didattiche del MOOC, assicurando così un miglior allineamento tra le risorse fornite e le reali necessità degli utenti.

Il tredicesimo item è volto ad indagare il device (o i device) personale con il quale i docenti hanno fruito il corso; ai docenti è stato chiesto di rispondere alla domanda "Con quale device/dispositivo hai partecipato al MOOC?", con la possibilità di selezionare più risposte contemporaneamente. Le risposte vengono illustrate dalla tabella e dal grafico seguenti:

Tabella 41: risposte sui device tramite i quali i docenti hanno partecipato al MOOC

Con quale device/dispositivo hai partecipato al MOOC?

Personal Computer (PC)	13
Smartphone	2
Tablet	4
Altro	0

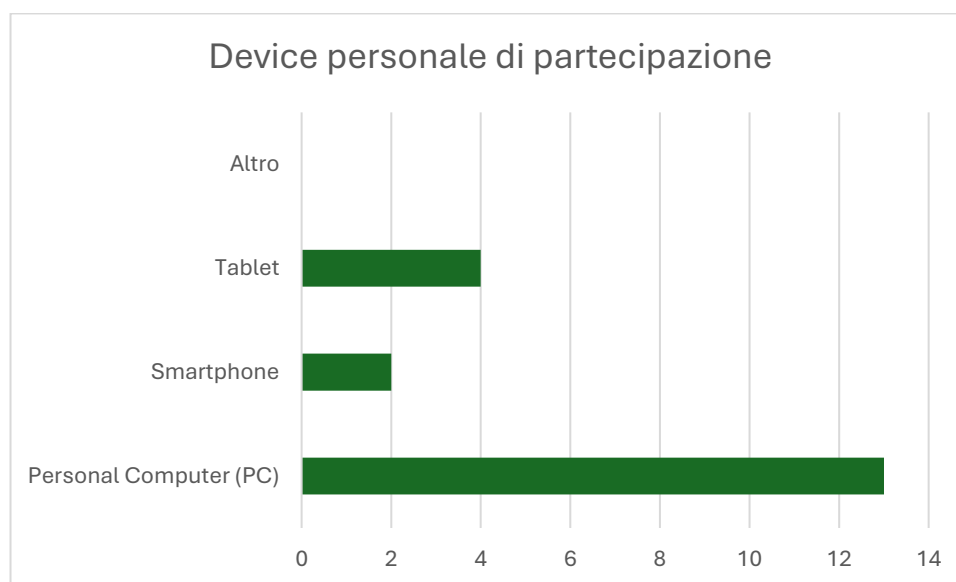


Grafico 40: illustrazione dei dati delle Tabella 41

Dalle risposte fornite dai docenti risulta evidente che la maggior parte dei partecipanti ha scelto di svolgere il corso utilizzando il proprio computer personale. Solo quattro docenti hanno optato per un tablet, mentre soltanto due hanno utilizzato uno smartphone per accedere al MOOC. Questo dato suggerisce una preferenza significativa per dispositivi con schermi più ampi, come i computer, che possono facilitare una fruizione più confortevole e funzionale delle risorse didattiche digitali. La scelta di strumenti tecnologici diversi può anche riflettere le esigenze individuali e le abitudini di lavoro dei docenti, sottolineando l'importanza di considerare le preferenze degli utenti nella progettazione di corsi online per garantire un'esperienza di apprendimento ottimale.

L'ultimo item del questionario ha chiesto ai docenti di esprimere, utilizzando una sola parola, la loro impressione sul MOOC. Il termine che ha ricevuto la quasi totale maggioranza dei consensi è stato "interessante", evidenziando così un feedback positivo e un apprezzamento per il corso. Questa scelta lessicale suggerisce che il MOOC ha saputo catturare l'attenzione dei partecipanti, stimolando il loro interesse per i contenuti e le metodologie proposte. Un'esperienza formativa definita come "interessante" non solo riflette

il coinvolgimento attivo dei docenti, ma può anche essere interpretata come un segnale di potenziale motivazione a utilizzare le competenze acquisite nel loro contesto didattico.

5.3. Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS)

Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS)

Al termine del MOOC, all'interno del Modulo 5, ai docenti è stata offerta la possibilità, su base volontaria, di compilare l'Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS), utilizzando una versione adattata tramite lo strumento di feedback di Moodle. Il questionario, nella versione italiana tradotta da Benigno e collaboratori (2013), rappresenta un prezioso strumento per valutare gli atteggiamenti dei docenti verso l'integrazione delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nella didattica. L'importanza dell'ITIS risiede nella sua capacità di esplorare le credenze, i pregiudizi e gli orientamenti dei docenti rispetto all'uso delle TIC, aspetti che influenzano significativamente il modo in cui le tecnologie vengono adottate nei contesti educativi. Infatti, l'efficacia dell'integrazione delle TIC non dipende solo dalle competenze tecniche, ma anche dalla predisposizione psicologica e dall'atteggiamento positivo verso l'uso delle tecnologie come risorse didattiche. I docenti che vedono le TIC come strumenti utili e innovativi tendono ad applicarle con maggiore fiducia e creatività, migliorando l'esperienza di apprendimento degli studenti e delle studentesse. Questo strumento si è rivelato fondamentale per comprendere meglio non solo le competenze pratiche, ma anche le dinamiche psicologiche che guidano l'adozione delle tecnologie da parte dei docenti, aspetto importante per progettare percorsi di formazione mirati e adeguati.

Il questionario proposto costituisce la versione italiana della scala ITIS sviluppata da Benigno e collaboratori nel 2013 partendo dall'originale di Niederhauser e Perkmen (2008). Questa scala è stata progettata per misurare le opinioni e le percezioni dei docenti riguardo l'integrazione delle tecnologie didattiche nella loro attività professionale. L'obiettivo principale dello strumento è quello di comprendere in che modo e con quale frequenza i docenti impiegano le tecnologie digitali nei loro processi di insegnamento.

Il questionario mira unicamente a ottenere una valutazione individuale sul grado di utilizzo delle tecnologie nella didattica e promuovere quindi una riflessione nei docenti sul loro rapporto con le tecnologie digitali. Il risultato finale fornirà una descrizione del livello di integrazione delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) nel lavoro

quotidiano del docente, supportando eventuali riflessioni personali sulla propria pratica professionale.

I risultati dei docenti nell' ITIS

I docenti sono stati invitati a leggere attentamente ogni affermazione e ad indicare il proprio grado di accordo o disaccordo utilizzando una scala di valutazione a 5 punti. Un punteggio di 1 rappresenta un forte disaccordo con l'affermazione, mentre un punteggio di 5 indica un forte accordo; i valori intermedi consentono di esprimere un giudizio più sfumato sulle affermazioni riportate.

I docenti che hanno svolto l'ITIS sono stati 16. Di seguito vengono riportati i risultati della compilazione effettuata dai partecipanti:

Il primo item indica le competenze possedute dal docente per utilizzare le tecnologie digitali nelle proprie lezioni:

Tabella 42: risposte del grado di accordo riguardo le competenze per usare le TIC nelle lezioni

Ritengo di avere le competenze necessarie per usare nelle mie lezioni le tecnologie didattiche

Forte accordo	3
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	7
Disaccordo	1
Forte disaccordo	1

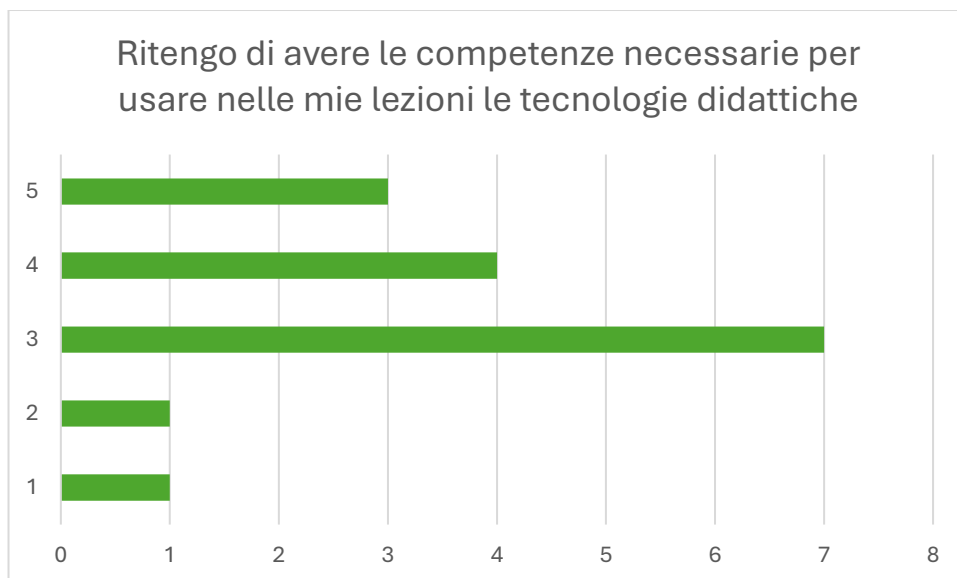


Grafico 41: illustrazione dei dati delle Tabella 42

Le risposte fornite dai docenti circa le loro competenze nell'utilizzo delle TIC nelle lezioni evidenziano una distribuzione che tende prevalentemente verso una posizione di neutralità. Infatti, la maggior parte dei partecipanti ha selezionato il valore 3, indicando un livello intermedio tra accordo e disaccordo, segno che molti docenti si considerano moderatamente competenti nell'impiego delle tecnologie digitali. Tuttavia, è significativo che quattro docenti si siano dichiarati d'accordo con l'affermazione, mentre cinque si ritengono fortemente competenti, dimostrando una fiducia più marcata nella loro capacità di integrare le tecnologie digitali nella didattica. Questo dato può suggerire una varietà di approcci e livelli di familiarità con le TIC tra i partecipanti, e allo stesso tempo, evidenziare la necessità di ulteriori percorsi di formazione mirati, che supportino chi si sente meno sicuro e valorizzino le competenze di coloro che già si ritengono altamente preparati.

Il secondo item concerne l'uso delle TIC per facilitare il lavoro di docente in aula:

Tabella 43: risposte del grado di accordo riguardo l'utilizzo delle TIC per facilitare il lavoro del docente

Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in aula faciliterà il mio lavoro di docente

Forte accordo	4
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	4
Disaccordo	2
Forte disaccordo	1

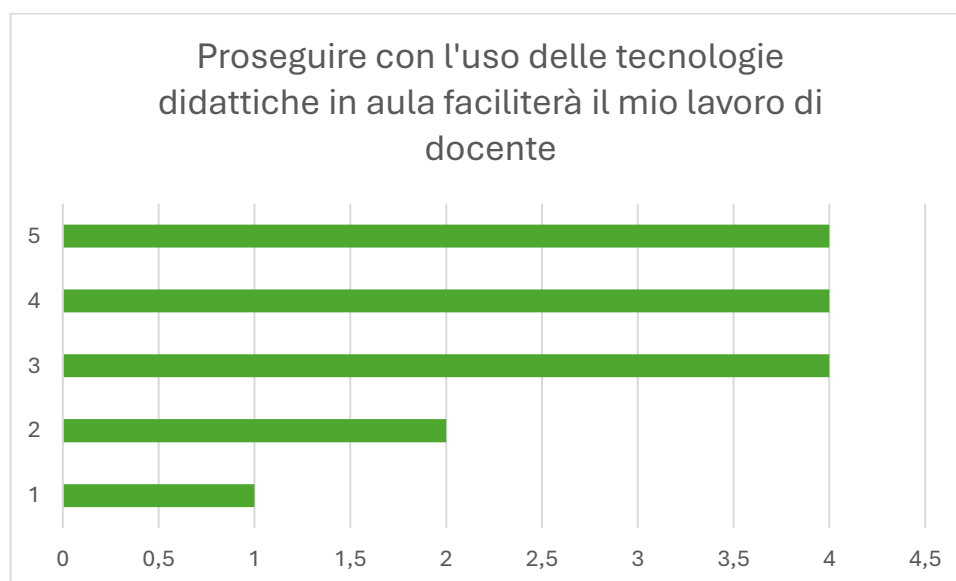


Grafico 42: illustrazione dei dati delle Tabella 43

Le risposte fornite dai docenti mostrano una distribuzione prevalente nei gradi di forte accordo, accordo e neutro, indicando una percezione complessivamente favorevole rispetto all'idea che l'impiego delle tecnologie digitali possa facilitare il loro lavoro. Questo risultato suggerisce che la maggior parte dei partecipanti riconosce il potenziale delle tecnologie come strumento di supporto nella semplificazione di attività didattiche e gestionali, pur mantenendo una certa variabilità nelle opinioni. La presenza di risposte neutre potrebbe riflettere una cautela o incertezza da parte di alcuni docenti, probabilmente legata a esperienze meno strutturate o approfondite con l'uso delle TIC. Tuttavia, il trend complessivo evidenzia come le tecnologie digitali siano percepite come risorse utili a migliorare l'efficienza e l'efficacia del loro lavoro accademico.

Il terzo item riguarda la lettura di articoli e libri che riguardano le tecnologie digitali:

Tabella 44: risposte del grado di accordo riguardo la lettura di articoli e libri sulle TIC

Mi interessa leggere articoli e libri che riguardano l'uso delle tecnologie didattiche

Forte accordo	5
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	4
Disaccordo	0
Forte disaccordo	2

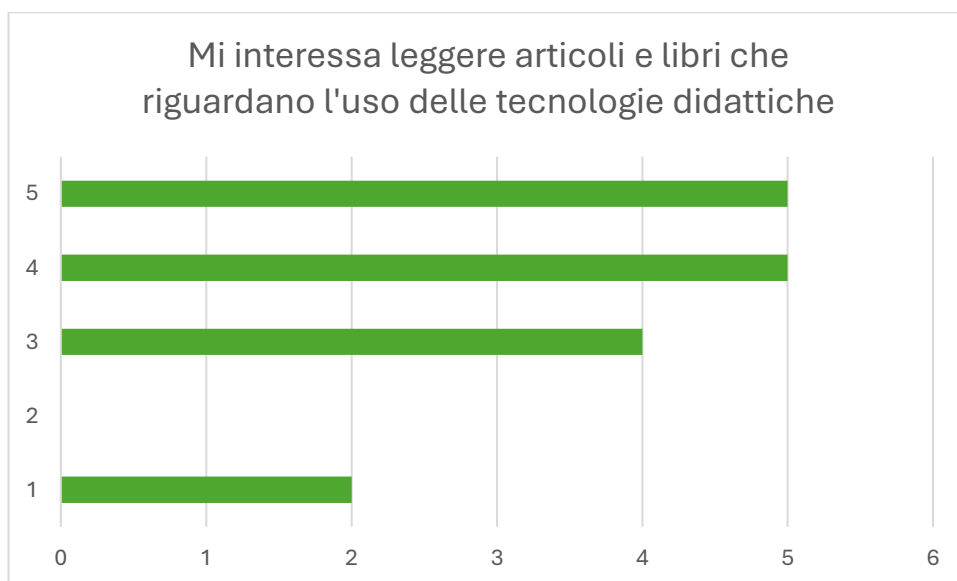


Grafico 43: illustrazione dei dati delle Tabella 44

La maggior parte delle risposte fornite dai docenti si posiziona nei gradi di forte accordo e accordo, con alcune risposte neutre e solo due in forte disaccordo. Questo suggerisce che molti dei partecipanti al MOOC abbiano l'abitudine di leggere articoli e libri sull'uso delle tecnologie digitali in ambito didattico. Tale risultato è significativo perché indica non solo un interesse diffuso per il tema, ma anche un impegno concreto da parte di molti docenti nel mantenersi aggiornati sugli sviluppi e sulle applicazioni delle tecnologie digitali nell'insegnamento. Questo atteggiamento denota una consapevolezza crescente rispetto al valore delle TIC come strumento didattico e il desiderio di integrare tali strumenti in modo informato e riflessivo all'interno della propria pratica didattica. Tuttavia, la presenza di risposte neutre e di forte disaccordo evidenzia che non tutti i docenti potrebbero avere lo stesso livello di familiarità con la letteratura sul tema, o che alcuni potrebbero non ritenerla centrale per la propria attività. Questo suggerisce la necessità di future iniziative formative che promuovano la riflessione critica sull'uso delle tecnologie nell'insegnamento e che incentivino il continuo aggiornamento professionale in questo ambito.

Il quarto item interessa l'utilizzo delle tecnologie digitali per aumentare la propria efficacia come docenti:

Tabella 45: risposte del grado di accordo riguardo l'utilizzo delle TIC e la propria efficacia

Se continuo ad usare le tecnologie didattiche in aula questo aumenterà la mia efficacia come docente

Forte accordo	4
D'accordo	6
Né d'accordo né in disaccordo	3
Disaccordo	3
Forte disaccordo	0

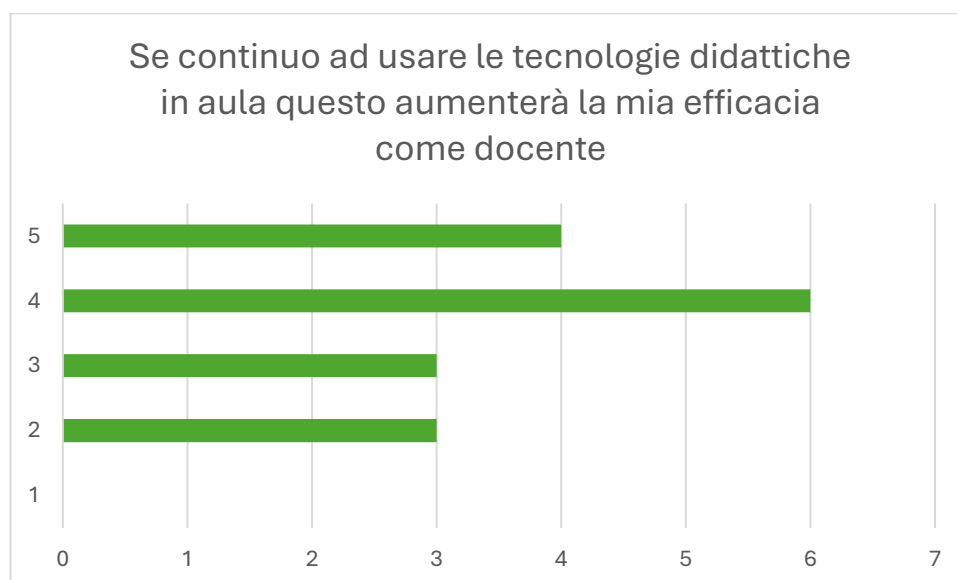


Grafico 44: illustrazione dei dati delle Tabella 45

I risultati relativi all'utilizzo delle tecnologie didattiche e alla percezione di efficacia nel ruolo di docenti mostrano una netta predominanza di risposte che si collocano nei gradi di accordo e forte accordo. Questo suggerisce che la maggior parte dei partecipanti riconosce un legame positivo tra l'integrazione delle tecnologie digitali nella propria didattica e la loro efficacia come docenti. Tuttavia, è interessante notare che tre docenti si sono posizionati in modo neutro, indicando una certa indecisione o riserva riguardo a questa correlazione. Inoltre, altri tre docenti hanno espresso disaccordo, il che potrebbe riflettere diverse esperienze o convinzioni personali sul valore delle tecnologie didattiche. Queste differenze nelle risposte potrebbero fornire spunti utili per ulteriori discussioni e analisi sulle pratiche didattiche e sulle percezioni degli insegnanti riguardo all'uso delle tecnologie in aula. Il quinto item indica l'interesse del docente a lavorare con gli strumenti offerti dalle tecnologie didattiche:

Tabella 46: risposte del grado di accordo riguardo la possibilità di lavorare con gli strumenti offerti dalle TIC

Sono interessato/a a lavorare con gli strumenti offerti dalle tecnologie didattiche

Forte accordo	4
D'accordo	6
Né d'accordo né in disaccordo	4
Disaccordo	0
Forte disaccordo	2

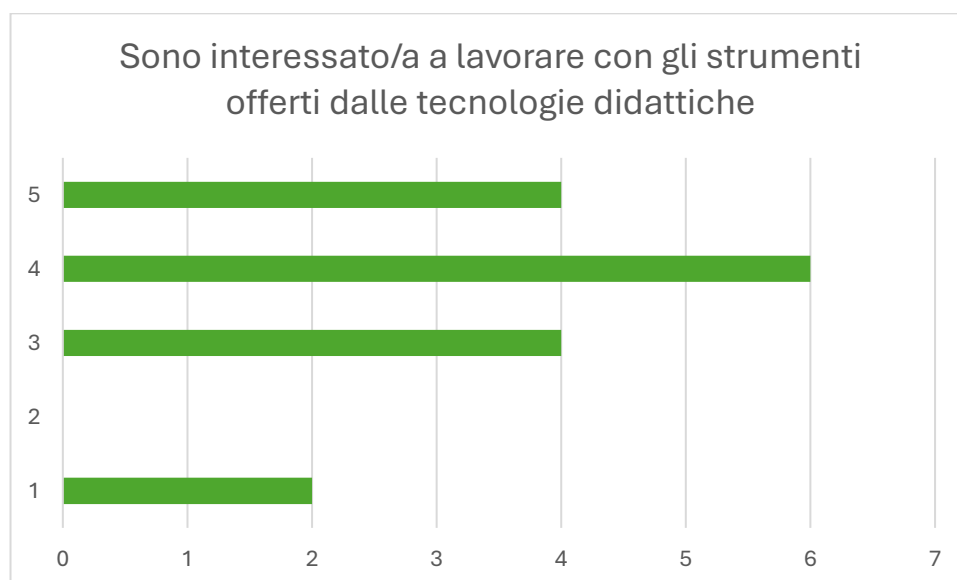


Grafico 45: illustrazione dei dati delle Tabella 46

Le risposte fornite dai docenti su questo item mostrano una netta prevalenza per le posizioni di accordo e forte accordo, accompagnate da un numero significativo di risposte neutre. Questo indica una generale apertura e predisposizione verso la possibilità di utilizzare gli strumenti offerti dalle tecnologie digitali nel loro lavoro di docenti universitari. Tuttavia, è importante notare che due docenti si sono espressi in forte disaccordo, suggerendo che, sebbene la maggior parte dei partecipanti riconosca il valore di tali strumenti, ci sono anche posizioni critiche che meritano attenzione. Queste divergenze di opinione possono fornire spunti utili per comprendere le resistenze o le difficoltà che alcuni docenti possono incontrare nell'integrare la tecnologia nelle loro pratiche didattiche, evidenziando la necessità di supporto e formazione mirata per garantire un uso efficace e consapevole delle risorse digitali.

Il sesto item riguarda l'impiego delle tecnologie digitali per rendere l'insegnamento più stimolante:

Tabella 47: risposte del grado di accordo riguardo l'uso delle TIC per rendere stimolante l'insegnamento

Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in aula renderà il mio insegnamento più stimolante

Forte accordo	4
D'accordo	6
Né d'accordo né in disaccordo	4
Disaccordo	1
Forte disaccordo	1

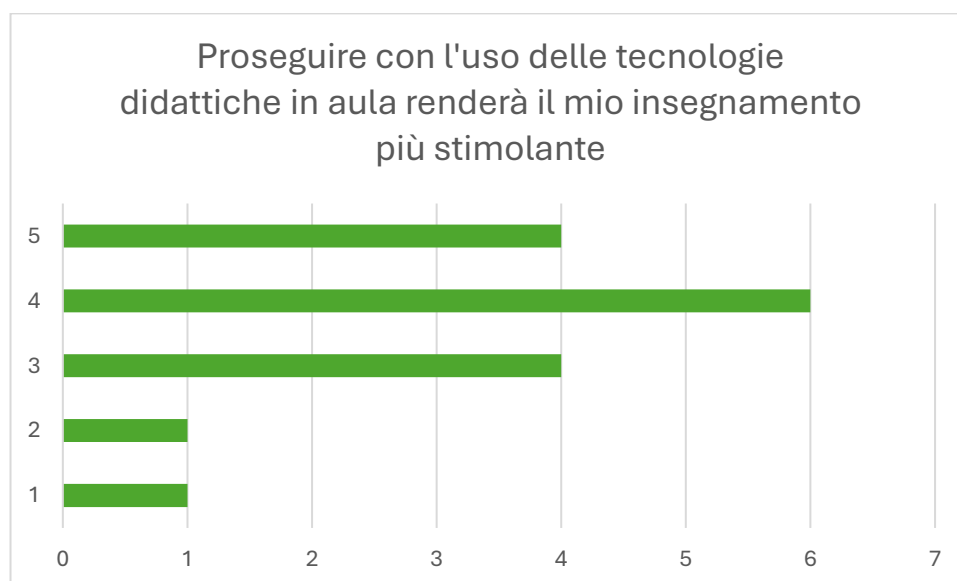


Grafico 46: illustrazione dei dati delle Tabella 47

I risultati relativi a questo item mostrano una tendenza simile a quella osservata nel precedente, evidenziando una netta prevalenza di risposte che esprimono accordo e forte accordo, insieme a un numero significativo di posizioni neutre. Questo suggerisce che molti docenti percepiscono l'uso delle tecnologie digitali come un'opportunità per rendere il loro insegnamento più coinvolgente e stimolante. Tuttavia, è importante notare che ci sono anche voci dissonanti: solo un docente ha espresso disaccordo e un altro ha adottato una posizione di forte disaccordo. Questa distribuzione delle risposte potrebbe indicare una divergenza di opinioni sull'efficacia delle tecnologie digitali nell'arricchire l'esperienza didattica, suggerendo la necessità di ulteriori discussioni e riflessioni su questo tema.

Il settimo item riguarda l'utilizzo efficace delle tecnologie digitali nel proprio lavoro di docente universitario:

Tabella 48: risposte del grado di accordo riguardo l'utilizzo efficace delle TIC nel proprio lavoro di docente universitario

Ritengo di essere in grado di saper usare efficacemente le tecnologie didattiche nel mio lavoro di docente

Forte accordo	3
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	7
Disaccordo	1
Forte disaccordo	0

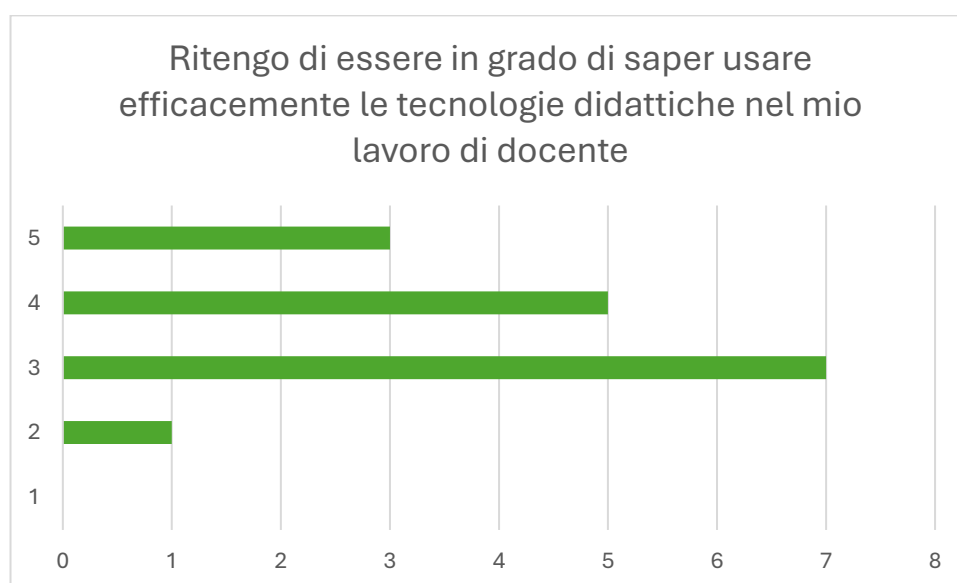


Grafico 47: illustrazione dei dati delle Tabella 48

I risultati emersi riguardo al senso di efficacia nell'utilizzo delle tecnologie digitali da parte dei docenti universitari mostrano una distribuzione significativa delle risposte. La maggior parte dei partecipanti si colloca in una posizione neutra, con sette docenti che indicano una percezione ambivalente riguardo all'impatto delle tecnologie digitali sul loro lavoro. Questo dato suggerisce che, sebbene alcuni docenti possano riconoscere i benefici potenziali delle tecnologie digitali, potrebbero anche nutrire dubbi sulla loro reale efficacia o su come integrarle nel loro contesto didattico specifico.

Seguono le risposte di accordo e forte accordo, indicando che una parte consistente di docenti percepisce un valore significativo nell'impiego delle tecnologie digitali, riconoscendo che queste possono migliorare l'interazione con studenti e studentesse e rendere l'insegnamento più dinamico e coinvolgente. Tuttavia, è interessante notare che solo un docente ha espresso disaccordo con questa visione, suggerendo che, in generale, il corpo

docente tende a considerare positivamente l'integrazione delle tecnologie nella pratica didattica, anche se con alcune riserve e variazioni individuali nella percezione della loro efficacia. Questi risultati possono fornire spunti utili per futuri interventi formativi, finalizzati a rafforzare le competenze digitali dei docenti e a chiarire le potenzialità delle tecnologie nell'insegnamento universitario.

L'ottavo item riguarda il senso di realizzazione personale grazie all'impiego delle tecnologie digitali:

Tabella 49: risposte del grado di accordo riguardo l'utilizzo delle TIC e il senso di realizzazione professionale

Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in aula aumenterà il mio senso di realizzazione professionale

Forte accordo	3
D'accordo	3
Né d'accordo né in disaccordo	6
Disaccordo	1
Forte disaccordo	2

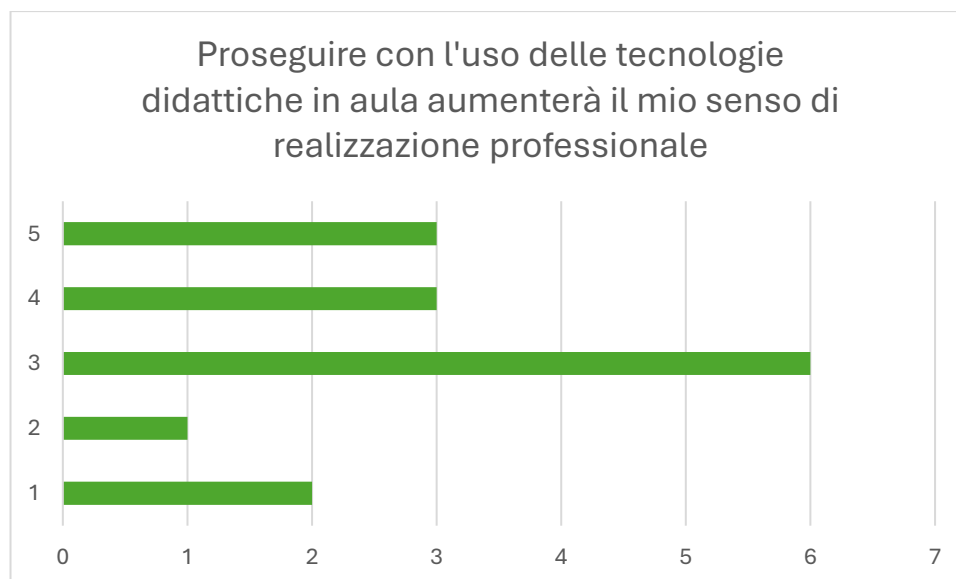


Grafico 48: illustrazione dei dati delle Tabella 49

Le risposte fornite dai docenti riguardo all'impiego delle tecnologie digitali per migliorare il proprio senso di realizzazione professionale mostrano una predominanza di posizioni neutre. Questo suggerisce che molti partecipanti non hanno un'opinione decisamente definita su questo aspetto. Le posizioni di accordo e forte accordo seguono, indicando che

alcuni docenti riconoscono l'importanza delle tecnologie nel loro percorso professionale. Tuttavia, è significativo notare che vi è anche un docente che si dichiara in disaccordo e due che esprimono un forte disaccordo, evidenziando una certa divergenza di opinioni su come le tecnologie digitali possano influenzare la percezione di realizzazione professionale. Il nono item riguarda l'utilizzo delle tecnologie digitali in aula per rendere il proprio insegnamento più soddisfacente:

Tabella 50: risposte del grado di accordo riguardo l'utilizzo delle TIC per rendere il proprio insegnamento più soddisfacente

Se continuo ad usare le tecnologie didattiche in aula questo renderà il mio modo di insegnare più soddisfacente

Forte accordo	3
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	6
Disaccordo	2
Forte disaccordo	0

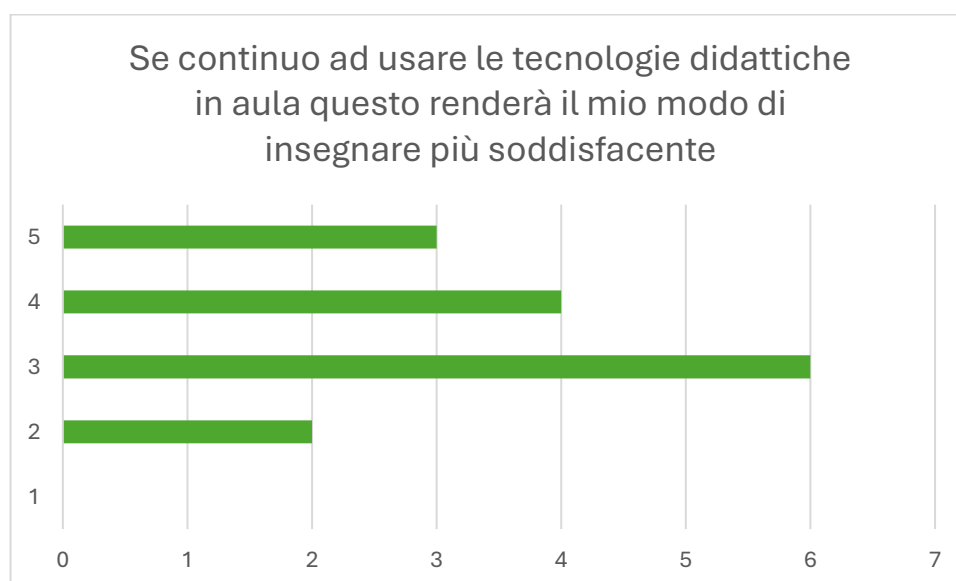


Grafico 49: illustrazione dei dati delle Tabella 50

Le risposte fornite dai docenti riguardo all'utilizzo delle tecnologie digitali per migliorare la soddisfazione nel proprio metodo di insegnamento mostrano una chiara prevalenza di posizioni neutre. Questo indica che molti docenti non si sentono né completamente favorevoli né contrari a questa affermazione. Tuttavia, si osserva anche un buon numero di risposte che esprimono accordo e forte accordo, suggerendo che una parte significativa del

corpo docente riconosce il potenziale delle tecnologie digitali nel rendere l'insegnamento più gratificante. È interessante notare che solo due docenti si sono espressi in disaccordo, il che potrebbe suggerire una generale apertura verso l'integrazione delle tecnologie nell'insegnamento.

Il decimo item riguarda l'integrazione delle tecnologie digitali nelle lezioni per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse:

Tabella 51: risposte del grado di accordo riguardo l'integrazione delle TIC nelle lezioni per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse

Ritengo di essere capace di integrare con regolarità le tecnologie didattiche nelle mie lezioni per migliorare l'apprendimento di studenti e studentesse

Forte accordo	3
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	6
Disaccordo	2
Forte disaccordo	0

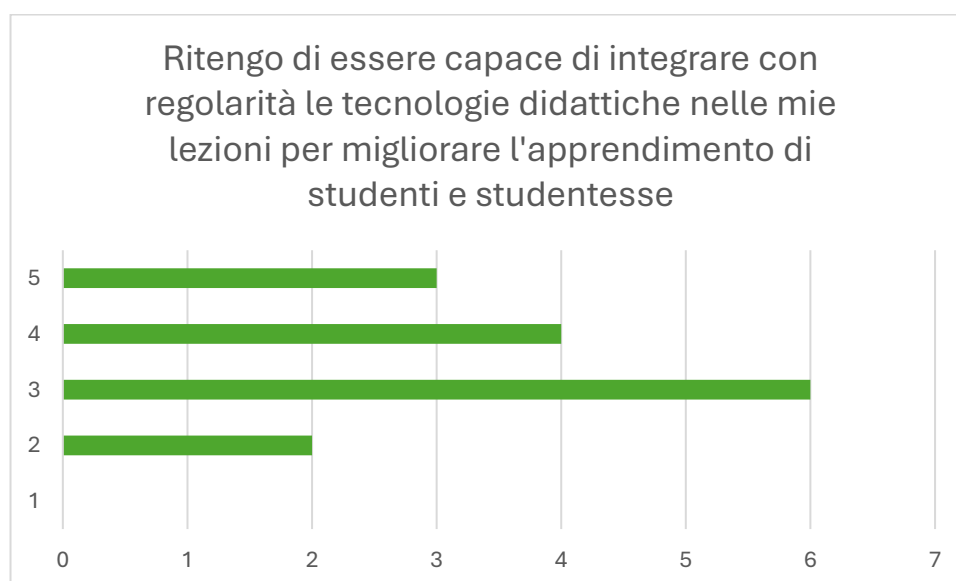


Grafico 50: illustrazione dei dati delle Tabella 51

I risultati relativi a questo item, che esplora l'integrazione delle tecnologie didattiche nelle lezioni per migliorare l'apprendimento degli studenti e delle studentesse, mostrano una distribuzione simile a quella dell'item precedente. La maggioranza dei docenti si colloca in una posizione neutra, suggerendo una certa indecisione o incertezza sull'efficacia di tale integrazione. Tuttavia, un numero significativo di partecipanti esprime anche accordo e forte

accordo, indicando una fiducia nella potenzialità delle tecnologie per arricchire l'esperienza di apprendimento. Solo due docenti manifestano una posizione di disaccordo, il che potrebbe suggerire la necessità di ulteriori discussioni o formazioni specifiche sull'argomento. Questo scenario evidenzia l'importanza di continuare a supportare i docenti nell'uso delle tecnologie didattiche, affinché possano riconoscerne appieno il valore nel contesto educativo.

L'undicesimo item interessa l'utilizzo efficace delle tecnologie digitali e l'aumento della stima da parte dei colleghi e delle colleghe nei propri confronti:

Tabella 52: risposte del grado di accordo riguardo l'utilizzo efficace delle TIC e stima da parte dei colleghi

Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche in aula questo aumenterà la stima dei miei colleghi e colleghe nei miei confronti

Forte accordo	2
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	4
Disaccordo	4
Forte disaccordo	2

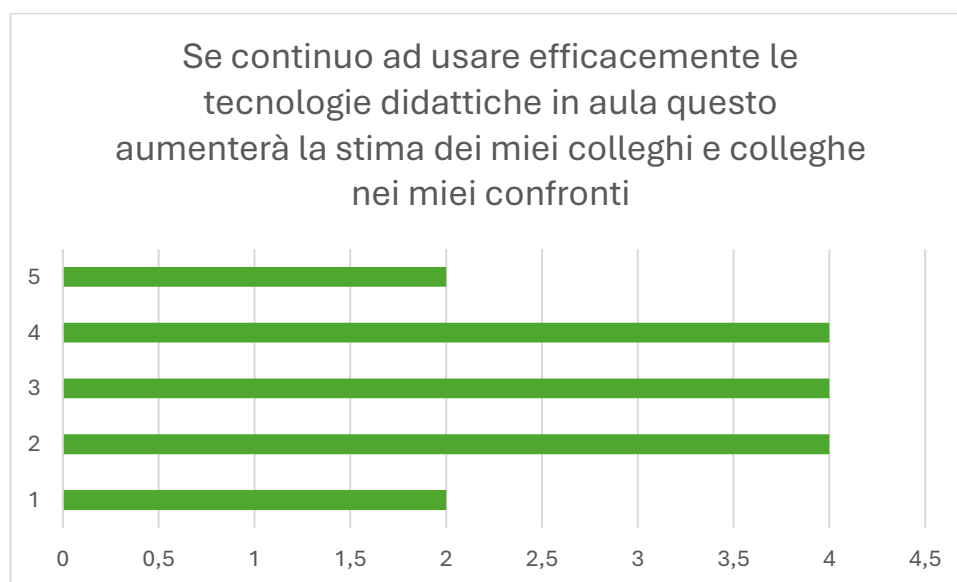


Grafico 51: illustrazione dei dati delle Tabella 52

I risultati relativi all'utilizzo efficace delle tecnologie digitali e all'aumento della stima da parte dei colleghi e delle colleghe nei confronti dei docenti mostrano una distribuzione delle risposte molto equilibrata. In particolare, quattro docenti si sono dichiarati d'accordo con

l'affermazione, mentre un numero equivalente ha assunto una posizione neutra. Allo stesso modo, quattro docenti si sono posizionati in disaccordo. Inoltre, due docenti hanno espresso un forte accordo, suggerendo una percezione particolarmente positiva dell'impatto delle tecnologie sulla loro reputazione professionale, mentre altri due docenti hanno manifestato un forte disaccordo, indicando un certo scetticismo riguardo all'efficacia delle tecnologie digitali in questo contesto. Questa varietà di risposte evidenzia la complessità delle opinioni sui benefici percepiti delle tecnologie digitali nella costruzione della credibilità professionale all'interno del corpo docente.

Il dodicesimo item riguarda la percezione di competenza che i colleghi hanno del docente riguardo il suo utilizzo delle tecnologie in aula:

Tabella 53: risposte del grado di accordo riguardo la percezione che i colleghi possono avere del livello di competenza sull'utilizzo efficace delle TIC

I miei colleghi e le mie colleghe mi percepiscono tanto più competente quanto più sono in grado di usare efficacemente le tecnologie didattiche in aula

Forte accordo	2
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	3
Disaccordo	3
Forte disaccordo	4

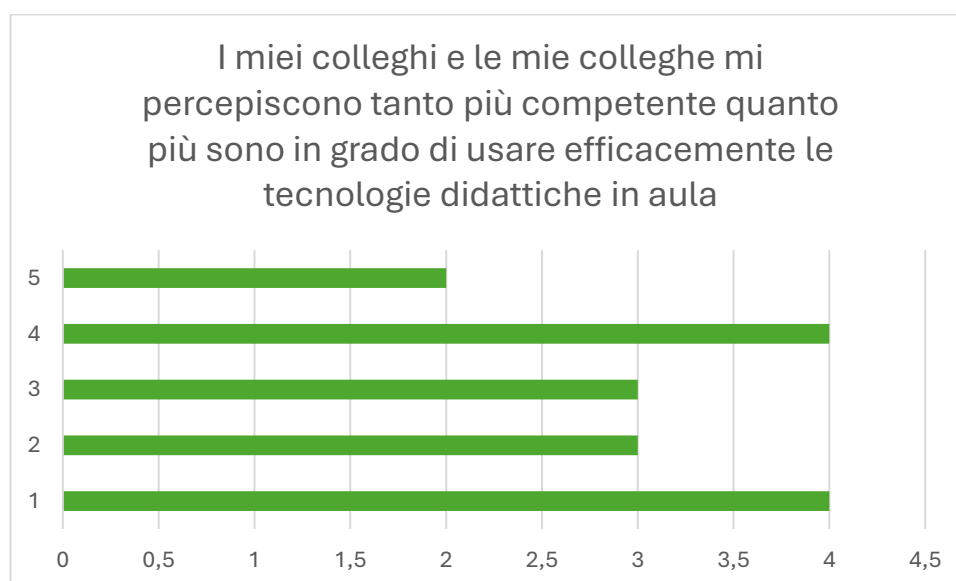


Grafico 52: illustrazione dei dati delle Tabella 53

Anche per questo item, le risposte fornite dai docenti mostrano una distribuzione relativamente equilibrata tra le diverse posizioni di accordo e disaccordo. Questo fenomeno suggerisce che la percezione dei colleghi e delle colleghe riguardo al livello di competenza dei singoli docenti possa essere influenzata in modo significativo dall'efficacia con cui vengono utilizzate le tecnologie digitali, ma non per tutti e tutte. In altre parole, i docenti che impiegano con successo questi strumenti nella loro pratica didattica potrebbero essere percepiti come più competenti dai loro pari, evidenziando l'importanza dell'integrazione delle tecnologie nella professione docente, ma al tempo stesso potrebbe essere valida anche la posizione secondo cui l'utilizzo efficace delle tecnologie digitali non inciderebbe sul livello di competenza percepito da colleghi e colleghe.

Il tredicesimo item riguarda la capacità di saper scegliere le tecnologie didattiche rispetto agli standard pedagogici di base:

Tabella 54: risposte del grado di accordo riguardo alla scelta delle TIC secondo standard pedagogici

Ritengo di essere in grado di scegliere le tecnologie didattiche appropriate rispetto agli standard pedagogici di base

Forte accordo	2
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	6
Disaccordo	3
Forte disaccordo	0

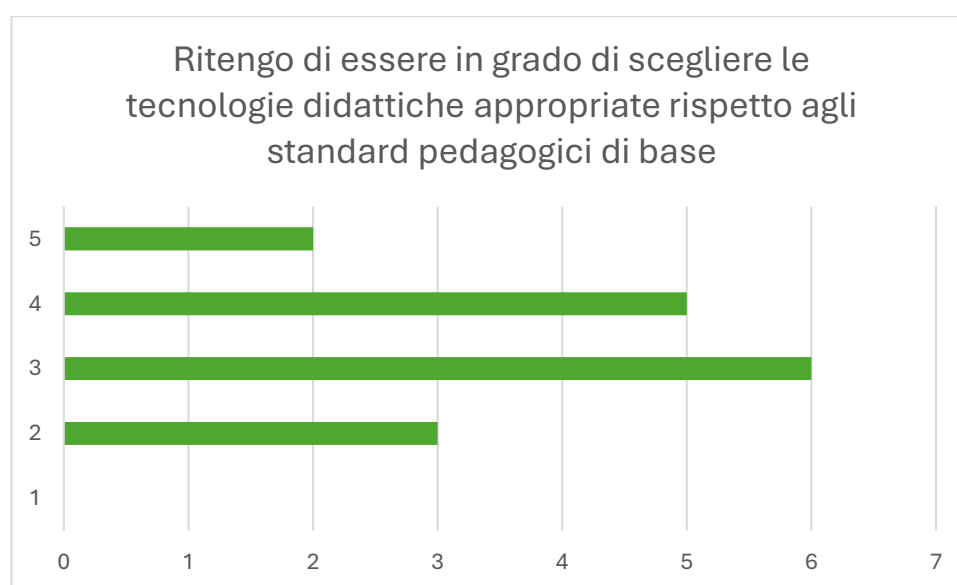


Grafico 53: illustrazione dei dati delle Tabella 54

Le risposte fornite dai docenti riguardo alla loro capacità di selezionare le tecnologie didattiche in conformità con gli standard pedagogici di base mostrano una chiara tendenza verso una posizione neutra. Questo indica che, sebbene molti docenti riconoscano l'importanza di allineare le tecnologie impiegate agli standard educativi, una parte significativa di loro potrebbe non sentirsi completamente sicura o esperta nel farlo. Dopo la posizione neutra, le risposte si distribuiscono tra accordo e forte accordo, suggerendo che esiste un gruppo di docenti che percepisce di possedere le competenze necessarie per effettuare scelte informate in merito all'integrazione delle tecnologie. Tuttavia, è interessante notare che solo tre docenti si sono dichiarati in disaccordo, il che potrebbe indicare un'area di opportunità per interventi formativi o di supporto mirati a migliorare la fiducia e la competenza nell'uso delle tecnologie didattiche in relazione agli standard pedagogici.

Il quattordicesimo item riguarda l'interesse a lavorare su progetti che prevedono l'utilizzo di tecnologie didattiche:

Tabella 55: risposte del grado di accordo riguardo l'interesse a lavorare su progetti dove sono utilizzate le TIC

Mi interessa lavorare su progetti che prevedano l'utilizzo delle tecnologie didattiche

Forte accordo	4
D'accordo	6
Né d'accordo né in disaccordo	3
Disaccordo	1
Forte disaccordo	2

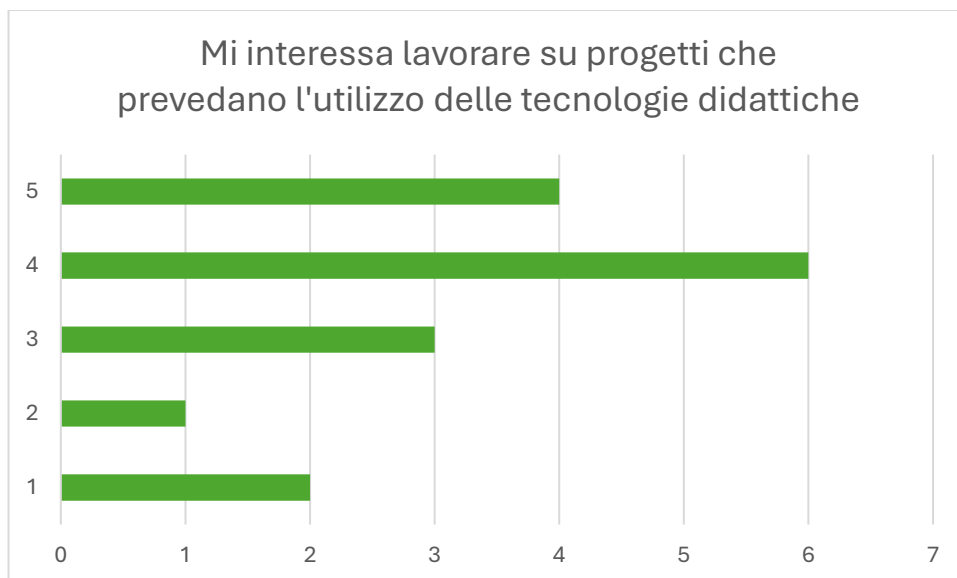


Grafico 54: illustrazione dei dati delle Tabella 55

Le risposte fornite dai docenti riguardo all'opportunità di collaborare a progetti che includono l'uso delle tecnologie digitali mostrano una netta prevalenza di posizioni di accordo e forte accordo. Questo suggerisce un'apertura significativa da parte dei docenti verso l'integrazione delle tecnologie nella propria professione. Solo tre docenti si posizionano in modo neutro, indicando una certa indecisione o mancanza di opinione al riguardo. Inoltre, un docente esprime disaccordo e due docenti si trovano in una posizione di forte disaccordo, evidenziando la presenza di opinioni diverse all'interno del gruppo. Questa distribuzione delle risposte riflette un panorama variegato riguardo l'impatto e l'accettazione delle tecnologie digitali nei progetti di ricerca.

Il quindicesimo item riguarda la produttività che potrebbe derivare dall'impiego delle tecnologie digitali:

Tabella 56: risposte del grado di accordo sulla produttività e l'impiego delle TIC

Proseguire con l'uso delle tecnologie didattiche in aula aumenterà la mia produttività

Forte accordo	2
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	4
Disaccordo	3
Forte disaccordo	2

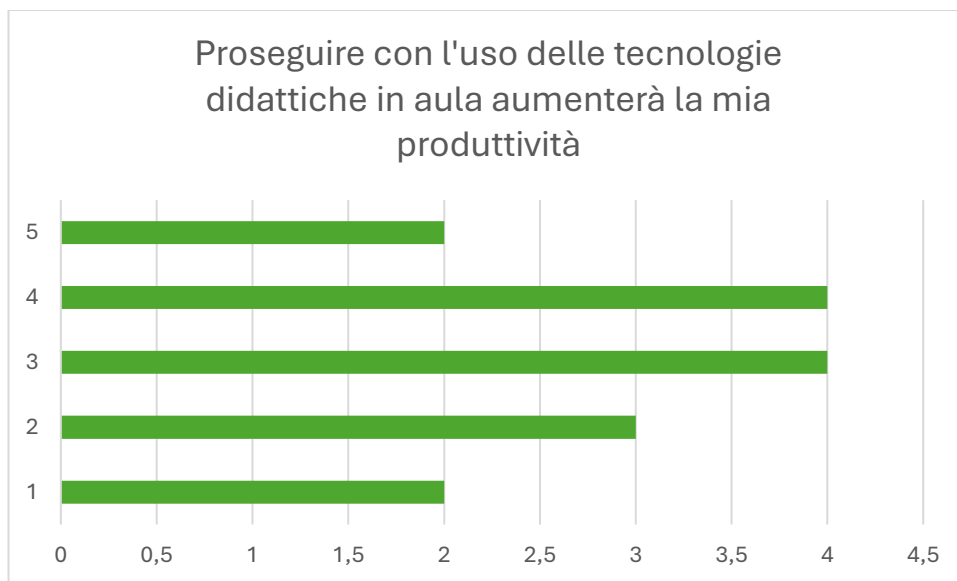


Grafico 55: illustrazione dei dati delle Tabella 56

Le opinioni dei docenti riguardo all'aumento della produttività in aula grazie all'uso delle tecnologie digitali si presentano in modo piuttosto equilibrato. La maggior parte tende ad esprimere posizioni di accordo o neutre, suggerendo una certa apertura verso l'integrazione delle tecnologie per aumentare la propria produttività. Tuttavia, si registrano anche opinioni di disaccordo, che mettono in evidenza delle riserve sull'efficacia di queste tecnologie. Infine, è interessante notare che le posizioni di forte accordo e di forte disaccordo sono rappresentate in misura simile, indicando una polarizzazione nelle esperienze e nelle percezioni dei docenti. Questo panorama riflette una complessità nelle dinamiche dell'insegnamento, dove le tecnologie digitali possono essere sia un'opportunità che una sfida.

Il sedicesimo item riguarda la capacità di saper insegnare i concetti fondamentali delle discipline attraverso un uso appropriato delle tecnologie digitali:

Tabella 57: risposte del grado di accordo sulla capacità di insegnare i concetti delle discipline attraverso l'uso appropriato delle TIC

Ritengo di essere in grado di insegnare i concetti fondamentali delle discipline attraverso un uso appropriato delle tecnologie didattiche

Forte accordo	4
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	6
Disaccordo	0

Forte disaccordo

1

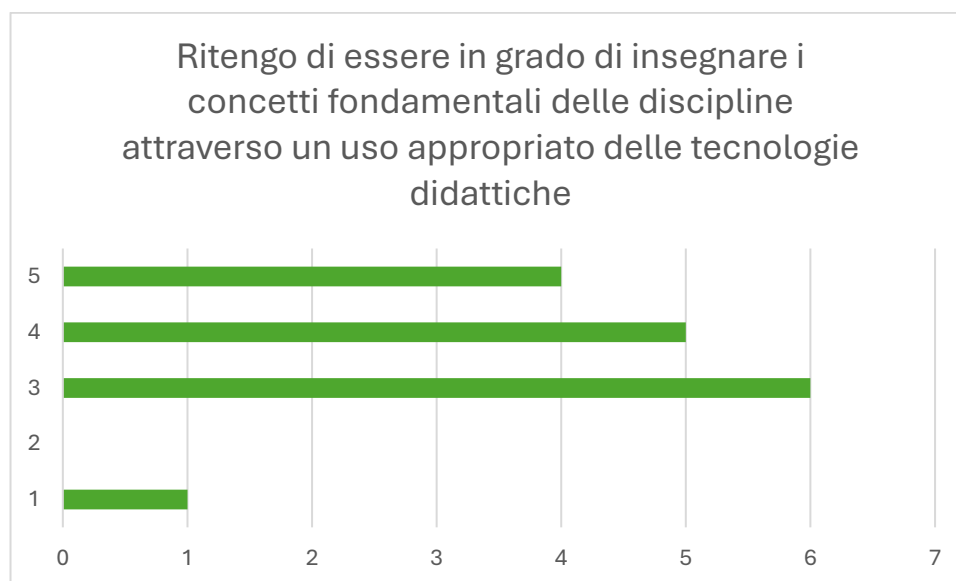


Grafico 56: illustrazione dei dati delle Tabella 57

Le risposte a questo item evidenziano una netta prevalenza di posizioni neutre, seguite da opinioni di accordo e forte accordo, riguardo alla possibilità di trasmettere i concetti fondamentali delle diverse discipline attraverso un uso appropriato delle tecnologie digitali. Questa tendenza suggerisce che molti docenti vedono nel digitale un potenziale strumento didattico, pur mantenendo una certa cautela. Inoltre, è interessante notare che solo un docente si dichiara in forte disaccordo, indicando che, sebbene ci sia una sostanziale apertura verso l'integrazione tecnologica, le opinioni su questo tema non sono uniformi. Questo scenario riflette una varietà di esperienze e convinzioni tra i docenti riguardo all'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento.

Il diciassettesimo item riguarda l'interesse dei docenti ad apprendere l'utilizzo di nuovi software educativi:

Tabella 58: risposte del grado di accordo riguardo l'interesse ad apprendere l'utilizzo di nuovi software educativi

Sono interessato/a ad apprendere l'utilizzo di nuovi software educativi

Forte accordo	6
D'accordo	3
Né d'accordo né in disaccordo	3
Disaccordo	2
Forte disaccordo	2

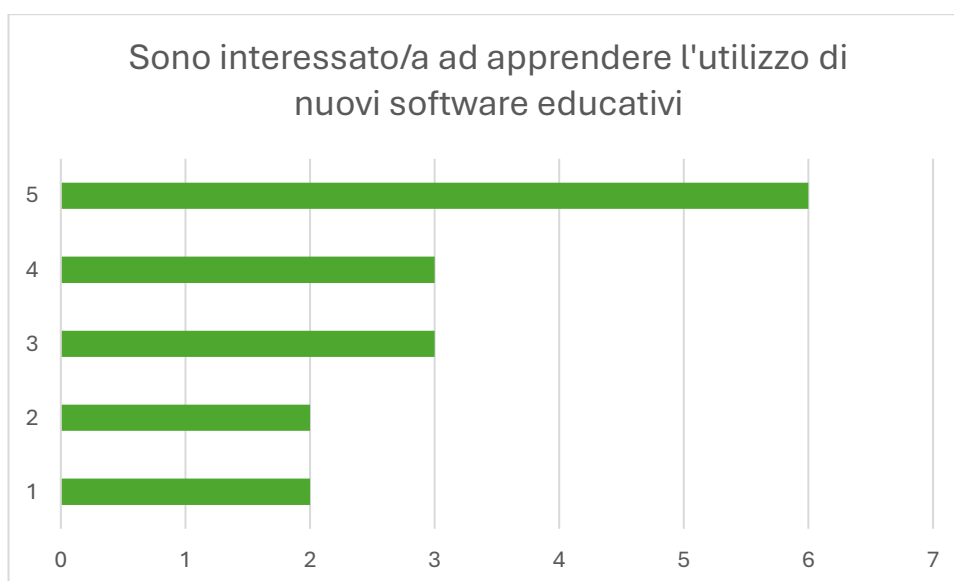


Grafico 57: illustrazione dei dati delle Tabella 58

Le risposte dei docenti sull'interesse ad apprendere l'uso di nuovi software educativi mostrano una chiara prevalenza di docenti che si dichiarano fortemente favorevoli a questa opportunità. Seguono, in misura minore, le posizioni di accordo e quelle neutre, che suggeriscono una disponibilità generale verso l'adozione di nuove tecnologie. Tuttavia, è importante notare che ci sono anche due docenti che esprimono disaccordo e altri due che si dichiarano in forte disaccordo, indicando che, nonostante l'entusiasmo predominante, esistono anche resistenze e opinioni divergenti all'interno del gruppo di docenti che hanno portato a termine il MOOC. Questo quadro riflette una varietà di atteggiamenti nei confronti dell'innovazione tecnologica nell'insegnamento, suggerendo la necessità di affrontare le preoccupazioni di chi è meno incline all'adozione di nuovi strumenti.

Il diciottesimo item riguarda la capacità dei docenti di aiutare studenti e studentesse con l'utilizzo delle tecnologie digitali:

Tabella 59: risposte del grado di accordo riguardo la possibilità di aiutare studenti e studentesse con l'utilizzo delle TIC

Ritengo di essere in grado di aiutare studenti e studentesse quando hanno difficoltà nell'uso delle tecnologie didattiche

Forte accordo	3
D'accordo	4
Né d'accordo né in disaccordo	5
Disaccordo	3

Forte disaccordo

0

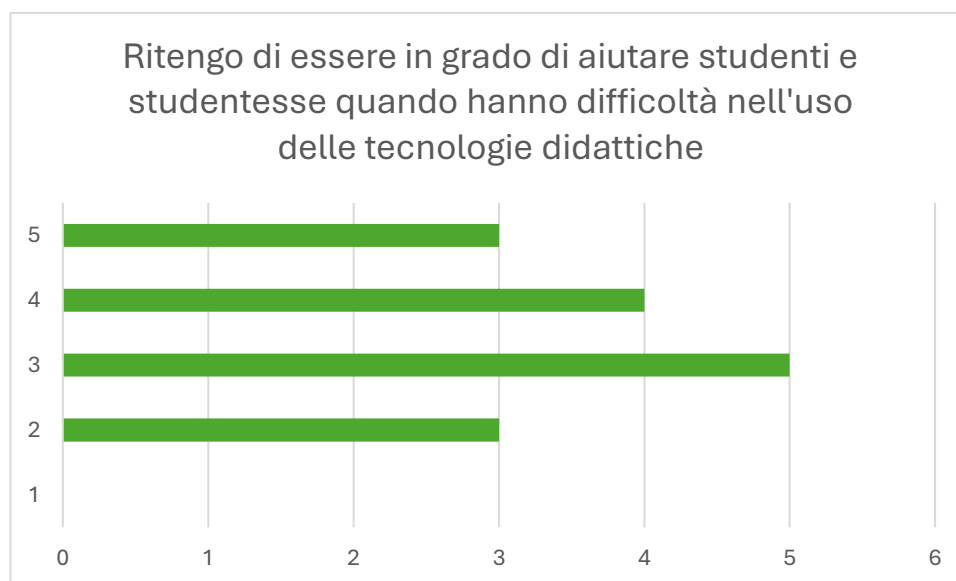


Grafico 58: illustrazione dei dati delle Tabella 59

In merito alla capacità di supportare gli studenti e le studentesse in difficoltà con l'uso delle tecnologie digitali, la maggior parte dei docenti si colloca in una posizione neutra. Questo indica una certa indecisione o ambivalenza riguardo alla propria efficacia nel fornire aiuto in questo ambito. Seguono le posizioni di accordo, che riflettono una volontà di supporto, mentre quelle di forte accordo e di forte disaccordo sono presenti in misura minore e simile tra loro. Questo scenario suggerisce che, sebbene alcuni docenti si sentano pronti ad intervenire in caso di necessità, ci sono anche coloro che possono avere dubbi sulle proprie competenze o sulla loro capacità di assistere studenti e studentesse nell'affrontare le sfide tecnologiche, evidenziando così la necessità di formazione continua e di sviluppo professionale in questo ambito.

Il diciannovesimo item è inerente alla possibilità di integrare le conoscenze delle tecnologie digitali nel proprio curriculum:

Tabella 60: risposte del grado di accordo sull'integrazione delle TIC nel curriculum

Cerco di accrescere le mie conoscenze sull'integrazione delle tecnologie didattiche nel curriculum

Forte accordo	4
D'accordo	5
Né d'accordo né in disaccordo	4

Disaccordo	1
Forte disaccordo	1

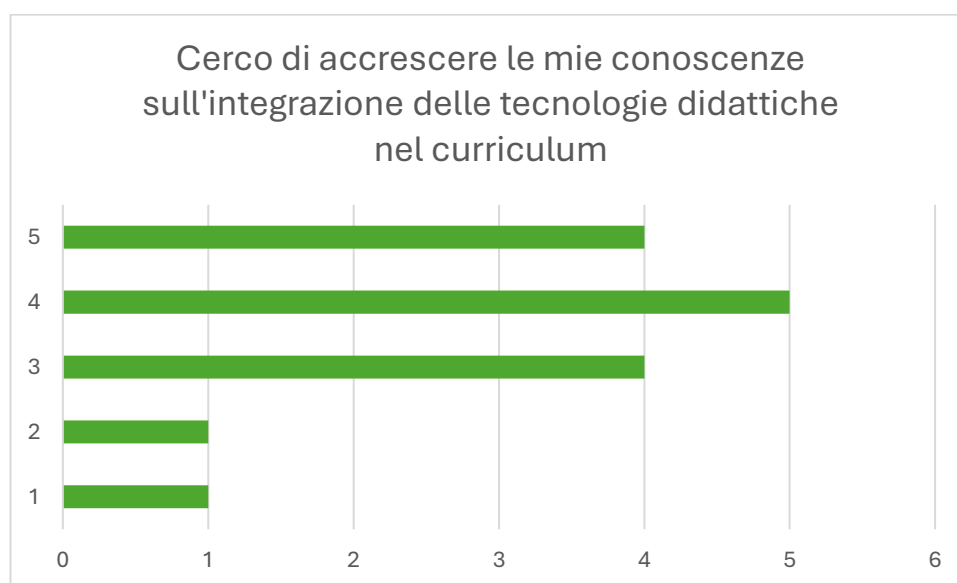


Grafico 59: illustrazione dei dati delle Tabella 60

Le risposte relative all'accrescimento delle conoscenze dei docenti riguardo all'integrazione delle tecnologie digitali nel curriculum mostrano una prevalenza di opinioni favorevoli. La maggior parte dei docenti si posiziona in accordo, seguita da un buon numero di insegnanti che esprime forte accordo. Anche le posizioni neutre sono presenti, sebbene in misura minore. È interessante notare che solo un docente si dichiara in disaccordo e un altro in forte disaccordo, suggerendo che, sebbene ci siano alcune riserve, la maggior parte riconosce l'importanza di ampliare le proprie competenze tecnologiche. Questo panorama riflette un clima di apertura e interesse verso l'innovazione tecnologica, evidenziando al contempo la necessità di ulteriori opportunità di formazione per i docenti.

Il ventesimo item interessa il tema dell'uso efficace delle tecnologie digitali in aula per accrescere il proprio prestigio con colleghi e colleghe:

Tabella 61: risposte del grado di accordo sull'utilizzo efficace delle TIC per accrescere il prestigio con colleghi e colleghe

**Se continuo ad usare efficacemente le tecnologie didattiche in aula questo
accrescerà il mio prestigio di docente tra i miei colleghi e le mie colleghe**

Forte accordo	2
D'accordo	2
Né d'accordo né in disaccordo	5

Disaccordo	4
Forte disaccordo	2

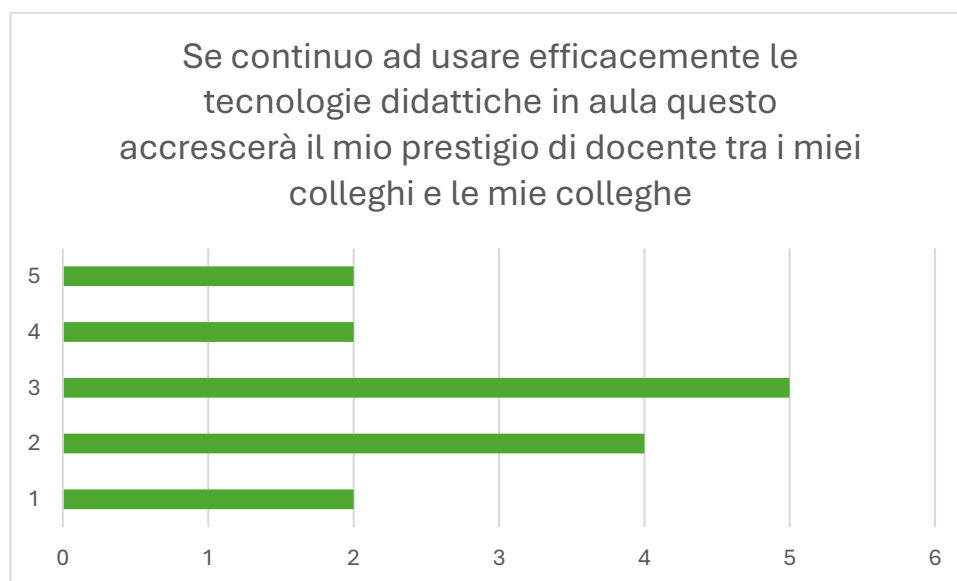


Grafico 60: illustrazione dei dati delle Tabella 61

I risultati dei docenti su questo item evidenziano una netta prevalenza di risposte neutre, seguite da opinioni di disaccordo. Inoltre, le posizioni di forte accordo, accordo e forte disaccordo sono distribuite in modo equo, suggerendo una varietà di punti di vista. Questo scenario indica che l'uso efficace delle tecnologie digitali in aula non è percepito in modo uniforme come un fattore che contribuisce all'accrescimento del prestigio professionale tra colleghi e colleghe. Da un lato, alcuni docenti potrebbero riconoscere il potenziale delle tecnologie per migliorare la propria reputazione professionale e l'efficacia didattica. Dall'altro, ci sono anche coloro che potrebbero non considerare l'adozione delle tecnologie digitali come un elemento determinante per il riconoscimento tra i pari. Questa situazione suggerisce che, mentre l'integrazione delle tecnologie può offrire opportunità per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento, la sua percezione come strumento di prestigio professionale varia significativamente tra i docenti, richiedendo ulteriori riflessioni e discussioni sul tema.

Il ventunesimo item riguarda la partecipazione a seminari di formazione sull'utilizzo delle tecnologie digitali:

Tabella 62: risposte del grado di accordo sulla partecipazione a seminari sull'uso delle TIC

Mi interessa partecipare a seminari di formazione sull'uso delle tecnologie didattiche

Forte accordo	7
D'accordo	3
Né d'accordo né in disaccordo	3
Disaccordo	0
Forte disaccordo	3

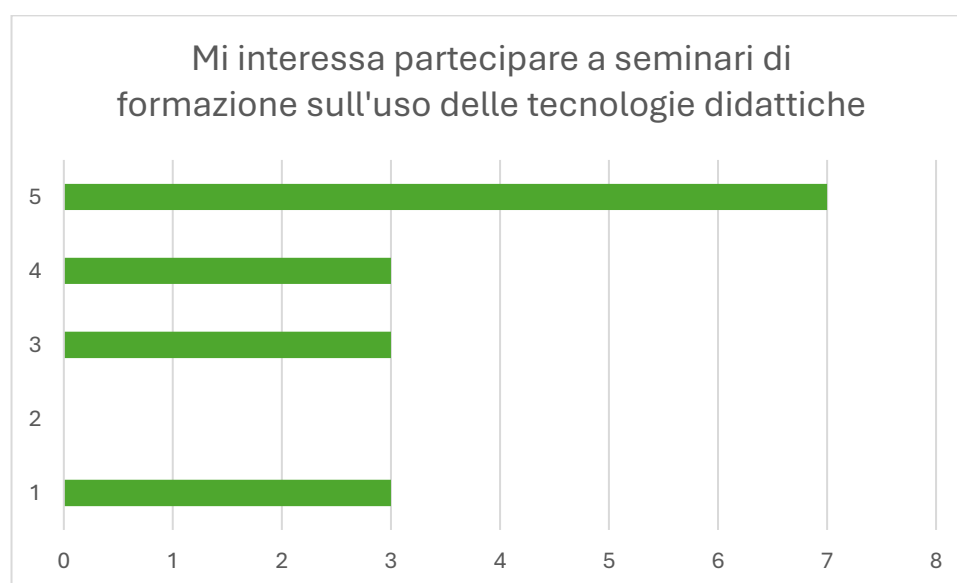


Grafico 61: illustrazione dei dati delle Tabella 62

I risultati dell'ultimo item relativo alla partecipazione a seminari di formazione sull'impiego delle tecnologie didattiche mostrano una chiara prevalenza di posizioni di forte accordo tra i docenti, suggerendo un forte interesse e una disponibilità ad approfondire le proprie competenze in questo ambito. Seguono, in misura più ridotta, posizioni di accordo, neutralità e forte disaccordo, distribuite equamente tra i partecipanti. Questo scenario indica che, mentre una parte significativa del corpo docente riconosce l'importanza della formazione continua per l'integrazione delle tecnologie didattiche, ci sono anche insegnanti che possono avere opinioni divergenti o una maggiore cautela riguardo a questi seminari. Alcuni potrebbero essere aperti all'idea di partecipare, ma non necessariamente convinti dell'efficacia o della necessità di tali corsi. Altri, invece, potrebbero esprimere una chiara opposizione. Questa varietà di opinioni evidenzia la necessità di sviluppare programmi di

formazione che siano in grado di rispondere alle diverse esigenze e aspettative del corpo docente, al fine di massimizzare l'impatto positivo delle tecnologie nell'insegnamento.

5.4. Dati forniti dalla piattaforma Moodle

Moodle offre funzionalità avanzate di tracciamento delle attività degli utenti che accedono alla piattaforma, consentendo di raccogliere dati dettagliati sull'interazione con le risorse e gli strumenti didattici. Grazie a questa funzione, è possibile ottenere informazioni specifiche, come il tempo impiegato per completare una determinata attività, i punteggi ottenuti nei quiz, il numero di tentativi effettuati per superare un'attività, e altri dati dipendenti dal tipo di tool impiegato.

Questa capacità di monitoraggio si rivela particolarmente utile per l'analisi e la valutazione del MOOC come dispositivo formativo per i docenti universitari. Nello specifico, per rispondere alla domanda di ricerca che guida questo progetto, si è fatto ricorso ai dati relativi alla fruizione delle videolezioni e ai risultati dei quiz finali per ciascuno dei quattro moduli didattici, oltre al modulo conclusivo del corso. Questi dati hanno fornito indicazioni preziose per descrivere l'efficacia del dispositivo formativo, la sua accessibilità, e la fruibilità delle risorse messe a disposizione all'interno del MOOC.

Inoltre, tali informazioni hanno permesso di esaminare in modo più dettagliato l'esperienza formativa dei docenti, consentendo di identificare quali attività hanno richiesto più tempo o sono risultate più complesse, e quali risorse sono state maggiormente utilizzate. Questo tipo di analisi rappresenta un elemento chiave per migliorare ulteriormente l'esperienza di apprendimento online, affinando sia la progettazione dei corsi futuri, sia l'adozione di tecnologie digitali a supporto della didattica.

Videolezioni

Le videolezioni del MOOC sono state predisposte seguendo la micro-progettazione illustrata nel Capitolo 4. Questa progettazione ha garantito che ogni lezione fosse suddivisa in unità brevi e mirate, facilitando l'assimilazione dei concetti e migliorando l'esperienza di apprendimento degli utenti. Di seguito vengono riportati i dati riguardanti i tempi di fruizione delle videolezioni e la percentuale dei punteggi ottenuti dagli utenti al termine di ciascuna lezione. Questi dati forniscono informazioni essenziali per comprendere non solo il livello di coinvolgimento e il ritmo di apprendimento dei partecipanti, ma anche l'efficacia della lezione stessa.

Le videolezioni sono state realizzate utilizzando il tool dedicato di Moodle. Ogni lezione è composta da un video narrato, in cui una presentazione visiva viene accompagnata da una voce narrante che spiega e approfondisce i concetti chiave. Questo approccio integrato tra immagini e narrazione ha permesso di rendere il contenuto più accessibile e comprensibile, mantenendo alta l'attenzione e supportando l'apprendimento attivo. La presenza della narrazione ha inoltre consentito di spiegare in modo più fluido e dettagliato le tematiche presentate, favorendo una migliore comprensione da parte dei docenti partecipanti. Alla fine di ogni videolezione, è stato somministrato un breve quiz composto da tre domande a risposta chiusa, progettato con l'obiettivo di consolidare i concetti chiave presentati nel corso della lezione. Questo quiz non solo permette ai partecipanti di verificare la propria comprensione dei contenuti, ma rappresenta anche uno strumento di riflessione critica, invitando i docenti a ragionare in modo approfondito su specifici aspetti della didattica trattati nella videolezione. Tale approccio mira a favorire un apprendimento più attivo e consapevole, stimolando i docenti a mettere in relazione quanto appreso con la propria pratica didattica. Questi dati, dunque, saranno fondamentali non solo per valutare l'efficacia del design del corso, ma anche per capire se i tempi di fruizione e i punteggi raggiunti rispecchiano le attese della progettazione didattica e contribuiscono a migliorare l'esperienza di apprendimento complessiva.

Tabella 63: dati sulle lezioni del MOOC

Modulo	Nome lezione	Voto medio	Tempo medio
Risorse didattiche digitali	Risorse digitali	100%	10 min. 18 secondi
Risorse didattiche digitali	Quando e come utilizzare le tecnologie digitali	100%	5 min. 30 secondi
Risorse didattiche digitali	Come cercare online	100%	5 min. 59 secondi
Risorse didattiche digitali	Bricolage digitale e OER	100%	5 min. 38 secondi
Insegnamento e apprendimento	Tecnologie digitali e processi di insegnamento-apprendimento	100%	9 min. 42 secondi
Insegnamento e apprendimento	Ambienti di apprendimento	100%	5 min. 35 secondi

Insegnamento e apprendimento	Comunità di apprendimento	100%	5 min. 57 secondi
Insegnamento e apprendimento	Didattica innovativa	100%	8 min. 55 secondi
Sviluppo degli studenti e delle studentesse	Educazione inclusiva	100%	6 min. 37 secondi
Sviluppo degli studenti e delle studentesse	Strategie didattiche inclusive	100%	3 min. 17 secondi
Sviluppo degli studenti e delle studentesse	Tecnologie assistive e tecnologie inclusive	100%	5 min.
Sviluppo degli studenti e delle studentesse	Tecnologia del testo: fruibilità dei materiali di insegnamento	100%	16 min. 17 secondi
La valutazione	Tecnologie digitali e valutazione	100%	3 min. 44 secondi
La valutazione	Valutare per attribuire valore	100%	9 min. 29 secondi
La valutazione	Tecnologie digitali e feedback	100%	4 min. 19 secondi
La valutazione	Progettare la valutazione	100%	4 min. 36 secondi

La tabella mostra dati positivi relativi all'efficacia e alla fruibilità delle videolezioni e dei quiz proposti all'interno del MOOC. Il primo aspetto che emerge chiaramente è il rendimento dei partecipanti, con un punteggio medio del 100% in tutte le lezioni. Questo risultato indica una comprensione completa e un'applicazione corretta dei contenuti da parte dei docenti. L'efficacia delle lezioni sembra quindi essere stata garantita da una progettazione didattica chiara e accessibile, che ha permesso ai partecipanti di raggiungere con successo gli obiettivi formativi.

Un altro dato interessante riguarda la varietà dei tempi di fruizione delle lezioni, che variano dai 3 minuti e 17 secondi fino a 16 minuti e 17 secondi, anche se quasi tutte le lezioni hanno durata inferiore ai 7 minuti. Nonostante questa diversità, i docenti hanno mantenuto il massimo delle prestazioni sia per le lezioni brevi che per quelle più lunghe, suggerendo che i materiali sono stati progettati in modo tale da garantire un buon equilibrio tra concisione e approfondimento. Le lezioni più lunghe, come *“Tecnologia del testo: fruibilità dei materiali di*

insegnamento”, che dura oltre 16 minuti, hanno comunque ottenuto il massimo risultato, dimostrando che anche i contenuti più complessi sono stati resi fruibili ed efficaci.

La fruibilità delle lezioni è ulteriormente rafforzata dai tempi medi di fruizione. La maggior parte delle lezioni ha una durata compresa tra i 5 e i 10 minuti, un intervallo che permette di mantenere alta l'attenzione dei partecipanti senza richiedere un impegno eccessivo in termini di tempo. Questo rende le lezioni ideali per una fruizione agile e facilmente integrabile nella giornata lavorativa dei docenti, migliorando così l'efficacia dell'apprendimento. Il formato delle videolezioni, caratterizzate da una presentazione narrata e seguite da quiz rapidi, è un ulteriore fattore che ha facilitato la fruizione, permettendo ai partecipanti di consolidare immediatamente i concetti appresi.

Analizzando i diversi moduli, si nota come il modulo *“Risorse didattiche digitali”* includa lezioni più brevi, con tempi che vanno dai 5 ai 10 minuti. Questo aspetto è funzionale ad introdurre i docenti a concetti pratici ed operativi, come l'uso delle risorse digitali e la ricerca online, dimostrando un buon equilibrio tra contenuti utili e tempo di fruizione. Allo stesso modo, il modulo *“Sviluppo degli studenti e delle studentesse”*, che contiene lezioni di lunghezza variabile, ha ottenuto ottimi risultati anche nelle lezioni più lunghe, come quella sulla *“Tecnologia del testo”*. Qui, la durata maggiore non ha compromesso l'apprendimento, anzi, ha permesso un'analisi approfondita dei contenuti.

Per quanto riguarda il modulo *“La valutazione”*, le lezioni sono relativamente brevi, ma trattano argomenti importanti come l'uso delle tecnologie digitali per il feedback e la progettazione della valutazione. Questa scelta di mantenere le lezioni brevi sembra essere stata strategica per permettere ai partecipanti di concentrarsi su temi complessi senza sentirsi sovraccaricati.

In sintesi, i dati confermano sia un'alta efficacia delle lezioni in termini di comprensione e applicazione dei concetti, sia una buona fruibilità, garantita da lezioni brevi e ben strutturate. Il formato scelto, con videolezioni seguite da quiz, ha permesso ai docenti di assimilare i contenuti in modo interattivo e di metterli subito alla prova, rendendo l'esperienza formativa particolarmente efficace.

Quiz dei Moduli didattici e modulo conclusivo

Al termine di ogni modulo didattico, così come nel modulo conclusivo del MOOC, sono stati predisposti dei quiz utilizzando l'apposito strumento di Moodle. Questi quiz svolgono una duplice funzione. Da un lato, per i docenti partecipanti, rappresentano un importante momento di verifica, consentendo loro di consolidare e riflettere sugli apprendimenti acquisiti

durante ciascun modulo e alla conclusione del corso. Grazie ai feedback immediati forniti dalla piattaforma, i partecipanti possono valutare la propria comprensione delle tematiche trattate e decidere se è necessario tornare su alcuni argomenti per approfondirli ulteriormente. I quiz, pertanto, non solo fungono da strumento di valutazione, ma offrono anche l'opportunità di orientare e riorientare i docenti nel loro percorso formativo, aiutandoli a prendere consapevolezza delle loro competenze e delle aree in cui potrebbero migliorare. Dall'altro lato, in una prospettiva di ricerca, i quiz forniscono dati preziosi riguardo le competenze acquisite dai docenti e sull'efficacia del percorso formativo proposto. Questi dati risultano fondamentali per valutare il successo del MOOC, individuare eventuali aree critiche, e migliorare la progettazione dei singoli moduli didattici e del corso nel suo complesso. La riprogettazione basata su questi feedback permette di affinare il percorso di formazione, rendendolo più mirato e rispondente alle esigenze dei docenti, e migliora ulteriormente l'ambiente di apprendimento online.

Il tool quiz di Moodle offre una vasta gamma di dati utili per monitorare e valutare l'efficacia dei percorsi formativi. Tra i dati raccolti ci sono i punteggi ottenuti dai partecipanti sia per le singole domande sia per l'intero quiz. Questi dati comprendono il punteggio medio per ciascuna domanda e l'intero quiz, nonché il numero di partecipanti che ha conseguito determinati punteggi.

Questa analisi consente di valutare vari aspetti del processo di apprendimento. In primo luogo, il punteggio medio complessivo indica se i partecipanti hanno raggiunto gli obiettivi formativi del singolo modulo didattico e del MOOC nel suo complesso. Ad esempio, un punteggio elevato può suggerire che i concetti sono stati appresi efficacemente, mentre punteggi più bassi potrebbero evidenziare la necessità di ulteriori chiarimenti o revisioni.

In secondo luogo, l'analisi del punteggio medio per ciascuna domanda è altrettanto significativa. Se una domanda specifica risultasse particolarmente difficile per un numero elevato di partecipanti, questo potrebbe indicare una progettazione complessa o la necessità di rivedere i materiali didattici collegati a quel concetto. D'altro canto, domande con punteggi medi molto alti potrebbero suggerire che i concetti sono stati ben compresi o che la domanda stessa era troppo semplice.

Questi dati, oltre a essere significativi per tracciare il progresso dei docenti, forniscono importanti spunti per il miglioramento continuo del percorso formativo, garantendo che i quiz non solo siano strumenti efficaci di verifica, ma anche fonti di feedback per una riprogettazione efficace dei moduli didattici e del MOOC nel suo complesso.

Tabella 64: punteggi medi dei quiz e delle singole domande.

NB: ogni domanda corretta vale 1 punto, mentre il quiz nel suo complesso può arrivare fino a 10 punti, dati dalla somma dei punteggi delle singole domande.

Quiz Modulo	N partecipanti	Media quiz	D_1	D_2	D_3	D_4	D_5	D_6	D_7	D_8	D_9	D_10
Risorse didattiche digitali	23	8,1	0,7	0,8	1	0,7	0,6	0,9	0,8	0,9	0,9	1
Insegnamento e apprendimento	19	7,3	0,7	0,7	0,9	0,8	0,5	0,9	0,7	0,1	0,9	0,9
Sviluppo studenti e studentesse	19	7,5	0,6	0,7	0,8	0,7	0,4	1	1	0,6	0,7	0,9
Valutazione	24	7,4	0,4	0,9	0,9	0,8	0,9	0,9	0,9	0,4	0,7	0,7
Finale	20	7,9	0,9	0,8	0,5	0,8	0,7	0,9	0,7	0,7	0,7	0,9

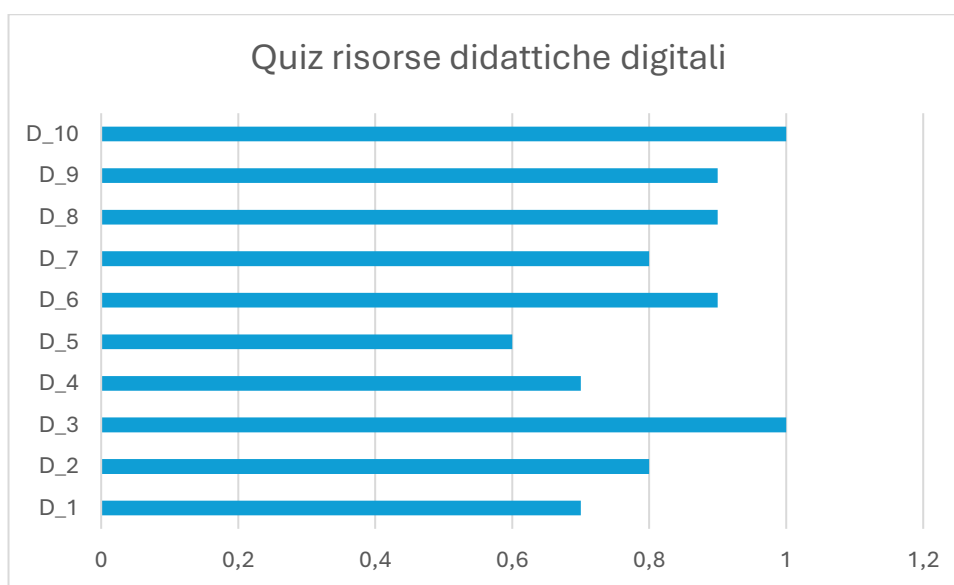


Grafico 62: punteggi medi delle singole domande del quiz finale del Modulo 1

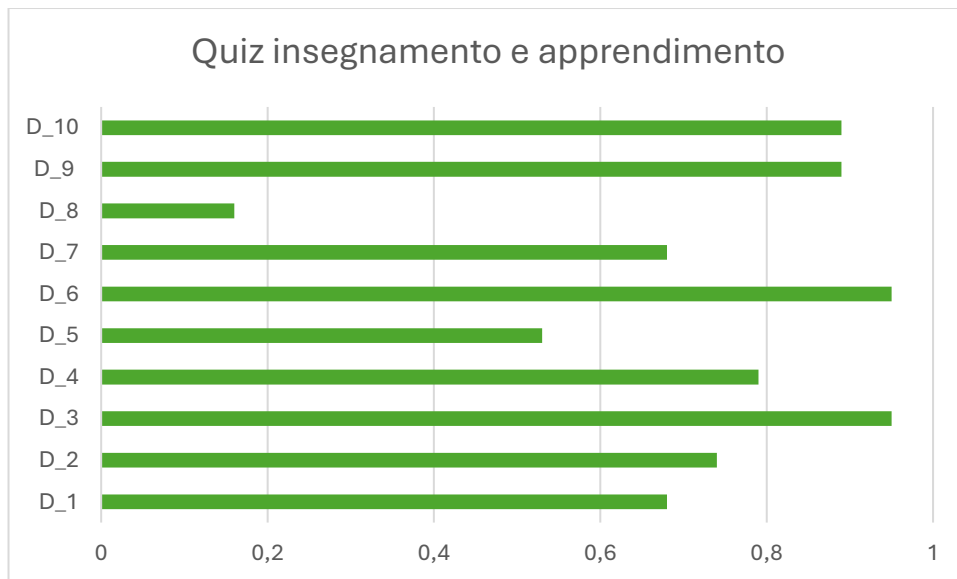


Grafico 63: punteggi medi delle singole domande del quiz finale del Modulo 2

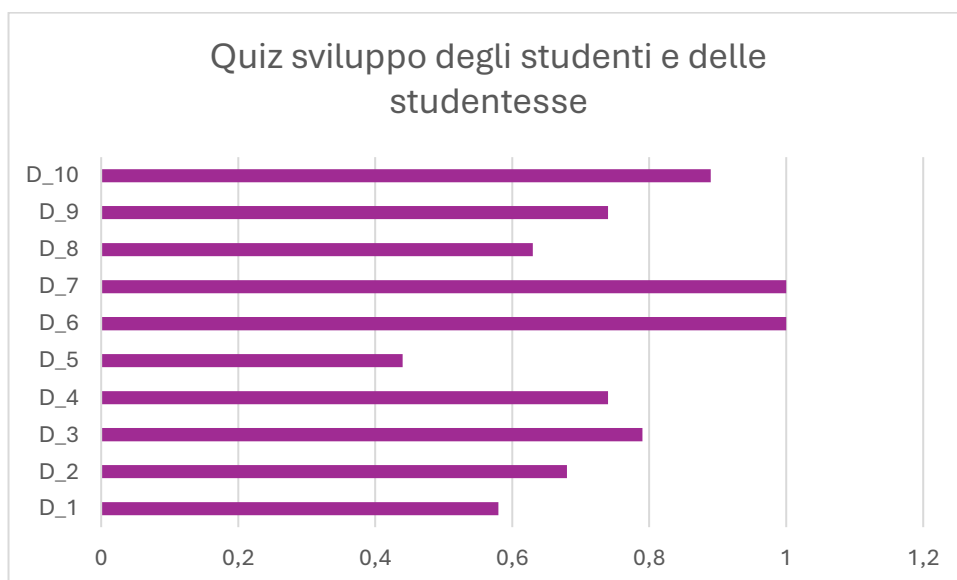


Grafico 64: punteggi medi delle singole domande del quiz finale del Modulo 3

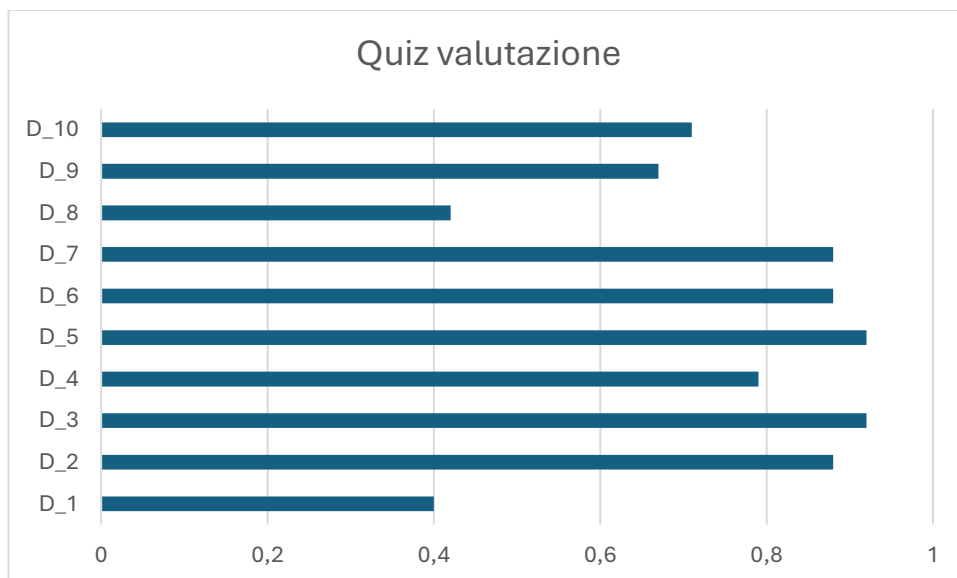


Grafico 65: punteggi medi delle singole domande del quiz finale del Modulo 4

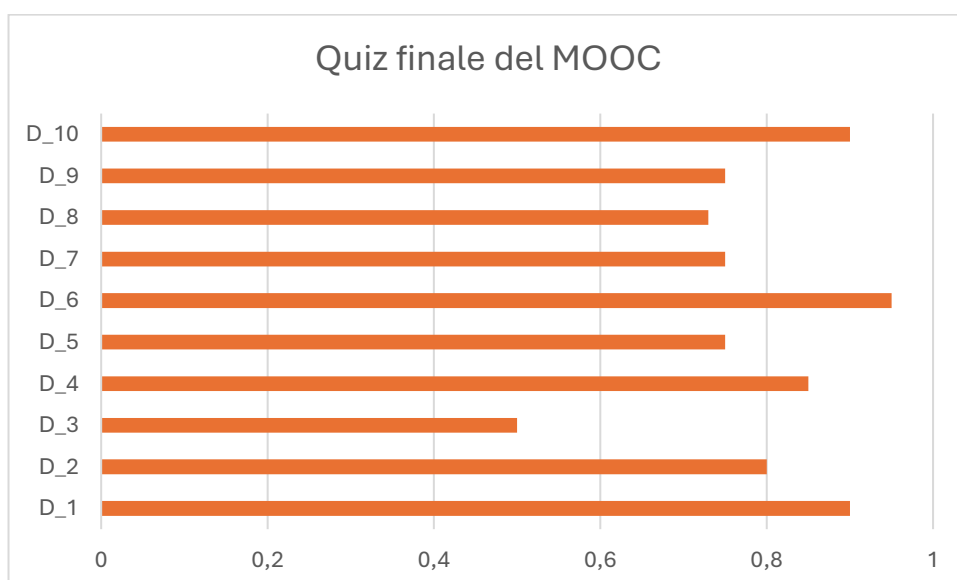


Grafico 66: punteggi medi delle singole domande del quiz finale del MOOC

I risultati dei quiz somministrati nei vari moduli del corso evidenziano un quadro complessivamente positivo in termini di efficacia e fruibilità del percorso formativo. Il numero di partecipanti ai quiz varia leggermente da modulo a modulo, con un massimo di 24 partecipanti nel quiz del modulo sulla “Valutazione” e un minimo di 19 partecipanti nei moduli “Insegnamento e apprendimento” e “Sviluppo studenti e studentesse”. Questo indica una buona partecipazione complessiva da parte dei docenti durante tutto il corso, mantenendo un coinvolgimento costante fino al quiz finale, che ha avuto 20 partecipanti.

In termini di efficacia, le medie dei punteggi ottenuti dai partecipanti variano tra 7,3 e 8,1 su 10, suggerendo che i docenti hanno acquisito una solida comprensione dei concetti trattati. Il modulo sulle “Risorse didattiche digitali” ha ottenuto la media di punteggio più alta (8,1),

segno che i docenti si sono sentiti particolarmente sicuri su questo argomento ed hanno quindi acquisito maggiormente i concetti trattati nel modulo. Al contrario, il modulo “Insegnamento e apprendimento” ha registrato il punteggio medio più basso (7,3), segnalando che i partecipanti potrebbero aver trovato alcuni concetti più complessi o aver incontrato maggiori difficoltà; in questo modulo didattico sono stati trattati temi centrali della didattica alla luce delle tecnologie digitali, probabilmente, insieme al modulo sulla valutazione supportata dalle Tecnologie dell’Informazione e della Comunicazione (TIC), era quello più complesso e distante per docenti che sono impegnati in campi di studi diversi da quelli di area pedagogica.

Un'analisi più dettagliata delle singole domande nei quiz rivela alcune discrepanze nei punteggi. In particolare, nel modulo “Insegnamento e apprendimento”, la domanda 9 ha ottenuto un punteggio medio molto basso (0,1), mentre altre domande dello stesso modulo hanno registrato punteggi molto più alti, come D_7 e D_10 (entrambe con 0,9). Questo indica che alcune domande erano percepite come più difficili o meno chiare dai partecipanti. Allo stesso modo, nel modulo “Sviluppo studenti e studentesse”, la domanda D_6 ha ottenuto un punteggio perfetto (1), mostrando che tutti i partecipanti hanno risposto correttamente, segno di una comprensione chiara e diffusa del concetto trattato.

Dal punto di vista della fruibilità, i risultati confermano che il corso è stato ben accolto e accessibile. La partecipazione costante e i punteggi medi positivi suggeriscono che i docenti sono riusciti a seguire con successo il percorso formativo. Tuttavia, la variabilità dei punteggi tra le singole domande suggerisce che alcune aree potrebbero essere migliorate per garantire una maggiore uniformità nella comprensione dei contenuti. Ad esempio, domande con punteggi bassi potrebbero essere riformulate o presentate con maggiore chiarezza per facilitare l'apprendimento.

Il percorso formativo ha mostrato un buon livello di efficacia, con una comprensione generalmente solida da parte dei partecipanti, ma con alcune aree che potrebbero beneficiare di miglioramenti, specialmente riguardo la difficoltà o la chiarezza di alcune domande nei quiz. Questo tipo di analisi descrittiva permette di individuare i punti critici da affinare per rendere il corso ancora più efficace ed accessibile nelle future edizioni e di riprogettare o implementare il MOOC con nuove risorse e metodologie differenti.

5.5. Panel di esperti internazionali: Focus group

La SUPSI e il suo organo deputato al Faculty Development: il SEDIFO

Per validare e descrivere il MOOC progettato, oltre che per raccogliere feedback e una valutazione accurata del corso, è stato organizzato un panel di esperti internazionali, in concomitanza con un periodo di ricerca svolto in Svizzera presso la Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI). Gli esperti selezionati per il panel sono docenti e ricercatori della SUPSI affiliati al SEDIFO (Servizio Didattico e Formazione), un organo dedicato al Faculty Development all'interno della struttura di formazione di base dell'università.

I docenti chiamati a valutare il MOOC possiedono una competenza consolidata nella didattica universitaria e nella didattica supportata dalle tecnologie digitali, rendendoli particolarmente qualificati per offrire un'analisi critica e costruttiva del corso. La loro esperienza consente di ottenere una valutazione approfondita del MOOC, individuando punti di forza e aree di miglioramento, con l'obiettivo di perfezionare il corso e massimizzare l'impatto della formazione proposta.

Progettazione didattica del corso e possibilità offerte dal MOOC come dispositivo formativo

Dopo aver condiviso il corso con gli esperti ed aver permesso loro di esplorarlo in piattaforma, si è svolto il focus group. Dopo un'introduzione generale, la conversazione si orienta subito sul framework DigiCompEdu, utilizzato come riferimento per progettare il corso. I partecipanti sono d'accordo nel riconoscere il DigiCompEdu come un modello utile e diffuso, anche se non privo di limitazioni. Hanno infatti utilizzato il framework in precedenti formazioni, soprattutto per webinar sull'intelligenza artificiale e la valutazione, trovandolo adeguato a organizzare tematiche complesse. Tuttavia, propongono di rendere più chiaro nel corso perché alcune aree di DigiCompEdu non siano incluse, per una maggiore trasparenza verso i partecipanti.

Nel discutere la struttura del MOOC emerge un apprezzamento per la chiarezza organizzativa e la coerenza del corso con il framework adottato. Tuttavia, si suggerisce di distinguere meglio tra sezioni informative, come il modulo introduttivo e quello conclusivo, e moduli di contenuto. Questo potrebbe aiutare a mettere in risalto le aree di formazione rispetto alle sezioni di orientamento del corso, migliorando la navigazione e la comprensione del percorso formativo da parte dei partecipanti. Inoltre, è stata segnalata una limitazione tecnica di Moodle, che rende difficile tornare indietro sui contenuti già visualizzati, un aspetto che viene riconosciuto come un limite alla fruizione ottimale.

Per quanto riguarda la visualizzazione dei moduli, il gruppo propone di ristrutturare la presentazione in modo che i partecipanti possano scegliere i moduli senza seguire una

sequenza lineare. Si suggerisce di utilizzare una griglia visiva, con colori distinti per la sezione introduttiva e quella conclusiva, rendendo così il corso più intuitivo e flessibile. Inoltre, un ulteriore suggerimento è di eliminare la numerazione dei moduli, lasciando che siano i titoli a orientare l'utente, incoraggiando un'esperienza di apprendimento più autonoma.

Nel corso della discussione, emerge anche la proposta di introdurre riferimenti più espliciti al framework DigiCompEdu lungo il percorso. Attualmente, le attività sembrano procedere come segmenti a sé stanti, senza un collegamento chiaro agli obiettivi complessivi del DigiCompEdu. Evidenziare queste connessioni potrebbe aiutare i partecipanti a percepire meglio i progressi e le competenze acquisite, mantenendo viva la consapevolezza del percorso formativo e dell'evoluzione personale. Un elemento collegato è l'idea di integrare un portfolio personale per ciascun partecipante, che potrebbero aggiornare man mano che completano i moduli. Il portfolio offrirebbe spunti riflessivi e domande guida, aiutando i partecipanti a tracciare e consolidare i progressi nel tempo.

Viene poi proposta una revisione del titolo del corso, che appare poco inclusivo e poco attrattivo. Il gruppo suggerisce un titolo che faccia leva sugli obiettivi del corso, eliminando tecnicismi come "framework" e rendendo più chiaro il valore aggiunto del corso per i docenti. Anche l'immagine di copertina potrebbe essere aggiornata per allinearsi meglio al contenuto, offrendo un design visivo più distintivo e rilevante.

In riferimento all'uso del glossario, attualmente compilato dai partecipanti, si riflette sull'effettiva utilità di questa funzione. Per garantire coerenza e chiarezza dei termini tecnici, si considera la possibilità di affidare il glossario solo ad esperti o autori del corso, piuttosto che ai partecipanti stessi. Questa modifica renderebbe il glossario una risorsa più accurata e utile per chi non è familiare con i termini specifici utilizzati.

La varietà nelle risorse didattiche rappresenta un ulteriore punto di miglioramento. Attualmente, il corso si basa su quattro video per modulo, seguiti da attività e quiz. Pur apprezzando la coerenza e la familiarità creata dalla struttura, il gruppo suggerisce di aggiungere opzioni alternative, come testi, per rispondere alle diverse preferenze di apprendimento. Avere una combinazione di contenuti testuali e video potrebbe arricchire l'esperienza formativa, adattandosi meglio alle preferenze di coloro che preferiscono leggere piuttosto che guardare un video.

Il gruppo ha riflettuto poi sul valore e i limiti del formato MOOC per la formazione dei docenti universitari. Apprezzano la flessibilità del percorso self-paced, che permette ai docenti di adattare l'apprendimento alle proprie esigenze, ma riconoscono la carenza di interazione

sociale come uno svantaggio intrinseco del formato. Sebbene questo limite sia comune ai MOOC, il formato modulare e la sintesi dei contenuti rendono il corso adatto a chi cerca un'esperienza di apprendimento breve e flessibile.

Il focus group prosegue poi con una riflessione sui MOOC (Massive Open Online Courses) e sulla flessibilità che offrono, soprattutto per chi ha impegni discontinui. Viene apprezzato il fatto che molti di questi corsi possano essere seguiti in modalità self-paced, permettendo ai partecipanti di gestire il proprio apprendimento senza la pressione di scadenze rigide. Viene proposta, inoltre, l'idea di indicare un tempo medio di completamento per ciascun modulo. Questo aiuterebbe i partecipanti a organizzare meglio il proprio percorso, evitando di investire tempo su argomenti già noti e rendendo l'esperienza formativa più mirata e personalizzabile.

Il discorso si sposta poi sulle offerte formative per i docenti, con un'attenzione particolare all'uso di piattaforme digitali. Si evidenzia come l'integrazione di risorse digitali e MOOC possa rappresentare un primo punto di accesso per i docenti alle attività formative, dando loro una "finestra" immediata e tangibile sulle iniziative offerte. Viene suggerito che i MOOC o altri corsi online potrebbero integrarsi con la formazione in presenza, fornendo una base per lo sviluppo di competenze specifiche, come quelle digitali, che potrebbero essere particolarmente utili ai nuovi docenti o a quelli che non hanno ancora partecipato a percorsi formativi più estesi. Tali risorse digitali potrebbero fungere da materiale preparatorio o da integrazione, rendendo l'esperienza formativa complessiva più completa e flessibile.

Successivamente, la discussione ha toccato lo sviluppo delle risorse didattiche introdotte durante l'emergenza. Si esplora la possibilità di continuare con queste iniziative o, in alternativa, di permettere loro di evolversi autonomamente grazie alla presenza del corso. Un'idea interessante è quella di analizzare la partecipazione dei vari dipartimenti al corso, per comprendere meglio quali strategie siano state adottate nei dipartimenti più coinvolti. In questo modo, si potrebbe rafforzare la sensibilità verso la didattica anche nei dipartimenti meno rappresentati, utilizzando i modelli di coinvolgimento più efficaci.

Infine, è emersa l'importanza di valorizzare il corso nel contesto di un futuro Centro di supporto alla didattica. Il corso rappresenta una risorsa fondamentale per le attività didattiche generali, offrendo numerosi spunti e riflessioni che potrebbero contribuire a migliorare l'offerta formativa dell'università. La conversazione si conclude con la consapevolezza che, attraverso questa iniziativa, si stanno gettando le basi per un sistema di supporto didattico più ampio e strutturato, che potrebbe crescere e adattarsi nel tempo alle esigenze della comunità accademica.

6. Conclusioni

Con questa tesi abbiamo inteso indagare l'efficacia degli ambienti di apprendimento basati sulle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) per la formazione dei docenti universitari, declinando il concetto di efficacia in termini di accessibilità e usabilità. Il progetto di ricerca ha portato alla progettazione di un MOOC pilota, finalizzato allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti neoassunti dell'Università degli Studi di Urbino e strutturato secondo il framework DigCompEdu. L'obiettivo del corso era promuovere iniziative di Faculty Development sia all'interno dell'ateneo che a livello più ampio, per questo motivo si è optato per un formato online aperto, con la possibilità di estendere l'iniziativa oltre i confini istituzionali di Urbino.

La questione della formazione dei docenti universitari, insieme al miglioramento della qualità della didattica, rappresenta un tema centrale all'interno delle politiche di Faculty Development a livello nazionale e internazionale. L'utilizzo delle tecnologie digitali in ambito didattico è una delle azioni più promettenti in questo contesto. Negli ultimi anni, in particolare, sia in Italia che in Europa è emersa la necessità di promuovere un rinnovamento della didattica universitaria, come testimoniato dal primo passo avvenuto con il processo di Bologna (1999) e dai più recenti documenti e studi (Silva 2022; Felisatti & Perla, 2023; Stitt-Bergh et al., 2023). Questo rinnovamento si è concentrato sulla valorizzazione della didattica universitaria come una delle mission principali degli atenei, affiancando l'attività di ricerca, tradizionalmente considerata come l'elemento centrale della carriera accademica.

In un contesto in cui la ricerca accademica non può essere considerata l'unico perno della vita universitaria, emerge sempre più chiaramente l'importanza di studi sulla didattica e sulla formazione dei docenti in ambito universitario. Il progetto di ricerca presentato in questa tesi intende contribuire al dibattito offrendo un'analisi approfondita dell'uso dei dispositivi formativi basati sulle TIC per il Faculty Development. Lo scopo principale è stato quello di offrire un percorso formativo flessibile, personalizzato e aperto, che potesse rispondere alle esigenze professionali e personali dei docenti universitari. Questo approccio non si limita a fornire strumenti pratici per la didattica, ma mira anche a promuovere una cultura della didattica universitaria che sia riconosciuta e valorizzata all'interno delle carriere accademiche.

In particolare, la ricerca si colloca all'interno di un panorama in cui il riconoscimento della qualità didattica diventa sempre più rilevante, come dimostrano le Linee Guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria (Felisatti & Perla, 2023). L'obiettivo di fondo è creare un modello di formazione che non solo migliori la qualità

dell'insegnamento, ma che contribuisca anche al riconoscimento della didattica come parte integrante del progresso accademico, favorendo l'avanzamento di carriera e l'arricchimento dell'offerta formativa delle università per la formazione continua dei docenti.

Il MOOC è stato progettato prendendo come riferimento il DigCompEdu, un framework europeo per la formazione alla competenza digitale dei docenti di ogni ordine di scuola fino all'istruzione superiore. Il DigCompEdu è stato utilizzato sia per l'individuazione degli obiettivi di apprendimento, sia per le competenze da sviluppare attraverso la fruizione del corso online, sia per la definizione dei contenuti dei moduli didattici, i quali sono stati individuati riadattando i quattro nuclei centrali del DigCompEdu che rappresentano le quattro competenze pedagogiche principali del framework.

La fase di progettazione del MOOC è stata quella che ha richiesto più tempo, visto che il MOOC progettato rientra nella categoria degli sprint MOOC e segue la logica self-paced: questo significa che il corso online è stato progettato prevedendo un percorso formativo che non ha richiesto un monte orario elevato per essere portato a termine; inoltre, la fruizione dei moduli didattici era autonoma, i docenti potevano scegliere autonomamente come affrontare il percorso formativo, per questo motivo la progettazione del percorso di apprendimento è stata una delle fasi cruciali del progetto che ha richiesto di tener conto dell'autonomia totale dei partecipanti nella fruizione del corso.

Il MOOC è stato implementato all'interno della piattaforma di ateneo "MOOC Uniurb", con l'obiettivo di esaminare la sua efficacia in termini di accessibilità e usabilità come strumento formativo. A tal fine, sono stati impiegati diversi strumenti di raccolta dati, con particolare attenzione all'autovalutazione delle competenze digitali e all'esperienza formativa dei partecipanti. Tra questi strumenti è stato individuato il Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool (TET-SAT), un questionario online di autovalutazione mirato a permettere ai docenti di riflettere sulle proprie competenze digitali legate all'insegnamento amplificato dalle tecnologie digitali.

In aggiunta, sono stati creati due questionari specifici direttamente sulla piattaforma Moodle: il primo ha avuto come scopo principale quello di raccogliere le esperienze formative precedenti dei docenti nell'ambito della didattica universitaria, il loro utilizzo pregresso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) e quelle che erano le conoscenze pregresse dei docenti riguardo le possibilità offerte dalle TIC nella didattica universitaria. Il secondo questionario, invece, è stato sviluppato per indagare in modo più approfondito l'esperienza formativa dei docenti all'interno del MOOC, valutandone aspetti chiave come la

facilità di utilizzo della piattaforma, l'efficacia percepita dei contenuti e il grado di coinvolgimento nel percorso formativo.

Un altro aspetto fondamentale che ha contribuito all'analisi e alla descrizione del MOOC come dispositivo formativo è stato l'utilizzo dei dati forniti direttamente dalla piattaforma Moodle. Questa piattaforma consente al progettista di accedere ad una serie di informazioni dettagliate, utili per monitorare le attività online degli utenti, come ad esempio il tempo di fruizione di una specifica risorsa didattica o il punteggio ottenuto nella risoluzione di un quiz. Questi dati rappresentano uno strumento essenziale per condurre un'analisi approfondita dell'esperienza formativa dei docenti partecipanti. Attraverso il tracciamento del comportamento degli utenti, infatti, è possibile valutare l'efficacia delle risorse proposte e la loro capacità di facilitare l'apprendimento. Inoltre, i dati relativi alla partecipazione e ai risultati dei quiz offrono indicazioni utili sulla qualità della strutturazione delle risorse all'interno del percorso formativo e sulla loro capacità di supportare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento. In questo modo, l'analisi delle attività degli utenti diventa uno strumento chiave non solo per verificare l'efficacia del corso, ma anche per apportare eventuali miglioramenti nella progettazione futura, rendendo il MOOC un dispositivo formativo sempre più mirato e flessibile rispetto alle esigenze dei partecipanti.

Questi strumenti hanno quindi permesso di ottenere un quadro complesso e dettagliato non solo delle competenze acquisite dai partecipanti, ma anche della loro percezione sull'utilità e l'efficacia del MOOC come dispositivo formativo, offrendo dati preziosi per una futura ottimizzazione del corso e della sua implementabilità nel tempo.

6.1. Discussione dei risultati

L'efficacia del MOOC per la formazione dei docenti universitari

Con la presente tesi si è cercato di rispondere alla seguente domanda di ricerca: i percorsi di formazione basati sulle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC), nello specifico i corsi massivi, aperti, online (MOOC), sono efficaci per la formazione dei docenti universitari?

L'efficacia del MOOC è stata declinata in termini di accessibilità e usabilità del corso, intendendo per accessibilità la capacità del corso di essere fruibile da una vasta gamma di utenti, indipendentemente dalle loro competenze tecnologiche o dalle limitazioni personali. L'usabilità si riferisce alla facilità con cui i partecipanti possono navigare nel corso, interagire con i contenuti e completare le attività previste. Un corso ben strutturato dal punto di vista

dell'usabilità offre un'interfaccia intuitiva riducendo al minimo i problemi tecnici o di comprensione che potrebbero distrarre o scoraggiare la fruizione del corso.

Questi due aspetti, accessibilità e usabilità, si concretizzano anche a livello di progettazione didattica del corso. Questo processo coinvolge diverse fasi, dalla scelta dei contenuti da trattare all'organizzazione delle risorse didattiche digitali, dalla strutturazione dei moduli all'intera architettura del percorso formativo. Ogni decisione presa in queste fasi ha un impatto diretto sull'efficacia complessiva dell'esperienza di apprendimento, influenzando sia l'accesso ai materiali didattici, sia la fruibilità degli stessi da parte degli utenti.

In questo contesto, si è fatto riferimento al concetto di ingegneria pedagogica (Paquette, 2002), un approccio che sottolinea l'importanza di progettare il percorso formativo con accorgimenti orientati da un pensiero pedagogico adeguato, in modo che il percorso di apprendimento risponda efficacemente alle esigenze formative e tecniche dei partecipanti e delle partecipanti. Tale progettazione è particolarmente rilevante quando si parla di formazione per le competenze didattiche dei docenti universitari, dove non solo i contenuti, ma anche le metodologie e le strategie pedagogiche devono essere attentamente orchestrate per garantire un apprendimento significativo.

In un ambiente di apprendimento online, questi aspetti diventano ancora più critici. La capacità di orchestrare le risorse didattiche in modo coerente e ben strutturato rappresenta uno degli elementi chiave per il successo del corso. L'organizzazione dei contenuti digitali, ad esempio, deve facilitare un accesso immediato ed intuitivo, consentendo ai partecipanti di trovare rapidamente ciò di cui hanno bisogno per proseguire nel loro percorso di apprendimento. Allo stesso modo, la strutturazione modulare del corso permette una progressione graduale e logica, al tempo stesso autonoma, in cui ogni modulo è collegato agli obiettivi di apprendimento complessivi.

Progettare adeguatamente un percorso di formazione alle competenze didattiche dei docenti universitari in un ambiente online richiede dunque una visione olistica, in cui contenuti, risorse e metodologia didattica si integrano perfettamente per offrire un'esperienza formativa efficace ed accessibile. Questo tipo di approccio sistematico assicura non solo una maggiore usabilità, ma anche un apprendimento personalizzato e adattivo, capace di rispondere alle esigenze diverse e in continua evoluzione dei docenti che partecipano a tali percorsi.

Accessibilità e usabilità sono quindi due dimensioni fondamentali che determinano l'efficacia di un MOOC. Un corso che non solo offre contenuti di qualità, ma lo fa in modo inclusivo e

semplice da fruire, è in grado di raggiungere un pubblico più ampio e garantire un'esperienza di apprendimento più significativa e più profonda.

L'architettura del MOOC e l'ambiente Moodle: l'incontro tra il pensiero pedagogico progettuale e la piattaforma

L'opportunità di progettare un ambiente di apprendimento online utilizzando Moodle come Learning Management System (LMS) ha aperto la possibilità di sfruttare appieno i numerosi strumenti offerti dalla piattaforma. Dal punto di vista della micro-progettazione didattica, ciò si è concretizzato nell'uso di diversi tool che hanno arricchito l'esperienza formativa. Ad esempio, lo strumento *lezione* è stato utilizzato per erogare videolezioni su tematiche didattiche, seguite da brevi quiz di consolidamento, garantendo un immediato feedback e un rinforzo dei concetti trattati. Le *pagine* sono state utili per organizzare risorse didattiche digitali esterne alla piattaforma o per proporre attività interattive (e-tivity), offrendo così ai docenti un'esperienza strutturata ma flessibile. Lo strumento *compiti* ha facilitato la consegna del Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool (TET-SAT), mentre i *quiz* sono stati fondamentali per strutturare le verifiche di ciascun modulo e per il quiz finale del MOOC. Questo ha permesso di misurare l'acquisizione delle competenze in maniera strutturata e standardizzata. Inoltre, grazie allo strumento *feedback*, sono stati somministrati questionari di inizio e fine corso, così come l'Intrapersonal Technology Integration Scale (ITIS), strumenti preziosi per raccogliere dati e opinioni sui progressi dei partecipanti e sull'efficacia del percorso formativo. Il *forum* ha rappresentato uno spazio cruciale per l'interazione e il confronto tra i partecipanti, promuovendo discussioni su temi specifici e creando momenti di riflessione condivisa. Infine, il *glossario* ha favorito la costruzione di un linguaggio condiviso tra i docenti, arricchendosi di termini specialistici che hanno contribuito a consolidare le conoscenze acquisite.

Questi strumenti sono stati organizzati all'interno dei singoli moduli didattici per creare un percorso formativo accessibile e fruibile per i docenti universitari. Un elemento importante per l'analisi e la comprensione di questi aspetti, è stato ricoperto dai dati relativi al tempo di fruizione delle videolezioni su Moodle, che hanno fornito indicazioni positive sia sul livello di partecipazione attiva dei docenti, sia sui risultati dei quiz di fine modulo. Le medie dei punteggi, comprese tra 7,3 e 8,1 su un massimo di 10, dimostrano una buona comprensione delle tematiche trattate e un'acquisizione efficace delle competenze previste dalla progettazione del corso.

Ulteriori dati che consentono di descrivere il MOOC in termini di accessibilità e fruibilità emergono da due item presenti nel questionario finale del MOOC, i cui risultati sono riportati nelle tabelle 30 e 31 del capitolo precedente. La tabella 30 si concentra sul grado di accordo dei docenti riguardo alla svolgibilità delle e-tivity proposte nel corso. In questo caso, undici docenti su sedici hanno espresso accordo o forte accordo rispetto alla facilità con cui sono state svolte queste attività, indicando una generale soddisfazione per la gestione e l'organizzazione delle e-tivity. Questo dato suggerisce che le attività proposte sono state ben strutturate, chiare ed accessibili, permettendo ai partecipanti di completarle senza eccessive difficoltà, anche in un contesto online che richiede maggiore autonomia.

La tabella 31, invece, riguarda la chiarezza e fruibilità delle lezioni. Anche in questo caso, undici docenti hanno dichiarato di essere d'accordo o fortemente d'accordo, confermando la percezione positiva dell'organizzazione didattica delle lezioni. Questo risultato evidenzia l'efficacia delle videolezioni proposte, che sono state giudicate comprensibili ed accessibili. Questi due item, presi insieme, mettono in luce come la progettazione del MOOC sia stata efficace non solo nel fornire contenuti di qualità, ma anche nel farlo in modo che fosse fruibile e accessibile per tutti i partecipanti. La strutturazione delle e-tivity e delle lezioni ha risposto adeguatamente alle esigenze dei docenti, garantendo un'esperienza formativa significativa ed efficace. Tali risultati riflettono una progettazione didattica accurata che ha tenuto conto non solo dei contenuti, ma anche delle modalità di erogazione e della facilità di utilizzo degli strumenti messi a disposizione. L'attenzione a questi aspetti, infatti, è fondamentale per garantire che i partecipanti possano concentrarsi sull'apprendimento senza essere ostacolati da difficoltà tecniche o problemi di comprensione.

Nel complesso, questi dati sottolineano l'importanza di una progettazione didattica che tenga conto non solo degli obiettivi di apprendimento, ma anche dell'esperienza pratica dell'utente, del suo interfacciarsi con il percorso formativo sia in termini tecnologici ma anche, e soprattutto, esperienziali, mettendo a disposizione così un MOOC accessibile, fruibile, con una struttura che favorisce l'apprendimento, in grado di soddisfare le aspettative dei docenti e soddisfare i loro bisogni formativi.

L'approccio metodologico del MOOC si è basato sul framework DigCompEdu, che ha guidato l'individuazione delle competenze didattiche da sviluppare, la definizione degli obiettivi di apprendimento e la strutturazione dei contenuti dei moduli. Questa scelta si è rivelata strategica, poiché ha permesso di integrare una proposta formativa innovativa, fondata su solide basi teoriche e su tematiche attuali legate all'uso delle tecnologie digitali nell'insegnamento. L'impiego del DigCompEdu ha offerto ai docenti una formazione mirata

non solo a potenziare le loro competenze digitali, ma anche a migliorare la qualità della didattica, rendendola inclusiva, interattiva e capace di rispondere alle sfide dell'istruzione contemporanea.

Questo approccio contribuisce in maniera significativa al Faculty Development, un ambito strategico che mira a migliorare la didattica universitaria attraverso la formazione continua dei docenti. Grazie a questa azione, l'impatto sulle pratiche didattiche è stato concreto e positivo, fornendo ai docenti conoscenze teoriche e strumenti operativi, favorendo la riflessione sulle metodologie didattiche innovative e l'utilizzo efficace delle tecnologie digitali per arricchire l'esperienza di apprendimento di studenti e studentesse.

Formula sprint e ritmo self-paced: un MOOC che incontra i bisogni professionali e personali dei docenti

La decisione di progettare uno sprint MOOC (Sancassani, 2023) in modalità self-paced, ossia con un apprendimento autogestito, implica una progettazione particolarmente strutturata. Questo tipo di corso, che non prevede momenti di comunicazione asincrona, richiede una maggiore autonomia da parte degli utenti ed un maggiore senso di autoefficacia rispetto alla possibilità di terminare il corso. Di conseguenza, il progettista deve prestare particolare attenzione alla predisposizione dell'ambiente di apprendimento, curando ogni dettaglio per facilitare l'esperienza formativa. Uno degli aspetti centrali è la chiarezza della comunicazione: le consegne e le indicazioni devono essere precise e facilmente comprensibili, in quanto gli utenti affronteranno l'intero percorso in totale autonomia; In questo contesto, uno degli item del questionario finale del MOOC invitava i docenti ad esprimere il proprio grado di accordo riguardo alla chiarezza della comunicazione adottata nel corso. La tabella 29, illustrata nel capitolo precedente, fornisce una panoramica dei risultati ottenuti: su un totale di sedici docenti che hanno completato il questionario, undici hanno espresso accordo o forte accordo sulla chiarezza delle istruzioni e delle consegne fornite. Questo dato mette in evidenza come la maggioranza dei partecipanti abbia percepito in modo positivo l'efficacia della comunicazione all'interno del MOOC. Tale risultato è significativo perché la chiarezza delle istruzioni e delle consegne rappresenta un elemento chiave in un ambiente di apprendimento online, dove l'assenza di interazioni sincrone richiede un'attenzione particolare alla comunicazione scritta. La buona percentuale di risposte positive sottolinea un aspetto rilevante del corso nel garantire che i docenti non solo avessero accesso alle informazioni necessarie, ma che queste fossero fornite in maniera comprensibile e ben strutturata. La percezione di una comunicazione chiara è, infatti, un

fattore determinante per il coinvolgimento e la partecipazione attiva dei docenti, poiché riduce possibili incomprensioni e facilita il completamento delle attività in modo autonomo, nonché la prosecuzione del percorso formativo e, conseguentemente, il suo completamento.

Inoltre, questo dato riflette indirettamente anche l'efficacia della progettazione didattica del MOOC, poiché una comunicazione chiara è spesso il risultato di una pianificazione attenta e consapevole (Trentin, 2008). Durante la fase della progettazione, è stato possibile integrare modalità di presentazione dei contenuti e delle attività che hanno reso facilmente accessibili le informazioni, promuovendo un'esperienza di apprendimento coerente con gli obiettivi di apprendimento. Questo aspetto diventa particolarmente importante in corsi destinati a docenti universitari, i quali possono così trovare materiali ben organizzati e un ambiente di apprendimento che supporti efficacemente lo sviluppo delle loro competenze.

Un altro aspetto importante riguarda la libertà di scegliere l'ordine cronologico con cui fruire i moduli; questi, sebbene integrati tra loro, sono stati progettati come nuclei tematici autonomi, consentendo ai docenti di esplorare ciascun argomento in base alle proprie preferenze e ai propri bisogni formativi, senza un ordine prestabilito.

L'adozione del framework DigCompEdu come sfondo teorico progettuale ha fornito una base solida per la definizione dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento. Questo framework ha guidato la strutturazione del MOOC, assicurando che ogni modulo contribuisse allo sviluppo delle competenze previste, in modo che i docenti potessero non solo apprendere concetti teorici, ma anche acquisire competenze pratiche per integrare le tecnologie digitali nella propria attività didattica.

L'utilizzo di una vasta gamma di strumenti e tool, sia interni che esterni alla piattaforma Moodle, ha consentito di strutturare il MOOC in maniera efficace e fruibile. Grazie a questi strumenti, è stato possibile articolare le attività all'interno dei moduli, descrivendo il corso in termini di efficacia e usabilità. In particolare, attraverso l'uso di questionari come il TET-SAT (Technology Enhanced Teaching Self-Assessment Tool), i risultati dei quiz finali relativi ai singoli moduli e all'intero MOOC, l'ITIS (Intrapersonal Technology Integration Scale) e i questionari pre e post-MOOC, è stato possibile raccogliere dati significativi. Questi strumenti non solo hanno fornito agli utenti la possibilità di riflettere e autovalutarsi rispetto all'acquisizione di competenze specifiche, ma hanno anche consolidato gli apprendimenti, incentivando una conoscenza profonda e consapevole delle tecnologie digitali.

I risultati ottenuti alla fine del MOOC nel TET-SAT e nell'ITIS hanno fornito un quadro chiaro delle aree in cui i docenti necessitano di una formazione strutturata e continuativa per sviluppare competenze digitali più solide. Da un lato, in alcune aree i docenti hanno dimostrato competenze già consolidate, ma dall'altro lato emergono necessità di interventi mirati in determinate aspetti della competenza digitale. A livello generale, i docenti partecipanti al MOOC hanno mostrato buoni livelli di competenza in alcuni ambiti, sebbene rimanga evidente la necessità di ulteriori formazioni nelle aree individuate dai due strumenti. Le competenze legate all'uso delle tecnologie digitali per comunicare e collaborare si sono rivelate una sfida più urgente e richiederebbero interventi formativi immediati. Questa area è particolarmente critica nell'insegnamento contemporaneo, dove la capacità di utilizzare tecnologie per la comunicazione e la collaborazione è fondamentale, che sia tra colleghi e colleghe o con studenti e studentesse.

I due questionari, il TET-SAT e l'ITIS, hanno mostrato risultati coerenti tra loro, pur avendo finalità leggermente diverse. Il TET-SAT si concentra sull'autovalutazione del livello di competenza digitale dei docenti, offrendo una riflessione sullo stato attuale del loro livello di padronanza della competenza secondo le quattro aree di cui è composto. L'ITIS, invece, esplora la percezione dell'integrazione delle tecnologie digitali nella loro pratica didattica, evidenziando quanto e come i docenti utilizzino tali tecnologie nell'insegnamento quotidiano. Questa coerenza tra i due strumenti di valutazione sottolinea l'importanza di combinare diversi approcci di misurazione, sia soggettivi che più operativi, per ottenere una visione completa della competenza digitale dei docenti. Attraverso tali valutazioni, è possibile identificare le aree di miglioramento e progettare percorsi formativi mirati, volti a sviluppare una maggiore padronanza delle tecnologie digitali nell'insegnamento universitario e a favorire una più efficace integrazione delle tecnologie nella didattica.

Il MOOC, complessivamente, non si limita ad illustrare contenuti, ma funge da dispositivo formativo che permette ai docenti universitari di sviluppare una comprensione più consapevole dell'uso delle tecnologie digitali per potenziare le proprie pratiche didattiche. In tal modo, i docenti sono messi in condizione di ampliare le possibilità della loro attività di insegnamento, grazie ad una formazione mirata e strutturata. Allo stesso tempo, i dati raccolti attraverso i vari strumenti permettono di descrivere il MOOC come uno strumento efficace per il Faculty Development, ovvero lo sviluppo professionale dei docenti universitari. In un'ottica di miglioramento continuo delle competenze didattiche, questo MOOC rappresenta un'opportunità preziosa per innovare la didattica universitaria,

contribuendo alla crescita professionale dei docenti ed a miglioramento delle pratiche educative in senso globale.

Punti di forza e punti di debolezza emersi dalla sperimentazione: la voce dei docenti

Dopo aver descritto il funzionamento del MOOC come strumento di formazione per le competenze didattiche dei docenti universitari, è utile fare alcune riflessioni sui punti di forza e sulle criticità emerse dalla sperimentazione. Un punto rilevante da cui partire è l'analisi del numero dei partecipanti iscritti e di coloro che hanno completato il corso. Al momento in cui si scrive, sessantaquattro docenti si sono iscritti al MOOC, ma solo sedici hanno effettivamente completato il percorso, il che rappresenta il 25% dei partecipanti. Sebbene questa percentuale possa sembrare relativamente bassa, è importante contestualizzarla. Se si considera che mediamente solo il 13% dei partecipanti ai MOOC riesce a portare a termine il corso (Onah et al., 2014), il tasso di completamento di questo MOOC risulta quasi il doppio rispetto alla media. Questo è un dato estremamente positivo, che indica come il corso sia stato particolarmente efficace nel mantenere un alto livello di engagement e nel supportare i docenti nel completamento del percorso formativo.

Un possibile motivo di questo successo può essere ricondotto a diversi fattori, tra cui una progettazione didattica ben strutturata e coerente con gli obiettivi formativi. La chiarezza della comunicazione, sia nelle istruzioni che nelle consegne, ha probabilmente facilitato il processo di apprendimento e il completamento del corso da parte dei docenti. Inoltre, la predisposizione di un ambiente di apprendimento online ben organizzato ed accessibile ha contribuito a rendere l'esperienza formativa meno dispersiva e più coinvolgente, favorendo la partecipazione attiva dei docenti.

Un altro elemento che potrebbe aver influenzato positivamente il tasso di completamento è la percezione dei partecipanti di essere coinvolti in un'esperienza di apprendimento significativa e profonda. Grazie ad un'attenta progettazione che ha integrato videolezioni brevi, e-tivity, quiz, strumenti di autovalutazione, risorse didattiche digitali a supporto dei docenti, il MOOC non è stato percepito come un semplice contenitore di informazioni, ma come un percorso formativo dinamico, interattivo, multimediale, capace di favorire lo sviluppo di competenze applicabili alla pratica didattica quotidiana.

Tuttavia, nonostante questi aspetti positivi, è necessario riflettere anche su alcune possibili criticità. Il fatto che solo un quarto degli iscritti abbia completato il corso può indicare che, per una parte dei partecipanti, il MOOC non ha soddisfatto le aspettative o che le difficoltà legate all'organizzazione del tempo e all'impegno richiesto potrebbero aver influito sul tasso

di abbandono. Un'ulteriore analisi qualitativa potrebbe aiutare a comprendere meglio i motivi di questi abbandoni e fornire indicazioni utili per migliorare l'esperienza formativa in future edizioni. Il tasso di completamento superiore alla media testimonia l'efficacia della progettazione del MOOC, ma allo stesso tempo pone interrogativi su come migliorare ulteriormente l'accessibilità e il supporto ai partecipanti per ridurre il tasso di abbandono e garantire che ancora più docenti possano beneficiare pienamente dell'esperienza formativa. Un elemento molto utile per l'analisi del MOOC in termini di punti di forza e criticità può essere fornito dalla sezione del questionario finale intitolata "Considerazioni, suggerimenti sul MOOC", compilata dai docenti alla fine del corso come ultima questione: dalle opinioni espresse dai docenti che hanno completato il MOOC emergono una serie di osservazioni e suggerimenti utili per migliorare l'esperienza formativa. In generale, molti partecipanti hanno manifestato l'esigenza di un approccio più pratico e meno teorico, sottolineando l'importanza di poter sperimentare direttamente gli strumenti digitali proposti. Alcuni docenti hanno suggerito che ogni modulo o sezione del MOOC potrebbe includere attività pratiche in cui si sperimenti un tool specifico, segno che il corso potrebbe essere implementato con più attività rispetto a quelle già proposte. Dal punto di vista dei contenuti, alcuni partecipanti hanno richiesto un maggiore equilibrio tra teoria e pratica, lodando l'approfondimento sugli aspetti docimologici e sulla fruibilità del testo nella didattica universitaria. Si suggerisce di estendere questo approccio ad altre aree trattate nel corso e di fornire tutorial più dettagliati sugli strumenti menzionati. Un docente ha trovato il MOOC troppo lungo e complesso, suggerendo una maggiore sintesi e l'aggiunta di testi di supporto nelle presentazioni Prezi. Nonostante alcune critiche, molti partecipanti hanno valutato positivamente l'esperienza complessiva, evidenziando che la partecipazione al MOOC ha permesso loro di comprendere meglio come funzionano questi corsi e di acquisire nuove competenze, anche se vi sono margini di miglioramento.

I giudizi ed i commenti espressi dai docenti sul MOOC offrono uno spunto prezioso per analizzare sia i punti di forza che le aree di miglioramento del corso, permettendo di trarre deduzioni utili per descriverne l'efficacia e l'impatto sulla formazione dei partecipanti.

Un altro punto critico riguarda la qualità delle presentazioni grafiche. Alcuni partecipanti hanno giudicato la grafica delle mini-lezioni poco accattivante e in alcuni casi problematica, con testi troppo densi o un parlato non sempre sincronizzato con le slide. Questo suggerisce l'importanza di curare maggiormente la parte visiva del corso, utilizzando slide più chiare, con meno testo e una presentazione più dinamica, in grado di facilitare la comprensione dei contenuti esposti. La richiesta di rendere le presentazioni Prezi più sintetiche ed affiancarle

a testi di supporto teorico riflette il bisogno di materiali di riferimento che consolidino quanto spiegato verbalmente, offrendo ai docenti un ulteriore punto di appoggio per lo studio e l'approfondimento; è possibile dedurre che la sezione "Approfondimenti" presente in ogni modulo didattico necessita di essere arricchita ed ampliata ulteriormente.

L'utilizzo di strumenti come Sway per prendere appunti e creare un e-Portfolio ha ricevuto un riscontro positivo, suggerendo che l'integrazione di tool digitali utili nella pratica quotidiana dei docenti è stata apprezzata. Questo evidenzia che i partecipanti non solo hanno appreso nuove competenze, ma hanno anche esplorato strumenti che non conoscevano, arricchendo la propria conoscenza in merito alle tecnologie digitali disponibili in ambito educativo, con l'opportunità di acquisire non solo una conoscenza tecnica, ma anche e soprattutto un utilizzo guidato dal proprio pensiero pedagogico, al fine di migliorare la qualità della propria proposta didattica. Tuttavia, la richiesta di tutorial più dettagliati per questi strumenti indica che, in futuro, sarebbe utile fornire risorse aggiuntive per aiutare i docenti a padroneggiare meglio i tool digitali menzionati.

L'opinione che il MOOC abbia rappresentato un'esperienza formativa unica, nonostante i miglioramenti suggeriti, riflette la capacità del corso di offrire ai docenti universitari un'opportunità concreta di crescita professionale. Il fatto che molti partecipanti abbiano evidenziato come l'esperienza abbia permesso loro di familiarizzare con il funzionamento di un MOOC e di acquisire nuove competenze, suggerisce che il corso abbia avuto un impatto positivo non solo sui contenuti, ma anche sullo sviluppo della capacità dei docenti di utilizzare ambienti di apprendimento digitali per la propria formazione. Gli elementi che sono emersi delineano un corso che ha raggiunto risultati positivi, ma che può ancora evolvere per offrire un'esperienza formativa maggiormente adatta a rispondere alle esigenze specifiche e ai bisogni formativi dei docenti universitari.

Con un altro item utilizzato nel questionario si è chiesto ai docenti di trovare un aggettivo che descrivesse il corso appena conclusivo. Gli aggettivi utilizzati dai docenti per descrivere il MOOC riflettono una gamma di percezioni piuttosto variegata, offrendo un quadro complesso dell'esperienza formativa. "Interessante", ripetuto più volte, è uno degli aggettivi principali con cui i partecipanti hanno descritto il MOOC. Questo suggerisce che il corso ha saputo catturare l'attenzione dei docenti, presentando contenuti coinvolgenti e stimolanti. Nonostante le ripetizioni, il termine "interessante" evidenzia una generale soddisfazione rispetto ai temi trattati, dimostrando che il corso ha proposto argomenti nuovi o utili per i partecipanti. "Introduttivo" indica che alcuni docenti hanno percepito il corso come un punto di partenza, una base iniziale su tematiche rilevanti, ma probabilmente non approfondite in

maniera completa. Questa sensazione potrebbe essere legata alla natura del MOOC, che è stato progettato per offrire una panoramica generale e, per l'appunto, introduttiva piuttosto che una trattazione esaustiva. "Ricco" evidenzia la varietà dei contenuti offerti, che hanno spaziato su diversi argomenti ed approcci. La ricchezza del corso è stata apprezzata, in quanto ha dato modo ai partecipanti di esplorare numerosi aspetti delle tecnologie digitali impiegate nella didattica universitaria. Tuttavia, questa stessa abbondanza ha portato un docente a descrivere il MOOC come "esasperante", segnalando un possibile sovraccarico informativo o una complessità eccessiva nella proposizione del percorso formativo. "Ripetitivo" riflette una critica specifica, forse legata alla percezione di alcune parti del corso che potrebbero aver reiterato concetti già affrontati o strutturato le attività in maniera simile tra un modulo e l'altro. Questo potrebbe essere un aspetto su cui lavorare per mantenere alto l'interesse e variare le modalità di apprendimento. L'aggettivo "riorientante" è molto interessante, poiché suggerisce che il MOOC ha avuto un impatto profondo su alcuni partecipanti, aiutandoli a ridefinire, cambiare le proprie percezioni relativamente alle tecnologie digitali e il loro approccio didattico. Questo indica che il corso è riuscito a stimolare riflessioni significative e a fornire strumenti utili per il miglioramento professionale. "Utile" rappresenta un'altra valutazione positiva: i docenti hanno riconosciuto che i contenuti e le competenze apprese nel MOOC sono immediatamente applicabili nel contesto del loro insegnamento, contribuendo concretamente al loro sviluppo professionale e, auspicabilmente, al miglioramento della qualità della propria didattica. Infine, l'aggettivo "inclusivo" sottolinea che il corso è stato progettato in modo da coinvolgere un'ampia varietà di partecipanti, indipendentemente dalle loro competenze pregresse o dai livelli di esperienza con le tecnologie digitali. Questo suggerisce un'attenzione particolare nel creare un ambiente accessibile e supportivo, in grado di rispondere alle diverse esigenze dei docenti.

Gli aggettivi espressi dai docenti riflettono un'esperienza formativa complessa e diversificata: se da un lato il MOOC è stato apprezzato per la sua ricchezza, utilità e capacità di stimolare nuovi approcci didattici, dall'altro sono emerse alcune difficoltà legate alla ripetitività e alla gestione del carico informativo, indicando possibili aree di miglioramento per future edizioni.

Il focus group: la voce degli esperti internazionali

La discussione con il panel di esperti, avvenuta dopo la condivisione e l'esplorazione del MOOC, ha prodotto feedback dettagliati e costruttivi, confermandone l'efficacia come

strumento di sviluppo professionale per i docenti universitari e suggerendo alcuni miglioramenti per ottimizzarne la fruizione. Gli esperti hanno apprezzato l'utilizzo del framework DigCompEdu come riferimento progettuale, riconoscendo il valore di tale approccio, pur suggerendo una maggiore trasparenza riguardo alle aree di competenza non incluse, per migliorare la chiarezza e la coerenza del corso dal punto di vista dei partecipanti. La struttura chiara ed intuitiva del corso è stata considerata uno dei punti di forza, benché gli esperti abbiano suggerito una distinzione più evidente tra sezioni informative (il modulo introduttivo e il modulo conclusivo) e i moduli di contenuto, per consentire una navigazione più efficace e facilitare l'orientamento degli utenti lungo il percorso formativo. Questo cambiamento potrebbe, inoltre, mettere in risalto le aree di formazione rispetto alle sezioni di orientamento, migliorando la comprensione complessiva del corso e rendendo più agevole la fruizione autonoma da parte dei partecipanti.

Un'ulteriore proposta riguarda la riorganizzazione dei moduli in una visualizzazione non lineare, in modo da permettere ai partecipanti di scegliere i moduli da seguire secondo le proprie priorità e interessi, piuttosto che secondo una sequenza rigida. Questa flessibilità risulterebbe particolarmente utile per i docenti universitari, spesso impegnati in molteplici attività professionali, e promuoverebbe un apprendimento più autonomo e personalizzato. In quest'ottica, la visualizzazione non lineare potrebbe essere potenziata da una griglia visiva con colori distintivi per le sezioni introduttive e conclusive, così da facilitare la selezione dei contenuti formativi in base alle preferenze individuali ed aumentare la fruibilità del corso.

Il panel ha inoltre suggerito di collegare in modo esplicito le attività formative al framework DigCompEdu lungo il percorso, per aiutare i partecipanti a percepire meglio i propri progressi in relazione agli obiettivi complessivi del corso. In questa direzione, è stata valorizzata la scelta di integrare un portfolio personale che permetta ai docenti di monitorare e consolidare i propri avanzamenti man mano che completano i moduli. Il portfolio potrebbe includere spunti riflessivi e domande guida, stimolando i partecipanti a tracciare il proprio percorso di apprendimento e rafforzando così il senso di consapevolezza e autoregolazione del processo formativo.

Il panel ha inoltre riconosciuto l'efficacia del formato self-paced del MOOC, il quale consente ai docenti di gestire il proprio percorso di apprendimento in modo flessibile, adattandolo alle proprie esigenze e disponibilità di tempo. Tuttavia, è stata rilevata la carenza di interazione sociale, un limite intrinseco al formato MOOC, che potrebbe essere parzialmente mitigato integrando moduli in presenza. Questa combinazione di apprendimento autonomo e

interazione diretta potrebbe offrire un primo accesso alle attività formative, in particolare per docenti nuovi o meno esperti, promuovendo un'esperienza didattica più completa e variegata.

Il focus group ha riconosciuto il valore del MOOC come strumento innovativo e flessibile per il Faculty Development, suggerendo alcune migliorie che potrebbero aumentarne l'accessibilità, la trasparenza e l'adattabilità. Questi suggerimenti riflettono un passo avanti verso la realizzazione di un sistema di supporto didattico strutturato, capace di rispondere alle esigenze diversificate della comunità accademica, e di promuovere una formazione continua e professionale allineata alle esigenze di un'istruzione superiore sempre più dinamica ed orientata all'innovazione.

6.2. Limiti dello studio

Campione di ricerca limitato

Lo studio condotto presenta alcune limitazioni, in particolare per quanto riguarda la natura del campione di ricerca e, soprattutto, la sua numerosità. La figura del docente universitario è estremamente complessa, come discusso nel secondo capitolo, poiché opera in un contesto altrettanto complesso quale quello accademico. Il docente universitario, infatti, non si limita alla sola attività didattica, ma ricopre numerosi altri ruoli, come quello di ricercatore, amministratore e spesso tutor, che comportano un'ampia gamma di impegni professionali. La gestione di questi diversi ruoli si traduce in un calendario fitto di attività, lasciando poco tempo disponibile per dedicarsi alla propria formazione continua (Clark et al., 2014). Trovare il tempo per completare il MOOC, anche se in formato sprint, è quindi risultato impegnativo per molti partecipanti.

Nonostante queste difficoltà, il MOOC ha registrato un totale di sessantaquattro docenti iscritti, dei quali sedici hanno portato a termine il corso e ricevuto il certificato finale. Sebbene questo rappresenti una percentuale non trascurabile rispetto alle statistiche tipiche di completamento dei MOOC, il numero complessivo di partecipanti, soprattutto di quelli che hanno effettivamente concluso il corso, è rimasto relativamente basso.

Questa limitata partecipazione non ha consentito di raccogliere dati sufficientemente numerosi da risultare statisticamente significativi. Tuttavia, il campione ha comunque fornito informazioni preziose che hanno permesso di descrivere il MOOC come dispositivo formativo e di ottenere indicazioni utili per migliorarne la progettazione e l'implementazione future. Nonostante la bassa numerosità del campione, i dati raccolti offrono spunti

interessanti per comprendere meglio le esigenze dei docenti universitari e le sfide che incontrano nel conciliare il proprio sviluppo professionale con i numerosi impegni accademici.

Queste informazioni potranno essere fondamentali per affinare il MOOC in vista di edizioni successive, magari implementando strategie che rendano il corso ancora più accessibile e fruibile per i docenti con impegni già molto gravosi. Ad esempio, una possibile direzione potrebbe essere quella di offrire maggiore flessibilità nei tempi di completamento o di integrare momenti di apprendimento più personalizzati, che possano rispondere meglio ai diversi ruoli che i docenti sono chiamati a svolgere nella loro carriera accademica.

Drop-out contenuto rispetto alla media, ma ancora elevato

Un aspetto strettamente legato alla numerosità del campione riguarda il numero di docenti che sono riusciti a completare il MOOC e ad ottenere il certificato finale. Su sessantaquattro iscritti, soltanto sedici hanno portato a termine il percorso formativo, il che corrisponde a una percentuale del 25%. Questo dato, sebbene possa sembrare basso, va contestualizzato nel panorama generale dei MOOC, che tipicamente presentano un alto tasso di abbandono da parte dei partecipanti. In media, meno del 13% degli utenti iscritti ad un MOOC riesce a completare il corso (Onah et al., 2014), rendendo il fenomeno dell'abbandono una sfida comune e diffusa.

Anche il MOOC oggetto di questo studio non è esente da tale problematica, ma in questo caso emerge un aspetto positivo: il tasso di completamento del 25% risulta essere quasi il doppio rispetto alla media dei MOOC. Questo rappresenta un dato significativo, che mette in luce come la progettazione del MOOC sia stata in grado di ridurre sensibilmente l'abbandono, trattenendo un numero relativamente alto di partecipanti fino alla conclusione del corso. Le ragioni di questo risultato positivo potrebbero risiedere nell'efficacia della strutturazione del corso, nella chiarezza delle comunicazioni e nella varietà delle attività proposte, che hanno saputo mantenere alta l'attenzione e l'impegno dei docenti. Sebbene resti la sfida di ridurre il tasso di abbandono, sembra che il MOOC abbia ottenuto un risultato incoraggiante rispetto agli standard generali. Questo dato invita a riflettere su quali fattori specifici abbiano contribuito a migliorare la partecipazione e il completamento, e suggerisce la possibilità di implementare ulteriori strategie per ottimizzare l'esperienza formativa. Ad esempio, rendere il corso ancora più flessibile o personalizzabile, offrendo opzioni che si adattino meglio ai tempi e agli impegni dei docenti universitari, potrebbe portare a una riduzione ulteriore degli abbandoni nelle future edizioni del MOOC.

Ambienti di apprendimento online non sono semplici da studiare

Un'ulteriore limitazione dello studio condotto, legata alla complessità dell'oggetto di indagine, riguarda l'ambiente di apprendimento online. La natura stessa di un MOOC rende difficile un'analisi esaustiva, poiché questo tipo di corso digitale coinvolge una serie di variabili complesse che interagiscono tra loro. Studiare un ambiente di apprendimento online come un MOOC significa, infatti, confrontarsi con una realtà dinamica e multi-sfaccettata, dove i comportamenti e le esperienze dei partecipanti sono influenzati da diversi fattori, tra cui la piattaforma tecnologica utilizzata, la struttura dei contenuti, le modalità di interazione ed il livello di autonomia richiesto agli utenti.

Uno degli aspetti più sfidanti è rappresentato dalla natura asincrona del MOOC, che permette ai partecipanti di accedere ai contenuti e svolgere le attività in tempi e modi estremamente variabili e personali. Questo rende complicato monitorare ed interpretare in modo uniforme il livello di partecipazione e il tempo trascorso in piattaforma; anche se, in questo caso, Moodle fornisce alcune possibilità di tracciamento del tempo trascorso su alcune attività. Inoltre, l'assenza di interazioni sincrone può rendere più difficile capire il livello di comprensione dei partecipanti, la qualità dell'esperienza formativa e l'efficacia degli strumenti proposti.

Un'altra variabile è legata alla motivazione dei partecipanti, che può influenzare significativamente i tassi di completamento e l'efficacia dell'apprendimento. Nei MOOC, spesso frequentati da adulti professionisti con impegni lavorativi e personali, la motivazione iniziale può diminuire nel corso del tempo, portando ad abbandoni o ad una partecipazione meno attiva. Anche l'esperienza pregressa con le tecnologie digitali è una variabile che impatta il modo in cui i partecipanti affrontano il corso: chi ha maggiore familiarità con l'uso di piattaforme online potrebbe trovare il MOOC più accessibile e stimolante, mentre chi ha meno esperienza potrebbe incontrare difficoltà tecniche o sentirsi meno coinvolto.

Inoltre, il design pedagogico del MOOC, comprese le modalità di presentazione dei contenuti e gli strumenti di valutazione, influisce notevolmente sull'esperienza complessiva. Le scelte fatte in fase di progettazione, ad esempio sulla possibilità di scegliere autonomamente l'ordine di svolgimento dei moduli didattici, il tipo di attività proposte e il livello di interattività, assumono un ruolo cruciale nel determinare quanto l'ambiente online possa facilitare oppure ostacolare l'apprendimento.

Lo studio di un MOOC è complesso perché non è un contesto statico ed uniforme, ma un ambiente dinamico e flessibile che varia a seconda delle esperienze, delle motivazioni e

delle competenze dei partecipanti, nonché delle caratteristiche tecniche e pedagogiche del dispositivo stesso. Queste variabili rendono difficile generalizzare i risultati, ma allo stesso tempo offrono opportunità di riflessione per migliorare continuamente la progettazione di questi ambienti di apprendimento, per adattarli meglio ai bisogni formativi dei partecipanti.

6.3. Possibili sviluppi

Ripensare l'offerta formativa sulle competenze didattiche del docente universitario

Il percorso di formazione proposto attraverso il MOOC, progettato per sviluppare le competenze didattiche dei docenti universitari utilizzando il DigCompEdu come framework di riferimento, verrà implementato e migliorato nel futuro, alla luce delle considerazioni emerse nei paragrafi precedenti. L'analisi dei risultati e dei feedback ottenuti ha messo in evidenza sia i punti di forza che le aree da ottimizzare, aprendo la strada ad un'evoluzione del corso che possa rispondere sempre meglio ai bisogni formativi dei partecipanti.

Allargando la riflessione al Faculty Development in generale, è necessario soffermarsi sulle competenze didattiche e sul ruolo del docente universitario. In particolare, alla luce delle recenti Linee Guida per il riconoscimento e la valorizzazione della docenza universitaria (Felisatti & Perla, 2023), emerge l'urgenza di ripensare in modo sistematico la formazione professionale del docente. Se da un lato è universalmente riconosciuto che la ricerca sia determinante per l'avanzamento di carriera accademica, lo stesso non si può dire per l'attività didattica, che spesso viene relegata ad un ruolo secondario. Il docente universitario, infatti è un ricercatore, ma è anche un professore che si occupa di insegnare e di gestire corsi ed insegnamenti accademici. Tuttavia, per quanto riguarda l'insegnamento, non riceve generalmente una formazione strutturata. Le iniziative di formazione didattica sono spesso sporadiche e, quando presenti, sono promosse soltanto da alcuni atenei particolarmente virtuosi. Questo crea una discrepanza significativa tra il ruolo del docente come ricercatore e il suo ruolo come esperto della formazione e dell'istruzione superiore.

Negli ultimi anni, si sono fatti passi in avanti con la creazione di Teaching and Learning Center (TLC), che stanno proliferando in molte università. Questi centri hanno lo scopo di supportare lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti attraverso attività di formazione continua e iniziative di miglioramento della didattica. Tuttavia, nonostante questi progressi, resta ancora molto lavoro da fare per riformare in modo strutturale la formazione continua dei docenti universitari, e, soprattutto, la loro formazione iniziale.

Uno degli aspetti cruciali che emergono da questa riflessione è la difficoltà di individuare un vero e proprio inizio della carriera accademica. Non esiste infatti un percorso chiaro e definito che prepari i futuri docenti universitari alla didattica, a differenza di quanto accade in altri livelli di istruzione, dove la formazione degli insegnanti è regolamentata e ben strutturata. In questo contesto, potrebbe essere utile introdurre una formazione specifica alle competenze didattiche già durante gli anni del dottorato di ricerca. Offrire ai dottorandi una base di competenze pedagogiche fin dai loro primi anni in accademia permetterebbe di prepararli non solo alla ricerca, ma anche al ruolo di docenti, fornendo gli strumenti necessari per assistere e partecipare attivamente alle attività didattiche.

Questa formazione precoce, se integrata in modo organico nel percorso accademico, potrebbe rappresentare un primo passo verso una professionalizzazione più completa della figura del docente universitario, che sarebbe così meglio preparato a conciliare le sue funzioni di ricercatore e di professore. In questo modo, si potrebbe non solo migliorare la qualità dell'insegnamento universitario, ma anche valorizzare la didattica come parte integrante e riconosciuta della carriera accademica, al pari della ricerca.

Il MOOC come dispositivo per la formazione dei docenti universitari: prospettive future

La decisione di proporre un MOOC per la formazione dei docenti universitari è stata guidata dall'analisi dei bisogni formativi emersi nel contesto accademico. Questi bisogni hanno messo in luce la necessità di ampliare e diversificare l'offerta formativa rivolta ai docenti, in un'ottica di Faculty Development che mira a promuovere il miglioramento continuo delle competenze didattiche. Il formato del MOOC è stato scelto non solo per la sua flessibilità e accessibilità, ma anche per la capacità di rispondere in modo efficace alle esigenze specifiche dei docenti, offrendo un percorso formativo che potesse essere fruito secondo i tempi e le modalità preferite dai partecipanti, spesso impegnati in numerosi adempimenti accademici.

Le tecnologie digitali giocano un ruolo cruciale in questo processo, poiché non solo forniscono il mezzo attraverso cui erogare la formazione, ma rappresentano anche un elemento centrale per lo sviluppo delle competenze necessarie ai docenti per operare efficacemente nel contesto contemporaneo. L'utilizzo delle tecnologie nell'ambito della formazione dei docenti universitari non si limita alla semplice esposizione dei contenuti, ma offre la possibilità di ripensare in modo innovativo gli ambienti di apprendimento, creando spazi interattivi e dinamici che facilitano l'acquisizione di competenze pratiche, siano questi virtuali o fisici.

Il MOOC, in questo senso, diventa un'opportunità per i docenti di sperimentare direttamente le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC), non solo come strumenti di insegnamento, ma anche come risorse per trasformare il proprio modo di fare didattica. Grazie alle TIC, i docenti possono esplorare nuove modalità di insegnamento che vanno oltre la tradizionale lezione frontale, sfruttando le potenzialità offerte da strumenti digitali per migliorare l'interazione con gli studenti, favorire la collaborazione e personalizzare l'apprendimento. La scelta di un MOOC non è stata solo una risposta ai bisogni formativi individuati, ma anche un tentativo consapevole di innovare le pratiche didattiche, utilizzando le tecnologie non solo come supporto, ma come dispositivi utili per amplificare le possibilità di insegnamento e apprendimento. In questo modo, il MOOC si propone come uno strumento di formazione continua che non solo trasmette contenuti, ma che contribuisce attivamente alla crescita professionale dei docenti, consentendo loro di sviluppare le competenze digitali e didattiche in un'ottica di sviluppo professionale a lungo termine.

Per questa ricerca è stato progettato e proposta una tipologia di fruizione specifica di MOOC: la configurazione self-paced. Questo tipo di corsi online, noti per l'accesso aperto e continuo, rappresentano una soluzione innovativa nel panorama della formazione, in particolare grazie all'utilizzo di tecnologie avanzate di e-learning. I MOOC self-paced, ossia quelli che permettono agli utenti di procedere con il proprio ritmo, offrono un'opportunità significativa per un apprendimento flessibile e personalizzato. Questa caratteristica li rende particolarmente adatti a chi ha difficoltà a seguire percorsi formativi con tempi prestabiliti, come i professionisti o i docenti impegnati in molteplici attività.

Tuttavia, nonostante il loro potenziale, è evidente che per massimizzare i benefici di questo formato sono necessarie ulteriori ricerche, anche alla luce dei risultati di questo studio. Uno degli aspetti critici riguarda la progettazione del corso, che deve essere attentamente strutturata per garantire che l'apprendimento non diventi dispersivo o privo di una direzione chiara. La flessibilità offerta dai MOOC self-paced può infatti risultare un'arma a doppio taglio: da un lato, facilita l'accesso e permette ai partecipanti di gestire autonomamente il proprio tempo, ma dall'altro, senza una progettazione adeguata, una strutturazione dell'ambiente di apprendimento consona, una comunicazione efficace, rischia di compromettere il coinvolgimento e la motivazione a lungo termine.

Ottimizzare questi corsi significa non solo sviluppare contenuti adeguati, ma anche creare strumenti e strategie di supporto pedagogico che aiutino a mantenere i partecipanti attivi e motivati. Le tecnologie avanzate possono giocare un ruolo fondamentale in questo, ad

esempio tramite l'uso di analytics per monitorare il progresso dei docenti o l'integrazione di attività interattive che stimolino un apprendimento più consapevole e profondo.

Inoltre, è importante considerare che gli utenti di un MOOC provengono spesso da background molto diversi e presentano esigenze formative differenti. Di conseguenza, la progettazione del corso dovrebbe essere adattabile ed in grado di rispondere a queste diversità, offrendo percorsi personalizzati, feedback mirati e un sostegno costante. La sfida per i progettisti dei MOOC self-paced sta nel bilanciare la flessibilità con la struttura e nell'individuare metodi efficaci per sostenere un apprendimento autonomo ma guidato. Sebbene i MOOC self-paced rappresentino un'importante evoluzione per l'apprendimento flessibile ed inclusivo, il loro pieno potenziale può essere realizzato solo attraverso ulteriori ricerche e miglioramenti nella progettazione, che tengano conto delle diverse esigenze dei docenti e delle modalità migliori per favorire un apprendimento profondo e duraturo.

Un'altra considerazione emersa dallo studio riguarda la possibilità di svolgere attività pratiche anche in un ambiente di apprendimento online. Uno dei principali punti che i docenti hanno evidenziato alla fine del MOOC proposto loro, riguarda la richiesta di maggiore praticità. Molti docenti hanno sottolineato che il corso, pur trattando argomenti importanti e fornendo una base teorica valida, avrebbe potuto beneficiare di un approccio più concreto. La possibilità di sperimentare in prima persona i tool digitali e le metodologie proposte è stata considerata fondamentale per rendere il MOOC più utile ed applicabile. Questa osservazione suggerisce che, in futuro, sarebbe opportuno integrare ulteriori attività pratiche, esercitazioni guidate e strumenti che i partecipanti possano usare durante il corso. Emerge quindi la necessità di bilanciare teorie e pratiche nella progettazione di corsi online aperti, ulteriore segno dell'importanza della progettazione didattica a tutti i livelli e in tutti gli ambienti di apprendimento.

Per quanto riguarda il tasso di completamento, nonostante alcuni giudizi abbiano evidenziato la complessità e la lunghezza del corso, è interessante notare che il 25% dei partecipanti ha completato il MOOC, una percentuale superiore alla media dei MOOC tradizionali (Onah et al., 2014). Per affrontare il problema degli alti tassi di abbandono nei MOOC, alcuni ricercatori hanno esplorato nuove soluzioni attraverso lo sviluppo di modelli didattici innovativi che tengano conto non solo degli aspetti cognitivi, ma anche dei fattori emotivi coinvolti nell'esperienza di apprendimento. L'impatto delle emozioni, infatti, assume un ruolo determinante nel livello di motivazione ed impegno da parte degli utenti, specialmente in un contesto online dove la mancanza di interazioni dirette può portare ad una sensazione di isolamento o ad una riduzione dell'interesse (Rothkrantz, 2017).

Un elemento chiave di questi nuovi modelli è l'incorporazione di meccanismi di feedback continui e personalizzati, progettati per sostenere i partecipanti lungo il loro percorso formativo. Il feedback non solo offre correzioni e indicazioni, ma funge anche da strumento di incoraggiamento, rafforzando la fiducia dei partecipanti nelle loro capacità e mantenendo alta la motivazione a proseguire.

Le innovazioni proposte per la progettazione e l'implementazione dei MOOC vanno quindi oltre l'idea di un semplice esposizione di contenuti in modalità interattiva. Queste includono strategie volte a creare un ambiente di apprendimento più coinvolgente, che consideri gli aspetti emotivi e motivazionali dei partecipanti. Tra queste innovazioni, vi sono l'utilizzo di gamification, che introduce elementi di gioco per stimolare la partecipazione attiva, e l'adozione di strumenti di interazione che facilitano la comunicazione e la collaborazione tra pari, riducendo il senso di isolamento. Queste strategie didattiche sono particolarmente significative perché, oltre a migliorare i risultati degli apprendimenti, potrebbero ridurre significativamente i tassi di abbandono nei MOOC. Creare un ambiente che supporti sia gli aspetti cognitivi che emotivi degli utenti può portare ad un maggiore coinvolgimento e ad un'esperienza formativa più significativa. Il potenziale di queste innovazioni risiede nella loro capacità di rendere i MOOC non solo più efficaci in termini di apprendimento, ma anche più accessibili e sostenibili nel lungo periodo, offrendo ai partecipanti gli strumenti necessari per completare con successo il percorso formativo. I nuovi approcci proposti per i MOOC, che combinano attenzione agli aspetti emotivi ed un uso efficace del feedback, rappresentano un aspetto importante per ridurre i tassi di abbandono e migliorare l'esperienza complessiva degli studenti nell'ambito dell'istruzione online.

Learning Analytics e Learning Design: integrazione per la (ri)progettazione didattica

Una linea di ricerca importante che emerge da questo progetto di ricerca riguarda il legame tra Learning Analytics e Learning Design. Esiste un legame intrinseco e molto stretto tra Learning Analytics e Learning Design, che si basa su una relazione reciproca e sinergica. Da un lato, la progettazione didattica (Learning Design) definisce gli obiettivi di apprendimento e i piani di azione che costituiscono la base su cui i Learning Analytics possono intervenire per valutare l'efficacia e i risultati del processo di apprendimento. In questo contesto, i Learning Analytics offrono una visione più ampia e olistica dell'impatto delle attività didattiche pianificate, permettendo di analizzare la qualità dell'apprendimento in termini di effectiveness (efficacia) e outcomes (risultati). Questo tipo di valutazione consente di comprendere come i discenti interagiscono con i contenuti e le attività, fornendo

dati utili a misurare non solo il livello di apprendimento raggiunto, ma anche l'efficacia complessiva del corso e delle metodologie adottate (Lockyer, Heathcote, & Dawson, 2013). Dall'altro lato, i risultati ottenuti attraverso i Learning Analytics aprono nuove prospettive per il Learning Design, permettendo ai progettisti didattici di ripensare e migliorare la progettazione dei corsi. Le analisi dettagliate dei dati relativi alle performance dei partecipanti e ai loro comportamenti di apprendimento offrono insight fondamentali per ottimizzare la struttura dei corsi e delle attività, facilitando così un miglioramento continuo. Ad esempio, i Learning Analytics possono evidenziare quali attività risultano più coinvolgenti o quali contenuti richiedono un approccio diverso per essere compresi più efficacemente. Questi dati aiutano i progettisti ad intervenire in modo mirato, ridefinendo la sequenza delle lezioni, i materiali didattici o le strategie di valutazione.

Il rapporto tra Learning Analytics e Learning Design non è solo di complementarità, ma di vera e propria interazione dinamica: i dati raccolti attraverso i Learning Analytics forniscono ai progettisti didattici gli strumenti per riflettere criticamente sulle scelte progettuali fatte e apportare miglioramenti che rispondano meglio alle esigenze degli studenti e agli obiettivi educativi prefissati. Questo ciclo di analisi e riprogettazione permette una continua ottimizzazione del processo formativo, favorendo così un apprendimento più personalizzato, efficace e mirato.

I Learning Analytics, inoltre, svolgono un ruolo cruciale nella valutazione della qualità dei corsi erogati, poiché forniscono dati concreti sulle performance dei partecipanti, sull'efficacia delle attività proposte e sull'interazione con i contenuti didattici. Attraverso l'analisi di questi dati, è possibile ottenere informazioni dettagliate non solo su come gli utenti apprendono, ma anche su quali elementi del corso funzionano meglio e quali necessitano di miglioramento. Questa correlazione consente ai progettisti didattici di avere un feedback continuo e dettagliato sul funzionamento reale del corso. Grazie ai Learning Analytics, è possibile monitorare aspetti come il livello di engagement, i tassi di completamento, e le aree in cui si verificano difficoltà o difficoltà nell'apprendimento. Questi dati non solo aiutano a valutare l'efficacia immediata dei corsi, ma forniscono anche una base solida per il miglioramento della progettazione futura.

Le indicazioni emerse dall'analisi permettono di implementare strategie più mirate nella progettazione dei corsi successivi, facilitando un approccio più evidence-based al Learning Design. In altre parole, i dati provenienti dai Learning Analytics non solo descrivono il successo o l'insuccesso di un corso, ma offrono anche conoscenze essenziali per affinare la progettazione didattica, migliorando la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in

maniera progressiva. I progettisti possono così apportare modifiche informate alla struttura dei corsi, alle modalità di valutazione e alle risorse utilizzate, garantendo che i futuri corsi siano sempre più efficaci e meglio calibrati sulle esigenze di coloro che partecipano ad un corso. In questo modo, il ciclo di raccolta e analisi dei dati da parte dei Learning Analytics, seguito dall'implementazione di miglioramenti tramite il Learning Design, crea un processo continuo di ottimizzazione della didattica, che si traduce in un'esperienza di apprendimento sempre più personalizzata e di qualità.

Bibliografia

- Al-Azawei, A., Parslow, P., & Lundqvist, K. (2017). Barriers and Opportunities of E-learning Implementation in Iraq: A Case of Public Universities. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT)*, 13(1), 141-157.
- Ahmad, S. A., BawaChinade, U., Gambaki, A. M., Ibrahim, S., Ala, N. A. (2012). The need for Moodle as a learning management system in nigerian universities: digesting university utara Malaysia learning zone as a case study. *Academic Research International*, 2(3).
- Allen, N., Browne, D., Forward, M. L., Green, C., & Tarkowski, A. (2015). *Foundations for OER strategy development*. <http://www.oerstrategy.org/home/read-the-doc/>
- Alharbi, H., & Jacobsen, M. (2015). *MOOCs for Faculty Professional Development with Learning Technologies in Higher Education*. Conference on Postsecondary Learning and Teaching. University of Calgary.
- Artés, J., Pedraja-Chaparro, F., & Salinas-Jiménez, M.D. (2017). Research performance and teaching quality in the Spanish higher education system: Evidence from a medium-sized university. *Research Policy*, 46, 19-29.
- Atkins, S. S., & Svinicki, M. D. (1992). Faculty development in out-of-the-wayplaces. In D. H. Wulff & J. D. Nyquist (Eds), *To improve the academy: Resources for faculty, instructional, & organizational development* (Vol. 11, pp. 25-34). Stillwater, OK: New Forums Press.
- Baldassarre, M., & Tamborra, V. (2022). *Dai Learning Analytics alla progettazione degli ambienti di apprendimento on-line nella didattica universitaria*. In *Università: Didattica, Valutazione, Professionalità Docente* (A cura di Perla L. e Vinci, V.). 251-262.
- Banzato, M. (2012). Open Learning: The MOOC case under lights and shadows. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 11–34.https://doi.org/10.7346/-fei-X-03-12_02
https://www.sem.admin.ch/sem/it/home/themen/aufenthalt/eu_efta/ausweis_l_eu_efta.html.
- Barana, A., Bogino, A., Fioravera, M., Marchisio, M., & Rabellino, S. (2017). Open platform of self-paced MOOCs for the continual improvement of academic guidance and knowledge strengthening in tertiary education. *Journal of e-learning and knowledge society*, 13, 109-119.

- Basque, J. (2004). En quoi les TIC changent-elles les pratiques d'ingénierie pédagogique du professeur d'université? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1, 7-13.
- Beach, A., Sorcinelli, M.D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). *Faculty development in the age of evidence: Current practices, future imperatives*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Belawati, T. (2014). Open education, open education resources, and Massive Open Online Courses. *International journal of continuing engineering education and life-long learning*, 7(1).
- Benigno, V., Chiorri, C., Chifari, A., Manca, S. (2013). Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale, uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle TIC, *Giornale italiano di psicologia, Rivista trimestrale*, 4, 815-838, doi: 10.1421/76948.
- Berry, A., Loughran, J.M., & van Driel, J.H. (2008). Revisiting the Roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education*, 30, 1271 - 1279.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).
- Biggs, J. B., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Berkshire: Open University Press.
- Bognar, B., Gajger, V., & Ivić, V. (2015). Constructivist E-Learning in Higher Education. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje*, 18, 31-46.
- Bowles-Terry M., Hensley M.K., Hinchliffe, L.J. (2010). Best practices for online video tutorials in academic libraries: A study of student preferences and understanding., *Communications in Information Literacy*, 4(1), 17-28.
- Boyd, R.K., Moulton, B. (2004). Universal Design for Online Education: Access for All, in Monolescu D., Schifter C., Greenwood L., eds., *The Distance Education Evolution: Issues and Case Studies* (pp. 67-115), IGI Global, Hershey, PA. doi:10.4018/978-1-59140-120-9.ch004.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate*. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Boyer, E. L., Moser, D., Ream, T. C., & Braxton, J. M. (2015). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

- Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R., J. Jarvelle, and W. Levelt (eds.) *The child's concept of language* (pp. 241-256). New York: Springer-Verlag.
- Calderhead, J. (1991). The nature and growth of knowledge in student teaching. *Teaching and Teacher Education*, 7, 531-535.
- Calise, M. (2020). *L'università ibrida*. In: *Didattica digitale. Chi, come, perché*. (A cura di) De Notaris, D., Melchionna, T., Reda, D. Roma: Salerno editrice.
- Calvani, A. (2005). *Rete, comunità e conoscenza*, Trento: Erickson.
- Calvani, A. (2009). *Dall'educazione a distanza all'e-learning*, Roma: Treccani. Consultato su: https://www.treccani.it/enciclopedia/dall-educazione-a-distanza-all-e-learning_%28XXI-Secolo%29/
- Casiraghi, D., Sancassani, S., & Brambilla, F. (2021). The Role of MOOCs in the New Educational Scenario: An Integrated Strategy for Faculty Development. *European MOOCs Stakeholders Summit*.
- Clark, D. (2013). MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC. Donald Clark Plan B.
- Clark, A.M., Wiens, K.S., & Thompson, D.R. (2014). "I don't have enough time... ": Myths and strategies for improving academic workplace effectiveness. *Nursing outlook*, 62(4), 231-4.
- Ceyhan, A. A. (2006). An investigation of adjustment levels of Turkish university students with respect perceived communication skill levels. *Social behaviour and personality*, 34(4).
- Cole, M. (2009). Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*, 52(1), 141-146.
- Conole, G. (2014). A new classification schema for MOOCs. *The International Journal For Innovation And Quality In Learning*. Institute of Learning Innovation, Beyond Distance Research Alliance, University of Leicester, United Kingdom.
- Communiqué, Y. (2015, May). Yerevan Communiqué. In *Conference of Ministers responsible for higher education, Yerevan*.
- Cranton, P., & Taylor, E. W. (2011). Transformative learning. *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 214-223). Routledge.
- Davis, K., & Gardner, H. (2014). *Generazione App: La testa dei giovani e il nuovo mondo digitale*. Milano: Feltrinelli Editore.

- Davidson, A., & Desjardins, F. (2011). Vers l'identification d'une relation entre les représentations de la pédagogie et de l'usage des TIC chez des formateurs d'enseignants. *Canadian Journal of Education*, 34, 47-67.
- Diefenderfer, A.B. (2018). Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives by Andrea L. Beach et al (review). *The Review of Higher Education*, 42.
- Drljača, D., Latinović, B., Stanković, Ž., Cvetković, D. (2017). ADDIE Model for Development of E-Courses. Paper presented at Sinteza 2017 - International Scientific Conference on Information Technology and Data Related Research. doi:10.15308/Sinteza-2017-242-247.
- Duffy, T. M., Lowyck, J., Jonassen, D. H., & Welsh, T. M. (Eds.). (1993). *Designing environments for constructive learning*. Berlin: Springer-Verlag.
- EHEA. (2020). Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA. BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching.
- Ericsson, K. A., Hoffman, R. R., Kozbelt, A., & Williams, A. M. (Eds.). (2018). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press.
- European Higher Education Area. (1999). Bologna process. Consultato su: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>
- European University Association. (2017). Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching. Consultato su: <https://eua.eu/downloads/content/ten%20european%20principles%20for%20the%20enhancement%20of%20learning%20and%20teaching16102017.pdf>.
- Ferrer, F. (2012). Personalisation of Education. In *Personalisation of Education in Contexts. Comparative and International Education*, vol 18. Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-028-6_8.
- Francis, J. B. (1975). How do we get there from here? Program design for faculty development, *The Journal of Higher Education*, 46(6).
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 323-340.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una "via italiana" alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In *Faculty development in Italia: valorizzazione delle*

competenze didattiche dei docenti universitari (A cura di Lotti A. e Lampugnani P. A.). Genova: Genova University Press.

- Felisatti, E., & Perla, L. (2023). Documento Linee Guida riconoscimento e valorizzazione docenza universitaria. ANVUR <https://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/gruppo-di-lavoro-riconoscimento-e-valorizzazione-delle-competenze-didattiche-della-docenza-universitaria/>.
- Finnegan, M., & Ginty, C. (2019). Moodle and Social Constructivism: Is Moodle Being Used as Constructed? A Case Study Analysis of Moodle Use in Teaching and Learning in an Irish Higher Educational Institute. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11.
- Fleisher, S.C. (2005). Self-Regulation and Teacher-Student Relationships. *Academic exchange quarterly*, 9, 23-27.
- Forzani, F. M. (2014). Understanding “core practices” and “practice-based” teacher education: Learning from the past. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 357–368. <https://doi.org/10.1177/0022487114533800>.
- Galliani, L. (Ed) (2010). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Geri, N., Winer, A., & Zaks, B. (2017). A Learning Analytics Approach for Evaluating the Impact of Interactivity in Online Video Lectures on the Attention Span of Students. *Interdisciplinary Journal of e-Skills and Lifelong Learning*, 13, 215-228.
- Gibbs, G.R. (1995). The Relationship Between Quality in Research and Quality in Teaching. *Quality in Higher Education*, 1, 147-157.
- Glaser, R., Chudowsky, N., & Pellegrino, J. W. (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. National Academies Press.
- González, L.F., & Quiroz, V.G. (2019). Instructional Design in Online Education: a Systemic Approach. *European Journal of Education*. 2(3), 43-52.
- Gunersel, A. B., Kaplam, A., Barnett, P., Etienne, M., Ponnock, A. R. (2016). Profiles of change in motivation for teaching in higher education at an American Research University, *Teaching in Higher Education*, 21(6).
- Haron, H., Yusof, A. R. M., Samad, H., Ismail, N., Juanita, A., & Yusof, H. (2019). The Platform of MOOC (Massive Open Online Course) on Open Learning: Issues and Challenges. *International Journal of Modern Education*, 1(3), 01-09.
- Helling, K. & Petter, C. (2012). Collaborative knowledge construction in virtual learning environments: A good practice example of designing online courses in Moodle. In

- Ertl, B. (ed.) *Technologies and Practices for Constructing Knowledge in Online Environments: Advancements in Learning*. Information Science Research, Chapter 5.10, pp 1329-1359. Hershey: New York.
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: Expectations and reality. *Center for Benefit Cost Studies of Education, Teachers College*, Columbia University, New York, NY.
- Huet, I., Figueiredo, C., Abreu, O., Oliveira, J.M., Costa, N., Rafael, J.A., & Vieira, C. (2011). Linking a research dimension to an internal quality assurance system to enhance teaching and learning in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 947-956.
- Ignatova, N., Dagienė, V., & Kubilinskiene, S. (2015). ICT-based Learning Personalization Affordance in the Context of Implementation of Constructionist Learning Activities. *Informatics Educ.*, 14, 53-67.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. New York: Marion Boyars.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice, *Cambridge journal of education*, 36(3).
- Jeong, K. O. (2017). The use of Moodle to enrich flipped learning for English as a foreign language education. *Journal of Theoretical & Applied Information Technology*, 95(18).
- Kaplan, A., Garner, J., Semo, S. (2015). *Teacher role-identity and motivation as a dynamic system*, paper presented at the annual convention of the American educational research association, Chicago.
- Keegan D. (1993), *Theoretical principles of distance education*, Routledge, London and New York
- Kiers, J. (2016). MOOCs and their Effect on the Institution: Experiences in Course Design, Delivery and Evaluation; Research; Faculty Development; Unbundling and Credits for MOOCs. *Foro de Educación*, 14(21), 133-149. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.007>
- Koehler, M. J., Mishra P. (2005). "What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge", in *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.

- Konstantinidis, A., Papadopoulos, P.M., Tsiatsos, T., & Demetriadis, S.N. (2011). Selecting and Evaluating a Learning Management System: A Moodle Evaluation Based on Instructors and Students. *Int. J. Distance Educ. Technol.*, 9, 13-30.
- Kopp, M., Gröblinger, O., & Zimmermann, C. (2017). Increasing Educational Value: The Transformation of MOOCs into Open Educational Resources. *European MOOCs Stakeholders Summit*.
- Kotzer, S., & Elran, Y. (2012). Learning and teaching with Moodle-based E-learning environments, combining learning skills and content in the fields of Math and Science & Technology.
- Lampugnani, P. A. (2020). *Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie*. In *Faculty development in Italia: valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. (A cura di Lotti A. e Lampugnani P. A.). Genova: Genova University Press.
- Lawson, T.J., Bodle, J.H., Houlette, M.A., Haubner, R.R. (2006), "Guiding questions enhance student learning from educational videos", *Teaching of Psychology*, 33(1): 31-33.
- Löfström, E., & Nevgi, A. (2008). University teaching staffs' pedagogical awareness displayed through ICT-facilitated teaching. *Interactive Learning Environments*, 16, 101 - 116.
- Lowenthal, P. R. (2008). Online Faculty Development and Storytelling: An Unlikely Solution to Improving Teacher Quality. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(3).
- Manasrah, A.M., Masoud, M.Z., & Jaradat, Y. (2021). Short Videos, or Long Videos? A Study on the Ideal Video Length in Online Learning. *2021 International Conference on Information Technology (ICIT)*, 366-370.
- McDonald, J., & Reushle, S. (2000). Engagement in Web-based Education: Designing for Models of Student Learning. *Indian Journal of Open Learning*, 9, 287-298.
- Melo, D.J., & Serva, M. (2014). A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. *Cadernos Ebape.br*, 12, 605-632.
- Mylläri, J., Kynäslähti, H., Vesterinen, O., Vahtivuori-Hänninen, S., Lipponen, L., & Tella, S. (2011). Students' Pedagogical Thinking and the use of ICTs in Teaching. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55, 537 - 550.
- Millis, B. J. (1994). Faculty development in the 1990s: What it is and why we can't wait. *Journal of Counseling & Development*, 72(5), 454-464.

- Min, H., & Nasir, M. K. M. (2020). Self-Regulated Learning in A Massive Open Online Course: A Review of Literature. *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 1(2), e02007. <https://doi.org/10.30935/ejimed/8403>
- Mori, K., & Ractliffe, L. (2016). Evaluating the use of a MOOC within Higher Education Professional Development Training. *The Web Conference*. <https://doi.org/10.1145/2872518.2890577>
- Nicholson, P. (2007). A History of E-Learning. In: Fernández-Manjón, B., Sánchez-Pérez, J.M., Gómez-Pulido, J.A., Vega-Rodríguez, M.A., Bravo-Rodríguez, J. (eds) *Computers and Education*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-4914-9_1
- Niederhauser, D. S., & Perkmen, S. (2008). Validation of the Intrapersonal Technology Integration Scale: Assessing the Influence of Intrapersonal Factors that Influence Technology Integration. *Computers in the Schools*, 25(1–2), 98–111. <https://doi.org/10.1080/07380560802157956>
- Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 proceedings*, 5825-5834.
- Pacetti, E. (2019). *Social teachers, social families: le tecnologie nelle comunità di docenti e nel rapporto con le famiglie*. In *Tecnologie per l'educazione*. (A cura di Rivoltella, C. e Rossi, P. G.). Milano-Torino: Pearson.
- Paquette, G. (2002). *L'Ingénierie Pédagogique: Pour Construire l'Apprentissage en Réseau*. Québec: PUQ.
- Parigi, L. (2010). Social Media. La Rete e l'estinzione dello spettatore. In (a cura di Faggioli, M.). *Tecnologie per la didattica*, Milano: Apogeo.
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Peterson, C. (2003). Bringing ADDIE to Life: Instructional Design at Its Best. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 12, 227-241.
- Petersen, F., Bartolomeo, G.D., & Pluke, M. (2008). Personalization and User Profile Management. *Int. J. Interact. Mob. Technol.*, 2, 25-29.
- Piazza, R., & Rizzari, S. (2020). The professional development of faculty and teaching quality: the peer review as a participatory training method. *Form@re: Open Journal per la Formazione in Rete*, 20, 62-77.

- QUARC_Docente. (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria. Retrieved from <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc>
- Quiliano Terreros, A., Del Carmen, R., Jesús, P., & Durán, B. (2009). Systematic mapping study 2012-2017: Quality and effectiveness measurement in MOOC Title Systematic mapping study 2012-2017: Quality and effectiveness measurement in MOOC SYSTEMATIC MAPPING STUDY 2012-2017: QUALITY AND EFFECTIVENESS MEASUREMENT IN MOOC (January): 26. <http://hdl.handle.net/11285/632793>
- Radcliffe, D. (2009). A pedagogy-space-technology (PST) framework for designing and evaluating learning places. In *Learning spaces in higher education: Positive outcomes by design. Proceedings of the Next Generation Learning Spaces 2008 Colloquium, University of Queensland, Brisbane* (pp. 11-16).
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466 .
- Ribeiro Jorge, N., Dopper, S., & van Valkenburg, W. (2015). *Defining a Pedagogical Model: The TU Delft Online Learning Experience*. In *Expanding Learning Scenarios: Opening Out the Educational Landscape European Distance and E-Learning Network*.
- Richter, S.M., & Krishnamurthi, M. (2014). Preparing Faculty for Teaching a MOOC: Recommendations from Research and Experience. *International Journal of Information and Education Technology*, 4, 411-415.
- Robertson, D.L. (2010). *Establishing an educational development program*, in K. J. Gillespie, D. L. Robertson (eds.), *A guide to Faculty Development*, Jossey-Bass: San Francisco.
- Rodriguez, R., & Rubio, G. (2016). Teaching quality and academic research. *International Review of Economics Education*, 23, 10-27.
- Rogus, J.F. (1985). Promoting Self-Discipline: A Comprehensive Approach. *Theory Into Practice*, 24, 271-276.
- Russo, C. S. (1988). The changing workplace: Implications for higher education administration. *CUPA Journal*.

- Rothkrantz, L. (2017). Dropout rates of regular courses and MOOCs. In *Computers Supported Education: 8th International Conference, CSEDU 2016, Rome, Italy, April 21-23, 2016, Revised Selected Papers 8* (pp. 25-46). Springer International Publishing.
- Sancassani, S., Brambilla, F., Casiraghi, D., & Marengi, P. (2019). *Progettare l'innovazione didattica*. Milano: Pearson.
- Sancassani, S., Baldoni, V., Brambilla, F., Casiraghi, D., Corti, P., Marengi, P. (2023). *La ricerca del giusto mezzo. Strategie di equilibrio tra aula e digitale*. Milano: Pearson.
- Salinas, C.S., & Blevins, B. (2013). Examining the Intellectual Biography of Pre-Service Teachers: Elements of "Critical" Teacher Knowledge. *Teacher Education Quarterly*, 40, 7-24.
- Saydam, S., Timms, W.A., Raval, S.A., & Daly, C. (2013). Using Moodle — An open source leaning management system in Australian Mining Engineering Education. *2013 IEEE International Conference in MOOC, Innovation and Technology in Education (MITE)*, 386-389.
- Scarinci, A., Dipace, A. (2019). *Formazione pedagogica per l'insegnamento: il nuovo profilo professionale del docente universitario*. In *Insegnare in Università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (A cura di Dipace A. e Tamborra V.). Milano: Franco Angeli.
- Schraw, G., Crippen K. J., & Hartley K., (2006). Promoting SelfRegulation in Science Education: Metacognition as Part of a Broader Perspective on Learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139. <https://doi.org/10.1007/s11165-005-3917-8>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Schumann, D.W., Peters, J.M., & Olsen, T. (2013). Cocreating Value in Teaching and Learning Centers. *New Directions for Teaching and Learning*, 2013, 21-32.
- Sheets K, & Schwenk T. (1990). Faculty development for family medicine educators: An agenda for future activities. *Teach Learn Med.* 2,141–148.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silva, R. (2022). *Faculty development. Il docente universitario tra ricerca, didattica e management*. Roma: Carocci.
- Silveira, I. F. (2016). OER and MOOC: The need for openness. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 13, 209-223.

- Sorcinelli, M. D., Austin A. E. (2006). *Developing Faculty for new roles and changing expectations*, in “Effective practices for academic leaders”, I, II.
- Sorcinelli, M.D., Gray, T. & Birch, A.J. (2011). 18: FACULTY DEVELOPMENT BEYOND INSTRUCTIONAL DEVELOPMENT. *To Improve the Academy*, 30: 247-261. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.2011.tb00661.x>
- Sorcinelli, M.D. (1994). Effective Approaches to New Faculty Development. *Journal of Counseling and Development*, 72, 474-479.
- Sorcinelli, M.D. (2020). The evaluation of faculty development programs in the United States. A fifty-year retrospective (1970s-2020). *Excellence and Innovation in Learning and teaching*.
- Steinert, Y. (2009). Staff development. In J. A. Dent & R. M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers*. Edinburgh, UK: Elsevier Churchill Livingstone.
- Steinert, Y. (2010). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine*. Philadelphia, PA: American College of Physicians.
- Steinert, Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86(4), 409-411.
- Stitt-Bergh, M., Fowler, D., Donaldson, J. P., Richardson, R. S., & Hunter, T. (2023). Designing for impact: The center for teaching and learning as a cultivator of a faculty learner-leader praxis. *To Improve the Academy: A Journal of Educational Development*, 42(2).
- Stracke, C.M., Downes, S., Conole, G., Burgos, D., & Nascimbeni, F. (2019). Are MOOCs Open Educational Resources? A literature review on history, definitions and typologies of OER and MOOCs. *Open Praxis*, 11(4), 331–341
- Swanwick, T. (2008). See one, do one, then what? Faculty development in postgraduate medical education. *Postgrad Med J.*, 84, 339 –343.
- Tonelli, D., Grion, V., & Serbati, A. (2018). L’efficace interazione fra valutazione e tecnologie: evidenze da una rassegna sistematica della letteratura. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 6-23.
- Topolovec, S. (2018). A comparison of self-paced and instructor-paced online courses: The interactive effects of course delivery mode and student characteristics. Consultato su: <https://resolver.tudelft.nl/uuid:aac0b965-e978-4a52-9cc5-a8e4b975e9e6>
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell’e-learning*, Milano: Franco Angeli.

- Trentin, G. (2019). *Tecnologie e inclusione: come fare di necessità virtù*. In *Tecnologie per l'educazione*. (A cura di Rivoltella, C. e Rossi, P. G.). Milano-Torino: Pearson.
- Trentin, G., Piras, V., Reyes, M.C. (2020). *Come disegnare un corso online. Criteri di progettazione didattica e della comunicazione*. Milano: Franco Angeli.
- Tubbs, S. L., Schulz, E. (2006). Exploring a taxonomy of global leadership competencies and meta-competencies, *Journal of American Academy of Business*, 8(2).
- Uggeri, M. (2020). *Il manuale dell'e-learning. Guida strategica per la scuola e per la formazione aziendale*. Milano: Apogeo.
- UNESCO (2019). Recommendation on Open Educational Resources (OER). Consultata su: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373755/PDF/373755eng.pdf.multi.page=3>
- Van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31, 100365.
- Verloop, N., Driel, J.H., & Meijer, P.C. (2008). Teacher Knowledge and the Knowledge Base of Teaching. *Science Teachers' Knowledge Development*.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wiley, D. A. (2014). *The access compromise and the 5th R*. <http://opencontent.org/blog/archives/3221>
- Woods, D. R., Hrymak, A. N., Marshall, R. R., Wood, P. E., Crowe, C. M., Hoffman, T. W., & Bouchard, C. K. (1997). Developing problem solving skills: The McMaster problem solving program. *Journal of Engineering Education*, 86(2), 75-91.
- Zaharias, P., & Poylymenakou, A. (2009). Developing a Usability Evaluation Method for e-Learning Applications: Beyond Functional Usability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 25(1), 75-98.
- Zhang, J., Huang, Y., & Gao, M. (2022). Video Features, Engagement, and Patterns of Collective Attention Allocation: An Open Flow Network Perspective. *Journal of Learning Analytics*, 9, 32-52.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41, 64 - 70.

Appendice

Tabella della micro-progettazione del MOOC

Modulo	Titolo	Contenuti	Modalità di erogazione	Materiali o strumenti utilizzati	Durata di fruizione (in minuti)	Link per sezione del MOOC
0	Modulo introduttivo	Introduzione al MOOC			Totale durata modulo 0 (circa 45')	Unità didattica 0
0.1	Anagrafica partecipanti	Questionario per conoscere gli/le utenti	Questionario	Feedback Moodle	5	Vai al questionario
0.2	Introduzione	Informazioni sulla struttura del MOOC, sulle attività che verranno svolte e sugli strumenti impiegati durante il corso	Diapositive narrate	Prezi presentazione e video	7	Vai all'introduzione
0.3		Mapa del MOOC	Pagina web	Pagina Moodle	1	Vai alla mappa
0.4	Glossario	Glossario per creare un vocabolario condiviso del corso	Pagina web	Glossario Moodle	Variabile: gli/le utenti possono utilizzarlo o meno durante lo svolgimento del corso	Vai al glossario
0.5	Misurazione competenza digitale	Autovalutazione del proprio livello di competenza digitale (tramite TET-SAT)	Pagina web	TET-SAT	30	Vai al TET-SAT
0.6	E-portfolio	Creazione di un Portfolio digitale (E-portfolio) per tenere traccia e riflettere sul proprio percorso	Pagina web	Sway	Variabile: sono gli/le utenti a decidere quando e come aggiornare il proprio E-portfolio	Vai all' e-portfolio
1	RISORSE DIGITALI				Totale durata modulo 1 (circa 45')	Unità didattica 1
1.1	Parte 1	Introduzione al concetto di <i>risorsa digitale</i>	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	6	Vai alla lezione
1.2		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	

1.3	Parte 2	Quando e come scegliere una risorsa digitale	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	5	Vai alla lezione
1.4		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
1.5	Parte 3	Strategie per cercare una risorsa digitale	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	3	Vai alla lezione
1.6		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
1.7	Parte 4	Modificare o creare una risorsa digitale partendo da una risorsa già esistente	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video + Licenze Creative Commons	5	Vai alla lezione
1.8		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
1.9	E-tivity	Utilizzo di "Padlet" per la condivisione di una riflessione sul Modulo 1	Pagina web	Padlet	15	Vai al Padlet
V1	Valutazione di apprendimento	Quiz di dieci domande per la valutazione dei contenuti del Modulo 1	Test a risposta multipla	Quiz Moodle	5	Vai al quiz
1.10	Contenuti di approfondimento	Risorse utili e ricerche sul tema trattato nel Modulo 1	Link, PDF, ecc.	Pagina Moodle	Variabile in base ai bisogni del/della corsista	Vai agli approfondimenti
2	INSEGNAMENTO E APPRENDIMENTO				Totale durata modulo 2 (circa 45')	Unità didattica 2
2.1	Parte 1	Introduzione sulle possibilità offerte dalle tecnologie digitali per i processi di insegnamento e apprendimento	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	7	Vai alla lezione
2.2		Domande a scelta multipla sui	Quiz	Lezione Moodle	1	

		contenuti della video lezione				
2.3	Parte 2	Conoscere il concetto di ambiente di apprendimento e come questo possa essere arricchito dall'impiego delle tecnologie digitali	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	4	Vai alla lezione
2.4		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
2.5	Parte 3	Creare o unirsi a comunità di apprendimento online in base ai propri bisogni formativi	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	5	Vai alla lezione
2.6		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
2.7	Parte 4	Focus sulla didattica in aula/ didattica innovativa	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	4	Vai alla lezione
2.8		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
2.9	E-tivity	Creare una presentazione con "Mentimeter" su un argomento a propria scelta	Pagina web	Mentimeter	15	Vai a Mentimeter
V2	Valutazione di apprendimento	Quiz di dieci domande per la valutazione dei contenuti del Modulo 2	Test a risposta multipla	Quiz Moodle	5	Vai al quiz
2.10	Contenuti di approfondimento	Risorse utili e ricerche sul tema trattato nel Modulo 2	Link, PDF, ecc.	Pagina Moodle	Variabile in base ai bisogni del/della corsista	Vai agli approfondimenti
3	SVILUPPO DEGLI STUDENTI E DELLE STUDENTESSE				Totale durata modulo 3 (circa 60')	Unità didattica 3
3.1	Parte 1	Introduzione ai concetti di accessibilità e inclusione in relazione all'impiego delle tecnologie digitali	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	4	Vai alla lezione

3.2		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
3.3	Parte 2	Scegliere metodologie e strategie didattiche in grado di rispondere al contesto digitale e ai bisogni educativi degli studenti	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video + Universal Design for Learning (UDL)	7	Vai alla lezione
3.4		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
3.5	Parte 3	Impiegare tecnologie e strategie digitali, ad es. tecnologie assistive, progettate per studenti e studentesse con bisogni educativi speciali	Video docente	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	5	Vai alla lezione
3.6		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
3.7	Parte 4	Creare materiali didattici che siano accessibili e maggiormente fruibili dal punto di vista della tecnologia del testo	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Video lezione docente	13	Vai alla lezione
3.8		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
3.9	E-tivity	Presentazione di un caso di studio sulla tematica "Tecnologie e accessibilità"	Caso studio	Pagina web	15	Vai al progetto TRIS
V3	Valutazione di apprendimento	Quiz di dieci domande per la valutazione dei contenuti del Modulo 3	Test a risposta multipla	Quiz Moodle	5	Vai al quiz
3.10	Contenuti di approfondimento	Risorse utili e ricerche sul tema trattato nel Modulo 3	Link, PDF, ecc.	Pagina Moodle	Variabile in base ai bisogni del/della corsista	Vai agli approfondimenti

4	VALUTAZIONE				Totale durata modulo 4 (circa 45')	Unità didattica 4
4.1	Parte 1	Introduzione al concetto di valutazione supportata dalle tecnologie digitali	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	3	Vai alla lezione
4.2		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
4.3	Parte 2	Valutazione e competenza docimologica nella didattica universitaria	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Video lezione docente	15	Vai alla lezione
4.4		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
4.5	Parte 3	Utilizzare le tecnologie digitali per fornire feedback	Diapositive narrate	Lezione Moodle + Prezi presentazione e video	5	Vai alla lezione
4.6		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
4.7	Parte 4	Conoscer alcuni strumenti progettuali utili per il momento della valutazione	Diapositive narrate	Moodle + Prezi presentazione e video	4	Vai alla lezione
4.8		Domande a scelta multipla sui contenuti della video lezione	Quiz	Lezione Moodle	1	
4.9	E-tivity	Esempio di una pratica efficace di valutazione	Esempio eccellente	Pagina Moodle	5	Vai ai risultati di apprendimento attesi
V4	Valutazione di apprendimento	Quiz di dieci domande per la valutazione dei contenuti del Modulo 4	Test a risposta multipla	Quiz Moodle	7	Vai al quiz
4.10	Contenuti di approfondimento	Risorse utili e ricerche sul tema trattato nel Modulo 4	Link, PDF, ecc.	Pagina Moodle	Variabile in base ai bisogni del/della corsista	Vai agli approfondimenti
5	CONCLUSIONE DEL MOOC				Totale durata modulo finale (circa 70')	Unità didattica 5

V5	Test finale	Quiz di dieci domande per la valutazione dei contenuti del MOOC	Test a risposta multipla	Quiz Moodle	10	Vai al quiz finale
5.1	Misurazione competenza digitale	Autovalutazione del proprio livello di competenza digitale (tramite TET-SAT)	Pagina web	TET-SAT	30	Vai al TET-SAT
5.2	Intrapersonal Technology Integration Scale	Scala per rilevare l'integrazione delle tecnologie didattiche nella professione docente	Questionario	Feedback Moodle	15	Vai all' ITIS
5.3	Questionario di gradimento	Questionario per chiedere informazioni sull'esperienza di fruizione del corso e per eventuali ricadute sulla propria didattica	Questionario	Feedback Moodle	15	Vai al questionario conclusivo
5.4	Certificato conclusivo	Certificato che attesta lo svolgimento del corso	Pagina web	Simple certificate Moodle	/	