

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci



niversità

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

FrancoAngeli

OPEN  ACCESS



Università

Didattica, Valutazione, Professionalità docente

University: Teaching, Assessment and Professional Development

Direzione/Editors

Ettore Felisatti, Pierpaolo Limone, Anna Serbati

Comitato Scientifico/Scientific Committee

Marco Abate, *Università di Pisa*

Luciano Barboni, *Università di Camerino*

Pablo Beneitone, *University of Deusto, Spain*

Giovanni Bonciuti, *Università di Cagliari*

Joellen Coryell, *Texas State University, USA*

John Dirkx, *Michigan State University, USA*

Alison Farrell, *Maynooth University, Ireland*

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

Luciano Galliani, *Università di Padova*

Pierpaolo Limone, *Università di Foggia*

Bianca Maria Lombardo, *Università di Catania*

Antonella Lotti, *Università di Genova*

Pietro Lucisano, *Università di Roma La Sapienza*

Umberto Margiotta, *Università di Venezia*

Luìgina Mortari, *Università di Verona*

David Nicol, *University of Strathclyde, United Kingdom*

Loredana Perla, *Università di Bari*

Roberta Piazza, *Università di Catania*

Liisa Postareff, *University of Turku, Finland*

Maria Ranieri, *Università di Firenze*

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

Anita Tabacco, *Politecnico di Torino*

Roberto Trinchero, *Università di Torino*

Viviana Vinci, *Università Mediterranea di Reggio Calabria*

Robert Wagenaar, *University of Groningen, The Netherlands*

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

Vincenzo Zara, *Università del Salento*

All published books are double-blind peer reviewed.

The Scientific Committee is responsible of reviewing processes.

Scopo e obiettivi

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

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

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

Didattica, riconoscimento professionale e innovazione in Università

A cura di
Loredana Perla e Viviana Vinci

FrancoAngeli
OPEN  ACCESS

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

Isbn digitale: 9788835115205

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

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

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

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

Indice

Introduzione

di *Antonio Felice Uricchio*

Pag. 13

Innovazione e professionalità docente nel contesto dell'Higher Education

di *Loredana Perla*

» 17

1. Introduzione

» 17

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

» 19

3. La formazione al saper insegnare del docente universitario

» 21

4. Modelli formativi di Faculty development

» 25

5. La formazione dei Faculty developers

» 28

Sezione I

Approcci alla formazione in Università

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

di *Irene Culcasi, Maria Cinque*

» 45

1. Imparare a imparare

» 45

2. Da una logica funzionalista a una logica integrale

» 47

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

» 50

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

» 53

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

» 55

6. Il caso della LUMSA e prospettive future

» 59

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

di *Giancarlo Gola, Lorena Rocca*

» 65

1. Dalla formazione dei futuri insegnanti alla classe: la proposta delle *High Leverage Practices* » 66
2. Le pratiche didattiche » 67
3. Metodo » 70
4. *High leverage practices* e formazione dei futuri insegnanti » 71
5. *High leverage practices* e formazione dei docenti universitari » 72
6. Conclusioni » 73

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

di *Francesco Claudio Ugolini*

» 77

1. Processo AVA, corsi a distanza e formazione dei docenti e dei tutor » 78
2. Caratteristiche dell'*Open Distance Learning* » 79
3. Didattica on line, tecnologie e autonomia del docente universitario » 81
4. Formazione del docente alla didattica on line » 83
5. Il caso dell'Università degli Studi Guglielmo Marconi » 84

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

di *Pierpaolo Limone, Maria Grazia Simone*

» 88

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

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

di *Ezio Del Gottardo, Delio De Martino, Anna Erika Ena*

» 102

1. Inquadramento scientifico » 102
2. La nascita dell'Università di Foggia e il contesto socioculturale di fine millennio » 104
3. Il Centro E-learning di Ateneo dell'Università di Foggia » 105

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

di *Elisabetta Nigris, Barbara Balconi, Franco Passalacqua* » 171

1. Introduzione » 171
2. Dalla definizione di sviluppo professionale all'elaborazione di un modello formativo di tipo consulenziale: il ruolo dell'isomorfismo » 172
3. Contesto della ricerca » 174
4. I risultati » 176
5. Conclusioni » 181

Relazioni sociali e didattica a distanza

di *Anna Civita e Veronica Villani* » 184

1. La didattica a distanza secondo il paradigma sociologico » 184
2. La ricerca » 188
3. Conclusioni » 196

Sezione II Dispositivi e pratiche

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

di *Laura Sara Agrati* » 203

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

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

di *Alessia Scarinci, Ilenia Amati* » 227

- Introduzione » 228
1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza » 229
 2. Obiettivi e Metodo » 230
 3. Risultati » 231
 4. Discussione e conclusioni » 235

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

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

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

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

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

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

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

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

Sezione III Visioni di sistema

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

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

Il Tutor docente nel Tutorato Formativo

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

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

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

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

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

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

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

di Alessia Scarinci^{*1}, Ilenia Amati^{**}

In seguito al D.P.C.M. 4 marzo 2020, contenente disposizioni disciplinanti da applicare in modo uniforme sull'intero territorio nazionale al fine di contrastare e contenere il diffondersi del virus COVID-19, le Università italiane hanno digitalizzato la loro offerta formativa. La “rete”, nell’eccezionale fase dell’emergenza, è stata “rete” anche in senso metaforico educativo: salvaguardando il diritto allo studio degli studenti in un ambiente di apprendimento costruttivista. Ogni studente ha vissuto un’esperienza didattica “personale”: la mediazione è stata re-inventata e ritrascritta forzatamente attraverso il *web* dentro uno *spazio* comune (Cope, Kalantzis, 2008) in cui si sono inseriti anche vissuti ed emozioni connessi alla reclusione indotta dalle prescrizioni sanitarie. Si presenteranno gli esiti di uno studio di caso sulla “flessibilità” nella mediazione a distanza in cui, attraverso il paradigma dell’analisi di pratica (Damiano, 2013; Altet, 1988; Perla, 2010, 2012; Perla, Agrati, Vinci, 2019) sono stati indagati vantaggi e limiti connaturati a questa formazione e alle sue implicazioni didattiche. Sono stati studiati tre tipi di flessibilità (inerente il tempo, lo spazio, la trasposizione dei contenuti; comparando le percezioni degli studenti rispetto ai mediatori usati in attività in presenza e in attività a distanza. Lo studio presentato, effettuato con gli studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell’Educazione e Formazione, ha permesso di evidenziare tre tipologie differenti di mediazione nella dad: *Shallow learning*, *Deep learning*, *Profound learning* (Sonna, 2006) e fatto emergere alcune interessanti evidenze circa le potenzialità integrative e migliorative della didattica universitaria.

¹ * Alessia Scarinci ^{**}Ilenia Amati - Università degli Studi di Bari.

Le due Autrici hanno condiviso l’ideazione, la progettazione e lo sviluppo del saggio. Nella stesura del testo, i § Introduzione, 1 e 2 sono stati curati da Alessia Scarinci e i § 3 e 4 sono stati curati da Ilenia Amati.

Introduzione

L'emergenza causata dalla diffusione del virus COVID-19 ha portato molti paesi a prendere delle misure restrittive per limitare i danni causati dalla pandemia obbligando la popolazione a rimanere a casa. Nell'ambito educativo e formativo, come sottolineato dalla European University Association (EUA) (Estermann, 2020), la crisi del coronavirus ha portato ad optare per una chiusura totale di scuole ed università spostando l'insegnamento da una didattica in presenza ad una didattica a distanza.

In Italia, il D.P.C.M. del 9 marzo 2020 ha imposto alle università italiane la sospensione obbligatoria della frequenza dei corsi di laurea per l'emergenza Covid-19, determinando un forte impatto sui processi interni ed esterni di digitalizzazione della didattica e dell'apprendimento.

Se da un lato questo stato di emergenza ha introdotto un elemento nuovo e destabilizzante nel mondo accademico facendo venire meno la progettualità e l'intenzionalità della formazione a distanza, dall'altro lato ha costituito una spinta che ha accelerato un processo di cambiamento dell'offerta formativa in atto da diversi anni ma che ha spesso trovato resistenze (Speck, 1996; Mishra, Gutpa, Shree, 2020; Perla et alii, 2020). Un cambiamento che coinvolge diverse figure (docenti, studenti, amministrativi, tecnici...) e comporta una serie di adattamenti e ripensamenti dal punto di vista della didattica e dell'ambiente formativo che si fa spazio digitale.

La rete, in questa fase, ha offerto non solo un nuovo contesto per l'apprendimento privo dei tradizionali limiti spaziali e temporali ma è stata "rete" anche in senso metaforico educativo poiché ha offerto uno spazio, un ambiente di apprendimento di tipo costruttivista per la condivisione e la costruzione della conoscenza, salvaguardando il diritto allo studio degli studenti (Calvani, Rotta, 2000).

Ogni studente ha vissuto un'esperienza didattica "personale": la mediazione è stata re-inventata e ritrascritta forzatamente attraverso il *web* dentro uno *spazio* comune (Cope, Kalantzis 2008) in cui si sono inseriti anche vissuti ed emozioni connessi alla reclusione indotta dalle prescrizioni sanitarie.

Con questo contributo si intende presentare gli esiti di uno studio di caso sulla "flessibilità" nella mediazione a distanza in cui, attraverso il paradigma dell'analisi di pratica (Damiano 2013; Altet 1988; Perla, 2010, 2012; Perla, Agrati, Vinci 2019) sono stati indagati vantaggi e limiti connaturati a questa formazione e alle sue implicazioni didattiche.

1. Dalla didattica in presenza alla didattica a distanza

Lo stato di emergenza ha contribuito ad attivare un processo di cambiamento dell'offerta formativa che può essere letto, come suggeriscono Mishra, Gupta e Shree (2020) nel loro contributo, attraverso la teoria della gestione del cambiamento di Lewin (1958) che prevede tre fasi: *unfreezing-change-refreezing* (sbloccare, cambiare, ricongelare). Il momento di "sblocco" è rappresentato dalla crisi pandemica che ha portato ad una interruzione forzata della didattica tradizionale costringendo i docenti ad adattare la propria azione didattica in un contesto di apprendimento a distanza e posto gli studenti in condizione di usare degli strumenti per cui non erano adeguatamente preparati (Lederman, 2020).

Questa brusca rottura ha portato ad un impiego delle tecnologie educative, già esistenti ma troppo poco considerate come un possibile valore aggiunto alla didattica, per l'erogazione di corsi che, in assenza di una situazione critica, sarebbero stati impartiti faccia a faccia (Eradze, Dipace, Limone, 2020; Hodges et al., 2020). Non si è trattato di operare un passaggio dalla presenza ad una modalità di insegnamento/apprendimento online poiché questo, per essere efficace e impattare positivamente sulla qualità dell'istruzione e sugli apprendimenti, prevede una buona pianificazione delle esperienze e una capacità di progettazione dell'apprendimento e dell'istruzione da parte del docente (Hodges et al., 2020; Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Barberà, Badia, 2005). Si parla, invece, di *emergency remote teaching*, come suggerito da Hodges et al. (2020), in cui vengono meno la progettualità, la pianificazione e soprattutto la possibilità di scelta e il cui obiettivo è di offrire e garantire a tutti gli studenti "un accesso temporaneo all'istruzione e ai supporti didattici" (Hodges et al., 2020). L'adozione delle tecnologie nell'insegnamento richiede cambiamenti individuali e istituzionali e investimenti nelle infrastrutture e dotazione tecnologica, nonché competenze dei docenti per l'uso di tecnologie per la promozione di una didattica innovativa e centrata su studente.

Questa crisi ha però posto i docenti in condizione di dover ridefinire, ridisegnare la propria azione didattica, considerando le tecnologie non più semplici strumenti di trasmissione del sapere. L'apprendimento online non può essere visto come una mera, estemporanea trasposizione dell'insegnamento in presenza (EDEN, 2019), in quanto può cambiare non solo l'organizzazione spazio-temporale, favorendo una maggiore flessibilità, ma anche le dinamiche relazionali e l'interazione sociale, che spesso richiedono diversi approcci e abilità di insegnamento (Hodges et al, 2020). Il docente deve, quindi, essere in grado di coniugare competenze professionali, pedagogiche, relazionali e tecnologiche ed essere in grado di valutare gli strumenti

tecnologici più idonei da utilizzare nei diversi ambiti e nella costruzione di uno spazio virtuale per l'erogazione dei contenuti e la gestione dell'interazione con gli studenti (Barberà, Badia, 2005).

Docenti e studenti si sono ritrovati coabitanti in uno spazio educativo da reinventare in poco tempo, ovvero lo spazio digitale (Perla et alii, 2020). Lo spazio educativo può essere inteso come un "luogo vivo", che deve essere arricchito ogni giorno attraverso la selezione di materiali, informazioni, pratiche che possano motivare e incuriosire e con cui gli studenti possono entrare in relazione (Rinaldi, 2009; Barberà, Badia, 2005). È nello spazio che si modellano le azioni, le pratiche e le modalità di fruizione (Ceruti, Lazzarini, 2016). Ed è lo spazio, insieme al tempo, che governa le pratiche (Foucault, 1996) e consente la costruzione di dispositivi di formazione che mediano la conoscenza. Ma è grazie alla mediazione pedagogica del docente e alla sua capacità di creare una "rete" tra i diversi elementi e mezzi che lo spazio digitale assume significato e le azioni al suo interno non restano "mute" (Damiano, 2013).

Lo step relativo al cambiamento, nell'ambito della teoria di Lewin, ci porta ad osservare come i punti di forza e le opportunità offerte dai metodi di insegnamento online, in termini di flessibilità dei tempi, luoghi e soprattutto della mediazione didattica (Dhawan, 2020) possano essere considerati come fattori da adottare in un processo di ripensamento e rinnovamento della didattica universitaria, capace di rispondere e adattarsi ai bisogni degli studenti ed essere centrata sullo studente (Perla et alii, 2020). L'esperienza di didattica a distanza forzata potrebbe, così, essere ripensata come punto di partenza per una ridefinizione delle competenze dei docenti, riprogettazione del proprio agire didattico che possa integrare le tecnologie educative e poter parlare di innovazione educativa (Eradze, Dipace, Limone, 2020; Mishra, Gupta e Shree, 2020).

2. Obiettivi e Metodo

L'emergenza Covid-19 ha costituito una sfida per le istituzioni educative e formative e per le parti coinvolte (docenti, studenti e personale) che hanno dovuto gestire un cambiamento nelle modalità di insegnamento/apprendimento: dall'istruzione faccia a faccia ad un ambiente di apprendimento online che ha richiesto un processo di adattamento e accettazione delle tecnologie (Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Perla, Scarinci, Amati, 2020).

Lo studio condotto è esplorativo e si concentra sull'analisi di un singolo caso studio, triangolando le tecniche di raccolta dati attraverso l'utilizzo

congiunto di un questionario e interviste di approfondimento che mirano ad indagare la percezione e gli atteggiamenti (motivazione, coinvolgimento cognitivo) degli studenti sull'esperienza di insegnamento-apprendimento online; individuare gli aspetti di scomposizione dell'apprendimento a distanza rispetto all'insegnamento faccia a faccia (Patricia Aguilera-Hermida, 2020; Smart & Cappel, 2006; Hill & Nelson, 2011; Akuratiya, Meddage, 2020) e a ridisegnare una mediazione a distanza "flessibile", indagando la metamorfosi in atto nello spazio della mediazione universitaria (Damiano 2013; Perla 2016) e seguendo un approccio metodologico di analisi pratica all'orientamento fenomenologico (Laneve 2005; Perla 2005, 2010; Agrati, 2008).

I dati raccolti si basano sull'esperienza di 418 studenti dei Corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione e Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari che hanno frequentato due corsi nel secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020. oggetto di riprogettazione didattica caratterizzata da una "flessibilità" nella mediazione remota e una "mediazione ibrida".

La formazione a distanza per questi corsi è stata ristrutturata e organizzata prevedendo l'utilizzo di diversi mediatori: 15% mediatori di accoglienza, 50% lezioni, 30% mediatori di apprendimento attivo, 5% mediatori di chiusura. Ciò ha consentito un'analisi dell'approccio alla pratica educativa da una prospettiva fenomenologica e l'applicazione di metodi misti su dati quantitativi e qualitativi (Altet 2002, Perla 2010, 2012; Perla, Agrati, Vinci, 2019).

3. Risultati

Il caso- studio presentato, effettuato con gli studenti dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria e Scienze dell'Educazione e Formazione, ha permesso di riflettere su nuove ipotesi di riprogettazione dello spazio didattico partendo dalle esigenze degli studenti intervistati. Emerge infatti che la quasi totalità degli intervistati non risiede a Bari, che la maggioranza sia studente pendolare. Inoltre, i pendolari raggiungendo la sede universitaria in treno o autobus si dichiarano molto spaventato all'idea di dover riprendere i mezzi con il nuovo anno accademico. Questo dato è un nodo fondamentale da cui partire per riflettere su come la didattica universitaria debba essere ripensata. Circa il 70% degli intervistati desidera che l'Università riprogetti una modalità mista di erogazione della didattica. I dati, dunque, hanno fatto emergere alcune interessanti evidenze circa le potenzialità integrative e migliorative della didattica universitaria in modalità blended.

Il disegno di ricerca ha seguito un approccio di analisi di pratica ad orientamento fenomenologico (Perla L.,2011) e mixed-methods (Creswell J. W., Plano Clark V. L., Guttman M., Hanson W.,2003), che ha permesso di raccogliere dati in 4 step:



1° step

Durante il primo step è stato somministrato un questionario esplorativo ad un campione di 418 studenti dei Corsi di Scienze dell'Educazione e della Formazione e di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Bari, frequentanti a distanza nel secondo semestre dell'anno accademico 2019-2020, proprio durante l'emergenza Covid-19. Il questionario ha rilevato le percezioni dell'esperienza di apprendimento in ordine alla dimensione dello spazio virtuale e dei mediatori usati. Il questionario proposto è composto da domande a risposta chiusa e da domande a risposta aperta.

Agli studenti è stato chiesto di esprimere una valutazione sul proprio grado di competenza tecnologica, dato utile per capire la percezione di apprendimento in una situazione emergenziale quale la DaD. L' 86,10% degli intervistati ha risposto di saper padroneggiare molto bene le tecnologie e fra tutti gli studenti, due dichiarano di avere insufficienti competenze tecnologiche (0,5%).

La quasi totalità degli studenti (91,4%) ha dichiarato di aver seguito in modalità sincrona rispettando gli orari della lezione.

2° step

Il secondo step ha avuto come oggetto l'analisi di pratica delle mediatizzazioni dei mediatori di active learning normalmente usati nella didattica in presenza. Le lezioni, quotidianamente, sono state strutturate in questo modo:

Rispetto a questo, agli studenti è stato chiesto se, durante i corsi di Didat-



tica generale e di Teoria della didattica e analisi delle pratiche educative seguiti in modalità a distanza, abbiano avuto la percezione che si siano messi a disposizione materiali aggiuntivi di approfondimento utili all'apprendimento. L'81,6% ha dichiarato di sì e fra tutti si sono preferiti molto le slide, a seguire articoli, report di ricerca, capitoli di libri e video.

Rispetto al coinvolgimento degli studenti, gli intervistati dichiarano che il 74% sia intervenuto maggiormente rispetto alla didattica in presenza. Il 12,4% degli studenti dichiara di intervenire in egual misura sia in presenza che a distanza. Agli studenti è stato chiesto inoltre se, rispetto alla didattica in presenza, si sono frequentate maggiormente le lezioni durante l'emergenza Covid-19, e a quali motivazioni è possibile attribuirne la scelta: il 47,6% risponde di aver potuto gestire meglio i tempi senza lo spostamento da e per l'università, il 24% per la maggiore facilità nell'accedere alle aule virtuali che fisiche.

Agli studenti è stato chiesto inoltre, di valutare il grado di importanza di alcune azioni effettuate durante la didattica a distanza: nell'ordine avere chiaro l'oggetto della lezione (85%), delineare un argomento rifacendosi a immagini ed esempi attuali (73%), creare collegamenti tra argomenti diversi (71%), ricevere schemi e articoli (63%).

Rispetto alla didattica in presenza gli studenti si sono sentiti: aiutati a pensare criticamente (97,2%), coinvolti nelle lezioni (95,6%), valorizzati nell'apprendimento (94,2%) e soddisfatti (91,4%).

3° step

Nel terzo step sono state condotte interviste in profondità con gruppi di studenti sulla percezione dello spazio virtuale in ordine alle dimensioni della motivazione, dell'organizzazione, della self-efficacy (Bandura, 2000).

Sono stati coinvolti 4 gruppi da 25 studenti ognuno per un totale di 100 intervistati. La durata media di ogni intervista è stata di 35 minuti.

L'intero corpus testuale è stato analizzato tramite il software di analisi testuale Nvivo (Lewins & Silver 2007; Pacifico & Coppola 2010; Bazekey & Jackson 2013) e attraverso procedura Qualitative Data Analysis (QDA), che partendo dall'analisi della realtà fenomenica ha condotto all'emersione di una teoria locale (Grounded Theory) (Strauss & Corbin, 1990; Charmaz, 2005; Creswell, 2005, 2007; Mortari, 2007, Tarozzi, 2008; Mortari, 2010).

Dalle interviste si sono ricavati quattro nodi: flessibilità del tempo, flessibilità dello spazio, organizzazione, prospettive.

Per quanto riguarda il primo nodo, flessibilità del tempo, l'88,3% degli studenti intervistati ha dichiarato che con le lezioni a distanza abbiano ritenuto molto utile il risparmio di tempo utilizzato per spostarsi da e per l'Università, il 74,6% degli studenti ha dichiarato di aver seguito durante lo scorso semestre il 100% delle lezioni e che rispetto alla didattica tradizionale solo il 3,1% degli studenti dichiara di non aver seguito. Inoltre il 51,2% degli intervistati ha dichiarato che in caso di didattica in presenza non avrebbe potuto frequentare più del 50% delle lezioni.

Per il nodo flessibilità dello spazio si è chiesto agli studenti come abbiano percepito l'aula virtuale. Il 54,8% ha dichiarato di averla percepita come spazio aperto ma con confini, mentre il 3,8% lo ha percepito come chiuso privo di aria.

Dalle interviste agli studenti inoltre, emerge che sia stato più facile intervenire attraverso la chat (87%) rispetto all'intervento in presenza, intervenire durante la lezione con l'uso del microfono sia risultato più facile rispetto all'intervento in aula (92%), esporre dubbi attraverso la chat sia stato meno imbarazzante (89%), esporre i dubbi durante la lezione con l'uso del microfono sia stato meno imbarazzante (67%), il contatto con i docenti via mail sia stato più frequente (49%), il contatto con la docente via chat sia stato più frequente (78%).

Infine, il 77,5% degli studenti ritiene che sia gli studenti frequentanti, sia gli studenti non frequentanti potrebbero trarre vantaggio dalla didattica a distanza.

Dal nodo organizzazione emerge che l'organizzazione del corso sia stata strutturata in maniera ottimale per il 69,6% degli studenti, che la modalità con cui sia stato strutturato il corso (accoglienza, lezione, domande) sia stata per

l'80,2% degli studenti molto interessante. Nello specifico gli intervistati hanno gradito molto lo spazio dedicato all'accoglienza (70,6%), lo spazio riservato alle domande (76,1%), i laboratori (77,5%), valutando ottima la relazione instaurata con la docente (89%). All'interno della categoria organizzazione abbiamo rilevato un ulteriore nodo: flessibilità organizzativa. È stato chiesto agli studenti di valutare la disponibilità docente; per l'86,4% gli studenti l'hanno reputata ottima e il 71,8% alla fine del corso, rispetto alla disciplina, si sente preparato per e pronto per sostenere l'esame. Il 4,8% ha dichiarato di non sentirsi affatto pronto a sostenere l'esame, mentre alla fine del corso il 91,4% si sente preparato rispetto alla professione futura, a differenza dell'1,7% che dichiara di non sentirsi affatto preparato. Gli studenti hanno dichiarato che il corso (98,3%) ed i laboratori (97,8%) abbia lasciato loro molto e ritiene che l'apprendimento sia definibile per il 75,6% come deep learning (apprendimento profondo), per il 15,8% come profound learning (apprendimento intenso) e per il 10% shallow learning (apprendimento superficiale).

Dal nodo prospettive gli studenti fanno emergere che la DaD abbia moltissime potenzialità e pochi limiti (88,3%) e il 70,3% che l'università debba considerare l'utilizzo della DaD anche dopo lo stato di emergenza Covid-19 in modalità mista.

4° step

Il quarto step è stato dedicato al monitoraggio quantitativo degli interventi attraverso un sistema di tracciamento della partecipazione. Si precisa che l'organizzazione delle lezioni ha tenuto conto di due dimensioni importanti: quella formale e quella informale. Gli studenti hanno partecipato in maniera formale (lezioni sincrone (96,6%), esercitazioni sincrone (98%), esercitazioni asincrone (97%), laboratori sincroni (100%), laboratori asincroni (97%), mail istituzionali (88,6%) per il 96,53% ed in maniera informale (chat lezione (72%), chat Teams docente (67%), chat Facebook (84%), interazioni Gruppo Facebook (92%), per il 78,75%.

4. Discussione e conclusioni

In accordo con la letteratura di settore (Damiano, 2013), la mediazione all'epoca del Covid 19 ha comportato una forte accentuazione dello spostamento dei punti di vista rispetto all'interazione in presenza: dalla coppia,

insegnante e studente, a azioni, mediatori, materiali culturali (procedurali, tecnici, simbolici) con i quali gli studenti hanno maggiormente interagito.

Il campo d'azione si è dimostrato un osservatorio privilegiato per esplorare l'insegnamento. Da sottolineare l'elevato apprezzamento ricevuto dalla ristrutturazione dello spazio didattico: particolarmente apprezzata la scelta di flessibilità tripartita tra ospitalità, mostra, activity learning e debriefing (80,2%). Così come sono stati apprezzati gli e-laboratori (77,5%) organizzati totalmente da remoto sfruttando le 'stanze' collegate della piattaforma a cui i gruppi di studenti potevano accedere e sulla scelta simbolica di mediatori (scritti autobiografici e collettivi; flipped learning; approccio tutoriale e drill & practice) con focus tematici mirati. Gli studenti hanno avuto modo di relazionarsi tra loro attraverso un autentico arsenale di strumenti e procedure in esso incorporati. Ciò mostra che la strutturazione e l'organizzazione didattica, così come la mediatizzazione, sono un aspetto importante che può influenzare il modo in cui la conoscenza viene trasmessa e acquisita (Siemens, 2005; Perla, Agrati, Vinci, 2019). L'efficacia di questa scelta è probabilmente legata all'utilizzo di tecnologie che hanno permesso a molti studenti di abbattere le barriere spazio-temporali, facilitando le relazioni attraverso un autentico arsenale di strumenti e procedure in esse incorporate (Perla, Scarinci, Amati, 2020).

La rilevanza dell'interazione con "oggetti culturali" ha quindi superato (e compensato) l'assenza di relazioni "in carne e ossa". Un altro elemento importante ai fini didattici ha riguardato la dimensione partecipativa. La formula della distanza ci ha permesso di costruire un ambiente che rendesse gli studenti più "disinibiti" dal fare domande. Si tratta di un secondo elemento che contraddice l'esatto opposto pregiudizio di una limitazione della partecipazione degli studenti: probabilmente nella percezione del docente c'è un limite di rappresentazione dei 'modi' attraverso i quali gli studenti credono di poter partecipare alla lezione.

Quanto emerso permette di ridefinire la "carta dell'insegnamento" (Damiano, 2013) come "azione mediata ad alto potenziale di ibridazione", portando alla luce le criticità / potenzialità del Terzo pedagogico (Houssaye, 2000) come spazio di sperimentazione di flessibilità didattica.

Un ultimo aspetto, sicuramente più evidente ma non per questo meno importante che l'indagine ha messo in luce, riguarda l'orario didattico di fruizione dell'offerta. La flessibilità temporale, apprezzata dall'88,3% degli studenti intervistati, ha consentito un risparmio economico che, per il target dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro caratterizzato da una popolazione studentesca con profilo economico medio-basso, ha costituito un elemento importante di ottimizzazione. Una seconda evidenza a supporto

dell'ottimizzazione deriva dal fatto che la fornitura totalmente a distanza ha praticamente raggiunto il numero totale di iscritti: il 51,2% degli intervistati ha dichiarato che, con la didattica faccia a faccia, non avrebbe potuto frequentare più del 50% di le lezioni.

Lo studio esplorativo ha dimostrato una percezione positiva da parte degli studenti rispetto all'apprendimento online, durante il periodo di emergenza. Ha dimostrato come il coinvolgimento degli studenti in un ambiente di apprendimento online, seppur forzato dalla situazione di crisi pandemica, possa essere possibile attraverso una riprogettazione e ri-mediazione dell'azione didattica espressa nei termini della flessibilità. Infatti, al di là delle difficoltà didattiche e organizzative inizialmente riscontrate, la situazione di emergenza si è rivelata una preziosa occasione per ripensare le forme di mediazione nell'apprendimento a distanza attraverso la tecnologia, in un'ottica di apprendimento adattivo e flessibile (Huang et al.2020), ovvero, capace di offrire scelte più ampie e con un più alto livello di personalizzazione per gli studenti.

Sono stati confermati gli aspetti positivi degli approcci collaborativi e l'ampliamento della gamma di strumenti a disposizione degli studenti. Ma l'elemento di riflessione più importante che l'indagine ci restituisce riguarda il ruolo del docente e noi prendiamo questo elemento come fulcro di una riflessione futura, prospettica di questo studio.

Bibliografia

- Agrati, L. (2008). *Alla conquista del sapere pratico. Il laboratorio nella formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.
- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19, *International Journal of Educational Research Open*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100011>.
- Akuratiya, D.A., Meddage, D.N.R. (2020). Students' Perception of Online Learning during COVID-19 Pandemic: A Survey Study of IT Students. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, IV(IX), 755-758.
- Altet M. (1988). *L'Analyse des pratiques: outil de formation et de recherche pour les enseignants*, Actes Colloque. Sevres: ARCUFEEF.
- Barberà, E., Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol.2, n.2/Noviembre 2005.
- BazeKey, P., Jackson, K. (2013). *Qualitative Data Analysis with NVivo*, London: Sage.
- Calvani, A., Rotta, M. (2000). *Fare formazione in Internet: manuale di didattica online*, Trento: Erickson.

- Ceruti, M., Lazzarini, A. (2016). Il "terzo spazio". Per una pedagogia della complessità, "Pedagogia oggi",1/2016, semestrale SIPED, pp. 202-213.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2008), *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge UK: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing Among Five Approaches*. Second Edition, London: Sage.
- Creswell, J. W., Plano, Clark V. L., Guttman, M., Hanson, W. (2005). Advanced mixed methods research designs. In Tashakkori, A., Teddlie, C., Teddlie C.B. (Eds.): *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Damiano E., (2013), *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dhawan, S. (2020). Online learning: A panacea in the time of COVID-19 crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Eradze, M., Dipace, A., Limone, P. (2020). Hybrid Flexible Learning with MOOCs: A Proposal to Reconceptualize the COVID19 Emergency Beyond the Crisis, *IEEE Learning With MOOCS*, Guatemala, Volume: 2020, DOI: 10.1109/LWMOOCS50143.2020.9234358
- Estermann, T. et al. (2020). *The impact of the Covid-19 crisis on university funding in Europe. Lessons learnt from the 2008 global financial crisis*. Switzerland: EUA.
- European Distance Education Network - EDEN (2019). *Connecting through Educational Technology to produce effective learning environments*. Bruges, Belgium: EDEN 2019 Annual Conference.
- Foucault, M. (1996). *La volontà di sapere*, tr. it. Milano: Feltrinelli.
- Hill, J. L., & Nelson, A. (2011). New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems. *Environmental Education Research*, 17, pp. 393–408.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*, <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Houssaye J. (2000). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Verlag : Peter Lang.
- Laneve, C. (2005). *Analisi di pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Lederman, D. (2020). Will shift to remote teaching be boon or bane for inline learning? Inside Higher Ed. Retrieved from file:///D:/COVID/Most%20teaching%20is%20going%20remote.%20Will%20that%20help%20or%20hurt%20online%20learning.html.
- Lewin, K. (1958). Group decision and social change. In E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, & E. L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 197–211). Holt: Rinehart & Winston.

- Lewins, A., Silver, C. (2007). *Using software in qualitative research: A step by step guide*. London: Sage.
- Mishra, L., Gupta T. and Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic, *International Journal of Educational Research Open*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2010). *Dire la pratica*, Milano: Bruno Mondadori.
- Pacifico, M., Coppola, L. (2010). *NVivo: una risorsa metodologica. Procedure per l'analisi dei dati qualitativi*, Milano: FrancoAngeli.
- Perla L. (2012). *Scritture professionali. Metodi per la formazione*. Bari: Progedit.
- Perla L., (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2005). L'intervista per dire della pratica. In C. Laneve (Ed.), *Analisi della pratica educativa*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L. (2016). La mediazione 'plurale' nel lavoro educativo. In L. Perla, M.G. Riva (Eds), *L'agire educativo. Manuale per educatori socio-assistenziali*. Brescia: La Scuola.
- Perla, L., Agrati, L.S., Vinci, V. (2019). *The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses*. In: Burgos D. et al. (Eds.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol 1091. Springer, Cham, 3-17.
- Perla, L., Felisatti, E., Grion, V., Agrati, L.S., Gallelli, R., Serbati, A., Vinci, V., Amati, I., Bonelli, R., (2020). Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale. Beyond the Covid-19 era: From emergency to professional development prospects. In *Excellence and innovation in learning and teaching*, 2020, n. 2.
- Perla, L., Scarinci, A., Amati, I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context. In L. Agrati, D. Burgos, L. Perla et al (Eds). *HELMETO 2020. Bridges and mediation in Higher Distance Education. Second International Workshop*, 1092, 2020 Springer.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia: ascoltare, ricercare e apprendere: discorsi e interventi 1984-2007*. Reggio Children.
- Smart, K. L., & Cappel, J. J. (2006). Students' perceptions of online learning: A comparative study. *Journal of Information Technology Education*, Vol. 5, June 2006.
- Sonna G. (2006). *Lavagna interattiva multimediale: nuove tecnologie ed innovazione didattica*. http://latemar.science.unitn.it/wiki_lavagne.pdf
- Speck, M. (1996). The change process in a school learning community. *The School Community Journal*, 6(1), 69–79.
- Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Newbury Park: Sage.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la Grounded Theory*, Roma: Carocci.