



*Emergency Distance Learning all'Università.
Il futuro della didattica universitaria
tra policy accademica e openness della formazione*
**Emergency Distance Learning at University.
The future of academic education
between university policies and educational openness**

Valeria Tamborra

Università degli Studi di Foggia - valeria.tamborra@unifg.it

ABSTRACT

The suspension of face-to-face teaching activities, due to the issuing of the DPR of 4/3/2020, led to a sudden rearrangement of university teaching activities, moving from physical classrooms to online environments. Therefore, each university has reorganized lectures enhancing the infrastructures at its disposal. The result was a rather polarized debate about the possibility of giving continuity to this modality. However, common has been the awareness that emergency mobilization has led to solutions that, if inserted within an appropriate policy and design action aimed at innovation and improvement, could express a potential for innovation. In this paper it is presented the design of a research aimed at investigating these aspects in order to define the guidelines for change in higher education.

La sospensione delle attività in presenza, seguita all'emanazione del DPR del 4/3/2020, ha comportato una repentina riorganizzazione della didattica universitaria, spostandone l'erogazione dalle aule fisiche agli ambienti online. Ciascuna università ha, dunque, riorganizzato la didattica valorizzando le infrastrutture a propria disposizione. Ne è risultato un dibattito piuttosto polarizzato rispetto alla possibilità di dare continuità a questa forma di erogazione. Comune, invece, è stata la consapevolezza che la mobilitazione emergenziale abbia condotto a soluzioni che, se inserite all'interno di un'opportuna azione di progettazione finalizzata all'innovazione e al miglioramento, potrebbe esprimere un potenziale di innovazione. Il presente contributo intende presentare la progettazione di una ricerca volta a indagare questi aspetti allo scopo di definire le direttrici del cambiamento nell'ambito della formazione superiore.

KEYWORDS

Emergency Distance Learning, University, E-Learning, Open Educational Resources, Academic Policies.
Didattica a Distanza, Università, E-Learning, Open Educational Resources, Politiche Universitarie.

Introduzione

L'attivazione della didattica a distanza e del lavoro agile, qualunque sia stata l'esperienza peculiare di ciascuna istituzione, non può essere considerata una semplice parentesi che non lascerà alcun tipo di conseguenze nelle prassi istituzionali delle università italiane. Il cambiamento è inevitabile. Affinché, però, esso possa rappresentare un'innovazione in grado di migliorare il sistema di istruzione superiore in Italia, è necessario che sia opportunamente indirizzato attraverso l'analisi delle pratiche attuali.

In prima istanza si ritiene necessario chiarire alcuni concetti di base e disambiguare la terminologia utilizzata per riferirsi a questa modalità di erogazione della formazione rispetto alla quale si riscontra una sovrapposizione semantica e concettuale piuttosto confusa.

Con Didattica a Distanza (d'ora in poi DaD) ci si riferisce a una modalità di erogazione della formazione attivata in via emergenziale allo scopo di sostituire la formazione in presenza a seguito della sua sospensione per effetto del DPCM del 04/03/2020.

Nelle università, questa differente modalità di erogazione della formazione è stata istituita per garantire una continuità didattica senza che si interrompesse il regolare svolgimento delle attività accademiche. «Le Università hanno prontamente reagito con forza straordinaria al periodo di *lockdown* attivandosi sin da subito a erogare lezioni, esami e sessioni di laurea in modalità telematica. Si è trattato di una risposta immediata che ha richiesto agli atenei uno sforzo incredibile di riorganizzazione dell'intera didattica [...] permettendo agli studenti di procedere con i propri studi e di non rallentare le loro carriere» (CRUI, 19/03/2020).

In questo contesto, dunque, l'espressione DaD richiama l'attenzione, in modo particolare, sulle modalità di erogazione della formazione e sull'apparato strumentale necessario per la sua realizzazione. La DaD ha conseguito in forme di erogazione che rappresentano un modo per sostituire solo temporaneamente, in via eccezionale, la didattica in presenza, realizzandosi attraverso modalità utili sostanzialmente a sostituire la presenza fisica da un punto di vista strumentale, senza, tuttavia, conseguire necessariamente in un cambiamento metodologico basato sulla consapevolezza che la forma influenza la sostanza, dove la forma riguarda gli strumenti e le modalità di erogazione della formazione, mentre la sostanza riguarda i metodi e i processi di mediazione didattica adoperati. Nello scenario della DaD, dunque, si riscontrano spesso esperienze di didattica frontale, realizzate attraverso strumenti di *video-conferencing*. Sostanzialmente, si è verificato un cambiamento strumentale utile a mantenere quasi invariate prassi già consolidate e tipiche della formazione in presenza.

S'intuisce, dunque, quanto ciò sia distante dal paradigma dell'e-learning, in cui, invece, l'attenzione viene posta sulle possibilità tecniche e metodologiche utili a garantire la significatività degli apprendimenti nei contesti online. Quando si parla di e-learning ci si riferisce al complesso sistema di progettazione didattica, predisposizione degli ambienti tecnologici e cambiamento metodologico necessari per favorire apprendimenti qualitativamente validi e significativi (Horton, 2012).

Per l'avvio del nuovo anno accademico, inoltre, le Università si sono organizzate al fine di riprendere parzialmente le attività in presenza nel rispetto delle indicazioni ministeriali in materia di prevenzione della salute pubblica, prevedendo, dunque, una modalità definita "duale" (CRUI, 21/10/2020): «ove possibile, la didattica sarà erogata sia in presenza sia online, delineando una didattica mista che

possa essere fruita nelle aule universitarie ma al contempo anche a distanza» (CRUI, 25/06/2020).

Dunque, la didattica mista, o duale, rappresenta una modalità di erogazione della formazione che, ancora una volta, richiama l'attenzione sull'apparato strumentale e le modalità di fruizione che ne conseguono: una didattica che si avvale di strumenti sia analogici che digitali e che può essere fruita al contempo in presenza e online.

Il principale referente in letteratura di questa modalità dovrebbe essere il *blended learning* che, tuttavia, si connota in modo qualitativamente differente rispetto alla didattica mista qui definita. Il *blended learning*, infatti, pone particolare enfasi sugli aspetti metodologici che consentono di concertare efficacemente attività in presenza e online in una continuità volta a garantire processi partecipativi di insegnamento e apprendimento (Bonk, & Graham, 2005).

Nello scenario della formazione universitaria attuale, dunque, si dispiega un contesto connotato da una particolare attenzione verso le modalità di erogazione e fruizione della formazione. Tuttavia, non si ravvisa un'attenzione metodologica volta a definire le modalità migliori per garantire un servizio di qualità che non riguardi esclusivamente l'apparato strumentale, quanto, piuttosto, l'efficacia e la significatività degli apprendimenti veicolati da questo tipo di formazione.

1. Quadro teorico

Lungi dall'essere un tema emergente, quando si parla di DaD si attinge all'ampio scenario scientifico sviluppato nell'ambito dell'e-learning che ha ampiamente approfondito e sperimentato quelle che possono essere le potenzialità della formazione a distanza (Mouzakittis, & Tuncay, 2011; Limone, 2012) e le sue criticità (Dawson, *et al.*, 2010; Jayaprakash, *et al.*, 2014), sviluppando una vasta base di *best practices* e linee d'indirizzo (Daniel, 2015; Siemens, *et al.*, 2013). Gli ambienti di apprendimento online, in questo contesto, devono essere progettati sulla base dei principi di presenza sociale, negoziazione di significati e costruzione di artefatti simbolici (Dunn, Morgan, O'Reilly, & Passy, 2004) che possano favorire processi di tipo partecipativo in grado di promuovere apprendimenti significativi.

Recentemente, da questo ambito di ricerca si è sviluppato un campo d'indagine, che prende il nome di *Learning Analytics*, che mira a guidare le scelte istituzionali sulla base delle analisi dei dati prodotti dagli ambienti di apprendimento online, sia a livello di *policy – academic analytics* (Campbell, De Blois, & Oblinger, 2007) – che a livello di progettazione didattica – *predictive e prescriptive analytics* (Rezzani, 2015; Brooks, & Thompson, 2017). Tale ambito di ricerca mira a costruire modelli di sviluppo degli ambienti di e-learning sulla base delle situazioni contingenti che in essi si determinano, per quanto peculiari esse siano (Ackoff, 1989; Crick, 2017). Avvalersi dell'enorme potenziale offerto dai dati, tuttavia, richiede di operare scelte consapevoli rispetto ai *Learning Management Systems* e alla loro progettazione interna. «È dall'incontro tra le necessità dell'utenza e la disponibilità di tecnologie sempre più sofisticate, che si sostanzia il bisogno di costruire modelli di analisi dei dati affinché la progettazione didattica possa trarne conoscenza utile a un miglioramento continuo della qualità dell'offerta formativa» (Tamborra, 2019, p. 2016).

La letteratura sull'e-learning e sui Learning Analytics suggerisce una riflessione sulla didattica online rivolta, in modo particolare, alle modalità di progettazione degli ambienti di apprendimento e di conduzione delle attività da un punto di

vista metodologico. Infatti, «i significati veicolati dai media più che essere acquisiti, devono essere negoziati. Essi predispongono uno scenario in cui il soggetto che apprende è impegnato in un lavoro di acquisizione e traduzione delle conoscenze in una continuità dinamica e trasformativa tra i contesti formale, informale e non formale» (Baldassarre, & Tamborra, 2020, p. 2014).

L'obiettivo è quello di mantenere alti standard qualitativi nella didattica universitaria che siano in grado di promuovere apprendimenti significativi e situati nel mutevole scenario sociale ed economico in cui si progetta l'inserimento dei futuri professionisti in formazione. In tale direzione, l'apparato strumentale è base necessaria per la buona riuscita di un progetto formativo che si avvalga delle potenzialità offerte dalla rete, ma non ne è l'unico fattore determinante. Piuttosto, è la progettazione didattica che diviene elemento essenziale per la costruzione di ambienti di apprendimento ibridi che possano massimizzare le potenzialità offerte dalle tecnologie, progettandone le *affordances* nella direzione di un cambiamento indirizzato a porre al centro del processo formativo la complessa relazione tra il contesto universitario, le istanze degli studenti e il sistema sociale in cui entrambi sono immersi. «L'ambiente on-line utilizzato per una formazione riflessiva di qualità, diventa il luogo privilegiato dove sperimentare la possibilità di comunicare in rete, di creare una comunità di professionisti» (Rossi, 2012, p. 43).

Affinché la didattica universitaria possa accogliere le istanze di innovazione qui discusse, è necessario che le politiche accademiche pongano al centro della strategia di sviluppo dell'Università la necessità di sostenere la professionalità docente, sviluppando un sistema di aggiornamento professionale che miri a implementarne e aggiornarne la formazione pedagogica e didattica. Infatti, «la didattica ha un forte impatto sull'andamento e sui traguardi di ogni Università, e rappresenta una leva strategica per il contributo universitario al progresso sociale» (Felisatti, & Serbati, 2015, p. 325). Sostenere la professionalità del docente universitario sotto il profilo delle pratiche didattiche, dunque, deve essere parte integrante di una più ampia strategia volta a ripensare i percorsi universitari nella direzione di un miglioramento dell'offerta formativa (Galliani, 2006).

Si riscontra, nello scenario qui delineato, la necessità di tracciare il profilo delle pratiche attuali al fine di individuare le opportune strategie di sviluppo che devono assumere le politiche accademiche al fine di indirizzare il futuro dell'innovazione della didattica universitaria nella verso lo sviluppo di un sistema formativo che integri opportunamente le istanze dell'utenza, capitalizzando le buone pratiche e la spinta all'innovazione sviluppate nel corso dei mesi di sospensione della didattica in presenza. La direzione verso cui tale cambiamento tende è quella di un contesto di formazione superiore che presenti un'ibridazione degli ambienti di apprendimento in grado di rispondere flessibilmente alle esigenze dell'utenza, nonché alle richieste culturali della società e di professionalizzazione del mercato del lavoro, delineando uno scenario in cui l'Università diviene catalizzatore di opportunità di apprendimento in un'ottica poli-centrica e internazionale più che ponendo l'Università come unico referente per la formazione dei futuri professionisti.

2. Quadro metodologico

Sulla base di quanto sin qui discusso, è stato sviluppato un progetto di ricerca volto a indagare le pratiche didattiche attuate dalle università italiane nel contesto

della formazione a distanza. Il fine è quello di individuare linee d'indirizzo che possano orientare le politiche accademiche verso lo sviluppo di un sistema formativo che integri opportunamente la dimensione digitale alla didattica universitaria affinché possa determinarsi un'innovazione sostanziale nel sistema formativo dell'Università italiana.

La ricerca, mira, dunque, a indagare i seguenti aspetti legati alla DaD universitaria:

- Pratiche attuali (ambienti digitali utilizzati, prassi didattiche e di valutazione ...);
- Potenzialità emergenti;
- Criticità riscontrate;
- Prospettive per il futuro.

Per cogliere tali fattori verranno adoperati strumenti di raccolta dati quali-quantitativi, volti a considerare, da un lato, in modo puntuale le prassi avviate, dall'altro, la complessità del fenomeno. In tal senso si svilupperanno due livelli di analisi:

1. Analisi documentale attraverso la consultazione dei siti web delle università e analisi dei documenti ufficiali relativi alla DaD;
2. Analisi delle pratiche e degli atteggiamenti attraverso la conduzione di interviste semi-strutturate con i rettori, o loro delegati.

La popolazione di riferimento è costituita da tutte le università italiane che saranno invitate ad aderire spontaneamente alla ricerca.

La base dei dati, dunque, è composta da 86 università distribuite sul territorio nazionale. Per ragioni legate all'uniformità dei dati, si è deciso di escludere dalla popolazione di riferimento le università telematiche, poiché contesti in cui, per statuto, la didattica è erogata sempre a distanza. Per queste università, pertanto, la DaD non è stata una forma temporaneamente sostitutiva di quella in presenza. La prospettiva e il punto di vista di tali università potrebbe essere eccessivamente divergente rispetto a quelli delle altre, creando, così, un possibile effetto distortivo in fase di analisi dei dati.

Rispetto alle due fasi della ricerca, la prima verrà condotta sull'intera popolazione di riferimento attraverso un'analisi documentale condotta su quanto pubblicato dalle università sui siti web istituzionali. La seconda fase, invece, prevede il coinvolgimento diretto di rettori e delegati alla didattica, attraverso la conduzione di interviste volte ad approfondire con dati qualitativi le informazioni rilevate attraverso l'analisi documentale. Per la conduzione della seconda fase si procederà a contattare tutte le università della popolazione di riferimento, sebbene ci si aspetta una non totale adesione, determinando, così, un campione auto-selezionato che rischia di invalidare la generalizzabilità dei dati raccolti in questa fase.

2.1 Descrizione della popolazione di riferimento

La popolazione di riferimento è composta da 86 università pubbliche e private (fonte: cineca.it). Di queste, 66 sono statali e 20 sono private non telematiche. Complessivamente, dunque, le università pubbliche rappresentano il 76,74% delle università presenti sul territorio nazionale e il restante 23,26% rappresenta la percentuale delle università private non telematiche sul totale nazionale.

Il campo d'indagine è sintetizzato nella tabella seguente che mostra la distribuzione delle università tra le aree geografiche italiane¹.

Area	n. regioni	Università totali	% sul totale	n. statali	n. private
Nord	8	33	38,37%	24	9
Centro	4	26	30,23%	19	7
Sud	27	27	31,39%	23	4

Tabella 1: distribuzione delle università italiane tra le regioni

Il seguente grafico rappresenta la distribuzione delle università tra i settori regionali.

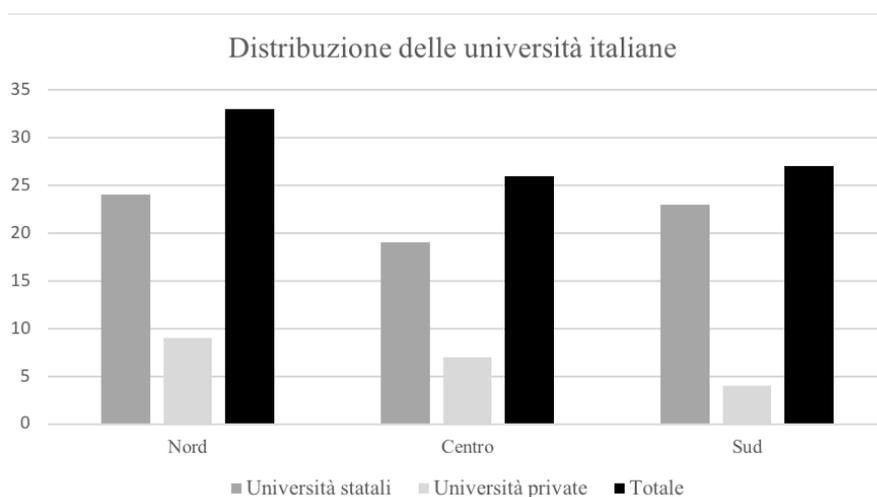


Grafico 1: distribuzione delle università italiane tra i settori regionali

I dati rappresentati in tabella mostrano che il 38,37% delle università italiane si trovano in regioni del nord, il 31,39% al sud e il 30,23% al centro.. Per una piena comprensione di tali dati, tuttavia, si ritiene utile soppesare il numero di università rispetto alla densità di popolazione dei settori delle regioni italiane. A tale scopo è stata calcolata la numerosità della popolazione universitaria potenziale nelle tre aree geografiche. Il dato è stato, in seguito, soppesato rispetto al numero totale di università presenti sul territorio calcolando la media di popolazione studentesca potenziale per ciascuna università. Per l'individuazione della popolazione studentesca potenziale ci si è avvalsi dei dati demografici per la fascia d'età 18 – 40 anni in ciascuna regione riferiti al primo gennaio 2020 (fonte: demo.istat.it). Per la scelta della fascia d'età adeguata, invece, ci si è avvalsi dei dati MIUR riferiti alle percentuali di immatricolati ai corsi di studio triennali e magistrali delle università

1 Le aree geografiche delle regioni italiane si riferiscono alla distribuzione ISTAT. Il Nord comprende: Emilia-Romagna, Friuli Venezia-Giulia, Liguria, Lombardia, Piemonte, Trentino Alto-Adige, Valle D'Aosta, Veneto. Il Centro comprende: Lazio, Marche, Toscana, Umbria. Il Sud comprende: Abruzzo, Basilicata, Calabria, Campania, Molise, Puglia, Sardegna, Sicilia.

italiane nell'anno accademico 2018-2019 che mostrano che la percentuale di immatricolati con più di 40 anni rappresenta l'1,58% del numero totale di immatricolati in Italia (fonte: anagrafe.miur.it). Si è ritenuto, dunque, che la fascia d'età 18 – 40 anni fosse adeguata per spiegare per oltre il 95% il fenomeno sotto esame.

I dati desunti sono riassunti nella tabella seguente.

Area	Popolazione studentesca potenziale (18-40 anni)	Media: popolazione potenziale / numero università
Nord	6.602.426	200.073,52
Centro	2.851.023	109.654,73
Sud	5.417.887	200.662,48
Nazionale	14.871.336	172.922,51

Tabella 2: media popolazione studentesca potenziale rispetto alle università presenti sul territorio

I dati presentati in tabella mostrano che a livello nazionale vi sono in media 172.922,51 studenti potenziali per ciascuna università. I dati del nord e del sud Italia superano di poco la media nazionale. Per quanto pertiene il centro Italia, invece, si osserva che la media è nettamente inferiore. Soppesando, dunque, opportunamente le situazioni territoriali, l'offerta formativa presente nelle diverse aree geografiche mostra una sostanziale sovrapposizione tra il nord e il sud Italia e una maggiore densità di università, rispetto all'ampiezza territoriale, nel centro.

Di seguito si propone, invece, un'analisi approfondita riferita ai dati relativi alla distribuzione delle università pubbliche e private nelle aree geografiche.

Tra le università pubbliche si rilevano le seguenti distribuzioni.

Area	% sulle università dell'area geografica	% sulle università totali a livello nazionale	% sulle università pubbliche totali a livello nazionale
Nord	72,73%	27,91%	36,36%
Centro	73,08%	22,09%	28,79%
Sud	85,18%	26,74%	34,85%

Tabella 3: distribuzione delle università pubbliche

La tabella seguente, invece, mostra la distribuzione delle università private.

Area	% sulle università dell'area geografica	% sulle università totali a livello nazionale	% sulle università private totali a livello nazionale
Nord	27,27%	10,46%	45%
Centro	26,92%	8,14%	35%
Sud	14,81%	4,65%	20%

Tabella 4: distribuzione delle università private

Il primo aspetto che emerge dalla lettura dei dati è che, rispetto al trend nazionale in cui il 76,74% delle università sono pubbliche, la proporzione tra pub-

bliche e private al nord e al centro Italia tende a sovrapporsi al trend nazionale con uno scarto che non supera i 4 punti percentuali. Al sud, invece, la proporzione tra pubbliche e private si discosta maggiormente rispetto al trend nazionale con l'85,18% delle università presenti sul territorio pubbliche.

In generale, il 45% delle università private non telematiche italiane si trova al nord seguito dal 35% al centro Italia e dal 20% al sud.

2.2 Descrizione del disegno della ricerca

La ricerca seguirà un approccio multi-metodo composta da due fasi di raccolta dati:

1. Analisi documentale di tipo strutturato, svolta attraverso una griglia di criteri, applicata ai siti web istituzionali di tutte le università afferenti alla popolazione di riferimento;
2. Analisi qualitativa attraverso la conduzione di focus group online e/o interviste semi-strutturate con rettori e/o loro delegati che decidono di aderire all'indagine.

La seguente tabella presenta analiticamente il disegno della ricerca.

	FASE 1:	FASE 2:		FASE 3:
	Analisi documentale	Costruzione degli strumenti di raccolta dati	Analisi qualitativa	Analisi e interpretazione dei dati
OBIETTIVO	Analisi dei siti web istituzionali	Costruzione della traccia degli strumenti di raccolta dati sulla base degli esiti dell'analisi documentale	Raccolta dati	
STRUMENTI	Griglia di analisi	Focus-group online Interviste semi-strutturate		Tecniche qualitative
VARIABILI	tipi di piattaforme per DaD tipi di piattaforme per valutazione livello di uniformità dell'adozione delle misure previste presenza di linee guida chiarezza delle linee guida presenza di risorse open-access modalità dello smart working servizi di biblioteca servizi di segreteria	pratiche attuali: ambienti utilizzati prassi didattiche prassi valutative smart working livello di fruizione dei servizi offerti livelli di autonomia dei dipartimenti disservizi cambiamenti in-itinere relazioni con docenti, studenti e PTA potenzialità criticità prospettive future		
TEMPI	30 giorni	10 giorni	40 giorni	30 giorni

Tabella 5: fasi della ricerca

Per quanto pertiene la prima fase della ricerca, in particolare, la griglia di analisi prenderà in considerazione i seguenti aspetti:

- tipo di piattaforma utilizzata per erogare la didattica;
- i dispositivi compatibili con la piattaforma adoperata;
- modalità di adozione della piattaforma (se in forma obbligatoria o consigliata);

- presenza ed eventuale tipo di piattaforme specifiche per la conduzione degli esami di profitto;
- modalità di adozione della piattaforma per condurre gli esami di profitto (se in forma obbligatoria o consigliata);
- dispositivi richiesti per l'accesso a queste piattaforme;
- modalità di conduzione degli esami scritti:
- app per la scansione di documenti;
- gestione delle anomalie;
- possibilità di svolgere simulazioni;
- presenza di linee guida specifiche riservate ai docenti;
- presenza di linee guida specifiche riservate ai docenti;
- formato con cui sono presentate le linee guida (documenti pdf, video-tutorial, immagini descrittive ...);
- lingua delle linee guida;
- presenza di Open Educational Resources (OER) nella forma di risorse didattiche accessibili da chiunque senza la necessità di effettuare delle autenticazioni;
- eventuali contenuti delle risorse OER.

Gli aspetti che saranno oggetto di approfondimento qualitativo nella seconda fase della ricerca saranno i seguenti:

Aspetti tecnici

- tempi di implementazione della DaD e dello *smart working*;
- presenza di infrastrutture di e-learning pre-esistenti;
- livello di autonomia lasciata ai docenti nella conduzione delle attività online;
- specificità del processo decisionale attivato in fase di implementazione;
- livello di *engagement* dei singoli dipartimenti/centri di ricerca nel proporre soluzioni migliorative;
- servizi online aggiuntivi offerti agli studenti;
- servizi di sostegno alla didattica;
- servizi di sostegno alla ricerca;
- principali disagi riscontrati nella prima fase di implementazione;
- influenza dello *smart working* sui processi decisionali;

Vision e policy

- considerazioni sul futuro dell'Università italiana;
- considerazioni personali su un modello ideale di Università;
- standard qualitativi della DaD rispetto alla didattica in presenza;
- aspetti positivi, criticità, elementi inattesi, potenzialità di questo sistema;
- *vision* di ateneo sulla qualità del sistema e sulle politiche future.

Conclusioni

La DaD rappresenta, per l'istituzione universitaria, opportunità inedite e differenti da quelle della didattica in presenza. Bisognerebbe, dunque, superare la polarizzazione ideologica tra didattica in presenza e online, nella direzione di un'ibridazione delle prassi che possa rappresentare un reale elemento di innovazione. Tale obiettivo induce la necessità che la ricerca scientifica ponga le basi per individuare soluzioni nuove ad annosi problemi.

La qualità di un sistema di istruzione superiore si fonda sulla sua capacità di erogare una formazione di alto livello che risponda alle istanze emergenti nel territorio e si sostenga sulla base delle evidenze scientifiche emerse dalla ricerca scientifica (Tamborra, 2019). Questo determina una condizione di costante cambiamento nelle pratiche didattiche e nei contenuti da essa veicolati. Nel momento storico attuale, contesto sociale è attraversato da profondi mutamenti cui la ricerca scientifica sta rivolgendo la propria attenzione. Inevitabilmente anche la strutturazione della didattica deve essere ripensata in modo coerente. Tuttavia, se la direzione di tale cambiamento può essere indirizzata dalle evidenze empiriche già presenti in letteratura e dalle nuove istanze del territorio che attualmente la ricerca sta decodificando, affinché lo sforzo compiuto da un punto di vista infrastrutturale possa conseguire in una innovazione reale della didattica universitaria, è necessario progettare un sistema di sostegno alla professionalità docente che ponga questa figura al centro di un dispositivo di formazione continua che miri a rafforzarne la preparazione pedagogica e didattica, affinché le pratiche di insegnamento possano opportunamente adeguare i metodi agli strumenti. I resoconti delle riunioni della CRUI del 2020 sottolineano l'importanza di adoperare misure a tutela della salute di studenti, docenti e personale tecnico-amministrativo attraverso l'adeguamento delle infrastrutture e dell'organizzazione della vita universitaria (CRUI, 2020). Non si ravvisa, tuttavia, alcun riferimento alla necessità di prevedere misure a sostegno della professionalità docente nella conduzione di una diversa forma di erogazione della formazione. Infatti, modificare gli ambienti di apprendimento determina un ripensamento delle pratiche a diversi livelli: in prima istanza bisogna cambiare i formati dei materiali attraverso cui si comunica la conoscenza, conseguendo in processi di mediazione didattica differenti, che devono essere profondamente compresi e opportunamente gestiti; inoltre, anche la modalità di conduzione del processo formativo cambia, laddove l'approccio frontale, nei contesti online, non si rivela efficace quanto possa esserlo nei contesti in presenza. Progettare ambienti di apprendimento ibridi richiede pratiche formative specifiche oltre che un apparato strumentale adeguato a sostenere l'intero sistema.

Siffatti mutamenti dovrebbero essere promossi attraverso politiche universitarie volte a bilanciare sapientemente questa ibridazione e progettare adeguatamente l'intervento formativo. Ibridare i processi didattici e amministrativi implica ripensare il ruolo di studenti e docenti all'interno del sistema universitario che ristruttura il proprio ruolo istituzionale per diventare, non più unico riferimento formale per l'erogazione della formazione ai propri iscritti, ma catalizzatore di opportunità e servizi presenti nell'ecosistema digitale che la circonda sia a livello nazionale che internazionale. La realizzazione di un tale obiettivo può avvenire attraverso un'attenta riflessione sulle pratiche attivate in via emergenziale da raffrontare con quanto la letteratura sul tema suggerisce per poi avviare un processo di costruzione di un impianto formativo fondato sull'*openness* degli ambienti e delle risorse.

Riferimenti Bibliografici

- Ackoff, R.L. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, pp. 3-9.
- Baldassarre, M., & Tamborra, V. (2020). Educare con i media, educare ai media. Una riflessione sulle pratiche di insegnamento e apprendimento mediale. *Formazione, Lavoro, Persona*, X(30), 213-234.

- Bonk, C.J., & Graham, C.R. (2005). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Brooks C., & Thompson C. (2017). Predictive Modelling in Teaching and Learning. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gasevic (eds.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 61-68). New York, NY: Solar.
- Campbell, J.P., DeBlois, P., & Oblinger, D. (2007). Academic analytics: a new tool for a new era. *Educause Review*, 42(4), 40-57.
- Crick R. (2015). Learning Analytics: Layers, Loops and Processes in a Virtual Learning Infrastructure. In C. Lang, G. Siemens, A. Wise, & D. Gasevic (eds.), *Handbook of Learning Analytics* (pp. 291-307). New York, NY: Solar.
- CRUI (2020, March 19). *Resoconto del 19 marzo 2020*. CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. <https://www.cruai.it/resoconto-del-19-marzo-2020.html>
- CRUI (2020, June 25). *Resoconto del 25 giugno 2020*. CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. <https://www.cruai.it/resoconto-del-25-giugno-2020.html>
- CRUI (2020, October 21). *Resoconto del 21 ottobre 2020*. CRUI – Conferenza dei Rettori delle Università Italiane. <https://www.cruai.it/resoconto-del-21-ottobre-2020.html>
- Daniel B. (2015). Big data and analytics in higher education: Opportunities and challenges. *British Journal of Educational Technology*, 46(5), pp. 904-920.
- Dawson, S., Bakharia, A., & Heathcote, E. (2010). SNAPP: Realising the affordance of real-time SNA within networked learning environments. Proceedings of the 7th International Conference on Networked Learning (pp. 125-133). Aalborg, Denmark.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, VIII(14), 323-339.
- Galliani, L. (2006). Questioni di valutazione istituzionale: prospettive di ateneo tra facoltà e corsi di studio. In R. Semeraro (ed.), *La valutazione della didattica universitaria. Paradigmi scientifici, rivisitazioni metodologiche, approcci multidimensionali* (pp. 97-134). Milano: FrancoAngeli.
- Horton, W. (2012). *E-Learning by Design*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Jayaprakash, S.M., Moody, E.W., Lauria E.J.M., Regan J.R., Baron, J.D. (2014). Early Alert of Academically At-Risk Students: An Open Source Analytics Initiative. *Journal of Learning Analytics*, 1(1), 6-47.
- Limone, P. (2012). *Valutare l'apprendimento online. Esperienze di formazione continua dopo la laurea*. Bari: Progedit.
- Mouzakittis, S., & Tuncay, N. (2011). E-Learning and Lifelong Learning. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 12(1), 166-173.
- Rezzani A. (2015). Dalla predictive analytics alla "prescriptive analytics". <https://www.data-skills.it/dalla-predictive-analytics-alla-prescriptive-analytics/> [13 luglio 2014].
- Rossi, P.G. (2012). Tecnologie, concettualizzazioni e didattica: pratiche di insegnamento e formazione degli insegnanti. In P. Limone (ed.), *Media, tecnologie e scuola. Per una nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 27-47). Bari: Progedit.
- Siemens G., Dawson S., & Lynch G. (2013). *Improving the quality and productivity of the higher education sector: Policy and strategy for systems-level deployment of learning analytics*. Sydney, Australia: Australian Government Office for Teaching and Learning.
- Tamborra, V. (2019). Valutazione dell'Università. Un'indagine esplorativa. In P. Lucisano, & A.M. Notti, *Training actions and evaluation processes. Atti del convegno Internazionale SIRD* (pp. 227-240). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Tamborra, V. (2019). Didattica universitaria e Learning Analytics. Dall'analisi dei dati alla modellizzazione dei processi di apprendimento a distanza. In A. Dipace, & V. Tamborra (eds.), *Insegnare in università. Metodi e strumenti per una didattica efficace* (pp. 212-228). Milano: FrancoAngeli.