

Oltre l'era Covid-19: dall'emergenza alle prospettive di sviluppo professionale

Beyond Covid-19: From emergency to professional development perspectives

Loredana Perla*, Ettore Felisatti**, Valentina Grion**, Laura Sara Agrati***, Rosa Gallelli*, Anna Serbati**, Viviana Vinci****, Ilenia Amati*, Roberta Bonelli**^

Riassunto

L'Università è entrata prepotentemente nell'era della didattica a distanza (DaD) per far fronte all'imperativo di garantire la formazione ai giovani anche nel periodo di lockdown imposto a seguito della pandemia del Covid-19. L'esperienza ha costretto la docenza ad una veloce riconversione della didattica tradizionale all'interno di modelli di azione on line per molti di loro sconosciuti e inusuali. Ciò ha determinato modificazioni significative negli approcci e nelle pratiche in uso, favorendo scelte e soluzioni spesso non considerate in precedenza. La ricerca indaga nello specifico l'esperienza della DaD, definendone il costruito, per far emergere le modificazioni intervenute nella pratica didattica, ponendo un'attenzione particolare alla mediazione didattica e alla valutazione, due aree considerate fondative ed emblematiche nell'azione di insegnamento-apprendimento. Attraverso la somministrazione di un questionario on line a cui hanno risposto 721 docenti, si evidenziano le metamorfosi intervenute nell'azione di mediazione e di valutazione. Insieme ad un aumento di interesse verso l'utilizzo di pratiche on line compaiono elementi di criticità, connessi so-

* Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

** Università degli Studi di Padova.

*** Università Telematica 'Giustino Fortunato', Benevento.

**** Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

^ La ricerca è frutto di un progetto condiviso. Nella redazione materiale delle parti Rosa Gallelli ha scritto l'Introduzione, Loredana Perla e Ettore Felisatti le Conclusioni e prospettive; Laura Agrati il paragrafo 1; Valentina Grion e Anna Serbati il paragrafo 2; Viviana Vinci il paragrafo 3; Ilenia Amati il paragrafo 4; Roberta Bonelli il paragrafo 5.

prattutto al permanere di modelli tradizionali, e di innovazione, indotti dall'esigenza di offrire agli studenti un livello adeguato di qualità didattica per l'apprendimento. Nell'insieme gli esiti emersi sembrano profilare, sia pure con diverso grado di intensità, l'esigenza di considerare come centrale la professionalità del docente indicata quale fattore chiave per riconvertire positivamente l'esperienza della DaD oltre il portato contingente.

Parole chiave: Didattica a distanza, mediazione didattica, valutazione, faculty development, indagine CAWI

Abstract

The University was rapidly pushed into the era of distance teaching and learning (Dad) to cope with the imperative to ensure training for young people even in the lockdown period due to the Covid-19 pandemic. This necessity forced academics to a fast reconversion of traditional teaching into online learning environments for many still unknown and unusual. This has led to significant changes in the approaches and practices in use, favoring choices and solutions often not considered before. This research investigates the experience of distance teaching and learning (Dad), defining the concept, to investigate changes occurred in teaching practice, paying specific attention to the teaching mediation and to assessment, two areas considered foundational and emblematic in teaching-learning processes. 721 academics responded to an online questionnaire designed for this research; from the answers relevant changes in teaching and assessment methods emerged. Together with an increase of interest in the use of online practices, critical elements also emerged, such as the permanence of traditional models and innovation. Overall, the results seem to outline, although to different extents, the need to consider as central the professionalism of academics as a key factor to successfully reconvert the experience of Dad beyond the contingent moment.

Key Words: Distance learning, didactic mediation, evaluation, faculty development, CAWI survey.

Introduzione

La digitalizzazione della didattica universitaria, nonostante il grande impulso ricevuto dalla ricerca (Garrison & Vaughan, 2008; Limone, 2013; Gaebel, Kupriyanova, Morais, & Colucci, 2014; Bonaiuti, Calvani, Menichetti, & Vivanet, 2017; Rivoltella, 2017, 2020) e dalle istituzioni, fa registrare oggi

in Italia un trend di sviluppo ‘di nicchia’, grazie soprattutto alla sperimentazione di buone pratiche confrontate e validate in sedi scientifiche e istituzionali specifiche¹.

Questa tendenza si è mantenuta costante fino alla primavera 2020, quando il D.P.C.M. del 9 marzo ha imposto alle Università la sospensione obbligatoria della frequenza in presenza dei corsi di laurea a causa dell'emergenza Covid-19. Improvvisamente docenti e studenti universitari di tutte le sedi non telematiche si sono ritrovati co-abitanti di uno spazio didattico da re-immaginare digitalmente in tempi brevi: il ‘terzo spazio’ (Potter & McDougall, 2017). Tale reinvenzione è stata niente affatto semplice perché, purtroppo, il ‘terzo spazio’ è ancora vissuto, da *magna pars* del corpo docente accademico, come un luogo ‘altro’ rispetto a quello della mediazione tout court, richiedente una competenza ‘aggiuntiva’ e specialistica di stretta pertinenza dei tecnologi dell'istruzione e degli informatici. In realtà, assunte nel paradigma di una didattica mediale (Damiano, 2013; Laneve, 2005; Perla, 2016; Maccario, 2017; Agrati, 2020), anche le tecnologie diventano ‘artefatti’ concettuali portatori di proprietà (*affordances*) che il modello mediale fa “parlare”. Senza la mediazione didattica ‘sofisticata’ (Perla, Agrati & Vinci, 2019) del docente anche le *affordances* restano “mute”.

Di qui è nato il nostro interesse specifico a indagare le metamorfosi in atto nello spazio dell'insegnamento universitario dal punto di vista dell'analisi delle pratiche di mediazione e di valutazione adottate, oltre che dell'impatto che essa potrà indurre sull'innovazione della didattica universitaria e sulla qualità degli apprendimenti degli studenti². Tali impatti necessitano di essere indagati con ricerche longitudinali e comparative. In questa direzione si muove la seguente indagine, finalizzata, in questo primo step, a esplorare l'esperienza che i docenti universitari italiani hanno realizzato nella fase di riconversione dovuta all'emergenza sanitaria Covid-19, approfondendo in particolare le forme opzionate di mediazione didattica e valutazione didattica a distanza nel periodo di emergenza sanitaria.

¹ Punto di riferimento scientifico in Italia è rappresentato da ASDUNI – *Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università*. L'Associazione – costituitasi a Padova, il 25 gennaio 2018, a seguito della sperimentazione del progetto PRODID (Felisatti & Serbati 2015, 2017) in una rete di Atenei italiani (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) – ha carattere scientifico e assume come riferimenti specifici gli orientamenti presenti nei documenti nazionali e internazionali che puntano alla qualificazione dell'Higher Education, alla valorizzazione delle politiche di Quality Assurance e al sostegno della professionalità docente anche attraverso l'impegno concreto delle istituzioni pubbliche e delle comunità accademiche (<http://www.asduni.it>).

² Le valutazioni di impatto sono, ovviamente, oggetto di ricerche successive.

La ricerca nasce in seno all'associazione ASDUNI (Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università) ed è stata svolta da un gruppo di lavoro interateneo³ composto da ricercatori di Didattica e Pedagogia Speciale e di Pedagogia sperimentale. L'interesse dell'indagine è stato rivolto, infine, a scandagliare, attraverso la *theoretical sensitivity* di noi ricercatori, la concretezza dell'ipotesi del punto di rottura dei sistemi formativi formali consentendo di ottenere una mole di evidenze utili per un ripensamento profondo della mediazione e valutazione didattica universitarie in direzione 'ibrida', anche nel rientro alla normalità della ripresa della didattica in aula.

1. Adattamento in Didattica a Distanza in periodo Covid-19: prima review della letteratura

Il costrutto di 'didattica a distanza' (DaD, cfr. *distance education*, online education), applicato all'ambito dell'*higher education*, o dell'educazione terziaria in generale, è, dal punto di vista scientifico, quanto di più aperto sul piano della definizione (Cleveland-Innes & Garrison, 2010; Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011; Moore & William, 2012): si presta infatti a una ridda di significati ulteriori se assunto nella prospettiva dei mezzi tecnologici utilizzati, dei processi di apprendimento attivati, dei risvolti mediali che implica (Major, 2015; Rivoltella, 2017).

Mentre è oggi quantomeno condivisa la distinzione tra 'formazione a distanza' (FaD) e 'formazione e-learning' (Trentin, 2008; Ranieri, 2005), è vivo invece il dibattito sulla definizione di DaD nelle sue differenti declinazioni – 'e-learning' e 'mobile learning' (Ranieri & Manca, 2013)⁴. Il carattere aperto del costrutto induce a definire margini precipui rispetto agli oggetti di indagine da assumere, tali da restringere, inevitabilmente, le *keywords* in sede di *review*

³ Il gruppo di lavoro è composto da docenti di quattro Università: Loredana Perla, Ettore Felisatti, Valentina Grion, Laura Sara Agrati, Rosa Gallelli, Anna Serbati, Viviana Vinci, Ilenia Amati, Roberta Bonelli.

⁴ La definizione di DaD sullo sfondo prende spunto da una serie di lavori italiani che hanno approfondito negli anni le molteplici interconnessioni tra didattica e tecnologie – cfr. didattica 'online' (Calvani & Rotta, 2000), didattica 'attraverso le tecnologie' (Bonaiuti, Calvani, Menichetti, Vivianet, 2017) riaprendo di volta in volta la semantica degli elementi in gioco (cfr. termini 'didattica', 'tecnologie', 'distanza' ecc.) e focalizzando su specifici aspetti – come il superamento dei vincoli cronotopici o la possibilità di ricorrere a una varietà di modi e mezzi (Moore, 2015; Bonaiuti et al., 2017) – spettanti alla DaD.

della letteratura (Simonson, Schlosser, & Orellana, 2011; Butler-Henderson, Crawford, Rudolph, Lalani, & Sabu, 2020).

Nel quadro dell'indagine effettuata (cfr. par. 1) si è deciso di procedere ad una prima *review* formulando una domanda circostanziata (Polanin, Pigott, Espelage, & Grotzinger, 2019) – ‘quali studi sull'adattamento dei corsi universitari in DaD in periodo Covid-19?’⁵ – e vagliando la letteratura sulla base del criterio dell'allocazione (Cooper, 2017)⁶. Le informazioni presentate in Tab. 1 si limitano ad offrire stimoli alla riflessione, funzionali ad un successivo lavoro *sistematico* (Polanin, Maynard, & Dell, 2017), soprattutto sul piano della disambiguazione dei termini e del restringimento del campo.

Per quanto tali studi non possano che rappresentare una didattica “da campo”, curvata sulla descrizione delle procedure più che dei processi, e necessitino di adeguato confronto e riflessione sulle proposte, è tuttavia possibile riscontrare in essi almeno due necessità:

- di coinvolgimento degli studenti, attraverso strategie ‘di emergenza’ ma, proprio per questo, innovative di per sé e generativamente inedite (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guardia, & Koole, 2020; Bryson & Andres, 2020; Romero-Ivanova, Shaughnessy, Otto, Taylor & Watson, 2020);
- di garantire la formazione pratica dello studente, che induce a reinventare le strategie di intervento (Huang, Tlili, Chang, Zhang, Nascimbeni, & Burgos, 2020; Bryson & Andres, 2020) e ridefinire il sapere del docente (Rapanta, et al., 2020; Romero-Ivanova et al., 2020) che progetta il corso.

La prosecuzione del lavoro di *review* e l'incrocio con allocazioni ulteriori (Cooper, 2017) permetteranno di verificare se il coinvolgimento degli studenti e la formazione pratica possono ritenersi aspetti ‘urgenti nell'urgenza’ da parte della produzione scientifica relativa all'adattamento dei corsi universitari in periodo Covid-19 e oltre.

⁵ Facendo rientrare questo nel più ampio e complesso processo di mediazione e mediatizzazione didattica (Rèzeau, 2002, Damiano, 2013, Agrati, 2020).

⁶ Sono state scelte incrociate due allocazioni: il motore di ricerca Google Scholar e la banca dati ERIC (*Educational Resources Information Center*). Su Google Scholar è stata effettuata una ricerca random con criterio d'intervallo temporale (2020) e rilevanza per n. di citazioni; dai circa 4.400 risultati sono stati esclusi i lavori non afferenti l'*higher education*, e di taglio specialistico nei settori scientifici maggiormente rappresentati (es. ‘area medica’). Su ERIC, oltre al criterio temporale e della rilevanza è stato possibile selezionare keywords legate al dominio dell'*higher education*. Per entrambe le allocazioni sono state seguite le medesime chiavi di ricerca: *adapting + online teaching + university + COVID-19*. Per ragioni di spazio, vengono riportati in Tab. 1 solo i primi quattro lavori che, in entrambe le allocazioni, rispondono ai criteri impostati.

Tab. 1 - Studi sull'adattamento in DaD in fase Covid-19. *Google Scholar. **ERIC

Riferimento	Keywords	Focus	Contesto/ campione	Risultati/ raccomandazioni
Rapanta et al., 2020*	Online teaching, Emergency situation, Covid-19, Higher education, Pedagogical content knowledge, Instructional design	Ridefinizione dei contenuti pedagogici della disciplina (PCK)	Internazionale (Svizzera, Australia, Spagna, Canada) – interviste a 4 esperti	Riprogettare i corsi universitari combinando supporti di tipo sociale, cognitivo e facilitante.
Bryson & Andres, 2020*	Reflective practice, Blended learning, Extensive versus intensive, Learning experiences	Pratica riflessiva a supporto dell'emergenza	UK – due corsi magistrali (110 studenti)	'Pacchetti di supporto' agli studenti nelle esercitazioni pratiche – criterio dell'intensività, basato su dialogo profondo e co-progettazione di dispositivi
Huang et al., 2020*	Distance education, Open education, Open educational resources (OER), Open educational practices (OEP)	Utilizzo di OER (<i>Open Educational Resources</i>) e OEP (<i>Open Educational Practices</i>) in situazione critica	Cina – 2 seminari online (140 docenti esperti)	Primo framework per l'uso di OER e OEP in contesti universitari
Romero-Ivanova et al., 2020**	Digital literacies, Flipgrid, Google Docs, teacher education, Zoom	Attività multimodali di apprendimento o <i>student-centred</i>	USA – <i>review</i> sulla formazione iniziale dei docenti	Prima <i>review</i> sull'integrazione di strumenti di <i>Learning Management System</i>

2. Valutazione a distanza: alcune indicazioni dalla letteratura

Uno degli impatti macroscopici dell'attuale pandemia è stato, come si

accennava, quello dell'uscita dei processi formativi dal chiuso delle aule scolastiche e universitarie a causa della necessaria assunzione, da parte di tutti gli enti formativi, di modalità di formazione a distanza. Questa situazione, pur rappresentando un contesto non certo favorevole all'attivazione di progettualità realizzate in tempi distesi e adeguati, ha tuttavia favorito la messa a fuoco di fragilità nelle pratiche formative a distanza e soprattutto indotto il mondo della ricerca a riflettere su alcuni degli elementi più critici della DaD, come quello della valutazione degli apprendimenti in contesti on line. Come rilevato da alcuni ricercatori, proprio in questa situazione è venuto a crearsi un contesto propizio alla sperimentazione di modalità alternative di valutazione, creando spazi "*per spingersi creativamente oltre i confini delle pratiche tradizionali d'esame*" (Allan, 2020, p. 9) e "*opportunità per coloro che cercano di modernizzare la valutazione al fine di promuovere più efficacemente l'apprendimento degli studenti*" (Sambell & Brown, 2020, p.1).

In effetti, la difficoltà dei docenti nel mettere in atto i processi valutativi on line è emersa chiaramente nei contesti di DaD, ma, come alcuni autori mettono in luce (Broadfoot, 2007), essa si può far risalire anche ad una debole cultura valutativa dei docenti, ancora molto legata al paradigma misurativo della valutazione, ossia alla sola funzione sommativa e certificativa della stessa. In tale contesto, quando il processo valutativo deve essere attivato a distanza, emergono le difficoltà tipiche di chi lo considera esclusivamente come azione di "controllo" degli apprendimenti di studenti e studentesse, in termini di conoscenze e abilità apprese durante e/o a seguito dell'insegnamento, relegando gli evaluandi ad esecutori di un compito totalmente etero-progettato ed eterogestito. Come chiarisce Yilmaz (2017, p. 40):

Sia le pratiche degli esami tradizionali che quelle on line vengono utilizzate principalmente per valutare il successo orientato ai risultati piuttosto che le prestazioni degli studenti nel processo d'apprendimento, e se tali modalità valutative misurino realmente le acquisizioni degli studenti è veramente una questione tutta da discutere (Yilmaz, 2017, p. 40).

In effetti la prospettiva valutativa *result-oriented*, su cui si basano ancora diffusamente le pratiche valutative universitarie, è stata ampiamente criticata dalla ricerca educativa; innanzitutto mettendone in dubbio l'efficacia nella possibilità di "misurare" veramente il successo formativo degli studenti (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013; Yilmaz, 2017), ma soprattutto perché disallineata con le attuali teorie socio-costruttiviste dell'apprendimento per cui colui che apprende (o è valutato) non può essere considerato un mero

esecutore di compiti progettati e assegnati dal docente, ma piuttosto un attore del processo, che “*agisce, utilizza degli strumenti, raccoglie e interpreta informazioni, interagisce con gli altri ecc.*” (Wilson, 1996, p. 4). Coerentemente, il momento valutativo, proprio in quanto componente fondamentale e necessaria del processo d’apprendimento, non può che realizzarsi come ambiente aperto e autentico, in cui lo studente risulta protagonista attivo e pienamente coinvolto nel processo stesso, anche in relazione alla necessità di acquisire capacità valutative, o *literacy valutativa* (Boud & Soler, 2016), indispensabili nella sua vita personale e professionale futura (Grion & Serbati, 2019).

Oltre alle precedenti osservazioni, va detto inoltre che la valutazione nei contesti on line assume una sua specificità dovuta al fatto che in tali ambienti, gli esami “tradizionali” hanno scarsa praticabilità e dunque ha poco senso realizzarli come tali. Si pensi ad esempio al fatto che:

- la richiesta di elenchi, descrizioni, contenuti mandati a memoria perde di efficacia come prova di conoscenza, in quanto tali elementi possono essere facilmente copiati/letti sul momento dallo studente valutato a distanza (Hendry, 2020);
- le prove esperte, le discussioni, le prove open-book risultano molto più efficaci in questi contesti;
- la relazione docente-studente cambia, facendo decadere la possibilità del controllo e rendendo, invece, importante l’instaurarsi di rapporti di fiducia reciproca.

Il suggerimento offerto dalla letteratura è allora quello di preservare o addirittura potenziare l’*autenticità* del momento valutativo (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013), prevedendo prove meno legate a verifica e misurazione di conoscenze e più orientate, invece, alla maturazione di competenze professionali e trasversali, finalizzate all’occupabilità futura degli studenti. L’adozione di modalità d’esame volte a verificare l’applicazione autonoma e responsabile delle conoscenze apprese, e quindi la promozione, attraverso la valutazione, dell’esercizio di competenze, rappresenta la sfida che i docenti hanno oggi dinnanzi, ma anche l’opportunità offerta dallo spostamento dei processi valutativi in contesto on line, dove l’assenza di controllo *de visu* aumenta le preoccupazioni di comportamenti scorretti. La valutazione a distanza dettata da questo momento emergenziale può, pertanto, farsi promotrice di autenticità nella formazione superiore (Grion, Serbati, Sambell, & Brown, 2020), di sfida cognitiva, di abilità di pensiero e di pratiche vicine ai contesti professionali, massimizzando il ruolo del gruppo e dei pari e promuovendo partnership tra docente e studenti.

3. Obiettivo di ricerca e metodo di indagine

Attraverso l'analisi delle metamorfosi in atto nelle pratiche didattiche e valutative, si intende avviare una prima riflessione sull'impatto che esse potranno indurre per ripensare profondamente la didattica universitaria in direzione 'ibrida' (Perla, Scarinci, Amati, in press) (anche nel rientro alla normalità della ripresa della didattica in aula), sulla qualità degli apprendimenti degli studenti, sull'innovazione della didattica universitaria e sulle competenze altamente specializzate richieste al docente: il fine ultimo, infatti, è quello di tracciare – anche a seguito di valutazioni di impatto e ulteriori studi a carattere longitudinale-comparativo in programmazione – delle possibili traiettorie per lo sviluppo professionale del docente universitario.

Due, in particolare, le dimensioni indagate:

- la *mediazione didattica*, che comprende una focalizzazione sui seguenti oggetti: procedure implementate nell'esperienza DaD, strumenti utilizzati (in passato/al presente/in futuro), contenuti multimediali utilizzati in DaD, qualità della comunicazione con gli studenti, impegno dello studente, modalità didattiche differenziate per studenti con Bisogni Educativi Speciali, rapporto fra DaD e saperi disciplinari, aspetti positivi e negativi della DaD, modalità di riprogettazione delle attività in situazione;
- la *valutazione*, con una esplorazione dei seguenti oggetti: valutazione online, prove e modalità di valutazione utilizzate (in passato/al presente/in futuro), momenti della valutazione in DaD, funzione della valutazione, feedback, differenza fra valutazione in presenza e valutazione online a distanza, vantaggi della valutazione online a distanza, preoccupazioni e/o difficoltà nell'effettuare una valutazione online a distanza, bisogni formativi in tema di valutazione.

La ricerca è stata condotta in accordo con le norme etiche e di anonimato nel rispetto del Regolamento generale UE sulla protezione dei dati n. 679/2016 e del D.Lgs. n. 196/2003 “Codice in materia di protezione dei dati personali” (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018).

Per quanto riguarda lo strumento per la rilevazione dei dati, è stato proposto un questionario Computer Assisted Web Interviewing (CAWI), realizzato tramite Moduli Google, composto da 29 domande a risposta chiusa e 11 domande a risposta aperta. Il questionario è stato inviato a docenti di Atenei italiani mediante campionamento a valanghe. Il tempo di compilazione richiesto è stato di 15 minuti.

Per entrambe le dimensioni indagate – mediazione didattica e valutazione – si è scelto di inserire alcune domande strutturate in modo tale da offrire, al docente rispondente, la possibilità di fornire informazioni in merito alle pratiche passate, presenti e future (i.e.: *Quali strumenti ha usato in passato/usa*

attualmente nella DaD/ e pensa che userà in futuro? Può scegliere più opzioni di risposta utilizzando le modalità riferite sia al passato, sia al presente, sia al futuro): questa scelta è stata determinata dalla volontà di andare oltre l'analisi comparativa fra le pratiche messe in atto in emergenza Covid-19 e quelle svolte in passato, per comprendere anche i desiderata dei docenti, quindi le pratiche ritenute efficaci e da attuare in futuro. Tali domande sono funzionali soprattutto per comprendere, in direzione prospettica, i bisogni formativi dei docenti verso cui strutturare percorsi di sviluppo professionale.

Per quanto attiene il metodo di analisi, occorre precisare che i dati sono stati analizzati in forma aggregata, che sono state analizzate 721 compilazioni in totale, dividendo l'analisi dei 29 item a risposta chiusa (tramite tecniche di statistica descrittiva) e quella delle domande a risposta aperta (per mezzo di criteri di analisi qualitativa dei dati), per le quali si rimanda ad una successiva pubblicazione dello studio condotto.

Hanno preso parte all'indagine 721 docenti universitari, ripartiti quasi equamente fra docenti di genere maschile (N = 370; 51%) e docenti di genere femminile (N = 351; 49%).

L'età dei rispondenti si distribuisce con una prevalenza della fascia di età compresa tra i 41-50 anni (31%) e tra i 51 e i 60 anni (37%); inferiore la fascia di età compresa fra 61 e 70 anni (17%) e fra 31 e 40 anni (13%); esigue le percentuali dei rispondenti di età fino ai 30 anni (1%) e di età oltre i 70 anni (1%). Per quanto riguarda le aree CUN di appartenenza dei docenti, quella più rappresentata è l'area 11 "Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche" (147 docenti), quella meno rappresentata è l'area 04 "Scienze della terra" (14 docenti). Il 40% dei rispondenti risulta essere un Professore associato, il 25% Ricercatore, il 20% Ordinario, il 15% a contratto. Per quanto riguarda la distribuzione a livello regionale, l'area del Nord Italia e del Sud e isole sono equamente rappresentate, ognuna con il 43% dei docenti rispetto al totale; inferiore l'area del centro Italia (14%). Il 39% dei rispondenti fa parte di un "Grande ateneo", con un numero di iscritti fra 20.000 e 40.000.

Per quanto riguarda l'analisi di contesto e di tipo organizzativo, è emerso che nella maggioranza dei casi (86%) sono presenti dei tecnici di supporto e che la quasi totalità del collettivo (91%) ha ricevuto indicazioni utili per intraprendere la DaD. Ben il 64% dei rispondenti, tuttavia, dichiara di non aver avuto la possibilità di partecipare ad attività di formazione tecnologica; mentre il 74% dei rispondenti dichiara di aver realizzato esclusivamente didattica in presenza, prima della fase di emergenza epidemiologica; solo 136 docenti su 721 dichiarano di aver integrato alcuni momenti online.

4. La mediazione didattica: analisi dei primi risultati quantitativi

La sezione del questionario relativa alla “mediazione didattica” è stata strutturata al fine di:

- analizzare le pratiche dichiarate dal docente nell’esperienza DaD, più specificatamente le procedure utilizzate, gli strumenti, i contenuti multimediali e le modalità differenziate messe in atto per studenti con Bisogni Educativi Speciali;
- far esplicitare le rappresentazioni dei docenti circa la didattica a distanza, i suoi aspetti positivi e negativi, il suo ruolo nella modifica del rapporto con il sapere, la qualità percepita della comunicazione con gli studenti, le possibilità di future riprogettazioni delle attività didattiche in DaD.

4.1 Le pratiche dichiarate

Per quanto attiene l’analisi delle pratiche dichiarate dal docente, è possibile evidenziare alcune risultanze degne di interesse.

Innanzitutto, le procedure implementate nell’esperienza DaD, almeno per quanto dichiarato dai docenti, sembrano mostrare una tendenza verso attività critiche e partecipative, che prevedono prevalentemente la *presentazione di contenuti sotto forma di dimostrazioni o spiegazioni* (57%) e la *presentazione di contenuti sotto forma di dimostrazioni o spiegazioni che prevedono una risposta o un prodotto da parte degli studenti* (24%); bassissime le percentuali relative a lezioni frontali accompagnate da slide o lezioni registrate. Il 60% dei rispondenti dichiara che *i contenuti multimediali* utilizzati nella DaD nel periodo di emergenza sono stati prevalentemente tratti da materiale preesistente e adattato; il 37% dichiara di aver utilizzato materiali elaborati ad hoc.

In riferimento agli specifici strumenti della mediazione didattica, un primo dato degno di attenzione riguarda lo scarto fra *passato* (in cui molti strumenti didattici opzionabili non sono stati mai utilizzati dai docenti), *presente* (in cui una buona percentuale di docenti dichiara di utilizzare diversi strumenti didattici in DaD) e *futuro* (in cui vi è la volontà di usare alcuni strumenti in particolare), con un graduale aumento di interesse verso il loro utilizzo. Basti pensare, a tal proposito, che più del 60% dei docenti rispondenti (445 su 716, 5 n.r.) ritiene che ricorrerà alla didattica a distanza anche in futuro.

Più specificamente, per quanto riguarda il *presente*, gli strumenti didattici maggiormente utilizzati in DaD sono le *registrazioni audio-video* (49%, n = 350); le *lezioni web conference con skype, zoom, webinar* (76%, n = 544); gli *ambienti di discussione e di collaborazione* come web forum, blog e wiki, che consentono interventi brevi dei corsisti (32%, n = 232); *software per il*

trattamento delle informazioni quali PowerPoint, Excel, Word etc. (60%, n = 433). Per quanto riguarda il *futuro*, vi è la volontà di usare alcuni strumenti, in particolare: Social Network (17%, n = 124), dimostrazioni o spiegazioni aggiuntive presenti in faq (19%, n = 134); E-tivity strutturate e individuali, quali report, esercizi, studi di caso, problem solving, web quest, progetti, produzione di artefatti, simulazioni (29%, n = 208); attività in web forum con dimostrazione o suggerimenti operativi su come si risolve un problema (20%, n = 141). Rilevante è notare che la maggior parte degli insegnanti non abbia risposto, evitando di esprimersi in merito all'utilizzo - passato, presente o futuro - di tali strumenti: tale dato lascia intravedere la possibilità che i docenti manifestino delle criticità nell'uso di strumenti innovativi e suggerisce l'opportunità di implementare dei percorsi di formazione all'utilizzo delle tecnologie nell'insegnamento, sia per quanto concerne gli aspetti tecnici che quelli didattici.

In riferimento alle modalità di didattica a distanza differenziate per studenti con Bisogni Educativi Speciali, oltre il 70% dei docenti rispondenti (511 su 716, 5 n.r.) segnala che non sono presenti studenti con BES nel proprio corso. Considerando i soli casi dove effettivamente sono presenti studenti con BES (n. 205, 29% sul totale), l'84% di questi (173 su 205) dichiara di non aver previsto modalità didattiche a distanza differenziate. Le pratiche inclusive, insieme a quelle di promozione dell'autovalutazione dello studente, sembrano rappresentare i "punti deboli" della mediazione didattica a distanza, forse anche quelli su cui è necessario un più forte investimento formativo.

4.2. *Le rappresentazioni che i docenti hanno della DaD*

Le risposte alle domande successive permettono di esplicitare le rappresentazioni che i docenti hanno della DaD. Per quanto riguarda le sue *funzioni*, molti docenti le riconoscono il pregio di *contribuire a migliorare la professionalità dei docenti* (33%, n = 237); una percentuale inferiore (22%, n = 159) ritiene che la DaD *aumenti le interazioni comunicative fra studenti e fra studenti e docenti*; solamente 1/7 circa dei rispondenti (101 su 716, 5 n.r.) considera invece la DaD uno *strumento che rende più efficace l'apprendimento degli studenti*.

Per quanto riguarda la *qualità della comunicazione* con gli studenti, le risposte mostrano un quadro positivo: per il 43% dei rispondenti è buona/discreta; per il 16% efficace; per il 10% ottima/eccellente; per l'8% è difficile e per il 5% è poco interattiva.

Ancora. Il 51 % dei rispondenti dichiara che il suo rapporto col sapere che insegna è stato modificato dall'uso della DaD (il 24 % non riscontra un cambiamento). Il cambiamento dichiarato riguarda la modalità comunicativa

con una tendenza ad una maggiore chiarezza espositiva, una cura nella preparazione del materiale didattico e una semplificazione dei contenuti.

Un altro risultato interessante registrato riguarda le attività – oltre alla fruizione della lezione – verso cui i docenti indirizzano l’impegno degli studenti: la maggior parte dei rispondenti indica attività di *fruizione/analisi del materiale didattico* (78%, n = 560), seguito da *esercitazioni a casa, problem solving* (40%, n = 288) e attività di *elaborazione individuale o di gruppo di prodotti* da parte degli studenti (34%, n = 243); un numero davvero esiguo di docenti (12%, n = 90) indica attività di autovalutazione, mostrando una certa criticità riguardo le attività valutative in DaD, confermate anche dalle domande della sezione successiva (cfr. paragrafo 5).

5. La valutazione: analisi dei primi risultati quantitativi

Una prima lettura dei dati quantitativi, relativi alla dimensione della valutazione nella situazione di formazione a distanza dello scorso semestre, restituisce un quadro d’insieme che conferma quanto la letteratura di settore rileva rispetto alle pratiche di valutazione prevalenti nei contesti universitari: la valutazione è vissuta come momento problematico e ampiamente caratterizzato da pratiche di tipo tradizionale. Anche nella situazione emergenziale, che poteva spingere i docenti a trovare soluzioni alternative e innovative, le pratiche valutative sono rimaste prevalentemente ancorate ad una visione sommativa e certificativa. Va comunque rilevato che una piccola minoranza di docenti sono stati indotti ad esplorare nuove possibilità valutative, le quali, pur di fronte ad una generalizzata resistenza al cambiamento, sembrano essere ritenute promettenti, dato che i dati evidenziano la maggiore intenzionalità a volerle mettere in atto in futuro rispetto a quanto fatto in passato e realizzato nel momento presente.

Un’analisi più dettagliata di alcuni item del questionario offre un quadro sicuramente più complesso che permette di svolgere alcune interessanti osservazioni.

Un dato rilevante riguarda il fatto che l’80% del campione dichiara che prima dell’emergenza Covid-19 non aveva mai svolto attività di valutazione on line e dunque solo il 20% aveva avuto esperienze di “valutazione a distanza”.

Riguardo alle *tipologie di prove* messe in atto prima e durante l’emergenza, e considerate come prove da utilizzare in futuro (item in cui i docenti avevano la possibilità di scegliere più risposte), i dati permettono di verificare che la tipologia di prova più utilizzata durante il periodo di forzata didattica a distanza risulta essere l’interrogazione/colloquio orale, scelta da n = 460 docenti su 721 (64% dei rispondenti), e messa in atto più che in passato (n = 296, 41%) e

presumibilmente più di quanto avverrà in futuro (n = 344, 48%). L'interrogazione/colloquio orale appare quindi, durante l'emergenza, la forma più "accettabile" di valutazione a distanza. Le prove scritte complesse e "open book", quali le relazioni e i progetti, rappresentano la seconda forma valutativa scelta, da circa un terzo del campione, con un numero di scelte abbastanza costante nel tempo intorno al 30-34% (n = 216, 240, 244). Altre tipologie di prove proposte (quiz on line più o meno strutturati, problemi da risolvere, studi di caso, presentazioni orali individuali e di gruppo) vengono scelte da numeri simili di docenti (tra cento e duecento) per ciascuna tipologia, e presentano una costanza d'uso nei tre momenti temporali indagati (in passato, nel presente e in futuro). È interessante verificare che prove più "nuove", alternative alle tradizionali e/o legate alle attività on line, come "Attività/compiti da svolgere in tempo reale con video ripresa sincrona e sorveglianza del docente", "Valutazione della partecipazione individuale/di gruppo alle attività on line", "Attività individuali o di gruppo in piattaforma", "Presentazione/discussione di feedback dati dal docente" o "Feedback tra pari", seppure scelte da esigue minoranze di soggetti, mostrano un trend in crescita nel tempo (meno di un centinaio in passato, sotto i duecento per il futuro), a significare che, seppure non utilizzate quasi per niente in passato, vengono attualmente messe in atto e sono apprezzate tanto da far dichiarare ai docenti che le useranno ancor di più in futuro.

Anche i valori relativi ai *tempi della valutazione* (alla cui domanda si potevano dare due risposte) restituiscono un quadro sostanzialmente legato alla tradizione, con la quasi totalità del campione che si attesta su due momenti valutativi, quello finale scelto da una grande maggioranza (n = 613 ossia l'85% del campione) e quello in itinere scelto da meno della metà del campione (n = 312, ossia il 43%). Solo un 2,6% afferma di attivare processi valutativi diagnostici o comunque all'inizio del corso, mentre alcuni altri offrono altre spiegazioni rispetto ai tempi di valutazione, fra le quali c'è anche chi dice di non voler valutare in questa situazione emergenziale e di aspettare il rientro in presenza per valutare.

A ulteriore conferma di una visione "tradizionale" della valutazione da parte dei docenti universitari, vi sono le risposte relative alla *funzione della valutazione*. Anche in questo caso le risposte potevano essere due; fra chi le assegna una funzione sommativa e chi afferma che la valutazione serve a supportare l'apprendimento (funzione formativa) c'è uno scarto di 30 punti percentuali, risultando, dunque, che per il 70% del campione la funzione della valutazione è sommativa, per il 40% ha una funzione formativa, per il 6% una funzione diagnostica e per un 15% essa ha più funzioni.

Discutendo di *feedback*, tema centrale in ambito valutativo, si può notare che per più dei due terzi del campione esso equivale al voto: l'unica restituzione

alle performance degli studenti è rappresentata dal dispositivo numerico di fine corso per il 76% (n = 550) dei soggetti. Il feedback come informazione data dal docente in conseguenza di prove valutative è indicato come azione personalizzata dal 39% dei soggetti (n = 234), come informazione del docente alla classe dal 19% (n = 134) e come informazione ai gruppi di lavoro (in caso di attività per gruppi) dal 12% (n = 90). In questo caso, risulta molto interessante evidenziare come solo il 3,5% dei soggetti consideri il feedback un dispositivo che può essere utilizzato fra pari (fra studenti) e che un certo numero di soggetti non sa esattamente di cosa si tratti poiché in corrispondenza della risposta “altro” precisa che “non l’ha ancora fatto”, “non fa prove intermedie”, o indica che esso corrisponda a “una prova su richiesta”.

Un ulteriore elemento del quadro ci viene dall’item riferito a *chi valuta*. In questo caso viene chiesto ai docenti di rilevare le modalità di valutazione che hanno usato in passato/ usano attualmente nella DaD/ pensano di usare in futuro. Oltre il 60% dei docenti dichiara di aver usato in passato (n = 457, 63%), nel presente (n = 529, 73%) e voler usare in futuro (n = 443, 61%) pratiche di valutazione dell’apprendimento da parte del docente, mentre solo percentuali molto basse hanno considerato/considerano/considereranno di poter mettere in atto la valutazione tra pari (*range* tra il 7% e il 19%) e l’autovalutazione (*range* tra il 13% e il 23%) come forme di valutazione degli apprendimenti. Tuttavia, va rilevato che in entrambi i casi i valori dimostrano l’intenzionalità da parte dei docenti di utilizzare di più in futuro queste pratiche, dimostrando di averne colto le potenzialità per l’apprendimento.

Da questa prima lettura dei dati, infatti, emerge come questa situazione emergenziale abbia aperto scenari possibili e incuriosito i docenti verso modalità valutative più autentiche e più innovative, che potrebbero in futuro accompagnare i processi di apprendimento di studentesse e studenti. Anche sui processi valutativi si afferma quindi l’interesse e la necessità di accompagnare i docenti alla conoscenza di approcci e strumenti della valutazione, mediante opportuna formazione e sperimentazione guidata.

6. Conclusioni e prospettive

L’esperienza della DaD irrompe prepotentemente nella routine del docente, costringendolo ad una riconsiderazione delle pratiche didattiche condotte in passato e innestando una messa in crisi dell’efficacia professionale tradizionale.

L’indagine si polarizza specificatamente sulla mediazione didattica e sulla valutazione in tempo di Covid-19, non limitandosi però ad una semplice fotografia dell’esistente, ma puntando oltre, per comprenderne le possibili implicazioni di sviluppo e i risvolti rispetto al futuro. Attraverso l’analisi delle

scelte didattiche contingenti, dettate dall'urgenza, essa prova ad illuminare possibili livelli di continuità e di sviluppo incrementale con l'esperienza in atto, per intercettarne i cambiamenti nelle rappresentazioni della docenza, nel ruolo attribuito allo studente e nella dialettica del rapporto fra insegnamento e apprendimento. Tali cambiamenti sembrano richiedere un approccio culturale nuovo, capace di accogliere la centralità dello studente nel processo di apprendimento, con tutte le implicazioni strategiche, metodologiche e di ruolo che ciò comporta.

Va rilevato che l'esperienza complessa della pandemia, sicuramente, ha permesso di chiarire definitivamente la differenza fra e-learning e didattica a distanza arrivando a decostruire un retaggio pregiudiziale nei confronti del *distance learning* che era ora venisse dissolto. Occorre adesso che le conquiste tecnologiche non più 'demonizzate' diventino parte di una azione didattica del docente, concertata dialetticamente e funzionalmente fra presenza e distanza, attraverso la ricostruzione di nuovi significati identitari riconoscibili solo alla luce di un apprendimento autentico, significativo e strategico da parte dello studente (Entwistle & McCune, 2004).

Ciò implica l'innesto del docente in processi di *faculty development* che valorizzino approcci di comunità, dimensioni esperienziali, coinvolgimento attivo e *reflective learning*, al fine di sostenere una revisione costante delle rappresentazioni e delle pratiche professionali. Servono infatti contesti di analisi, riflessione e rielaborazione dei modelli di azione didattica e professionale, così come del resto avviene già nelle esperienze consolidate di alcuni atenei⁷, che andrebbero portate a sistema (Quarc_Docente, 2017).

Gli esiti di ricerca permettono inoltre di problematizzare criticamente la mediazione didattica nel contesto dell'alta formazione universitaria pubblica in una direzione di efficacia nella percezione dell'esperienza da parte dello studente e di revisione degli statuti traspositivi dei saperi da insegnare (da parte

⁷ Pionieristico, in Italia, il progetto *PRODID - Preparazione alla professionalità Docente e Innovazione Didattica*, che ha avuto come finalità la realizzazione di *Teaching Learning Centres* e di modellistiche curriculari, condivise da una rete di Atenei, utili per la qualificazione della didattica universitaria. Oltre alla sperimentazione del progetto PRODID nei vari Atenei costituenti la rete (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) e da cui è nata, nel 2018, l'Associazione ASDUNI (cfr. nota 1), si ricordino, fra le varie esperienze di *Faculty e Staff Development* degne di nota: il progetto IRIDI presso l'Università di Torino; il progetto Mentori presso l'Università di Palermo; il progetto GLIA dell'Università di Genova; l'Italian Transformative Learning Network presso l'Università di Siena; il progetto PRODID-TLL Uniba presso l'Università di Bari; il Teaching and Language laboratory-LLab presso il Politecnico di Torino.

del docente), così come interpellano i saperi valutativi in un confronto serrato con l'efficacia del processo valutativo nell'apprendimento.

Rispetto alla mediazione didattica e alla valutazione, ciò significa concretamente per il prossimo futuro:

- a) assumere la trasposizione didattica dei saperi insegnati in termini di contro-trasposizione (Frisch, 2018), ovvero di ambiente generatore di conoscenze e di pratiche fortemente embricate con contenuti di attualità (i “saperi della vita”, soft skills);
- b) avviare una modifica profonda della percezione dello “spazio” educativo da parte degli studenti e da parte del docente: dilatato a dismisura nell'esperienza dello studente; distribuito in quella del docente;
- c) accogliere la necessità, nella didattica ibridata, di un lavoro di mediatizzazione dei mediatori a compensazione dello “sconfinamento” indotto dal vissuto esperienziale dello studente: il “contenimento” attraverso artefatti e forme di accompagnamento più strutturate;
- d) utilizzare l'esperienza dell'attuale ‘smarrimento’ nell'uso di pratiche valutative tradizionali nella DaD, per introdurre approcci valutativi più autentici e supportivi al servizio dell'apprendimento dello studente;
- e) accompagnare la docenza verso una comprensione degli aspetti inesplorati del fenomeno valutativo, per introdurre orientamenti in grado di integrare in modo funzionale il valore diagnostico, formativo e sommativo della valutazione, inserendo a pieno titolo il potere strategico del feedback nella nuova didattica;
- f) avviare esperienze che puntino alla partnership valutativa con lo studente, attribuendogli il protagonismo e l'autonomia necessarie per fargli conseguire competenze di autovalutazione e capacità di autodirezione nei propri processi di apprendimento.

In sintesi, la ricerca offre interessanti opportunità di comprensione e approfondimento dell'azione di insegnamento a distanza, sia nella mediazione didattica sia nella valutazione. Allo stato attuale appare quanto mai urgente incanalare il portato dell'esperienza vissuta verso un rinnovamento profondo della didattica che, accogliendo in pieno la prospettiva della centralità attiva dello studente, prepari una nuova professionalità del docente in grado di traghettare la didattica ‘con’ e ‘oltre’ la stessa DaD.

Bibliografia

Agrati, L.S. (2020). *Mediazione e insegnamento. Il contributo di Peirce al sapere didattico*. Milano: FrancoAngeli.

- Allan, S. (2020). Migration and transformation: a sociomaterial analysis of practitioners' experiences with online exams. *Research in Learning Technology*, 28, 2279.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., & Vivanet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Boud, D., & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 41(3), 400-413.
- Bryson, J.R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(4), 608-623.
- Broadfoot, P. (2007). *An introduction to assessment*. New York: Continuum.
- Butler-Henderson, K., Crawford, J., Rudolph, J., Lalani, K & Sabu, K.M. (2020). COVID-19 in Higher Education Literature Database (CHELD V1): An open access systematic literature review database with coding rules. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(2), pp. 1-6.
- Cleveland-Innes, M.F., & Garrison, D.R. (eds.) (2010). *An Introduction to Distance Education: Understanding Teaching and Learning in a New Era*. New York: Routledge.
- Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis. A step-by-step approach*. 5th ed. Thousand Oaks: SAGE.
- Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-34
- Felisatti, E., & Serbati, A. (Eds) (2015). *Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 14, 323-339.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (Eds) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Frisch, M. (2018). La contre-transposition/Counter-transposition. *Internal seminar, Programme Erasmus+, Université Aldo Moro, Bari, Jun 2018, Bari, Italy. (hal-02104645)*.
- Garrison, D.R., & Vaughan, N.D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R. & Colucci, E. (2014). *E-Learning in European Higher Education Institutions*. Brussels: European University Association (EUA).
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *Valutazione sostenibile e feedback nei contesti universitari. Prospettive emergenti, ricerche e pratiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Grion, V., Serbati, A., Sambell, K., & Brown, S. (in press). Valutazione e feedback in DAD in tempo di emergenza: strategie d'azione nei contesti universitari. In P. Limone, G. Toto, & N. Sansone (a cura di). *Didattica universitaria a distanza: tra emergenza e futuro*. Bari: Progedit.
- Hendry, G. (2020) *Practical assessment strategies to prevent students from plagiarizing* retrieved from: <https://www.sydney.edu.au/education->

- [portfolio/ei/news/pdfs/Practical%20assessment%20strategies%20to%20prevent%20students%20from%20plagiarising3.pdf](#) (Novembre 2020).
- Huang, R., Tlili, H., Chang, T., Zhang, X., Nascimbeni, N., & Burgos, D. (2020). Disrupted classes, undisrupted learning during COVID-19 outbreak in China: application of open educational practices and resources. *Smart Learning Environment*, 7, 19.
- Laneve, C. (2005). *Analisi di pratica educativa. Metodologie e risultanze della ricerca*. Brescia: La Scuola.
- Limone, P. (2013). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci.
- Maccario, D. (2017). Pratiche discorsive e mediazione didattica a sostegno dell'apprendimento in Matematica e Italiano nella scuola primaria a partire dal Programma Fenix. *Italian Journal of Educational Research*, X, special issue, pp. 293-308.
- Major, C.H. (2015). *Teaching online: A guide to theory, research, and practice*. Baltimore, Maryland: Johns Hopkins University Press.
- Moore, M.G., & William A. (2012). *Handbook of Distance Education* (2nd ed.). Psychology Press.
- Moore, J.L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- 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 D. Burgos, M. Cimitile, P. Ducange, R. Pecori, P. Picerno, P. Raviolo, & C.M. Stracke. (Eds.) HELMeTO 2019. *Communications in Computer and Information Science*, 1091, Springer, Cham, 3-17.
- Perla, L., Scarinci A. & Amati I. (in press). 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, Springer.
- Polanin, J.R., Maynard, B.R., & Dell, N.A. (2017). Overviews in Education Research: A Systematic Review and Analysis. *Review of Educational Research*, 87(1), 172-203.
- Polanin, J.R., Pigott, T.D., Espelage, D.L., & Grotzinger, J.K. (2019). Best practice guidelines for abstract screening large-evidence systematic reviews and meta-analyses, *Res Syn Meth*, 10, 330-342.
- Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital Media, Culture and Education: Theorizing Third Space Literacies*. London: Palgrave MacMillan.
- QUARC_Docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf. [10/10/2020].

- Ranieri, M. (2005). *E-learning: modelli e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Ranieri, M., & Manca, S. (2013). *I social nell'educazione. Basi teoriche, modelli applicativi e linee guida*. Trento: Erickson.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guardia, L. & Koole, M. (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigit Sci Educ*, 2, 923-945.
- Rézeau, J. (2002). Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement: du triangle au «carré pédagogique». *ASp. la revue du GERAS* (35-36), 183-200
- Rivoltella, P.C. (2017). *Media education*. Brescia: La Scuola
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Morcelliana.
- Romero-Ivanova, C., Shaughnessy, M., Otto, L., Taylor, E. & Watson, E. (2020). Digital Practices & Applications in a Covid-19 Culture. *Higher Education Studies*, 10(3).
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for learning in higher education*. Abingdon: Routledge.
- Sambell, K., & Brown, S. (2020). *The changing landscape of assessment: some possible replacements for unseen, time constrained, face-to-face invigilated exams*. Available at: <https://sally-brown.net/kay-sambell-and-sally-brown-covid-19-assessment-collection/> (novembre 2020).
- Simonson, M., Schlosser, C., & Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124-142.
- Trentin, G. (2008). *La sostenibilità didattico-formativa dell'e-learning: social networking e apprendimento attivo*. Milano: FrancoAngeli.
- Yilmaz, R. (2017). Problems Experienced in Evaluating Success And Performance In Distance Education: A Case Study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 18(1), 39-51.
- Wilson, B.G. (Ed.) (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional design*. Englewood Cliffs NJ: Educational technology Publications.