

## University teaching innovation and ICT

### Innovazione della didattica universitaria e ICT

---

Barbara Bruschi<sup>a</sup>, Emanuela Maria Torre<sup>b,1</sup>

<sup>a</sup> *Università degli Studi di Torino*, [barbara.bruschi@unito.it](mailto:barbara.bruschi@unito.it)

<sup>b</sup> *Università degli Studi di Torino*, [emanuela.torre@unito.it](mailto:emanuela.torre@unito.it)

#### Abstract

---

The University of Turin has activated in the academic year 2017/2018 a project, called Iridi (Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione) aimed at starting a process of teaching innovation in the Piedmontese University. As part of this project, a training course was organized – for fifty teachers – in blended learning mode. This paper aims to illustrate the preliminary results of two actions that have accompanied the planning and implementation of this research-training path: 1. the results of a survey on the representations and use of technologies by the participants; 2. the methods according to which the e-portfolio was used.

**Keywords:** technologies; e-learning; portfolio; higher education, Iridi.

#### Abstract

---

L'Università di Torino ha attivato nell'a.a. 2017/2018 un progetto, denominato Iridi (Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione) teso ad avviare un processo di innovazione della didattica nell'Ateneo Piemontese. Nell'ambito di questo progetto è stato organizzato un percorso formativo – rivolto a cinquanta docenti – in modalità blended learning. Il presente contributo intende illustrare gli esiti preliminari di due azioni che hanno accompagnato la progettazione e l'attuazione di tale percorso di ricerca-formazione: 1. un'indagine sulle rappresentazioni e l'impiego delle tecnologie da parte dei partecipanti; 2. l'impiego dell'e-portfolio per la documentazione e la riflessione sull'esperienza da parte dei partecipanti.

**Parole chiave:** tecnologie; e-learning; portfolio; università, progetto Iridi.

---

<sup>1</sup> A Bruschi si devono i paragrafi 1 e 3; a Torre il paragrafo 2.

## 1. Quale impiego delle tecnologie?

Nell'a.a. 2017/2018 l'Università di Torino ha avviato il progetto Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione (Iridi) (<https://www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-iridi>) con lo scopo di innovare la didattica universitaria attraverso la promozione di percorsi di ricerca e formazione dei docenti<sup>2</sup>.

L'attività di formazione, che si fonda su contributi di ricerca e evidenze empiriche emergenti dalla letteratura internazionale<sup>3</sup>, è stata articolata in una serie di incontri in presenza su temi differenti che vanno dalla costruzione della scheda programma dell'insegnamento, alla valutazione; dalla didattica per gli studenti speciali alle tecnologie per l'istruzione e la formazione. A integrazione delle lezioni frontali è stato attivato un corso in Moodle per mettere a disposizione dei corsisti: i materiali impiegati durante gli incontri, alcune letture di approfondimento e un portfolio per la raccolta e il monitoraggio delle esercitazioni che i partecipanti al percorso erano chiamati a svolgere per il completamento della formazione (Trentin & Bocconi, 2014).

Le tecnologie hanno rappresentato un argomento affrontato direttamente, nell'ambito delle ore dedicate al tema "Innovazione della didattica e ICT", e indirettamente attraverso l'impiego, da parte dei corsisti, della piattaforma. Quello delle ICT nella didattica è, come noto, un tema particolarmente dibattuto sia per ciò che attiene l'innovazione nella didattica universitaria sia per quanto riguarda il potenziamento dei processi di apprendimento degli studenti. Non è un caso se oggi si parla di università 4.0 a proposito dei nuovi allestimenti digitali, previsti per una didattica innovativa, e si fa riferimento ai più recenti approcci didattico-pedagogici che permettono di trasformare le soluzioni tecnologiche in opportunità per l'insegnamento e l'apprendimento (Messina & Tabone, 2014). Risulta dunque evidente che, in un percorso sull'innovazione didattica in università, sia fondamentale: (i) aprire un canale di ricerca sul tema delle modalità secondo cui i docenti tendono a impiegare le tecnologie nel loro agire didattico (De Rossi, Ferranti & Catelli, 2018; Kirkwood & Price, 2014); (ii) cercare di porre gli stessi docenti nella condizione di sperimentare gli apporti delle tecnologie digitali all'apprendimento, attraverso l'impiego diretto di alcune soluzioni formative online.

La riflessione circa il rapporto tra docenza universitaria e tecnologie, come dimostra la letteratura, risulta fondamentale non solo rispetto al momento storico e alle condizioni sociali in cui ci troviamo (le statistiche riportano una riduzione costante dei lettori in Italia; la diffusione dei device digitali è in crescita continua soprattutto tra le fasce più giovani della popolazione; la L. n. 107/2015 – La Buona Scuola – ha definito chiaramente i compiti della scuola nella formazione delle competenze digitali), ma anche in funzione delle regole stabilite dal Miur in termine di valutazione della qualità<sup>4</sup>.

Le tecnologie trovano dunque collocazione non solo come elemento di innovazione, ma come opportunità per il miglioramento dei processi formativi e nell'ampliamento dei servizi offerti (Messina & De Rossi, 2015). Si pensi, ad esempio, al ruolo che i sistemi di e-learning possono avere nel garantire un maggiore supporto allo studio per gli studenti lavoratori o più in generale, per i non frequentanti. In un sistema in cui occorre garantire la

---

<sup>2</sup> Il progetto è stato finanziato con fondi dell'Università degli Studi di Torino.

<sup>3</sup> Si veda ad esempio il contributo di Coggi e Ricchiardi "Sviluppare un insegnamento efficace in Università" nel presente numero di *Form@re*.

<sup>4</sup> A seguire D. Lgs. n. 19/2012 e successivo D.M. n. 47/2013.

continuità dei percorsi di studio, l'efficienza degli stessi, la qualità non solo sul piano locale, ma globale, avere chiare le potenzialità delle tecnologie digitali diventa fondamentale (Felisatti & Serbati, 2014). Si tratta di avviare una riflessione che, prendendo le distanze dalle mode del momento, veda nei sistemi digitali delle opportunità per ampliare l'offerta formativa e per attivare strategie didattiche coerenti con le richieste provenienti dal mondo delle professioni e volte ad attivare processi cognitivi funzionali alla gestione dei contesti informativi e operativi attuali (Calvani, 2017; Messina & Tabone, 2014).

La progettazione del modulo relativo alle tecnologie nella didattica universitaria è partita da questi presupposti e si è data come obiettivo non solo quello di proporre strumenti e strategie digitali per la didattica, ma di offrire ai docenti l'opportunità per mettere in atto una sorta di meta riflessione professionale rispetto al proprio posizionamento tecnologico (Englund, Olofsson & Price, 2017; Ranieri, Raffaghelli & Pezzati, 2017; Surry & Land, 2000). Per questo motivo il percorso è stato preceduto dalla somministrazione di un questionario che permettesse, seppur in forma non esaustiva, di individuare il tipo di rapporto che i docenti coinvolti nel progetto hanno con le tecnologie nella didattica (Jääskelä, Häkkinen & Rasku-Puttonen, 2017). Di seguito, saranno analizzati i risultati ottenuti.

### **1.1. ICT: la posizione dei docenti**

La prima domanda del questionario chiedeva ai corsisti di esprimersi rispetto alla propria posizione verso le tecnologie didattiche (Quali delle seguenti affermazioni riflette la tua posizione verso l'utilizzo di tecnologie nella didattica?). Sebbene l'e-learning e le tecnologie digitali abbiano da tempo fatto il loro ingresso nelle aule universitarie, la loro accettazione da parte dei docenti non è affatto scontata. Inoltre, anche rispetto a coloro che risultano favorevoli a una didattica tecnologica, è interessante comprendere il tipo di finalità ad essa associata. Pertanto sono state previste le seguenti risposte, con la possibilità di sceglierne più d'una: Non sono interessato; Sono contrario al loro utilizzo; Sono favorevole al loro utilizzo, ma solo come integrazione della didattica d'aula (ad esempio, per l'inserimento di materiali di approfondimento); Sono favorevole al loro utilizzo come supporto alla didattica d'aula per gli studenti non frequentanti.

Nessuno dei docenti (49 su 50) risulta non interessato o contrario all'utilizzo delle tecnologie; 32 sono coloro che ritengono appropriato il loro impiego ad integrazione della didattica d'aula e 37 ne vedono un uso interessante se rivolto in particolare agli studenti non frequentanti. L'esiguità del campione non permette alcun tipo di generalizzazione, tuttavia alcune considerazioni possono essere opportune. Innanzitutto, risulta positivo il fatto che non vi siano atteggiamenti di rifiuto rispetto alle tecnologie e che, sebbene con modalità differenti, se ne riconosca il ruolo sia nel potenziamento sia nell'ampliamento dell'offerta didattica. Interessante risulta poi la scelta effettuata da 32 docenti di individuare nelle tecnologie un sistema di integrazione alla didattica in presenza. Questo dato lascia ampio spazio all'individuazione e all'applicazione di strategie didattiche non più e non solo improntate alla lezione frontale. L'impiego diffuso dei device mobili e la presenza online di piattaforme per la didattica basate sui principi della gamification, della simulazione e della didattica laboratoriale, permettono un certo ottimismo rispetto alla possibilità di innovare la didattica, aprendo la formazione accademica a soluzioni di insegnamento e apprendimento sempre più interattive e centrate sullo studente. Secondo quanto riporta la letteratura l'efficacia dei sistemi tecnologici nella didattica è data principalmente da due fattori: (i) l'impiego di strumenti e materiali didattici interattivi; (ii) le attività svolte dagli studenti (Hattie, 2009; 2015). Partendo da questo è evidente che una didattica integrata

dove, accanto alle spiegazioni del docente e ai materiali di studio, trovino collocazione anche ambienti per la sperimentazione diretta, il monitoraggio e le esercitazioni, ha maggiori possibilità di aumentare la sua efficacia e, di conseguenza, la qualità degli apprendimenti.

Altrettanto interessante riguarda la prospettiva di utilizzo delle tecnologie a sostegno della didattica rivolta agli studenti non frequentanti. Come noto il fenomeno degli studenti che non partecipano alle lezioni e che basano tutta o gran parte della loro formazione sullo studio individuale è, soprattutto per alcuni corsi di studio, in costante crescita e genera numerosi interrogativi in merito alla qualità della loro formazione e preparazione. Numerosi sono i Corsi di Studio che mettono a disposizione degli studenti le videolezioni o che attivano forme più o meno complesse di MOOC. Assai più rari, per vari motivi connessi alla sostenibilità, sono gli interventi che prevedono forme di sostegno allo studio e soluzioni per una didattica maggiormente partecipativa. Ovviamente, le tecnologie digitali costituiscono la premessa indispensabile per la realizzazione di ambienti di apprendimento di questo tipo. A questo si aggiunge la sempre più naturale predisposizione degli studenti verso l'utilizzo dei device digitali. Si definiscono così, le premesse affinché si creino le condizioni per la realizzazione di soluzioni efficaci ai bisogni degli studenti non frequentanti.

## **1.2. L'impiego delle tecnologie**

Quarantaquattro sono i docenti che hanno dichiarato di utilizzare le tecnologie nella loro didattica, i restanti sei affermano di non utilizzarle per mancanza di competenze e di tempo e sarebbero favorevoli alla costituzione di un team di supporto alla progettazione e realizzazione di sistemi tecnologici per la didattica.

Il tempo costituisce indubbiamente un fattore di criticità soprattutto per quei corsi di studio con un alto numero di studenti. In particolare, risulta praticamente impossibile immaginare la predisposizione di ambienti interattivi online e/o l'attivazione di forme di didattica interattiva anche con il supporto delle tecnologie. Durante il corso di formazione numerosi docenti hanno espresso apprezzamento per le soluzioni tecnologiche volte a rendere più attiva la partecipazione degli studenti, ma al contempo hanno manifestato diversi dubbi circa la possibilità di applicare queste soluzioni alla loro attività didattica che si rivolge a platee composte da più di 200 studenti. Resta ovvio che le tecnologie possono rendere più efficienti molti processi legati alla didattica, ma alcuni aspetti come la gestione dei feedback e la comunicazione restano un onere completamente a carico dei singoli docenti.

Il setting didattico è un ulteriore elemento di criticità: non sempre le aule sono funzionali allo svolgimento di attività collaborative e fondate su una marcata interazione.

Tempo e setting costituiscono due fattori determinanti per l'innovazione didattica in generale e per l'impiego delle tecnologie più nello specifico (Breslow, 2010; Fisher & Newton, 2014; Simon, 2017). La questione non è nuova tanto che già dalla seconda metà degli anni Novanta presso l'MIT di Boston si è cominciato a parlare di Technology Enabled Active Learning (TEAL) (<http://icampus.mit.edu/projects/teal/>) ovvero di supporti tecnologici che favorissero il coinvolgimento degli studenti attraverso ambienti fisici e virtuali predisposti all'uso. Da ciò emerge, chiaramente, come l'innovazione didattica e l'introduzione delle tecnologie nei contesti formativi dipendano solo in parte dai docenti: uno spazio fondamentale in questo processo, è occupato dalle politiche tecnologiche e didattiche attivate dai diversi atenei.

Il discorso sulla didattica attiva comprende, ovviamente, l'analisi dei materiali e dei servizi utilizzati dai docenti. Vediamo, dunque, le risposte fornite alla domanda: "Quali tipi di materiali hai utilizzato per la didattica?". 41 docenti affermano di utilizzare slide realizzate con PowerPoint che si attesta come la risorsa più diffusa. Le dispense (24 docenti) costituiscono ancora il supporto a cui numerosi docenti fanno ricorso, mentre solo 8 corsisti affermano di avere autoprodotta delle videolezioni. Anche i materiali per la didattica digitale presenti online sono abbastanza utilizzati con una preferenza per le risorse audiovisive. Si può affermare che, tendenzialmente, i docenti ricorrono alle tecnologie per illustrare gli argomenti affrontati a lezione e per rendere queste spiegazioni disponibili anche fuori dall'aula. Ciò lascia pensare che le metodologie basate sulla partecipazione attiva degli studenti siano ancora poco diffuse, fatta eccezione per le forme di assessment online che sono scelte da 19 docenti<sup>5</sup>. Questa affermazione sembrerebbe trovare conferma nel fatto che i docenti dichiarano di utilizzare in prevalenza la piattaforma CampusNet<sup>6</sup> e Moodle, pubblicando i materiali dei corsi.

Come già anticipato non possiamo considerare questa esplorazione come esaustiva e completamente rappresentativa delle soluzioni didattiche adottate dai docenti. Tuttavia, emergono delle informazioni che in qualche modo non fanno che confermare quanto già noto: per vari motivi, alcuni dei quali sono stati indicati in precedenza, l'adozione di metodologie didattiche ad alto contenuto tecnologico tarda ad affermarsi e il digitale continua a costituire per lo più un vettore per il trasferimento di contenuti.

Nella progettazione del modulo "Innovazione della didattica e ICT" si è pertanto cercato di partire dalle informazioni ottenute per costruire delle proposte immediatamente applicabili alla didattica d'aula. In particolare, si è cercato di fornire delle proposte che si concentrassero sulla lezione e che puntassero all'introduzione di soluzioni semplici (ovvero che richiedessero una quantità di tempo e di lavoro ridotta), ma orientate a rendere la lezione più interattiva e coinvolgente per gli studenti.

In merito, va segnalato che, a quasi sei mesi dal termine degli interventi sulle tecnologie i docenti coinvolti hanno inserito in piattaforma progettazioni didattiche che prevedono, seppur con forme e intensità differenti, l'impiego di tecnologie interattive.

## 2. Portfolio e e-portfolio nella formazione alla didattica universitaria

La struttura del percorso Iridi ha previsto, come sopra descritto, che i partecipanti svolgessero alcune esercitazioni a distanza a completamento della formazione in aula. A questo scopo si è strutturato un portfolio online, utilizzando il plugin "Portfolio" di Moodle ([https://moodle.org/plugins/mod\\_giportfolio](https://moodle.org/plugins/mod_giportfolio)), attivato ad hoc per il corso<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Questo dato pare in controtendenza rispetto a quanto si poteva ipotizzare sulla base delle risposte fornite alla domanda: "Quali delle seguenti affermazioni riflettono la tua posizione verso l'utilizzo di tecnologie nella didattica?" che, come si è visto in precedenza, faceva ipotizzare scenari formativi maggiormente improntati alle metodologie della didattica attiva.

<sup>6</sup> Piattaforma per la gestione dei programmi online dei corsi che rende disponibile anche una funzione dedicata all'archiviazione dei materiali del corso.

<sup>7</sup> La scelta di tale plugin, rispetto ad altre opzioni di portfolio disponibili, è determinata dalla sua collocazione in Moodle (la piattaforma di fatto utilizzata per l'e-learning nell'Ateneo torinese). Ciò

## 2.1. Perché il portfolio?

Il portfolio (o l'e-portfolio) nasce come dispositivo che raccoglie i lavori più significativi di un professionista, a scopo di presentazione delle competenze relative ad uno specifico ambito professionale, testimoniandone l'effettiva applicazione in contesto, in affiancamento o sostituzione al curriculum vitae (Simatele, 2015). Diverse sono le esperienze, soprattutto internazionali (Jones, 2010; Soleiman Franco et al., 2017), ma in sviluppo anche in Italia (Giovannini & Moretti, 2010; Striano & Capobianco, 2015), di questo uso del portfolio, principalmente in uscita dai percorsi universitari. La possibilità di servirsi di piattaforme online, anche gratuite, per documentare le attività svolte in maniera diversificata (con fotografie, documenti, brevi video, videocurriculum, etc.) rende infatti facilmente fruibile questa modalità immediata e visiva di presentazione di sé in vista dell'ingresso nel mondo del lavoro.

La letteratura evidenzia come tale sussidio, utilizzato in maniera complementare rispetto alle attività d'aula, rinforzi la motivazione all'apprendimento. Nel portfolio, in questo caso, vengono inseriti, in maniera sistematica e organizzata, i prodotti elaborati dai destinatari di un corso, le loro riflessioni, le autovalutazioni e i rimandi dei formatori. Esso consente così al corsista di cogliere feedback immediati rispetto all'incremento di competenze legate all'attività formativa frequentata. Favorisce inoltre lo sviluppo della riflessività sul proprio agire professionale (Jones, 2010). La possibilità di utilizzare un portfolio online aggiunge l'opportunità di condivisione in tempo reale con il docente, utile ai fini della valutazione formativa, e con gli altri studenti, permettendo feedback tra pari e scambio di riflessioni e favorendo così la costruzione di una comunità di pratiche che possa continuare le sue attività al di là del tempo formativo previsto (Qvortrup & Keidin, 2015; Ugolini & Orazi, 2015).

Per quanto concerne, in specifico, la formazione all'insegnamento, il panorama di utilizzo del portfolio, sia durante l'attività formativa sia al termine della stessa, è ampio. Diversi sono gli studi sull'uso dello strumento nella formazione in servizio dei docenti, connesso a singoli insegnamenti o ai tirocini professionalizzanti (con attenzione particolare allo sviluppo della professionalità riflessiva)<sup>8</sup>. Note poi sono le esperienze, sviluppate ormai da tempo in ambito anglosassone, di impiego del portfolio per l'ingresso nella scuola o la riconferma periodica nel ruolo degli insegnanti in servizio (Danielson, 1996; TTA, 2003). Anche in Italia è prevista la costruzione di un portfolio per la conferma in servizio degli insegnanti neoassunti dopo l'anno di prova (<http://neoassunti.indire.it/2018/>).

Tali esperienze si stanno recentemente diffondendo anche a livello di docenza universitaria. I *Teaching and Learning Center*, diffusi negli Atenei esteri, propongono spesso modelli di costruzione di portfolii di presentazione (*Teaching portfolio*), attraverso i quali i docenti possono mettere in evidenza le competenze didattiche e valutative acquisite, le motivazioni all'insegnamento, le riflessioni personali sulla professionalità maturata.

Certamente, dunque, anche a livello di formazione alla didattica universitaria, le caratteristiche del portfolio ne rendono l'impiego potenzialmente utile: consente ai docenti più esperti di riflettere sulle pratiche attuate alla luce di nuovi stimoli provenienti dal percorso formativo, di progettare innovazioni possibili, sperimentarle e ragionare sugli

---

rende fruibile la risorsa per i partecipanti che volessero sperimentarne l'uso nell'ambito del loro insegnamento.

<sup>8</sup> Si veda tra gli altri: Berrill e Addison (2010); Frunzeanu (2014).



effetti ottenuti; permette ai docenti più giovani di evidenziare le competenze acquisite, dimostrarne il possesso, ai fini anche dello sviluppo di carriera; se utilizzato in un'ottica di condivisione, favorisce la costruzione di sinergie e confronti tra colleghi, anche di aree disciplinari diverse o con situazioni didattiche varie, per numerosità di studenti, obbligatorietà della frequenza, livello del corso di studi (Winberg & Pallitt, 2016).

Studi recenti ne evidenziano infine il ruolo per la costruzione di comunità di apprendimento professionali (Lai, Lim & Wang, 2016), quando esso venga utilizzato per la discussione e la condivisione delle strategie didattiche e valutative attuate, ad esempio, tra docenti di uno stesso corso di studi.

Lo strumento dunque pare utile nell'ambito di percorsi di formazione alla docenza universitaria focalizzati sulla riflessione sulle pratiche attuate, sulla ricerca di strategie per il miglioramento e sulla condivisione con i colleghi, quale quello proposto nell'ambito del progetto Iridi.

Tali riflessioni hanno portato, in fase di progettazione del percorso avviato nell'Ateneo torinese, a individuare nel portfolio, nella sua versione online, uno strumento utile a diversi livelli:

1. *didattico*: il portfolio raccoglie esercitazioni, relative ai diversi moduli formativi, che i partecipanti sono chiamati a svolgere nell'intervallo tra un incontro e l'altro (due settimane), per dare continuità al percorso; i docenti dei singoli moduli offrono feedback individuali ai partecipanti e utilizzano il materiale da loro prodotto per offrire ulteriori elementi di riflessione nell'incontro di restituzione successivo alla lezione;
2. *formativo rispetto alle ICT*: la scelta di un portfolio digitale consente ai docenti di avvicinarsi all'uso didattico delle ICT, sperimentando, come destinatari, le possibilità di utilizzo di uno strumento specifico (il portfolio) e più ampio (la piattaforma e-learning) che potrebbero poi essere trasferite nell'esercizio della loro attività didattica;
3. *valutativo*: il tema della valutazione è delicato in un percorso formativo come quello proposto, che si rivolge a professionisti con esperienza, nonché colleghi di chi conduce il percorso, ma che al tempo stesso formalizza attraverso una certificazione le competenze acquisite. Il portfolio progettato consente di svolgere una doppia funzione: da un lato quella di assolvere al compito certificativo poiché evidenzia la partecipazione attiva degli iscritti attraverso la presentazione dei prodotti a loro richiesti; dall'altro quella di porre in essere strategie di valutazione formativa, attraverso il feedback individuale sugli elaborati da parte dei docenti-formatori;
4. *di condivisione*: il portfolio online presenta anche funzioni di condivisione dei prodotti inseriti al suo interno, che potrebbero favorire il confronto sulle pratiche attuate e sulle riflessioni relative alla didattica tra i partecipanti.

## **2.2. Progettazione del portfolio nel percorso Iridi**

La risorsa "Portfolio" di Moodle consente di organizzare in maniera sistematica (per sezioni e sottosezioni) una serie di compiti, che i destinatari possono svolgere direttamente online o su un file che possono poi caricare in piattaforma. Nella progettazione della risorsa si è convenuto di dare al Portfolio la medesima struttura per moduli del corso, denominando ciascuna sezione con lo stesso titolo del modulo a cui si riferiva. Ciascuno dei formatori ha predisposto una o più esercitazioni, che sono state inserite all'interno della sezione del

portfolio relativa al modulo specifico. I compiti proposti richiedono ai partecipanti di mettersi alla prova su questioni relative alla didattica del proprio insegnamento o del corso di studi (es. revisione del programma dell'insegnamento; progettazione per competenze di un segmento del corso; progettazione di uno strumento per la valutazione delle tesi di laurea; simulazione dell'utilizzo delle ICT all'interno delle lezioni, etc.), oppure di riflettere criticamente su alcune problematiche (ad esempio inserenti la valutazione o le strategie per favorire il successo accademico, etc.) a partire da stimoli diversi (video costruiti ad hoc; interviste filmate a docenti di altri atenei; articoli scientifici, etc.), individuando possibili azioni da sperimentare.

I prodotti caricati possono essere commentati dal docente e dal partecipante stesso e, a seconda delle impostazioni definite dal docente, possono essere valutati. Considerata la natura del corso, non è stata prevista una valutazione formale: ciascun docente ha visionato e commentato (nello spazio disponibile allo scopo) individualmente i compiti svolti dai partecipanti.

Per ogni compito è possibile caricare più file in sequenza: ciò consente di tenere traccia dello sviluppo degli elaborati, in funzione anche dei feedback ricevuti dal docente. Tale aspetto rientra nella logica del portfolio di lavoro, che consente di monitorare il processo di costruzione o approfondimento di competenze.

Ciascun partecipante può gestire alcune impostazioni di privacy, rendendo non visibile anche al docente del corso il proprio lavoro (se, ad esempio, in fase di elaborazione o bozza) e decidendo autonomamente se condividere con i colleghi i propri elaborati o meno. In caso di condivisione, anche gli altri partecipanti possono commentare e fornire feedback.

Il supporto scelto, inoltre, pur non essendo immediatamente pubblico, può facilmente essere stampato, scaricato ed esportato su piattaforme compatibili per essere ulteriormente arricchito o utilizzato come base per la presentazione delle proprie competenze nella didattica universitaria.

È prevista anche la possibilità per il singolo partecipante di aggiungere sezioni al proprio portfolio. In questo l'opzione è stata esclusa: considerata la natura sperimentale del percorso formativo (prima edizione pilota), in generale, e della risorsa "Portfolio", in particolare, si è ritenuto preferibile poter riflettere su materiali il più possibile comparabili.

Per facilitare la fruizione della risorsa è stato, infine, predisposto un tutorial, inserito in piattaforma a disposizione dei partecipanti.

### **2.3. Utilizzo del portfolio nel percorso Iridi: un primo bilancio**

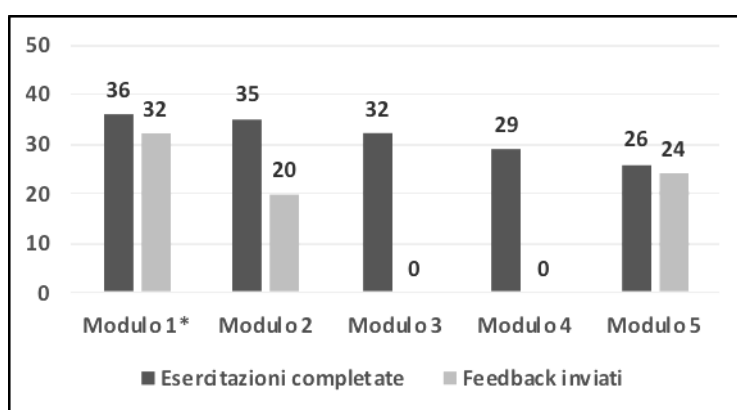
Si presentano di seguito alcune riflessioni iniziali sull'uso del portfolio. Non essendo ancora terminato il corso, e non essendo ancora disponibili dati sul contenuto e sulla qualità delle produzioni dei partecipanti, né sul loro gradimento relativamente allo strumento specifico, si farà riferimento ad alcuni dati su aspetti formali (accesso alla piattaforma, completamento dei compiti previsti...), comunque indicativi della fruibilità della risorsa.

Allo stato attuale, sono stati completati 5 dei 10 moduli previsti dal percorso. I dati di accesso sulla piattaforma Moodle nel periodo considerato (6/10/17 - 7/01/18) evidenziano una buona partecipazione dei 50 corsisti: 36 la consultano con regolarità per scaricare i materiali o svolgere le esercitazioni, prevalentemente in prossimità degli incontri in presenza; 10 sono meno costanti nell'accesso (con intervalli di inattività anche consistenti); 4 hanno effettuato uno o due accessi, per pochi minuti. Si osserva inoltre che 28 persone



hanno utilizzato la piattaforma anche durante la pausa natalizia e che 10 di queste hanno sfruttato le vacanze per completare in maniera intensiva le esercitazioni assegnate.

Per quanto concerne l'uso del portfolio, si considera il caricamento da parte dei partecipanti delle esercitazioni relative ai primi 5 moduli erogati e l'inserimento dei feedback individuali da parte dei docenti. In Figura 1 è riportata la situazione relativa alle esercitazioni completate dai partecipanti per ogni modulo e alle revisioni effettuate dai docenti.



\* Il modulo 1 richiede lo svolgimento di tre esercitazioni, di cui una uguale per tutti e due a scelta

Figura 1. Utilizzo del portfolio nel percorso Iridi.

Su 50 partecipanti, 43 hanno svolto almeno un'esercitazione relativa ad uno dei moduli. Per quanto riguarda i moduli 1 e 5, i partecipanti potevano scegliere quale esercitazione svolgere tra più proposte: in 5 casi hanno svolto spontaneamente un numero di compiti superiore a quello richiesto. Un terzo circa dei partecipanti ha caricato le esercitazioni nei termini temporali previsti (qualche giorno prima dell'incontro di restituzione). Gli altri non hanno rispettato tale termine. In particolare si osserva che, nella pausa natalizia 3 persone completato il caricamento delle esercitazioni del modulo 1 e 6 quelle dei moduli successivi. Nessuno ha posto in condivisione con gli altri partecipanti i proprio elaborati.

Considerato l'andamento delle compilazioni del portfolio dal punto di vista cronologico sembra che il fattore *tempo* (peraltro già evidenziato nella prima parte del presente contributo) sia uno degli elementi che concorrono a determinarne l'utilizzo. Si osserva, infatti, il ridursi del numero delle esercitazioni completate nei moduli più recenti e l'incremento delle compilazioni nella pausa natalizia (che riguarda non solo la sospensione del percorso in oggetto, ma anche l'alleggerimento del carico di impegni didattici, di ricerca e istituzionali dei partecipanti). Tra gli altri elementi che potrebbero aver inciso negativamente sull'utilizzo puntuale dello strumento possiamo individuare: (i) l'entità delle richieste (numerosità e complessità delle esercitazioni proposte) che si connetterebbe alla disponibilità di tempo per ottemperarvi; (ii) la scarsa disponibilità a esporre gli esiti dei propri lavori ai colleghi partecipanti al corso (nessuno ha condiviso con altri gli elaborati) e formatori (tre persone tolto le impostazioni di privacy solo dopo richiesta esplicita da parte del tutor); (iii) possibili difficoltà di utilizzo della piattaforma e della risorsa specifica. Fattore positivo, invece, può essere individuato nell'interesse per i temi trattati dai moduli: sembra essere funzionale la proposta di più attività tra cui scegliere, che ha portato i partecipanti a svolgere, in alcuni casi, un numero di compiti superiore alla richiesta.

Tali evidenze sono coerenti con quanto emerge in altri studi, che individuano nell'uso dello strumento difficoltà connesse con il tempo e l'impegno che è necessario dedicare alla costruzione del proprio portfolio, con la comprensione delle funzioni che può avere (De Rijdt, Tiquet & Dochy, 2006), con l'uso della tecnologia nel caso se ne utilizzi la versione digitale (Schneckenberg, 2010), con il supporto da parte dell'istituzione accademica (Lai et al., 2016). Si tratta comunque di interpretazioni che richiedono approfondimento ulteriore, poiché non ancora supportate da richiesta esplicita ai partecipanti sul loro rapporto con lo strumento.

Pur non essendo ancora disponibili, come anticipato, dati sull'utilità percepita dello strumento da parte dei partecipanti, essa può tuttavia essere inferita dall'analisi preliminare sulle esercitazioni svolte dagli stessi relativamente alla possibilità di progettare e utilizzare il portfolio nell'ambito degli insegnamenti da loro tenuti. Prima del corso solo 6 partecipanti dichiaravano di utilizzare il portfolio, a livello di singolo insegnamento o di corso di studio. Al termine dell'iter formativo, altri venti progettano di proporlo ai loro studenti, già a partire dal secondo semestre; in un caso si progetta di utilizzarlo all'interno del percorso di dottorato di ricerca.

I docenti hanno inviato prevalentemente feedback individuale ai partecipanti nel caso delle esercitazioni consegnate prima dell'incontro di restituzione (ed utilizzate quindi anche per i commenti in plenaria), soprattutto quando il numero di esercitazioni caricate non era eccessivo.

Sembrirebbe che l'applicazione individuata crei qualche criticità ai docenti, in particolare nella gestione del feedback (che in due moduli non sono ancora stati inseriti in piattaforma). Si possono fare anche in questo caso alcune considerazioni, suscettibili di approfondimenti successivi: in prima istanza si evidenzia nuovamente l'elemento temporale, vi è infatti per i docenti un carico ingente di compiti da esaminare prima della restituzione in plenaria, spesso a ridosso della stessa (molte consegne sono effettuate uno o due giorni prima dell'incontro). Un secondo elemento riguarda la complessità di fruizione della risorsa da parte del docente. L'applicazione risulta infatti facilmente fruibile da parte dello studente, che riesce ad avere una visione d'insieme del suo portfolio personale e a navigare al suo interno semplicemente cliccando sui titoli delle sezioni che lo compongono. Il docente invece, che nel caso specifico si occupa di un singolo modulo e non del percorso nel suo complesso, deve, di volta in volta, accedere al profilo di uno studente e di lì alla sezione del portfolio che desidera vedere. Tale modalità può rendere meno immediato il monitoraggio dei compiti quando questi vengono caricati dagli studenti in momenti diversi e successivi alle scadenze stabilite.

Al di là delle possibili criticità di utilizzo, la modalità scelta è comunque ricca di potenzialità che la letteratura evidenzia come determinanti nella progettazione di percorsi formativi che si servono del portfolio (Beckers, Dolmans & van Merriënboer, 2016): l'integrazione con la didattica d'aula, la possibilità di offrire feedback personalizzati, di tenere traccia delle eventuali modifiche, di inserire riflessioni e commenti, di condividere con altri il lavoro svolto, ma anche di poter gestire la riservatezza, di offrire una visione d'insieme del percorso del singolo partecipante ai fini della valutazione formativa e sommativa). Esse possono in prospettiva essere ulteriormente sviluppate per consentirne una fruizione più efficace.

### 3. Conclusioni

I risultati ottenuti invitano ad essere ottimisti rispetto all'impegno dei docenti universitari nel promuovere l'innovazione didattica. Tuttavia occorre sottolineare che il gruppo target del progetto è costituito da docenti che hanno liberamente scelto di approfondire il tema della didattica universitaria, dimostrando un interesse particolare per questo campo e un atteggiamento verso l'innovazione che non possono essere considerati rappresentativi di tutto il corpo docente dell'Ateneo. Lo stesso discorso è valido per ciò che attiene le tecnologie rispetto alle quali la posizione espressa è tendenzialmente positiva. Risulta, dunque, fondamentale continuare a sviluppare la ricerca in questi ambiti, al fine di: 1. rendere sempre più efficaci gli interventi di formazione rivolti ai docenti; 2. ampliare il campo di conoscenze circa gli elementi che concorrono alla qualità dei percorsi universitari; 3. favorire i processi di meta-riflessione professionale anche in ambito accademico.

L'approccio positivo alle tecnologie unito all'insieme delle criticità che i docenti evidenziano, suggerisce una riflessione profonda circa le modalità secondo cui promuovere l'eccellenza nella formazione accademica. Così come nella scuola secondaria di primo e secondo grado è ormai evidente la necessità di politiche per l'innovazione che permettano una gestione efficace delle risorse e delle strategie, altrettanto dovrebbe accadere in ambito universitario. L'attenzione alla qualità didattica e gli investimenti in tecnologie non sono, tuttavia, sufficienti a garantire la validità dei risultati. Affinché si possa assistere a un vero e concreto cambiamento è fondamentale che l'impegno didattico sia valutato al pari del lavoro scientifico.

In merito al cambiamento culturale è auspicabile che, in un futuro non troppo distante, l'interesse per l'attività in aula riguardi porzioni sempre più ampie di docenti che scelgano di vivere la formazione come un'opportunità. I dati ottenuti analizzando gli accessi alla piattaforma sono promettenti: i partecipanti al percorso Iridi si sono dimostrati disponibili non solo ad aderire agli incontri frontali, ma a mettersi in gioco sperimentando, attraverso le attività messe a loro disposizione nel portfolio, quanto veniva proposto. Da questo punto di vista il portfolio si è dimostrato un dispositivo estremamente interessante ed efficace nel favorire una sorta di dialogo tra i corsisti e i relatori, permettendo a quest'ultimi di ottenere dei feedback utili in merito a quanto sviluppato in aula. Inoltre, l'esperienza ha confermato quanto evidenziato in letteratura circa le potenzialità espresse dai sistemi formativi che includono il portfolio (la possibilità di offrire feedback personalizzati, di tenere traccia delle eventuali modifiche, di inserire riflessioni e commenti, di condividere con altri il lavoro svolto, di gestire la riservatezza, di offrire una visione d'insieme del percorso del singolo partecipante ai fini della valutazione formativa e sommativa). In vista delle prossime edizioni potrebbe essere interessante progettare sistemi che stimolino maggiormente la condivisione tra i partecipanti, in modo da alimentare anche un dibattito interno al gruppo e favorire quella dimensione collaborativa funzionale alla costituzione delle comunità di pratica.

### Bibliografia

Beckers, J., Dolmans, D., & van Merriënboer, J. (2016), e-Portfolios enhancing student's self-directed learning: a systematic review of influencing factors. *Australasian Journal of Educational Technology*, 32(2), 32-46.

- Berrill, D.P., & Addison, E. (2010). Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1178–1185.
- Breslow, L. (2010). Wrestling with Pedagogical Change: The TEAL Initiative at MIT. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(5), 23–29.
- Calvani, A. (2017). Mente e media. Quale interazione cognitive per apprendere. In G. Bonaiuti, A. Calvani, L. Menichetti & G. Vivinet (eds.), *Le tecnologie educative* (pp. 17-44). Roma: Carocci.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Sviluppare un insegnamento efficace in Università. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(1).
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional practice. A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Decreto Legislativo del 27 gennaio 2012, n. 19. *Valorizzazione dell'efficienza delle università e conseguente introduzione di meccanismi premiali nella distribuzione di risorse pubbliche sulla base di criteri definiti ex ante anche mediante la previsione di un sistema di accreditamento periodico delle università e la valorizzazione della figura dei ricercatori a tempo indeterminato non confermati al primo anno di attività, a norma dell'articolo 5, comma 1, lettera a), della legge 30 dicembre 2010, n. 240.*
- Decreto Ministeriale del 30 gennaio 2013, n. 47. *Decreto autovalutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio e valutazione periodica.*
- De Rijdt, C., Tiquet, E., & Dochy, F. (2006). Teaching portfolios in higher education and their effects: An explorative study. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1084–1093.
- De Rossi, M., Ferranti, C., & Castelli, L. (2018). Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT. Information and Communication Technology. In E. Felisatti & A. Serbati (eds.), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 210-224). Milano: Franco Angeli.
- Englund, C., Olofsson, A.D., & Price, L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73–87.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137–153.
- Fisher, K., & Newton, C. (2014). Transforming the twenty-first-century campus to enhance the net-generation student learning experience: using evidence-based design to determine what works and why in virtual/physical teaching spaces. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 903–920.
- Frunzeanu, M. (2014). Digital portfolios. Powerful tools for demonstrating teachers' professional development. *Journal Plus Education*, Special Issue, 117–124.
- Giovannini, M.L., & Moretti, M. (2010). L'e-portfolio degli studenti universitari a supporto del loro processo di sviluppo professionale. *Quaderni di economia del lavoro*, 92, 141–163.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London-New-York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2015). The Applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology. American Psychological Association, 1*(1), 79–91.
- Jääskelä, P., Häkkinen, P., & Rasku-Puttonen, H. (2017). Teacher beliefs regarding learning, pedagogy, and the use of technology in higher education. *Journal of Research on Technology in Education, 49*(3-4), 198–211.
- Jones, E. (2010). Personal theory and reflection in a professional practice portfolio. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(6), 699–710.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: What is 'enhanced' and how do we know? A critical review. *Learning, Media and Technology, 39*(1), 6–36.
- Lai, M., Lim, C.P., & Wang, L. (2016). Potential of digital teaching portfolios for establishing a professional learning community in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 32*(2), 1–14.
- Legge 13 luglio 2015, n. 107. *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*.
- Messina, L., & Tabone, S. (2014). Technology in university teaching: An exploratory research into TPACK, proficiency, and beliefs of Education faculty. *Cadmo, 22*(1), 89–110.
- Messina, L., & De Rossi, M. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci.
- Qvortrup, A., & Keidin, T.B. (2015). Portfolio assessment: production and reduction of complexity. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40*(3), 407–419.
- Portfolio. Moodle. [https://moodle.org/plugins/mod\\_giportfolio](https://moodle.org/plugins/mod_giportfolio) (ver. 25.03.2018).
- Progetto Iridi. <https://www.unito.it/didattica/e-learning/progetto-iridi> (ver. 25.03.2018).
- Ranieri, M., Raffaghelli, J. E., & Pezzati, F. (2017). Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning. *Italian Journal of Educational Technology. <http://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/961>* (ver. 25.03.2018).
- Schneckenberg, D. (2010). Overcoming barriers for eLearning in universities – portfolio models for eCompetence development of faculty. *British Journal of Educational Technology, 41*(6), 979–991. <http://dx.doi.org/10.17471/2499-4324/961> (ver. 25.03.2018).
- Simatele, M. (2015). Enhancing the portability of employability skills using e-portfolios. *Journal of Further and Higher Education, 39*(6), 862–874.
- Simon, N.L., Fitzgerald, R.N., Bacon, M., & Munnerley, D. (2017). Mapping next generation learning spaces as a designed quality enhancement process. *Quality in Higher Education, 23*(2), 168–182.
- Soleiman Franco R., Ament Giuliani dos Santos Franco C., Pestana O., Severo M., & Ferreira, M.A. (2017). The use of portfolios to foster professionalism: attributes,

outcomes, and recommendations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 737–755.

- Striano, M., & Capobianco, R. (eds.). (2015). *Il bilancio di competenze in università: esperienze a confronto*. Napoli: Fridericiana Editrice Universitaria.
- Surry, D. W., & Land, S. M. (2000). Strategies for Motivating Higher Education Faculty to Use Technology. *Innovations in Education & Training International*, 37(2), 145–153.
- Trentin, G., & Bocconi, S. (2014). The Effectiveness of Hybrid Solutions in Higher Education: A Call for Hybrid-Teaching Instructional Design. *Educational Technology*, 54(5), 12–21.
- TTA. Teacher Training Agency, Department for education and skills (2003). *Qualifying to teach: Professional standards for qualified teacher status and requirements for initial teacher training*, London: TTA Swichboard.
- Ugolini, F.C., & Orazi, R. (2015). Constructing an e-portfolio of competences with higher education students of postsecondary age group. Technological issues and outcomes. *REM*, 7(1), 1–9.
- Winberg, C., & Pallitt, N. (2016). “I am trying to practice good teaching”: reconceptualizing eportfolios for professional development in vocational higher education. *British Journal of Educational Technology*, 47(3), 543–553.