



Il modello eLearning di UnitelmaSapienza



Sommario

Introduzione	4
Parte Prima. Il Modello eLearning di UnitelmaSapienza	5
1. Alle origini del modello eLearning UnitelmaSapienza	6
1.1. Un cambiamento epistemologico	6
1.1.1. Il ruolo dell'interazione	7
1.1.2. Il Learning by Doing	8
1.1.3. L'assessment as learning	10
1.2. Il ruolo degli strumenti nella didattica	10
1.3. Esigenze dell'utenza e vincoli di contesto	11
2. I pilastri del modello eLearning UnitelmaSapienza	12
2.1. Un blended learning di approcci e metodologie	12
2.1.1. Il blended di Didattica Erogativa e Didattica Interattiva	13
2.2. L'ambiente di apprendimento: connubio di didattica e comunicazione	14
2.2.1. Moodle	14
3. Le leve del modello eLearning UnitelmaSapienza	15
3.1. Progettare e riprogettare la didattica: il Learning Design	15
3.1.2. Il backward planning: la valutazione che guida la progettazione	16
3.1.3. Le etivity, una micro-progettazione per obiettivi	18
3.2. Il tutoraggio	19
3.3. Il Faculty Development di UnitelmaSapienza: dalla formazione degli attori alla Comunità di Pratiche	20
3.3.1. La formazione degli attori	20
3.3.2. Le Communities of Practices di UnitelmaSapienza	21
Parte seconda. La mappatura dei processi per la realizzazione e conservazione dei materiali didattici multimediali	23
1. Processi di realizzazione dei materiali didattici	24
1.1. La macro-progettazione della didattica e il calcolo del DE.DI.	24
1.2. La micro-progettazione della didattica	25
2. Processi di conservazione dei materiali didattici	25
2.1. La conservazione dei materiali didattici	25
2.2. Il monitoraggio, la riprogettazione e l'aggiornamento dei materiali didattici	26
2.2.1. Monitoraggio di conformità al modello eLearning	26
2.2.2. Monitoraggio di efficacia della didattica	26
2.2.3. Aggiornamento dei materiali	27
Parte terza. Linee guida per la micro-progettazione della didattica e dell'ambiente di apprendimento	28
1. Micro-progettazione della didattica	29
1.1. Didattica erogativa: le video-lezioni	30
1.2. Didattica interattiva e cooperativa: le etivity	32
1.2.1. Il calendario	36



1.2.2. Il peso ore delle etivity	37
1.2.3. Etivity prototipiche	37
1.2.4. Le etivity collaborative	43
1.2.5. L'etivity prova	44
1.3. L'auto-valutazione	45
2. Micro-progettazione dell'ambiente di apprendimento: il modello standard di Ateneo	
47	
2.1. La struttura del corso Moodle	47
2.2. La comunicazione nel corso Moodle	49
Riferimenti	52



Introduzione

Perno di un sistema di e-learning è la definizione di un modello di eLearning utile a soddisfare le esigenze formative dell'utenza a cui ci si rivolge, nel rispetto delle condizioni di contesto. Sulla base di esigenze e vincoli, il modello indica come condurre le fasi di progettazione, realizzazione e valutazione delle attività online; di conseguenza, delinea conoscenze e competenze da formare nelle figure professionali che dovranno attuarlo, nonché le tecnologie da adottare.

Il modello eLearning di UnitelmaSapienza è un sistema vivo, contemporaneamente **frutto di anni di ricerca specialistica e delle prassi consolidate dai docenti** e rivela efficacia agli occhi degli studenti di UnitelmaSapienza. In quanto inserito in un contesto dinamico, fatto di innovazioni e al contempo vincoli, il modello viene costantemente sottoposto a monitoraggio.

Il documento è strutturato in 3 parti:

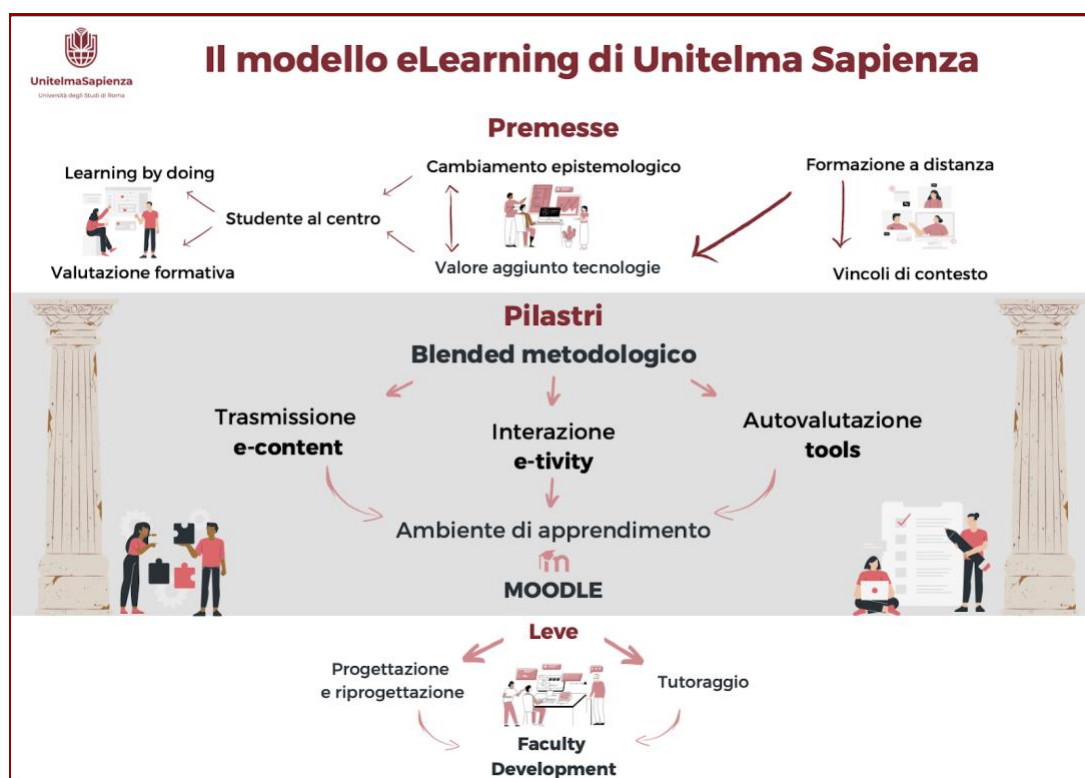
1. Cornice teorico-contestuale: a partire da un'infografica guida che sintetizza gli aspetti principali del modello eLearning, vengono illustrate le basi teorico-contestuali e metodologiche che fondano le linee della macro- e micro-progettazione della didattica
2. Mappatura dei processi per la realizzazione e conservazione dei materiali didattici multimediali in cui vengono definiti i processi relativi alla progettazione – realizzazione – adattamento – aggiornamento - conservazione dei materiali didattici
3. Linee guida per la micro-progettazione della didattica e dell'ambiente di apprendimento: contenente indicazioni, requisiti e regole per la micro-progettazione della didattica (video-lezioni, etivity e auto-valutazione) e dell'ambiente di apprendimento (il corso Moodle degli insegnamenti)

Nel complesso, il documento costituisce l'insieme di conoscenze e competenze che il docente UnitelmaSapienza può utilizzare per allestire ambienti di apprendimento e formazione efficaci, come tale rappresenta il punto di partenza dei processi formativi degli attori coinvolti e la direzione a tendere di ogni proposta didattica.



Prima parte

Cornice teorico-contestuale



1. Alle origini del modello eLearning UnitelmaSapienza

1.1. Un cambiamento epistemologico

Il lungo percorso dalla prima Formazione a Distanza (FaD) ai diversi modelli di Università telematica attuali ha visto, nel corso degli anni, un cambiamento di prospettiva e di paradigma teorico. Le prime Università a distanza, infatti, si basavano esclusivamente sul paradigma comportamentista, centrato sul docente e sui processi di insegnamento. Il paradigma socio-costruttivista ribalta questa visione e propone, invece, un **modello centrato sullo studente e sui processi di apprendimento**. Anche nelle odierne Università telematiche possono riprodursi questi due modi di intendere la didattica. Rifacendosi ad un paradigma comportamentista, l'attenzione viene posta su una buona organizzazione e presentazione delle conoscenze, curando la qualità delle lezioni e l'organizzazione dei contenuti perché siano estremamente comprensibili e facilmente assimilabili dagli studenti. Aspetti sicuramente rilevanti questi, ma non sufficienti. Già nel 2003, del resto, Guglielmo Trentin definiva l'e-learning come *"una modalità d'uso delle tecnologie informatiche e della comunicazione a supporto dei processi di insegnamento/apprendimento basati sull'erogazione elettronica di contenuti, sull'apprendimento attivo e/o collaborativo"* (Trentin, 2003, pag. 47). Questo cambiamento di prospettiva affonda le sue origini nella rivoluzione epistemologica che ha caratterizzato il Novecento. Nel corso del secolo scorso, infatti, si è iniziato



per la prima volta a mettere in dubbio il modello fino ad allora incontrastato del comportamentismo, a sua volta riflesso del pensiero positivista dominante. Per i comportamentisti, l'apprendimento è concepito semplicisticamente come un sistema di rinforzi e punizioni che il docente governa ed elargisce, sulla base di quanto bene lo studente replica le informazioni ricevute o svolge il compito richiesto, limitando l'insegnamento ad una mera esposizione di contenuti, più o meno adeguatamente progettata e didatticamente curata. I limiti di questa visione sono evidenti: l'apprendimento è concepito come un processo meccanicistico in cui lo spazio per i protagonisti, i discenti, è fortemente ridotto. Non a caso, la lezione frontale tradizionale è il modo classico con cui quest'approccio prende forma in aula. Questa visione iniziò a vacillare nel momento in cui i primi cognitivisti spostarono l'attenzione dal comportamento umano ai processi interni, attribuendo implicitamente un ruolo attivo al discente che attraverso questi processi rielaborava le informazioni ricevute dall'esterno. Siamo di fronte al primo germe del filone costruttivista che da allora ha preso piede in modo sempre più diffuso attorno ad un assunto cardine: non esiste una realtà immutabile e oggettiva che, come tale, possa essere osservata, riconosciuta, e rispecchiata in modo fedele. Al contrario, la realtà, proprio in quanto oggetto della conoscenza, viene continuamente creata e ri-creata dal nostro personale modo di "fare esperienza" di essa, legato a bisogni, motivazioni e storie individuali. La conseguenza di questo assunto è che il sapere stesso - l'intera nostra conoscenza - si configura come risultante di una relazione incessante fra un soggetto attivo e la realtà, piuttosto che come qualcosa da ricevere in modo passivo. In questo senso, la cultura, intesa in senso ampio, è un esempio calzante di prodotto costruito dall'uomo nella sua continua costruzione e ricostruzione della realtà.

1.1.1. Il ruolo dell'interazione

In campo didattico, questi cambiamenti epistemologici hanno avuto un forte impatto sul modo di concepire le pratiche e il ruolo di docenti e discenti: il docente non è più inteso come il depositario dell'unica conoscenza possibile, ma funge ora da guida per i discenti che, autonomamente, sono chiamati a costruire nuovi significati e nuovi saperi. Per svolgere questo ruolo, il docente non può quindi limitarsi a preparare, per quanto efficacemente, i contenuti da trasmettere, ma deve preoccuparsi di organizzare un vero ambiente di apprendimento, progettando situazioni in cui sia favorita l'interazione e la costruzione di conoscenza. L'apprendimento collaborativo si fonda proprio sull'idea che anche l'interazione tra pari genera processi di apprendimento. In particolare, risale agli anni '90, la nuova teoria dell'apprendimento delineata da Brown e Campione (1994), quella della *Community of Learners* (CoL). Il modello delle CoL si ispira contemporaneamente alla bottega dell'artigiano e alla comunità scientifica, intesi come contesti in cui si elabora, si verifica e si mette in pratica nuova conoscenza, nella forma di prodotti significativi, capaci di influenzare la cultura e la società. All'interno di questo modello **il discorso e la discussione sono gli strumenti principali per favorire la disseminazione e l'appropriazione delle idee**, da cui l'importanza del lavoro in piccoli gruppi, che consente la costruzione, prima, e la



condivisione, dopo, di significati. Un altro modello di apprendimento espressamente basato su interazione e collaborazione è il modello delle Knowledge Building Communities (KBC) delineato da Scardamalia e Bereiter (2006). Anche in questo caso, come e ancor più che in quello delle CoL, l'attività didattica che non è finalizzata al mero apprendimento dei membri del gruppo, quanto alla costruzione di nuova conoscenza, utile anche al di fuori della comunità stessa. È proprio questo l'elemento distintivo della teoria del Knowledge Building: le idee sono considerate alla stregua di oggetti reali che, dopo essere state inizialmente elaborate e condivise, entrano nel mondo e attraversano un percorso di continuo sviluppo e crescita (Spinelli & Sing, 2011; Scardamalia & Bereiter, 2007). In questo modo, le idee generate e continuamente migliorate nell'interazione favoriscono l'avanzamento della conoscenza collettiva. Pilastro fondamentale della teoria del KB è, infatti, la concezione che tutte le idee sono da un lato accettabili, nel rispetto della diversità, dall'altro migliorabili, e che si possa quindi realizzare una comprensione sempre più approfondita degli oggetti di studio o artefatti concettuali. Anche qui, come nelle Col, si sottolinea il valore del confronto: costruzione di nuova conoscenza, miglioramento delle idee e approfondimento dei concetti non possono che avvenire se non attraverso l'uso del discorso come strumento teso a migliorare la comprensione collettiva del problema e a far progredire la conoscenza all'interno della comunità e al di fuori di essa.

1.1.2. Il Learning By Doing

Già migliaia di anni fa, Confucio, noto filosofo cinese, esprime una chiara, per quanto sintetica, teoria dell'apprendimento: *"Vedo e dimentico. Sento e ricordo. Faccio e comprendo"*. Oggi questo assunto è alla base del Learning By Doing, un approccio didattico che affonda le sue radici storiche all'inizio del '900, con il filosofo statunitense John Dewey che nel 1916 sosteneva che *"agli studenti va dato qualcosa da realizzare, non solo qualcosa da studiare; il fare richiede 'pensiero e riflessione' e un'attenzione alle 'interconnessioni'; è per questo che attraverso il fare l'apprendimento scaturisce in modo naturale"*. Questa concezione pragmatista della conoscenza si contrappone naturalmente a quella tradizionale-trasmissiva proprio per il suo concepire gli studenti come protagonisti attivi del percorso, chiamati a mettere in campo le risorse possedute - e non solo quelle concettuali. A partire da questa tesi, furono elaborati nel tempo diversi studi scientifici: tra questi, il più importante è quello noto con il nome di "Cono dell'apprendimento", sviluppato dal pedagogista americano Edgar Dale nel 1969. L'obiettivo di questo studio era quello di dimostrare la relazione tra ciò che ricordiamo e la misura in cui abbiamo usato i sensi e l'esperienza durante l'apprendimento (Fig. 1).

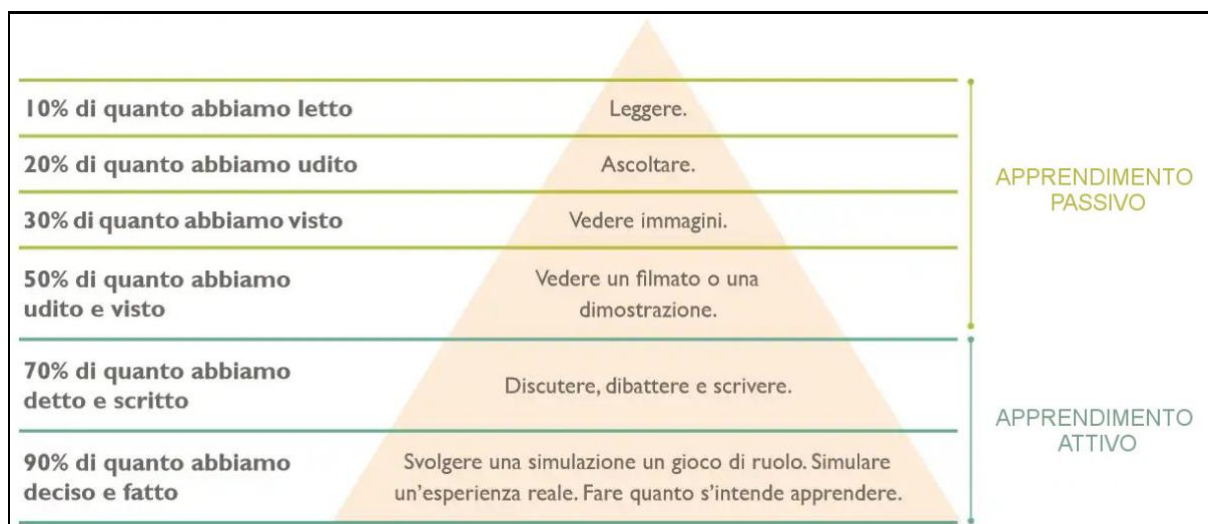


Figura 1. Il cono dell'apprendimento (Dale, 1969)

Nello specifico, come mostrato in figura e come Confucio aveva intuito secoli prima, **l'efficacia e la durata dell'apprendimento risultano direttamente proporzionali al livello di attivazione dell'individuo**, ovvero a quanto questi usasse direttamente e simultaneamente sensi e funzioni cognitive. Man mano, infatti, che si passa dalla parte alta alla parte bassa del cono, la modalità di apprendere/insegnare cambia: al vertice, riconosciamo la modalità passivo-trasmissiva, fatta di lettura e ascolto acritico di testi, lezioni, audio, e legata ad una bassa percentuale di ritenzione delle conoscenze; andando verso il basso del cono, la modalità diventa gradualmente più attiva e contestualizzata, per cui **il discente è chiamato a mettersi in azione e ad applicare quanto appreso** in vari modi, dal partecipare a una discussione al simulare un'esperienza reale, fino a viverla concretamente. Questa seconda modalità non ha solo il vantaggio di favorire un apprendimento più duraturo, nel senso di una conservazione e possibilità di recupero delle informazioni più a lungo termine. L'effetto pedagogicamente più rilevante del Learning by Doing è, infatti, quello di permettere ai discenti di sviluppare nuove abilità: attraverso le attività pratiche, concrete e reali, i *learners* sono chiamati a mettere in campo funzioni mentali superiori, legate all'analisi critica, alla valutazione, all'uso di strumenti e simboli. In questo senso, si tratta di un approccio molto diverso da quello erogativo anche se in qualche modo può essere visto come il suo complemento, in quanto spinge a spostare l'attenzione dai contenuti erogati, alla loro applicazione in contesti specifici, in presenza di situazioni problematiche, attraverso strategie problem centered, di simulazione esperienziale, di apprendimento situato, creando situazioni didattiche in grado di far ragionare e riflettere il discente su come relazionare le conoscenze/competenze oggetto di acquisizione con il loro impiego pratico in quello che potrà essere (o è già, per chi è già inserito nel mondo del lavoro) la prassi della loro possibile attività professionale futura.



1.1.3. L'assessment as learning

Sebbene il dibattito sulla valutazione nell'istruzione superiore sia relativamente nuovo, esso ha conosciuto un enorme sviluppo negli ultimi decenni, fino ad aver oggi raggiunto un accordo comune sul ruolo centrale che la valutazione svolge nel processo di insegnamento/apprendimento. L'influenza delle pratiche di valutazione su come e cosa apprendono gli studenti era già chiara fin dai primi anni '90, quando David Boud - una delle voci internazionali più importanti in questo campo di ricerca - affermava: *"la valutazione agisce come un meccanismo per controllare gli studenti che è molto più pervasivo e insidioso di quanto la maggior parte dei docenti sarebbe disposto a riconoscere"* (Boud, 1995, p. 35). Da allora molti altri studiosi hanno mostrato fino a che punto **gli approcci e le tecniche di valutazione incidono sul comportamento degli studenti rispetto al loro impegno e motivazione**, focalizzazione sui temi dell'apprendimento e abilità sviluppate in relazione a un insegnamento. Secondo Bloxham e Boyd (2007), l'attività di valutazione si sovrappone all'attività di apprendimento: sebbene gli studenti siano attivamente coinvolti prendendo appunti durante le lezioni, seguendo le attività o svolgendo le esercitazioni, è solo quando si stanno preparando per la valutazione finale, o sono impegnati in attività in itinere valutate dal docente, che la maggior parte di loro si occupa seriamente - e forse più efficacemente - del materiale di studio. Le strategie di valutazione che un docente adotta e condivide con i propri studenti possono, infatti, influenzare il tempo che questi dedicano all'apprendimento, per non parlare delle strategie scelte per individuare i concetti chiave e l'approfondimento complessivo raggiunto dagli studenti nell'acquisizione dei contenuti. In questo quadro - come sottolineano Sambell, McDowell e Montgomery (2013) -, una "buona" valutazione può avere un effetto positivo sull'apprendimento, se è profondamente allineata con (Biggs & Tang, 2011) e integrata nel processo di insegnamento/apprendimento. Pensare, quindi, alla valutazione solo come momento finale del processo di insegnamento/apprendimento costituisce un'opportunità educativa sprecata (Brown, 2014). In questa direzione si sta muovendo la letteratura scientifica sull'educational evaluation, spostando, cioè, gradualmente la sua attenzione da un approccio prettamente sommativo, eccessivamente focalizzato sulla mera certificazione degli apprendimenti conseguiti dagli studenti, ad uno più qualitativo, aprendosi a dimensioni maggiormente formative e virando dunque verso il costrutto di *assessment for learning* (William et al., 2004). All'interno di questa cornice, il **feedback** - tradizionalmente inteso come un **dispositivo didattico in grado di rinforzare e migliorare le prestazioni e l'apprendimento** degli studenti (Lipnevich e Smith, 2009) -, diventa un inner generative process (Nicol, 2020) grazie al quale il discente riflette sul proprio processo di apprendimento.

1.2. Il ruolo degli strumenti nella didattica

In senso lato, con il termine "tecnologia" intendiamo qualsiasi strumento utilizzato per mediare il nostro agire nel mondo, non necessariamente il computer o le



applicazioni digitali. Ed è in questo senso che le tecnologie hanno sempre fatto parte delle pratiche didattiche, basti pensare a una tecnologia non digitale tuttora ampiamente usata come quella data dal binomio di carta e penna. Se pensiamo alle tecnologie in senso stretto, invece, possiamo affermare che il loro uso nella didattica è iniziato con la radio e la televisione. A prescindere dal canale usato, questo tipo di **Formazione a Distanza** (FAD) si preoccupava fondamentalmente di raggiungere utenti lontani; si trattava, in sostanza, di una **tecnologia “trasmissiva”**, o quantomeno usata in modo “trasmissivo”, replicando il contesto d’aula tipico; per cui da un lato – tecnologia o meno - ritroviamo l’insegnante che eroga i contenuti, li spiega e pone domande; dall’altro, i discenti che ascoltano, leggono, visionano i materiali predisposti. In questi casi, quindi, il valore aggiunto era prevalentemente o esclusivamente offerto dalla caduta dei vincoli spazio-temporali.

L’introduzione delle tecnologie in rete ha, invece, permesso un avanzamento del modello di apprendimento, andando a sostenere e stimolare il cambiamento di paradigma che il socio-costruttivismo aveva rappresentato dal punto di vista epistemologico. All’interno di queste innovazioni, nello specifico, vengono da subito sviluppate tecnologie per la **Comunicazione Mediata da Computer** (CMC), che cercano di riprodurre il più possibile l’esperienza comunicativa che avviene in presenza. Gli utenti, grazie ai sistemi di comunicazione in rete, possono ora comunicare e confrontarsi tra di loro, fino a formare vere e proprie comunità virtuali, spazi sociali all’interno dei quali vengono prodotti, diffusi e scambiati conoscenze e saperi. Il modello di comunicazione molti-a molti permette ora lo scambio e il confronto di idee, informazioni e riflessioni alla base dei **processi di costruzione collaborativa di conoscenza**.

In questo senso, **la tecnologia è causa e contemporaneamente effetto di un cambiamento di prospettiva**. Ecco che allora compare una nuova etichetta per definire questo tipo di apprendimento mediato dalle tecnologie: non più FAD, ma e-Learning (electronic Learning), proprio per sottolineare come al cambiamento tecnologico questa volta corrisponde anche la possibilità concreta di un cambiamento del modello didattico. La comunicazione e il discorso mediati dalle tecnologie, del resto, portano con sé numerosi vantaggi, soprattutto se realizzati in modo asincrono: l’indipendenza dal tempo, infatti, aumenta la possibilità di scrivere interventi mirati in cui si tenga conto di quanto già scritto da altri studenti, favorendo così il processo di costruzione di conoscenza; l’interazione asincrona sostiene un approccio conoscitivo approfondito, in quanto offre il tempo necessario per cercare informazioni valide con cui sostenere il proprio punto di vista; la permanenza delle discussioni nello spazio virtuale permette revisioni successive, confermando il senso di una conoscenza continuamente migliorabile (De Wever et al., 2010).

1.3. Esigenze dell’utenza e vincoli di contesto

La scelta di frequentare corsi a distanza è in genere guidata dall’esigenza di superare le barriere spazio-temporali imposte dalla didattica in presenza. Tuttavia, **ogni studente a distanza è “unico”**, ossia si differenzia da tutti gli altri in termini di



“dove” (luogo nel quale fruirla il corso a distanza) e di “quando” (momenti in cui ha la possibilità di fruire i contenuti e/o partecipare ad attività interattive). Quindi, compito di ogni modello di e-learning è quello di costruire attorno allo studente a distanza un ambiente di apprendimento quanto più possibile personalizzabile, in cui le attività formative siano percepite come semplici da svolgere, stimolanti e utili al fine del raggiungimento dell’obiettivo finale. Del resto, l’eLearning richiede una ancora maggiore attenzione alla qualità della didattica che, nell’ambiente tecnologico dedicato, si materializza in oggetti visibili e concreti (video, strumenti, documenti etc.). Viene meno il contatto visivo, mentre altri aspetti emergono, ben più che durante una lezione d’aula tradizionale: qualità dei testi, efficacia delle rappresentazioni concettuali, cura dell’ambiente, organizzazione delle attività, coerenza dei sistemi di valutazione, organicità delle risorse didattiche.

Tra gli studenti a distanza, lo **studente UnitelmaSapienza** è generalmente uno studente adulto, spesso già inserito nel mondo del lavoro, quindi con una notevole diversificazione del “dove”, ma soprattutto del “quando” avviene la fruizione dei corsi online. Presenta, inoltre, stili e motivazioni all’apprendimento tipici dell’adulto che studia per ottenere un riconoscimento funzionale al proprio percorso lavorativo; in diversi casi, poi, si osserva una modesta familiarità allo strumento tecnologico per cui l’utenza ha l’esigenza di essere maggiormente guidata nell’utilizzo delle risorse a disposizione, nonché nel modo di partecipare efficacemente a corsi a distanza.

Alle caratteristiche ed esigenze dell’utenza, si affiancano **i vincoli di contesto** propri di UnitelmaSapienza, in cui:

- le iscrizioni avvengono in qualunque momento dell’anno accademico con conseguente difficoltà di individuare finestre temporali che facilitino la proposta di attività completamente centrate sulla collaborazione, in quanto, per loro natura, necessitano di scadenze di inizio, intermedie e finali;
- il numero di iscritti ai corsi è molto variabile con punte di alcune centinaia e conseguente necessità, nel caso di proposte di didattica interattiva, di bilanciare adeguatamente il carico dei docenti e dei tutor con attività auto-valutative;
- le attività didattiche complementari devono essere premianti e non penalizzanti, ossia devono portare un vantaggio (se completate) in sede di esame finale senza però penalizzare coloro che non possono/vogliono svolgerle; in altre parole, pur non essendo obbligatorie, devono essere proposte in modo da essere percepite come utili/ottimizzanti nella preparazione dell’esame finale.

2. I pilastri del modello eLearning UnitelmaSapienza

2.1. Un blended learning di approcci e metodologie

Il modello eLearning di UnitelmaSapienza si distacca da quello della FaD di stampo meccanicistico-trasmissivo e abbraccia piuttosto quello del **socio-costruttivismo**. In questo senso, la mediazione tecnologica è pensata per sopprimere all’assenza delle interazioni faccia a faccia, sfruttando i vantaggi dell’interazione a distanza, ovvero - in primo luogo - la caduta dei vincoli spazio-temporali. **Blended Learning** qui



significa **mescolare approcci teorici e tecniche coerenti**, modulandole a seconda che siano realizzate in modo sincrono o asincrono e tenendo conto delle specificità dei macro e micro-contesti in cui si utilizzano: il Corso di Studio, l'insegnamento, la fase del percorso didattico. In questo caso, al docente spetta il compito di combinare in modo efficace processi di trasmissione e costruzione della conoscenza, dando vita ad un particolare tipo di Blended Learning, non meramente inteso come accostamento di ambienti diversi (online e offline); questa scelta, infatti, non sarebbe sufficiente a garantire l'allestimento di ambienti di apprendimento significativi e capaci di sostenere una didattica attiva.

2.1.1. Il blended di Didattica Erogativa e Didattica Interattiva

Nello specifico, il modello eLearning UnitelmaSapienza si basa sull'integrazione/combinazione di più approcci didattici, attraverso la modulazione proporzionale fra didattica erogativa (DE) e didattica interattiva (DI), in funzione dei vincoli caratterizzanti il contesto e dell'obiettivo di integrare lo studio autonomo con una didattica che permetta a ciascuno studente di raggiungere obiettivi formativi elevati. Nell'applicazione dell'uno o dell'altro approccio, ognuno di essi potrà essere combinato con altri nel dar vita a una strategia didattica funzionale al raggiungimento degli obiettivi formativi definiti per il singolo insegnamento:

- **approccio trasmissivo-erogativo:** comprende l'uso di manuali, video-lezioni, documentazione integrativa e/o di approfondimento, web-seminar, ovvero e-content esaustivi ed auto-consistenti, funzionali al trasferimento delle conoscenze di base, propedeutiche, procedurali. Si basa prevalentemente sull'interazione studente/e-content e la fruizione dei materiali didattici può essere assistita attraverso l'azione *pull* (a) di un tutor, tesa a fornire una guida didattico-metodologica nell'uso degli e-content, (b) del docente per chiarimenti in merito al contenuto disciplinare degli stessi e-content.
- **approccio attivo-interattivo:** tutte le azioni in cui sia prevista una qualche forma di interazione-attiva, stimolata e/o guidata da docenti e tutor, riconducibile a tre tipologie: a) interazione con docente/tutor, b) interazione interpersonale alla pari fra studenti, c) interazione con/attraverso risorse web funzionale allo sviluppo (individuale o collaborativo) di un artefatto, seguendo le indicazioni fornite dal docente/tutor per lo sviluppo dell'annessa attività online (e-tivity). Si basa sull'interazione studente-docente/tutor con quest'ultimo che agisce in modalità *push*, ossia proattiva, in grado cioè di gestire un'interazione fatta di proposte (attività da sviluppare, seminari online, ecc.), stimoli e di quanto in genere funzionale a rendere vivo uno spazio virtuale.
- **l'auto-valutazione:** lo studente a distanza, più dello studente in presenza, ha l'esigenza di capire, in qualunque momento, a che punto del percorso formativo si trovi, quale sia l'obiettivo dell'attività che gli viene proposta, il livello di progressione delle proprie conoscenze sui contenuti del corso. Anche per questo motivo è assolutamente necessario, già in fase di progettazione, ideare strumenti di auto-valutazione che affiancano il percorso di apprendimento dello studente, aiutandolo a verificare in itinere il livello di acquisizione delle



conoscenze oggetto degli argomenti e delle competenze cui la prova finale si riferisce.

2.2. L'ambiente di apprendimento: connubio di didattica e comunicazione

Approcci teorici, strategie didattiche, tecniche e metodologie devono naturalmente concretizzarsi in una corrispondente configurazione dell'ambiente online dedicato, nonché in una comunicazione chiara ed efficace verso gli studenti. Secondo la definizione di Wilson (1996), un ambiente d'apprendimento è composto dal soggetto che apprende e dal "luogo" in cui esso agisce, usa strumenti, raccoglie e interpreta informazioni, interagisce con altre persone. Di "ambienti di apprendimento" (*learner centred o problem solving oriented*) ne sono stati concepiti e sviluppati numerosi, differenziandosi tra loro per la focalizzazione concettuale (ad esempio, alcuni rendono operativa la "flessibilità cognitiva", altri l'"apprendimento situato"). Tutti, però, condividono lo stesso insieme di principi epistemologici: l'apprendimento non è un processo trasmissivo, ma una pratica intenzionale, premeditata, attiva, cosciente, costruttiva, che comprende attività reciproche di azione e riflessione (Jonassen & Land, 2012). Un "corso", invece, presenta risorse limitate a disposizione di coloro che apprendono (uno o più docenti, dei materiali didattici) e un percorso vincolato e determinato dalla pianificazione didattica (apprendimento centrato sui contenuti, *content-centred*). Quindi, l'"ambiente di apprendimento" rappresenta un sistema dinamico e aperto, in cui le persone che apprendono hanno la possibilità di vivere una vera e propria **"esperienza di apprendimento"**; è ricco e ridondante di risorse per poter essere funzionale alle differenti situazioni reali in cui si svilupperà il processo formativo, determinato dai sistemi personali di conoscenza che caratterizzano ciascun allievo. Infine, l'ambiente di apprendimento cura gli aspetti comunicativi al pari di quelli didattici. In un contesto formativo privo della fisicità dei luoghi e degli attori coinvolti, infatti, lo spazio virtuale deve orientare, coinvolgere, formare. L'ambiente del corso deve avere chiari percorsi e confini in cui atemporalità e aspatialità, non vengano penalizzate dall'assenza di struttura ed efficacia. L'ambiente tecnologico deve supportare la narrazione formativa.

2.2.1. Moodle

Tra gli ambienti di apprendimento disponibili, UnitelmaSapienza ha scelto **Moodle** (acronimo di *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*: ambiente per l'apprendimento modulare, dinamico, orientato ad oggetti), un ambiente articolato per la gestione di un insieme di corsi, ispirato al socio-costruttivismo, quindi con una chiara **spinta sugli strumenti per l'interazione e per la produzione di artefatti cognitivi, oggetti**. L'idea costruttivista alla base di Moodle è evidenziata da vari aspetti del suo sviluppo, come la possibilità di far inserire e commentare tabelle di dati o wiki agli studenti, di consegnare e correggere compiti online, di interagire a vari livelli (forum, mail, messaggi privati), di auto-monitorare il proprio



apprendimento, di costruire classi virtuali, di allestire un percorso guidato e strutturato, allo stesso tempo garantendo flessibilità e autonomia. D'altro canto, Moodle favorisce anche una semplice gestione dell'insegnamento da parte del docente, a partire dall'upload delle risorse e dalla configurazione delle attività, fino al monitoraggio di dettaglio della partecipazione e dei risultati degli studenti. Ed è proprio in ambito valutativo che Moodle esprime le sue massime potenzialità: quiz, questionari, moduli feedback, forum domanda/risposta, attività workshop sono solo alcuni degli strumenti che favoriscono l'implementazione delle tecniche di **assessment as learning**, si tratti di un'attività di peer-feedback, di un supporto per l'auto-valutazione o del feedback offerto dal docente in itinere. I diversi tool della piattaforma, infatti, rendono facilmente accessibili sia i risultati dell'apprendimento, sia le dinamiche interattive e partecipative messe in atto all'interno dell'ambiente digitale; consentono, inoltre, molteplici funzioni di commento e feedback in tempo reale, permettendo ai discenti di ripercorrere agevolmente il proprio percorso, riflettendo sui cambiamenti intercorsi.

Nel complesso, ogni corso Moodle si presenta come un luogo virtuale ricco di risorse diversificate e di possibilità di interazione e costruzione di oggetti, potenziato da un layout che favorisce ampiamente il connubio imprescindibile tra didattica e comunicazione. Ogni risorsa, infatti, può essere denominata, posizionata e descritta in modo specifico, così da garantire la corretta comprensione da parte degli studenti che possono, quindi, fruire ciascuna risorsa autonomamente e secondo le proprie esigenze e vincoli spazio-temporali. Un tipico esempio di questo connubio è dato dalle descrizioni dei forum, dei quiz e delle video-lezioni: riquadri informativi che precedono la risorsa didattica, illustrandone obiettivi, scadenze, materiali di riferimento e attivando gli studenti.

3. Le leve del modello eLearning UnitelmaSapienza

3.1. Progettare e riprogettare la didattica: il Learning Design

Una didattica basata sul connubio di e-content sapientemente curati e di attività di interazione e costruzione di conoscenza, capace di stimolare, motivare e soddisfare lo studente a distanza, richiede in primo luogo una progettazione solida e sapiente. Il docente deve, cioè, saper attingere ad esperienze e studi precedenti, collocati all'interno di una cornice teorica coerente, da cui ricavare **linee-guida per l'azione progettuale**. D'altro canto, una volta progettata l'attività e implementata nel contesto reale, è altrettanto importante verificarne gli esiti in termini di raggiungimento degli obiettivi prefissati. Si tratta, cioè, di osservare quanto il disegno progettuale e le teorie di riferimento siano stati utili ed efficaci. Solo in questo modo è possibile contribuire ad un avanzamento reale delle pratiche didattiche, al di là del senso comune, delle mode del momento o delle percezioni individuali che, spesso, guidano la scelta di questa o quella strategia. Nella didattica a distanza, **la progettazione è una sfida complessa, rappresentata dalla ricerca del giusto equilibrio** tra: a) obiettivi formativi, b) caratteristiche dei discenti, c) risorse tecnologiche, e d) limiti del contesto di apprendimento. Ed è qui che



interviene il **Learning Design** che, come suggerito dal nome, pone il focus sulla centralità dell'apprendimento e del discente. Nello specifico, la preoccupazione dei sostenitori del LD è quella di supportare i processi decisionali dei docenti che vogliono prendere decisioni informate sulle migliori strategie didattiche da utilizzare e sulle tecnologie che possono promuoverle, non fermandosi, quindi, alle proprie esperienze e sensazioni.

Come abbiamo visto, infatti, nel momento in cui il docente non è più il depositario di una conoscenza data una volta per tutte, cui compete il compito di assicurarsi che gli studenti acquisiscono "tale e quale", il suo ruolo diventa quello di facilitatore di un processo di apprendimento significativo, in cui lo studente è il vero protagonista. A tal fine, la costruzione di un ambiente di apprendimento ricco e stimolante si configura come la principale garanzia di efficacia del percorso formativo, secondo una concezione di **insegnamento** che viene definita **process-oriented** (Vermunt & Verloop, 1999) o del "nuovo apprendimento" (Simons, van der Linden, & Duffy, 2000).

Il **Design-Based Research** (DBR, 2003) – in italiano tradotto con Ricerca basata su progetti – è un paradigma interdisciplinare che si occupa di affinare le teorie sull'apprendimento, progettando innovazioni ricche e teoricamente ancorate. Dopo la progettazione e implementazione dell'intervento, il DBR prevede che si ritorni alle teorie fondanti con riflessioni sul modo in cui le stesse sono riuscite a impattare le pratiche; tali riflessioni si trasformano così in concrete linee-guida operative per successivi interventi. Nei contesti formativi, infatti, accanto alle variabili indipendenti che sfuggono completamente al controllo, un'influenza decisiva è quella determinata da obiettivi, convinzioni e aspettative degli attori coinvolti (docenti e discenti); di conseguenza, risultano essenziali i processi interpretativi che tutti i partecipanti attribuiscono alle esperienze che, in quanto tali, non sono accidentali o secondari rispetto agli scopi della ricerca (Sorzio, 2005). A tal fine, è necessario adottare forme di osservazione e monitoraggio - più che di valutazione – e poi usarle in itinere, in modo che gli studenti possano cogliere i processi psico-sociali e le strategie di apprendimento messe in campo mentre costruiscono conoscenza.

3.1.2. Il backward planning: la valutazione che guida la progettazione

Fine di ogni percorso formativo è quello di raggiungere gli obiettivi didattici stabiliti in fase di progettazione e generalmente accertati, nella didattica universitaria, durante l'esame di profitto. Di conseguenza, il miglior approccio alla progettazione è quello che, dopo aver definito gli obiettivi di apprendimento, individua immediatamente la prova di esame atta ad accertarli, così come indicato dal "Backward planning" o "Progettazione a ritroso" (Fig. 2).

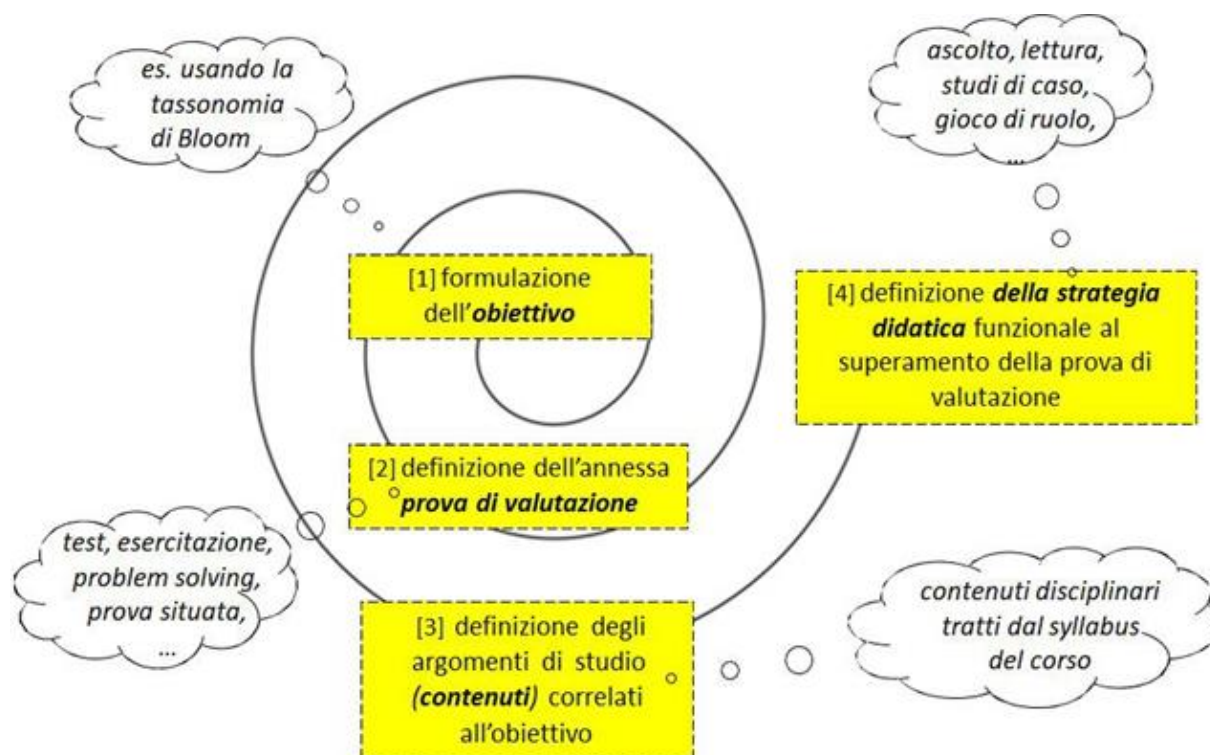


Figura 2. Il backward planning

Nel modello proposto, per definire in modo preciso l'oggetto della valutazione, si suggerisce la tassonomia di Bloom. Nel modello eLearning Unitelma Sapienza, seguendo le [Linee Guida del POA](#) per la compilazione del Syllabus, il docente si rifà alla Matrice di Tuning del Corso di Studi cui afferisce l'insegnamento e ai [Descrittori di Dublino](#). La definizione della prova di verifica è, come anticipato, l'aspetto cui prestare prioritaria attenzione durante la progettazione, facendo sì che la stessa sia corrispondente agli obiettivi da accertare, per cui di tipo sommativo/quantitativo in caso di mero accertamento della memorizzazione nozionistica, di tipo discorsivo/qualitativo in caso di verifica della capacità applicativa delle conoscenze e/o dell'acquisizione di specifiche competenze. In questo senso, **la valutazione guida la progettazione**.

I contenuti rappresentano la sostanza di quanto utilizzare ai fini del raggiungimento dell'obiettivo. Alla strutturazione dei contenuti deve seguire una progettazione accurata non solo dei corrispondenti materiali didattici (video-lezioni, dispense, libri di testo), ma anche del modo (strategia) in cui i contenuti devono essere erogati al fine del raggiungimento dell'obiettivo dichiarato. La strategia didattica indica, quindi, la modalità formativa con cui si intende perseguire l'obiettivo. Nel modello eLearning UnitelmaSapienza l'attività definisce operativamente come mettere in atto la strategia didattica.



3.1.3. Le etivity, una micro-progettazione per obiettivi

La progettazione di un percorso universitario online di stampo socio-costruttivista vede il suo fulcro nelle etivity, **attività atte a promuovere partecipazione e apprendimento attivo**, sia individuale che di gruppo (Salmon, 2002). Le e-tivity, del resto, costituiscono un elemento normativamente imprescindibile della didattica universitaria online. Le Linee Guida ANVUR (2017), infatti, le pongono come requisito chiave per l'accreditamento periodico dei corsi a distanza: *“Per ogni insegnamento online è prevista una quota adeguata di e-tivity (problemi, report, studio di casi, simulazioni, ecc.) con relativo feedback e valutazione formativa da parte del docente o del tutor rispetto all’operato dello studente”*. In concreto, le etivity sono attività finalizzate a sollecitare l'applicazione delle conoscenze acquisite attraverso lo svolgimento di compiti autentici, individuali o di gruppo. Come per ogni altro aspetto della didattica online, **la loro efficacia risiede in un’accurata micro-progettazione**, attenta ai dettagli. In particolare, vanno definiti in anticipo i seguenti aspetti: obiettivi di apprendimento (conoscenze e competenze); fasi; consegne; tempi; strumenti; ruoli; risorse didattiche; valutazione.

Una volta definiti e usati per configurare l’ambiente di apprendimento in uso, questi aspetti diventano parte del patto formativo con i discenti e come tali vanno adeguatamente comunicati. È, infatti, fondamentale che ogni studente conosca in anticipo le azioni attese, il processo e i ruoli, e che vi aderisca volontariamente e - possibilmente- attraverso una dichiarazione esplicita di consenso che favorirà il mantenimento dell’impegno assunto. Al centro della micro-progettazione insiste l’attività in senso stretto, ancorata a cosiddette “scintille” (Salmon, 2002), ovvero stimoli, domande o problemi da cui partire per poi “fare” e interagire. L’intera e-tivity viene funzionalmente organizzata secondo **un ciclo che prevede 5 fasi successive** a supporto del lavoro individuale e di gruppo, così come processi di riflessione sull’esperienza e di restituzione finale condivisa (Fig. 3).

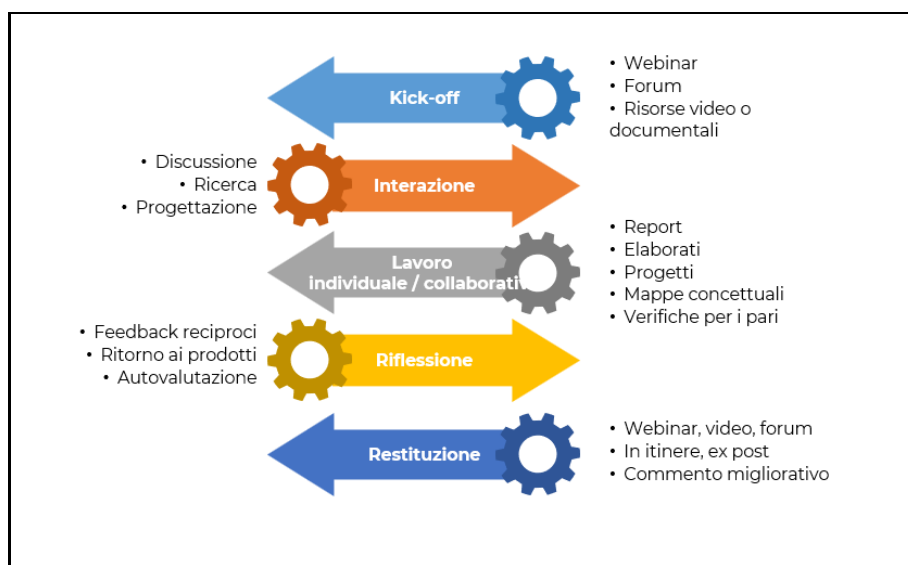


Figura 3. Il ciclo di un'etivity



In sintesi, la micro-progettazione di un'e-tivity di qualità richiede di diversificare consegne e strumenti Moodle, attribuire il corretto peso/ore, formulare un chiaro patto formativo, monitorare e incentivare la partecipazione. Infine, una volta implementate, **le e-tivity vanno sottoposte al vaglio della pratica**, osservando e raccogliendo indicatori di efficacia e gradimento, attraverso metodi diversificati, utili ad evidenziare gli aspetti da rendere oggetto di revisione in fase di ri-progettazione.

3.2. Il tutoraggio

Nella didattica a distanza, un ruolo essenziale è quello svolto dal Tutor, figura di riferimento per lo studente online che accompagna durante tutto il percorso, svolgendo azioni cosiddette di tipo pull e push. La tutorship di tipo pull è tipica di quei processi formativi che coinvolgono numeri consistenti di partecipanti in cui cioè il rapporto corsisti/tutor può risultare così elevato da non poter permettere un'assistenza continua e personalizzata dei singoli corsisti, concedendo al più spazio per interazioni basate su domande/risposte e l'uso di repertori di FAQ. La tutorship di tipo push ha una funzione proattiva nei confronti dei discenti, avendo lo scopo di "spingerli" verso gli obiettivi formativi dichiarati, per cui il tutor contatta i discenti per ricordare gli impegni e le scadenze, sollecita lo sviluppo delle attività didattiche previste dal piano formativo e suggerisce l'approfondimento di alcuni temi anche sulla base dei feedback degli altri corsisti.

Gli studenti di UnitelmaSapienza possono usufruire di un **sistema integrato di tutorship** che li supporta durante tutta la carriera accademica:

- I **tutor dei Corsi di Studio** (CdS) svolgono funzioni di orientamento e monitoraggio a livello di corso, sotto il coordinamento del Presidente del CdS, intervenendo direttamente e in maniera proattiva anche per la soluzione di criticità: monitorano la didattica on-line e le diverse modalità di sviluppo dell'interazione didattica, orientano gli studenti del CdS in ordine al percorso formativo;
- I **tutor disciplinari** svolgono la loro attività nei corsi Moodle degli insegnamenti, coordinandosi con il Presidente del CdS e con i docenti delle discipline coinvolte. In particolare, monitorano e verificano che il corso Moodle rispetti il modello eLearning UnitelmaSapienza e mantengono un contatto costante con gli studenti degli insegnamenti appartenenti all'area disciplinare di propria competenza attraverso gli strumenti di comunicazione previsti dalla piattaforma eLearning e dagli altri servizi di cui l'Ateneo dispone;
- Il **tutor tecnico** concorre a dar concreta attuazione alla centralità dello studente nella didattica in eLearning. Svolge funzioni di supporto e monitoraggio tecnico sulla piattaforma eLearning e sulle attività didattiche ivi erogate, in coordinamento con i Presidenti dei Corsi di Studio (CdS) e l'Area Sistemi Informatici, Strategici e Commerciali dell'Ateneo. Si attiva per garantire allo studente la familiarizzazione con l'ambiente tecnologico della piattaforma eLearning, anche mediante webinar, FAQ, Forum e tutorial;



- I **tutor di processo** seguono i singoli studenti non in termini di contenuto disciplinare, bensì in chiave di analisi delle difficoltà di apprendimento, delle eventuali battute d'arresto nello studio, nell'orientamento iniziale e nella gestione degli studenti con iscrizione passiva fermi da uno o più anni.

3.3. Il Faculty Development di UnitelmaSapienza: dalla formazione degli attori alla Comunità di Pratiche

Nella quasi totalità dei Paesi d'Europa, **l'investimento sulla formazione dei docenti universitari costituisce da tempo una scelta strategica**. Si avverte e si sottolinea da più parti, infatti, l'esigenza di una nuova ed elevata professionalità docente se si vuole innalzare la qualità della didattica. I docenti, cioè, sono chiamati ad essere i primi **promotori di una didattica innovativa** e olistica che tenga conto dei seguenti elementi:

- passaggio da una visione dell'apprendimento *teacher-centered* a una visione *student centered*, per cui, come abbiamo ampiamente visto, il buon docente è colui che crea buone opportunità di apprendimento (Biggs, 2003);
- ancoraggio ed espressione di logiche di *life-long learning* e *-assessors*: dall'imparare all'imparare al focus preminente sulle componenti metacognitive e di auto-regolazione (Delors, 1997);
- promozione delle competenze, in rapporto con il mercato del lavoro (OECD, 2013).

Nel complesso, all'interno delle istituzioni universitarie, si rende necessaria l'acquisizione di saperi scientifico-professionali specifici (Rivoltella & Rossi, 2017) con un forte accento sulla progettazione ragionata e sulla literacy valutativa (Carless et al., 2017).

Ed è per questo che **UnitelmaSapienza investe nel Faculty Development**, termine con cui si indicano tutte le attività che i docenti universitari perseguono per migliorare le loro conoscenze, abilità e comportamenti nell'esercizio della loro professione di didatti. Al centro del Faculty Development di UnitelmaSapienza insiste il modello delle Communities of Practices (CdP), sviluppato all'inizio degli anni '90 a partire dal lavoro di Jean Lave e Etienne Wenger (1991). La caratteristica fondamentale di questo modello è data dall'**accento sulle pratiche di lavoro**, definite attraverso tre indicatori: (a) il mutuo impegno da parte dei partecipanti a svolgere al meglio il proprio compito, con la consapevolezza che la propria parte di attività è essenziale per il raggiungimento dell'obiettivo condiviso; (b) l'impresa comune, ossia l'insieme dei significati negoziati da attribuire alle azioni comuni; questo insieme nutre il senso della comunità più in generale; (c) un repertorio condiviso di abitudini, linguaggi e codici, termini specialistici e gergali, credenze e riti, ricordi e aspettative che riflettono la storia e le attese per il futuro della comunità.

3.3.1. La formazione degli attori

Partendo da questi presupposti ed ampliandoli, UnitelmaSapienza promuove una **visione di Faculty Development esteso a tutti i suoi attori** (docenti, tutor,



manager didattici) e basato su un sistema articolato che riflette i pilastri dello stesso modello eLearning: un connubio di e-content curati e formazione attiva, mediata dagli strumenti e centrata sullo scambio di buone pratiche all'interno della comunità. Ciascun attore è dunque il protagonista di un **percorso di formazione e sviluppo dedicato e situato su più livelli**:

1. ingresso: attraverso un kit didattico disponibile nel corso Moodle dedicato ("Training eLearning") e declinato in base agli attori destinatari, il neoassunto familiarizza col modello eLearning di Ateneo, con l'infrastruttura tecnologica e con le procedure organizzative. Il kit è pensato per la fruizione autonoma e si compone di video-pillole, dispense, esercitazioni, ambienti di sperimentazione e risorse per l'autovalutazione dell'apprendimento;
2. consolidamento: incontri di formazione periodici dedicati a contenuti specifici. Dalla micro-progettazione di etivity innovative all'uso di nuovi strumenti digitali, dalla presentazione di approcci, teorie e ricerche all'illustrazione delle procedure e normative intervenienti, ogni incontro persegue il fine di individuare, definire ed applicare standard di riferimento comuni, garantendo omogeneità e coerenza di impostazione didattica e comunicativa;
3. comunità di pratiche: docenti, tutor e manager contribuiscono allo sviluppo e miglioramento continuo del modello eLearning, partecipando attivamente alla comunità attraverso a) lo scambio di buone pratiche durante gli incontri di formazione, b) l'attivazione e conduzione di gruppi di lavoro dedicati alla sperimentazione e osservazione di tecniche e strumenti specifici per discipline, c) il mentorship dei neoassunti.

Infine, ogni livello è accompagnato da un monitoraggio in itinere: strumenti di analisi del fabbisogno prima e di raccolta delle opinioni di gradimento al termine, al fine di migliorare sempre più anche questi processi interni chiave.

Tutti i contenuti e la gestione degli incontri si svolgono con la partecipazione di esperti di didattica e tecnologie a livello nazionale, nonché accademici riconosciuti per la loro capacità innovativa ed esperienza accumulata sul campo.

3.3.2. Le Communities of Practices di UnitelmaSapienza

Nell'elaborazione di Wenger (2006), la CdP si costituisce attorno a pratiche di lavoro comuni, sviluppando **solidarietà organizzativa** sui problemi e **condivisione di scopi, saperi pratici e linguaggi**. In particolare, le CdP si sviluppano grazie alla cosiddetta "partecipazione periferica legittimata" (Lave & Wenger, 1991), per cui coloro che arrivano per ultimi in una comunità, i novizi, inizialmente partecipano alle attività in modo minore, ovvero periferico, sfruttando essenzialmente l'osservazione. Gradualmente, la loro partecipazione diventa più centrale, con ciò favorendo una piena acquisizione delle pratiche comuni. La legittimazione di una posizione inizialmente periferica è basata sull'implicita assunzione ed aspettativa che il novizio, con il tempo, non solo si appropri della pratica, ma diventi in grado di modificarla e stimolarne una continua evoluzione. Non meno importante per lo sviluppo della CdP sono le pratiche di confine, ovvero quelle pratiche situate a cavallo tra comunità attigue. Nelle zone di confine tra le comunità professionali,



infatti, si possono realizzare fruttuose esperienze di apprendimento in cui valori, procedure, strumenti delle comunità coinvolte si mescolano, arricchendo le occasioni formative. In questo caso, l'ibridazione delle pratiche tra diverse CdP può avvenire sia attraverso artefatti, quali le tecnologie, i documenti, i database, sia attraverso la partecipazione alle attività comuni da parte di persone che ricoprono il ruolo di intermediari in grado di trasferire elementi di una pratica da una comunità ad un'altra.

UnitelmaSapienza attualizza i pilastri concettuali delle Comunità di Pratiche attraverso:

- un Faculty Development precipuamente fondato su una formazione intesa come sviluppo del potenziale e **insegnamento reciproco tra colleghi** che condividono scopi, linguaggi e pratiche dello stesso contesto organizzativo e che - crescendo come comunità - tendono verso l'innovazione continua di quelle stesse pratiche;
- la partecipazione periferica legittimata dei neoassunti (docenti, tutor, manager) che dopo un'iniziale induction individuale, diventano man mano sempre più autonomi grazie a forme strutturate di **mentoring** in cui il collega esperto accompagna il novizio nell'applicazione pratica delle informazioni apprese e nella lettura dei risultati delle azioni intraprese;
- **gruppi di lavoro** permanenti intersettoriali (composti da docenti, tutor, manager) e intra-settoriali (ad esempio composti da docenti di discipline diverse) finalizzati all'esplorazione fruttuosa e alla contaminazione proficua delle **pratiche di confine**, alla ricerca delle migliori soluzioni in grado di rispondere ai bisogni degli studenti.