

# Un progetto di didattica sincrona ai tempi del Covid19

Concetta Tino, Ambra Stefanini

*Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata  
Università degli Studi di Padova*

La diffusione della pandemia da Covid19 ha imposto una riorganizzazione della didattica universitaria che ha obbligato i docenti ad erogare a distanza i propri insegnamenti. Per sopperire alla mancanza di un'interazione face-to-face in un momento così complesso, l'insegnamento di 'Teaching and Interventions Methods in Organizations' del corso di Laurea Magistrale in 'Management dei servizi educativi e formazione continua', solitamente erogato in modalità blended, è stato realizzato completamente online e sotto forma di didattica sincrona, combinando strategie student/-centered e tecnologie. La realizzazione del modello ha permesso di assicurare la costanza, la partecipazione, il coinvolgimento, l'interesse, e soprattutto, aspetto non secondario, l'interazione e la relazione fra le persone, assicurando una presenza e coinvolgimento online.

*Parole chiave (didattica sincrona, student-centered teaching, tecnologie, Covid19)*

## Storia del progetto

Il fenomeno pandemico causato dal Covid19 ha richiesto l'implementazione di una serie di misure, a livello nazionale, normate dal Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri (DPCM) 4 marzo 2020 per assicurare il contenimento e la gestione dell'emergenza epidemiologica. Questo ha comportato, a partire dal 5 marzo 2020, la sospensione di tutte le attività didattiche nelle scuole di ogni ordine e grado e della frequenza delle attività di formazione superiore, presso le Università e le Istituzioni di Alta Formazione Artistica Musicale e Coreutica, ma con la possibilità di svolgimento delle attività didattiche a distanza. Il nostro Ateneo, con Decreto Rettorale, ha risposto con immediatezza, predisponendo linee guida e risorse per l'attivazione di piattaforme e percorsi formativi sull'uso di tool tecnologici e la creazione di spazi virtuali per la condivisione delle pratiche a carattere interdipartimentale. Quest'ultimo processo è stato facilitato dal programma Teaching4Learning di Faculty Development già attivo all'interno dell'Ateneo dal 2016 e che, per fornire supporto alla qualità della didattica in fase di emergenza epidemiologica, ha creato lo spazio di T4Ltogether, con due incontri a settimana, gestiti e moderati, sulla base di turni e disponibilità, dai change agent dell'Ateneo e con il supporto dello staff del Digital Learning di Ateneo.

Il cambiamento richiesto e inatteso è stato significativo, ma ancora da completare. Infatti, se le azioni implementate dalla governance dell'università avevano rispettato la norma e fornito quanto era necessario per realizzare la didattica a distanza, subito dopo, nei giorni tra il 6 e il 9 marzo 2020, è toccato ai docenti coinvolti nell'avvio dei corsi del secondo semestre trovare una via per implementare una didattica che rispondesse ai nuovi bisogni. Veniva richiesto loro di ripensare insegnamenti, strategie e metodi da utilizzare per assicurare una didattica di qualità anche a distanza. Tra questo gruppo di docenti c'eravamo anche noi con l'insegnamento di 'Teaching and Interventions Methods in Organizations' del corso di Laurea Magistrale in 'Management dei servizi educativi e formazione continua', le cui particolari caratteristiche sono presentate di seguito.

## **Caratteristiche dell'insegnamento e aspetti organizzativi da considerare**

L'insegnamento 'Teaching and Interventions Methods in Organizations' è in lingua inglese con struttura blended e coinvolge studenti e studentesse frequentanti e non frequentanti (quest'anno 21 frequentanti e 13 non frequentanti). Pertanto, prima di ripensare totalmente la didattica, si è reso necessario considerare gli aspetti da quali non si poteva prescindere nel rispetto della natura dell'insegnamento:

- l'insegnamento blended richiede la predisposizione di attività online comuni per studenti/esse frequentanti e non frequentanti;
- la presenza di studenti/esse frequentanti e non frequentanti implica considerare attività in presenza che creino valore aggiunto e a cui si attribuisce un punteggio.

Considerando questa struttura, la necessità di garantire gli aspetti sopra citati si è rivelata ancora più stringente, malgrado tutto l'insegnamento venisse ormai erogato completamente a distanza. Avevamo ben chiaro come condurre il corso in presenza, ma per il cambiamento imposto dall'emergenza sanitaria è stato necessario interrogarsi, confrontarsi, operare delle scelte e prendere decisioni su contenuti, strategie e metodi al fine di assicurare una didattica di qualità, anche a distanza. È stato un processo che ha richiesto un'accurata e condivisa micro-progettazione e che ci ha portato alla decisione di condurre l'insegnamento sempre in co-docenza, pur mantenendo ciascuna di noi la titolarità delle lezioni per il numero di ore assegnate. Quando una delle docenti aveva la responsabilità di condurre la propria lezione, l'altra è stata di supporto sia per gli aspetti organizzativi, sia nella gestione e moderazione dei gruppi.

La parte online dell'insegnamento, obbligatoria per frequentanti e non frequentanti, ha previsto attività senza variazioni rispetto al solito. Le attività sono state gestite mediante la piattaforma moodle e progettate in collaborazione tra docenti e e-tutor. In questo caso specifico, il ruolo di e-tutor è stato assegnato a una

delle due docenti dello stesso insegnamento, che aveva un minor numero di ore da gestire in sincrono. Il progetto di seguito presentato focalizza l'attenzione solo sulla parte sincrona dell'insegnamento, che include brevi attività asincrone.

## Il progetto

La natura e la struttura dell'insegnamento hanno richiesto l'elaborazione di un progetto *tailored* di didattica a distanza sincrona con pillole di attività asincrone, costruito su una prospettiva teorica basata sulla combinazione di un approccio student-centered (Weimer, 2013) e dell'e-learning (Cantoni, Botturi, & Succi, 2007). La sfida della didattica sincrona è stata di andare oltre i contenuti del corso e la predisposizione dei materiali per un Learning Management System (LMS), cercando di sopperire, in un momento così difficile, in cui le emozioni contrastanti pervadevano la vita di ciascuno, alla mancanza di un'interazione face-to-face, oltre che di creare lezioni coinvolgenti e stimolanti che potessero dare valore e senso agli incontri bisettimanali previsti.

La realizzazione del modello di progetto ha previsto la considerazione di alcuni aspetti chiave nella prospettiva student-centered learning/teaching.

Per studenti e studentesse:

- costruzione di conoscenza da parte di studenti e studentesse;
- *self-direction*, basata su un senso di agency e auto-efficacia;
- interazione, partecipazione, collaborazione.

Per docenti:

- promuovere la creazione di un ambiente, oltre che una relazione di fiducia all'insegna dell'accoglienza e del rispetto reciproco; uno spazio virtuale in cui sentirsi protetti e al 'sicuro';
- facilitare la comprensione dei contenuti mediante:
  - una progettazione delle lezioni che potesse costantemente garantire la centralità di studenti/esse, mediante un'accurata integrazione di tempi, attività e metodi;
  - una varietà di attività che richiedesse il protagonismo costante di studenti/esse: attività flipped; discussioni di piccolo gruppo (breakout rooms) e di grande gruppo; elaborazione di prodotti e presentazioni di piccolo gruppo; case-study analysis; scenari problem-based ed elaborazione di soluzioni condivise;
  - una varietà di strategie attive e partecipative: teamwork; strategie flipped; role-play; discussioni; metodi case-study e problem-based; brevi attività individuali;
  - una varietà di tool tecnologici che potessero costantemente mantenere attiva l'attenzione e monitorare la comprensione dei temi

trattati. Durante la lezione sono stati utilizzati: la piattaforma zoom e le sue funzionalità, moodle quiz, moodle feedback, video, wooclap, kahoot, slido, padlet, powtoon, power point, google drive. Per le attività previste per la parte online è stata utilizzata la piattaforma Moodle: glossario, wiki, forum, scelta gruppi, attività 'compito';

- testimonianze di esperti esterni che potessero sostenere maggiormente la comprensione dei contenuti attraverso la narrazione della loro esperienza sul campo e che potessero aiutare studenti/esse a collegare la teoria con la pratica;
- costruire un ambiente di apprendimento che sostenesse la *self-direction* di studenti/esse, attraverso la predisposizione di attività utili a incoraggiare processi di collaborazione e peer-learning.

In particolare, il modello ha tenuto conto di alcune importanti condizioni per favorire l'apprendimento:

- *Informare studenti e studentesse sugli obiettivi del corso e delle singole lezioni.* Per assicurare tale aspetto è stata prevista, nella fase iniziale, la condivisione del syllabus, anticipandolo prima tramite la piattaforma moodle del corso e poi condividendolo durante la prima lezione del corso; inoltre, per ogni lezione è stata sempre preparata e condivisa con un giorno di anticipo un'agenda dettagliata su contenuti, attività e tool che sarebbero stati utilizzati il giorno successivo. L'agenda ha sostenuto gli studenti nella comprensione chiara dei *learning outcomes*.
- *Sostenere l'attenzione di studenti/esse.* Per assicurare la loro attenzione è stato necessario utilizzare strategie attive e offrire stimoli che potessero stimolare la loro curiosità e la loro partecipazione durante le lezioni. Questo ha richiesto una struttura delle lezioni capace di richiedere loro di agire un ruolo attivo costante. In termini esemplificativi, solitamente l'agenda della lezione prevedeva scansione e attività del tipo di seguito indicato:
  1. una prima video-lezione di 7/10 minuti resa disponibile all'inizio della lezione (attività asincrona nel tempo sincrono);
  2. seguiva il completamento di un quiz di moodle relativo alla video-lezione (attività asincrona nel tempo sincrono);
  3. formulazione di eventuali domande e/o brainstorming su un concetto-chiave tramite wooclap;
  4. sulla base dell'attività flipped assegnata: role-play e discussioni nelle breakout rooms; restituzione in plenaria mediante una mappa illustrata degli elementi mersi;
  5. case-study: teamwork sull'analisi del caso assegnato ai gruppi, preparazione di un power point su processo di analisi (protagonisti, ruoli,

- situazione-problema, cause del problema, strategie risolutive) e restituzione;
6. una seconda video-lezione 7/10 (abbinata al tempo di ulteriori 10 minuti per la pausa);
  7. verifica comprensione tramite Kahoot e breve discussione;
  8. brevi scenari problem-based assegnati ai diversi gruppi: chiedevano loro identificare il problema e la soluzione, mediante l'applicazione della teoria appresa e facendo riferimento alle esperienze riportate da esperti esterni o ad altre fonti; restituzione in plenaria tramite un power point creato da ogni gruppo; peer-feedback.
  9. conclusione: feedback sulle attività svolte ed eventuali chiarificazioni.
- *Utilizzare modalità diverse di presentare i contenuti.* Dalla semplificazione dell'agenda (punto precedente) è emerso come i contenuti siano stati presentati facendo uso di brevi sezioni video, potenziate dall'immediata valutazione e autovalutazione di quanto appreso (quiz e altri tool tecnologici già menzionati). Gli stimoli offerti sono stati costanti e diversificati (video, brainstorming, quiz, casi, scenari).
  - *Integrare proficuamente le tecnologie nella didattica.* La diversità dei tool utilizzati è stata efficacemente integrata alla didattica, nel rispetto di una prospettiva costruttivista orientata a promuovere l'autonomia di studenti/esse, oltre che la costruzione sociale della conoscenza, dando spazio e tempo alla dimensione relazionale e interattiva (Duffy & Jonassen 1992; Vygostky 1987) pur se in erogazione a distanza.
  - *Valorizzare e richiamare la loro esperienza precedente.* L'esperienza precedente rappresenta le fondamenta di ciò che si conosce e da cui è facile muovere verso ciò che non si conosce. Infatti, lezione dopo lezione, studenti/esse non solo hanno potuto fare riferimento alla loro esperienza di vita personale e professionale (alcuni erano lavoratori/trici; altri avevano avuto esperienze di tirocinio o avevano vissuto esperienze di volontariato), ma dovevano richiamare la conoscenza appresa e costruita attivamente attraverso un lavoro individuale (attività flipped) e di gruppo (attività sincrone e online) per poter affrontare le discussioni di gruppo e svolgere le attività delle lezioni successive. Questo ci ha portato a cogliere una sempre maggiore partecipazione, il desiderio di esprimere la propria opinione e dare il proprio contributo.
  - *Sostenere l'apprendimento.* L'ambiente di apprendimento online, oltre che sul rispetto della centralità di studenti/esse è stato costruito assicurando una forte e strategica azione di scaffolding. Infatti, il ruolo di noi docenti è stato prioritariamente quello di facilitatori: predisponendo attività e materiali,

scegliendo metodi e strategie attraverso cui far gestire e il tempo sincrono delle lezioni a studenti/esse, mediante il loro attivo protagonismo.

- *Sostenere la performance degli studenti.* Questo aspetto è stato garantito mediante la scelta delle strategie adottate, che hanno guidato gli studenti a costruire conoscenza e ad utilizzare le teorie nell'analisi di casi, soluzione di problemi, ideazione di interventi risolutivi, aumentando lo *student talking time* (STT) e riducendo il *teaching talking time* (TTT) (Kareema, 2014; Kostadinovska-Stojchevska et al., 2019).
- *Dare e ricevere feedback.* Dare e ricevere feedback è un processo che sostiene la valutazione formativa e l'apprendimento (Grion & Tino, 2018). Durante le lezioni studenti e studentesse hanno fornito feedback ai pari e lo hanno ricevuto dai pari e dalle docenti dopo le varie attività. Processo che se inizialmente ha suscitato un po' di timidezza, lezione dopo lezione è diventato un'attività familiare.
- *Confronto costante tra docenti e feedback reciproco al termine di ogni lezione.* Lo sforzo richiesto dal modello implementato è legato a diversi aspetti: il tempo investito per la micro-progettazione, la co-docenza per tutto il corso, l'impegno per mantenere vivi l'attenzione e l'interesse per la durata dell'insegnamento, il tentativo costante di generare fiducia, coinvolgimento e desiderio di partecipazione. Questo impegno ha richiesto un costante monitoraggio, facilitato dalla compresenza delle docenti e dalla capacità di darsi un reciproco feedback costruttivo, orientato ad assicurare gli aggiustamenti necessari prima di ogni lezione successiva.

## **L'efficacia del modello implementato: il punto di vista di studenti/esse**

La valenza del modello implementato veniva alla luce sempre più dopo ogni lezione, quando dal confronto tra noi docenti emergevano aspetti quali: motivazione, partecipazione, interesse, impegno, maggiore disinvoltura nell'esprimere la propria opinione e nel fornire feedback ai pari, nell'uso della lingua e del linguaggio tecnico specifico, oltre che nella manipolazione dei contenuti e nella loro applicazione sempre più competente ai casi e agli scenari problematici proposti. A conferma di tutto ciò è stato possibile rilevare ulteriori elementi significativi: i) la costante presenza sincrona di coloro che avevano scelto di essere 'frequentanti', che hanno evitato di assentarsi anche per il numero di ore minime concesse; ii) lo svolgimento degli esami di tutti i frequentanti e della maggior parte dei non frequentanti già nella prima sessione.

Tutto questo, però, non era sufficiente a fornirci certezza dell'efficacia del modello implementato e, a conclusione degli esami, si è voluto dare voce a studenti/esse tramite alcune interviste ancora in corso, di cui l'immagine (Fig. 5.5) riporta solo alcuni nodi chiave fin qui emersi.

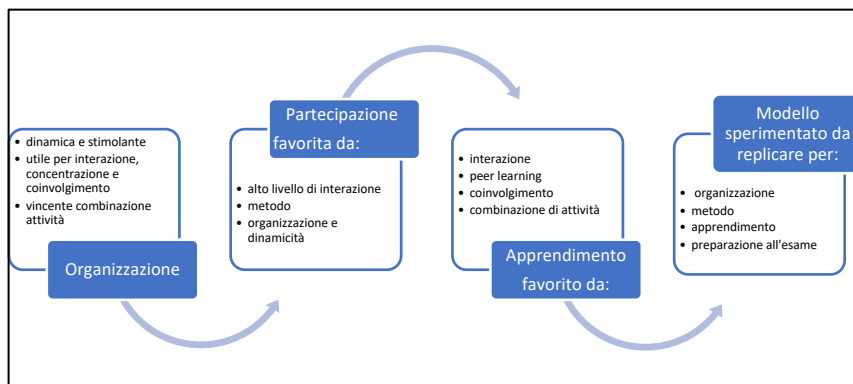


Figura 5.5: sintesi punti di vista di studenti/esse

## Lesson learnt

L'esperienza vissuta, inaspettata quanto sfidante, ci ha ancora più convinte di quanto l'apprendimento sia frutto di un'alchimia fatta di attenti dosaggi ed equilibrio sapiente di conoscenze, competenze, saperi, ma anche di metodologie, tecniche, emozioni e relazioni. Lo studente ha bisogno di sentirsi al centro di un processo del quale lui stesso è il fulcro. E noi, con questa idea, abbiamo tentato di creare un percorso in cui studentesse e studenti avessero l'opportunità di lavorare, ad ogni lezione, su un topic specifico perché lo affrontassero, lo approfondissero, lo espandessero e lo facessero proprio attraverso il confronto con gli altri, sotto nostra guida e supervisione.

L'emergenza epidemiologica ci ha richiesto di sperimentare un improvviso cambio di rotta, una potente accelerazione verso una soluzione che ci veniva richiesta per un bisogno immediato. Le domande che ci siamo poste sono state tante, ma questa è stata quella che ha guidato le nostre scelte: eroghiamo contenuti o progettiamo un'esperienza di apprendimento per studenti/esse? Abbiamo scelto la seconda opzione, imparando a richiamare a raccolta tutti i nostri sforzi, le nostre competenze e abilità, le nostre collaborazioni positive e costruttive, con lo sguardo rivolto sempre a studenti/esse, oltre che con la finalità di ricreare, anche a distanza, un luogo, seppur "altro", di apprendimento. Un luogo in cui efficacia, coinvolgimento, pensiero, interazione, riflessione, partecipazione, costruzione della conoscenza e relazioni costituiscono quei grandi pilastri a supporto del pensiero e della crescita personale e professionale di ciascun attore partecipante. In tal senso, l'aula virtuale creata è divenuta luogo di zona prossimale di sviluppo (Vygotky, 1987) per studenti/esse e per docenti.

## **Bibliografia**

- Cantoni, L., Botturi, L., & Succi, C. (2007). *eLearning: capire, progettare, valutare*. Franco Angeli.
- Grion, V., & Tino, C. (2018). Verso una “valutazione sostenibile” all’università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 14(31), 38-55.
- Kareema, M. I. F. (2014). Increasing student talk time in the ESL classroom: An investigation of teacher talk time and student talk time. *SOCIAL SCIENCES AND HUMANITIES Proceedings, 4th International Symposium*, SEUSL.
- Kostadinovska-Stojchevska, B., & Popovikj, I. (2019). Teacher talking time vs. student talking time: moving from teacher-centered classroom to learner-centered classroom. *The International Journal of Applied Language Studies and Culture*, 2(2), 25-31.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: the fundamentals of defectology* (Vol. 2). Springer Science & Business Media.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.