

Università degli Studi di Torino  
Dipartimento di Culture, Politica e Società  
Centro "Luigi Bobbio" per la ricerca sociale pubblica e applicata

## La didattica a distanza nell'Università di Torino durante l'emergenza Covid

**Il modello del decentramento coordinato**

**WORKING  
PAPERS  
CLB-CPS**

**Francesco Ramella  
Franca Roncarolo**



Centro "Luigi Bobbio" per la Ricerca sociale, pubblica e applicata  
Dipartimento di Culture, Politica e Società  
Università degli Studi di Torino

Working Papers  
CLB-CPS

**La didattica a distanza  
nell'Università di Torino  
durante l'emergenza Covid  
Il modello del decentramento coordinato**

Francesco Ramella e Franca Roncarolo

2/2020



Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> o spedisci una lettera a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

ISBN 978-88-7590-172-1

Working Paper CLB-CPS 2/2020

Centro "Luigi Bobbio" per la ricerca sociale, pubblica e applicata  
Dipartimento di Culture, Politica e Società  
Università degli studi di Torino  
Lungo Dora Siena, 100 - 10153  
Torino, TO  
[www.dcps.unito.it](http://www.dcps.unito.it)

## PREFAZIONE

---

**Stefano Geuna - Rettore dell'Università di Torino**

L'inaspettata epidemia da Covid-19 ha repentinamente cambiato in modo profondo le attività delle nostre Università. Per far fronte all'emergenza e per salvaguardare le tre missioni fondamentali della ricerca, della didattica e del dialogo con il territorio e la società, UniTo ha fatto affidamento sulle sue più vitali energie e sulle sue più elevate competenze. Riconoscendo le implicazioni di un'ineliminabile incertezza strutturale, abbiamo riorganizzato nel modo più efficiente possibile, visti i tempi strettissimi, il complesso delle prassi operative.

Garantire uno standard condiviso della qualità didattica – nonostante il *lockdown* e le misure di distanziamento interpersonale – è stata la priorità. Il primo pensiero è stato come rendere disponibili le lezioni, gli esami, le lauree, l'erogazione dei servizi agli studenti e alle studentesse nonostante un quadro normativo rigido e poco incline alle evoluzioni di una società digitale. Non senza inevitabili criticità, questa esperienza epocale ha insegnato come guardare con la curiosità del *problem solver* anche alle opportunità che la crisi ha portato con sé. La spinta a gestire l'emergenza ha reso più consapevoli di quanto potenziale innovativo, professionale e tecnologico, fosse depositaria la nostra Università.

Se oggi si può parlare di un «modello Torino» per la didattica a distanza durante – e oltre – i momenti peggiori della pandemia, ovvero di una prospettiva che consenta di guardare al futuro della formazione universitaria con obiettivi in linea con un mondo che cambia, lo si deve a tre fattori principali.

Il primo: la lunga e qualificata esperienza maturata dal nostro Ateneo nel campo della formazione a distanza. Un *know how* che è progettuale, amministrativo, tecnologico e culturale. Questa esperienza ha posto UniTo nelle condizioni di affrontare con tempestività le sfide dell'*e-learning* su vasta scala imposte dal Covid.

Un secondo fattore fondamentale è stato il modello organizzativo e gestionale. La strategia di UniTo per la didattica durante il *lockdown* si è basata sul

principio di decentramento funzionale e su una solida attività di coordinamento multilivello con le Scuole, i Dipartimenti e i corsi di studio. L'efficienza d'intervento è stata parametrata sulla base delle esigenze delle diverse discipline e sugli orientamenti dei docenti. La flessibilità del modello, infatti, ha consentito di tutelare le specificità della socializzazione a saperi tanto differenti come quelli presenti nella comunità di UniTo.

Un terzo fattore fondamentale è l'investimento lungimirante nell'infrastruttura tecnologica, che si è dimostrata in grado di supportare un ingente – quanto inatteso – sforzo produttivo: trasferire il secondo semestre su piattaforma e-learning ha significato rendere accessibili oltre 4000 insegnamenti a circa 80.000 studenti e studentesse e circa 3500 docenti. Ha significato, inoltre, una capacità di rete da 25.000 accessi medi giornalieri a fine marzo 2020.

La didattica a distanza del «modello Torino» è dunque incardinata su tre capisaldi: la fiducia nelle competenze e nel capitale umano a disposizione: docenti e personale tecnico-amministrativo; una infrastruttura tecnologica efficiente e adeguata al tasso di digitalizzazione richiesto dal post-Covid; la flessibilità del modello organizzativo e gestionale, per consentire il massimo di soddisfazione dei bisogni all'interno di una articolata e plurale rete di saperi come è la nostra Università.

## NULLA ACCADE PER CASO

---

**Barbara Bruschi** - *Vice-Rettrice per la didattica dell'Università di Torino*

Il 24 febbraio 2020, quando le prime università italiane hanno chiuso a causa della crescita dei contagi, probabilmente nessuno era in grado di ipotizzare cosa sarebbe realmente accaduto. Pur nella consapevolezza di essere nel pieno di una crisi decisamente importante, non potevamo nemmeno immaginare la portata di quella crisi e soprattutto gli effetti che avrebbe generato. Ora, a distanza di qualche mese e con una serie di dati a disposizione, possiamo fare il punto e permetterci qualche riflessione non tanto per cercare di porre la parola fine a quel periodo e dare inizio a un nuovo anno, quanto per capire cosa sia realmente accaduto e possibilmente valorizzare ciò che di buono è rimasto.

Le pagine che seguono illustreranno alcuni risultati delle azioni intraprese per fronteggiare l'emergenza. In queste poche righe desidero fornire qualche indicazione di contesto. Mi soffermerò in particolare su tre aspetti che hanno caratterizzato il nostro modello di intervento come Ateneo torinese: gli scenari didattici, la rete, il capitale culturale.

In questi mesi, il mondo dell'informazione ha continuato a parlare della didattica a distanza (DaD) come se l'universo didattico dell'università e della scuola potesse essere efficacemente rappresentato da un unico termine ombrello. Sappiamo che l'insegnamento e l'apprendimento sono processi complessi e che, in quanto tali, possono dar vita a interventi assai diversi. Pertanto, se un'unica etichetta poteva andare bene per dar conto al pubblico, nella forma più chiara possibile, di quanto stava accadendo in ambito formativo, altrettanto non poteva valere nell'orientamento delle scelte accademiche. Sin dall'inizio abbiamo pensato che la tecnologia della "distanza" (facciamo tutto in videoconferenza, ad esempio) non dovesse e non potesse essere il solo elemento guida nel definire le modalità di erogazione della didattica. Abbiamo ritenuto che si dovesse partire dalla professionalità dei docenti, dal loro modo diverso di fare lezione, dalle differenti discipline, dalla varietà nel comunicare i contenuti scientifici. Per questo, non abbiamo fornito indicazioni sugli strumenti per fare didattica a distanza, ma abbiamo proposto degli **scenari**, necessariamente basati sull'impiego delle tecnologie, ma immaginati per essere sufficientemente flessibili da adattarsi alle esigenze di chi insegna. In nessun momento abbiamo pensato che il successo delle operazioni che stavamo adottando dipendesse esclusivamente dalla qualità

degli strumenti digitali. Eravamo invece convinti che la qualità andasse cercata nelle competenze dei professori e delle professoresse che dovevano essere messi nella condizione di scegliere autonomamente quale scenario meglio interpretava il proprio modo di insegnare. Il nostro è stato un modello aperto, che metteva il docente al centro del processo decisionale, rendendolo partecipe delle scelte che venivano prese.

Partendo dallo stesso principio, abbiamo cercato di valorizzare la **rete** di relazioni con i docenti, avviando incontri continui con i vice direttori di Dipartimento preposti alla didattica. Siamo stati sempre convinti che solo costruendo un meccanismo di consultazione costante a differenti livelli avremmo potuto affrontare la varietà di situazioni che quotidianamente si presentavano. Lavoro di rete, condivisione, confronto e sostegno reciproco sono state le parole chiave dell'emergenza e gli strumenti fondamentali per fronteggiare una situazione che richiedeva forze e risorse immense. Queste risorse erano e sono presenti nell'Ateneo e rappresentano, almeno in parte, il frutto di un **capitale culturale** costruito negli anni. Siamo stati in grado di partire rapidamente con la didattica online perché da più di vent'anni nell'Università di Torino si fa ricerca sull'e-learning; da tempo si lavora sulla cultura della qualità della didattica e sulla formazione dei docenti alla didattica innovativa. Nulla accade per caso e i fatti lo dimostrano: probabilmente non eravamo consapevoli sino in fondo del capitale umano e di competenze che avevamo a disposizione: la pandemia lo ha fatto emergere e i dati lo dimostrano.

## EXECUTIVE SUMMARY

---

### **La didattica a distanza nell'Università di Torino durante l'emergenza Covid-19**

**Francesco Ramella** - *Con-direttore del Centro Luigi Bobbio*

**Franca Roncarolo** - *Direttrice del dipartimento di Culture, Politica e Società*

Durante l'emergenza Covid-19, l'Università di Torino ha assicurato la continuità della funzione formativa svolgendo la "didattica a distanza" (DaD). Come hanno vissuto quest'esperienza i professori e i ricercatori impegnati in prima linea nell'insegnamento? È andato tutto bene? E, soprattutto, finita l'emergenza, che cosa rimarrà di quanto appreso da questa esperienza? È possibile trarne alcuni insegnamenti che possano migliorare la didattica di quella che sarà la "nuova normalità della vita universitaria"?

Per rispondere a queste domande, nel mese di giugno 2020 è stata condotta una ricerca nazionale sulla didattica fatta durante il semestre dell'emergenza. È stato intervistato **un campione di 3.398 professori e ricercatori delle università statali italiane** che hanno risposto ad un articolato questionario online. La stessa ricerca è stata poi replicata nel mese di luglio su **tutti i docenti dell'Università di Torino**, inclusi quelli a contratto. Al questionario hanno risposto in 986, con un tasso di risposta che ha superato il 40% tra i docenti e ricercatori di ruolo e a tempo determinato.

La ricerca, coordinata da Francesco Ramella e Franca Roncarolo, è stata svolta **dal Centro "Luigi Bobbio" del Dipartimento di Culture, Politica e Società, in collaborazione con l'Ateneo di Torino**. La rilevazione è stata realizzata dalla società di ricerche Questlab (<http://www.questlab.it>).

**Ecco una breve sintesi di quanto hanno detto i docenti torinesi.**

**Non è andata male, anzi ...**

Dalle risposte fornite dagli intervistati in effetti sembra essere "andato tutto bene":



- i ritardi nell'avvio delle lezioni sono stati contenuti;
- le ore di lezione non si sono discostate molto da quelle previste;
- la stragrande maggioranza dei docenti è così riuscita a svolgere tutto il programma di insegnamento;
- la maggioranza dei docenti ha adattato le proprie strategie didattiche all'insegnamento a distanza;
- le lezioni sono state prevalentemente tenute in diretta streaming;
- il numero di studenti frequentanti non è diminuito;
- gli esami si sono svolti regolarmente.

I docenti hanno perlopiù fatto didattica da casa, con una infrastruttura tecnologica sufficiente a garantire lo svolgimento delle lezioni, ricevendo un supporto dall'Università e dai loro colleghi per la transizione online, sia sotto il profilo tecnico che didattico. L'adeguamento a queste nuove modalità di insegnamento, infatti, è stato tutt'altro che facile, rendendo necessario l'uso di nuove tecnologie, da molti mai usate in passato.

### **Un giudizio positivo pur tra molte difficoltà**

I docenti e i ricercatori danno un giudizio positivo sia del modo in cui l'Ateneo di Torino e i loro Dipartimenti hanno affrontato l'emergenza, sia della propria esperienza di didattica a distanza. Le loro risposte, tuttavia, mettono in luce anche le difficoltà incontrate e gli aspetti negativi e stressanti dell'emergenza:

- la maggior parte di chi ha svolto ruoli gestionali a livello di Ateneo, di Dipartimento o di Corso di studio è stata molto impegnata in riunioni organizzative, nel coordinamento dei docenti e nella comunicazione con gli studenti;
- la maggior parte dei docenti ha visto aumentare il tempo necessario a preparare le lezioni e quello per organizzare e condurre gli esami.

Gli intervistati hanno soprattutto incontrato problemi didattici connessi al poco tempo disponibile per adattare i loro insegnamenti alla didattica online, alla scarsa familiarità con le nuove piattaforme tecnologiche, alle difficoltà di interazione con gli studenti, al minore accesso alle risorse didattiche e alla difficoltà di svolgere esercitazioni pratiche.

Una consistente minoranza di docenti ha segnalato problemi logistici legati alla mancanza di spazi adeguati a casa, alla difficoltà di conciliare la didattica

con la compresenza e la cura dei familiari, alla necessità di prestare assistenza tecnica agli studenti, o problemi di privacy connessi al timore che i materiali creati per la didattica possano essere utilizzati e diffusi in maniera impropria, che la protezione dei dati sia a rischio e che le autorità accademiche possano esercitare un maggiore controllo e ridurre l'autonomia d'insegnamento dei docenti.

Una piccola minoranza, infine, ha avuto problemi tecnici legati alla qualità della connessione internet o della strumentazione informatica.

### **Il confronto con il resto del Paese**

Lo scenario che emerge dalle interviste condotte a Torino non è molto distante da quello nazionale. **Tra gli accademici torinesi, tuttavia, si osserva da un lato una forte attenzione per gli aspetti didattici delle lezioni online, dall'altro una maggiore apertura e disponibilità al cambiamento delle modalità d'insegnamento.** Infatti, una percentuale di docenti superiore alla media nazionale dichiara di aver vissuto le esperienze fatte con la didattica a distanza come un arricchimento professionale e di aver maturato l'esigenza di una formazione mirata sui metodi e sulle tecniche di insegnamento, sia in presenza sia a distanza. Affiora anche una visione più positiva delle potenzialità delle nuove piattaforme tecnologiche e una maggiore disponibilità a sperimentare forme di didattica mista, integrando le lezioni in presenza con delle attività formative online.

In tutti gli Atenei italiani, il supporto istituzionale nella transizione alla didattica online ha giocato un ruolo cruciale. In confronto al quadro nazionale, però, **l'Ateneo torinese ha attuato una strategia di risposta alla crisi meno "accentrata e dirigista",**

- a. attuando un "decentramento coordinato", che ha coinvolto maggiormente le scuole e i dipartimenti nel sostegno ai docenti e
- b. lasciando maggiori margini di autonomia e di scelta a quest'ultimi su come attuare la didattica a distanza.

I docenti torinesi, inoltre,

- a. hanno usufruito di un maggiore sostegno, proveniente da una pluralità di canali di supporto,

- b. hanno manifestato anche una maggiore attitudine a forme di mutuo-aiuto di tipo orizzontale, nella transizione alla didattica a distanza.

È grazie a queste dotazioni di capitale sociale e istituzionale che molti di essi sono riusciti a trasformare la “sfida” della didattica a distanza in una opportunità di apprendimento.

### **La didattica prima e durante l'emergenza: qualche sorpresa**

L'indagine ha offerto un'occasione preziosa per confrontare le modalità didattiche praticate prima dell'emergenza e quelle messe in atto nel semestre Covid-19. Risulta, così, che:

- nelle aule universitarie era praticata una didattica meno statica e centrata sulla “lezione cattedratica” e più dialogica, interattiva e innovativa di quanto solitamente si ritenga;
- l'emergenza ha comportato un drastico ridimensionamento delle esperienze più innovative e la didattica si è semplificata, tornando al modello tradizionale, quello trasmissivo, per quanto arricchito dalla discussione con gli studenti.

### **Che cosa rimarrà dell'esperienza di didattica a distanza fatta durante l'emergenza?**

I docenti universitari che, a Torino, vorrebbero passare in forma permanente alla didattica a distanza rappresentano una esigua minoranza degli intervistati (l'1%). La quasi totalità invece ritiene che la didattica a distanza non possa e non debba sostituire quella in presenza. Le opinioni dei docenti sul futuro, tuttavia, sono differenziate:

- il 58% vorrebbe che almeno una parte della didattica venisse svolta in “forma mista”, integrando le lezioni in presenza con attività online; costoro, infatti, ritengono che ciò migliorerebbe l'apprendimento mettendo a disposizione degli studenti più materiali didattici e arricchendo l'interazione con i docenti.
- Il 41% vorrebbe, invece, tornare appena possibile alla situazione precedente all'emergenza, senza mantenere niente dell'esperienza fatta con la didattica a distanza.

## Qualche insegnamento per il futuro

Le crisi fanno emergere le fragilità dei sistemi sociali, ma anche elementi – talvolta insospettati – di resilienza, flessibilità e capacità reattiva. Ciò è avvenuto anche nel caso dell’Università di Torino durante il semestre Covid-19.

L’emergenza ha evidenziato fragilità e lati problematici simili a quelli sperimentati negli altri Atenei italiani:

- forte stress e sovraccarico di lavoro riversato su strutture tecnico-amministrative e su un corpo docente in forte carenza di organico e già gravato dalle innumerevoli incombenze burocratiche;
- deficit di formazione dei docenti, sia sulla didattica in generale sia sulle nuove piattaforme tecnologiche
- drastico “impoverimento” delle modalità d’insegnamento, al di là delle migliori intenzioni dei docenti e dei notevoli sforzi fatti dagli atenei.

La crisi, tuttavia, ha messo in evidenza anche una “insospettabile” capacità reattiva dell’ Ateneo torinese:

- nel giro di poco tempo, tutti i docenti sono riusciti ad assicurare la continuità online delle attività didattiche;
- le lezioni, gli esami e le tesi sono stati tenuti regolarmente;
- gli studenti frequentanti non sono diminuiti.

La crisi pandemica ha soprattutto riportato alla luce l’importanza cruciale della didattica, una delle missioni date per scontate e spesso trascurate nelle università italiane. Per la prima volta in molti anni, i docenti torinesi e italiani si sono interrogati esplicitamente sulla didattica, sulle sue finalità, così come sulle sue modalità. In particolare, l’esperienza di questi mesi ha posto in modo molto concreto il problema del rapporto tra didattica e nuove tecnologie digitali.

Dalle esperienze fatte nel semestre Covid-19 e documentate dall’indagine, si possono trarre alcune semplici lezioni a supporto di una politica “evidence-based” per l’innovazione didattica:

- la didattica in presenza è insostituibile;
- le nuove piattaforme tecnologiche non sono di per sé capaci di rinnovare la didattica; un loro uso efficace richiede un’adeguata preparazione dei docenti e una riflessione matura sulle architetture educative e sulle strategie didattiche;

- le università hanno bisogno di risposte sia nazionali che locali, dotandosi di un piano nazionale e di progetti di Ateneo per il digitale e l'e-learning; ciò richiede, da un lato, un consistente programma di investimenti sulle dotazioni infrastrutturali, dall'altro, una specifica attenzione dedicata alla formazione didattica dei docenti;
- le nuove tecnologie possono aiutare a far maturare e consolidare le "buone pratiche" di innovazione didattica già presenti nelle aule universitarie; molte di queste tecnologie anziché sostituire la didattica in presenza, possono arricchirla agevolando forme più interattive e collaborative di didattica.

Working Papers  
CLB-CPS

**La didattica a distanza  
nell'Università di Torino  
durante l'emergenza Covid  
Il modello del decentramento coordinato**

Francesco Ramella e Franca Roncarolo

2/2020

## COSA È SUCCESSO NELLE AULE VIRTUALI DELLE UNIVERSITÀ DURANTE IL LOCKDOWN?

---

L'8 marzo un decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri ha sospeso le lezioni in tutte le Università italiane, dando loro però la possibilità di svolgere "attività formative a distanza". Meno di una settimana dopo, i tre quarti dei docenti erano già transitati nelle aule virtuali, dando avvio alla cosiddetta "didattica a distanza" (DaD), cioè a lezioni effettuate mediante apposite piattaforme tecnologiche. Nella stragrande maggioranza dei casi per la prima volta nella loro carriera professionale. Per un'istituzione come quella universitaria, ancora oggi descritta come un "torre d'avorio", distante dalla realtà e poco «responsabile» nei confronti del mondo esterno, si è trattato di una straordinaria prova di reattività ed efficienza.

Ma come hanno vissuto la DaD i professori e i ricercatori impegnati in prima linea? È andato davvero tutto bene? E, soprattutto, finita l'emergenza, che cosa rimarrà di quanto appreso da questa esperienza? È possibile trarne alcuni insegnamenti che possano migliorare la didattica di quella che sarà la "nuova normalità della vita universitaria"?

Per rispondere a queste domande, nel mese di giugno 2020 è stata condotta un'indagine nazionale sulla **didattica a distanza fatta durante l'emergenza Covid-19**. La survey si è basata su un ampio campione di 3.398 professori e ricercatori delle università statali italiane, che hanno risposto a un articolato questionario online. A tal fine, sono stati contattati gli stessi 15.000 docenti e ricercatori che, nel 2016, erano stati coinvolti in un'indagine sulle attività di terza missione degli accademici italiani (per maggiori dettagli si veda l'Appendice).

La stessa ricerca è stata poi replicata nel mese di luglio **all'Università di Torino**, questa volta coinvolgendo l'intero universo di riferimento, **cioè tutti i docenti, inclusi quelli a contratto**. Al questionario hanno risposto in 986, con un buon tasso di risposta (tenendo anche conto del periodo estivo), che ha superato il 40% tra i docenti e ricercatori di ruolo e a tempo determinato, e una distribuzione bilanciata in termini di genere, fascia d'età e ruolo. In questo working paper ci occuperemo della seconda indagine, mettendo a confronto i dati dell'Ateneo torinese con quelli nazionali, in particolare segnalando quando i risultati si discostano in maniera rilevante dalla media italiana (scostamenti

$\geq 5\%$ ). La ricerca, coordinata da Francesco Ramella e Franca Roncarolo, è stata svolta **dal Centro “Luigi Bobbio” del Dipartimento di Culture, Politica e Società, in collaborazione con l’Ateneo di Torino**. La rilevazione è stata realizzata dalla società di ricerche Questlab (<http://www.questlab.it>).



## I DOCENTI TORINESI SE LA “SONO CAVATA... BENE!”

---

L'emergenza sanitaria legata al COVID-19 ha colto di sorpresa tutti gli atenei italiani, incluso quello torinese che in tempi rapidissimi e caratterizzati da una grande incertezza ha dovuto trovare soluzioni alternative alla didattica in presenza, per poter mantenere fede alla propria missione formativa anche in un contesto di lockdown. La situazione emergenziale ha quindi portato al centro dell'attenzione soluzioni di e-learning, con docenti e studenti che si sono trovati a sperimentare (volenti o nolenti e con diversi gradi di familiarità) modalità di didattica a distanza veicolate dalla rete internet e fruibili attraverso piattaforme digitali.

*Come è andata?*

Iniziamo con il dire che, davvero, sembra essere “andato tutto bene”.

- **I ritardi nell'avvio delle lezioni sono stati contenuti.**
  - Il 76% dei docenti torinesi sono riusciti ad attivare la didattica a distanza entro il 13 marzo (Tab. 1). Anche tenendo conto del fatto che – in linea con le decisioni assunte dell'unità di crisi della Regione Piemonte - l'ateneo torinese aveva deciso di sospendere da subito, cautelativamente, la coda degli esami in presenza programmati nella sessione invernale e l'avvio delle lezioni in aula previste nel secondo semestre, i dati appaiono ampiamente positivi. A una settimana appena dal 24 febbraio, infatti, oltre il 42% dei docenti torinesi si era già organizzato per erogare la propria didattica online.
- **Le ore di lezione non si sono discostate molto da quelle programmate nell'offerta didattica.**
  - Nei corsi di studio triennali e magistrali l'88% dei docenti ha tenuto lo stesso numero di ore.
  - Nei corsi di studio a ciclo unico, in quelli di master e di dottorato si sfiora la totalità dei docenti (96-98%).
  - Nei laboratori, invece, si è raggiunto il 90%.

**Tabella 1:** *Quando ha iniziato a svolgere la didattica a distanza? (val. %)*

	TORINO	ITALIA
Nella settimana del 24-28 febbraio	8,8	4,2
Nella settimana del 2-6 marzo	33,7	21,9
Nella settimana del 9-13 marzo	33,1	46,3
Più tardi	24,4	27,6
Numero casi	849	2838

- **La stragrande maggioranza dei docenti è così riuscita a svolgere integralmente il programma di insegnamento deciso prima del lockdown.**
  - Il 76% ha completato tutto il programma.
  - Solamente il 13% lo ha ridotto, mentre il 10% lo ha aumentato mettendo a disposizione degli studenti più materiali online.
- **La maggioranza dei docenti ha *adattato* le proprie strategie didattiche all'insegnamento a distanza.**
  - Una percentuale superiore alla media nazionale (Tab. 2) ha modificato i contenuti e la struttura dei propri insegnamenti. In alcuni casi ripensando in maniera molto radicale la propria didattica.
  - Solamente in pochi, invece, l'hanno mantenuta inalterata. Una percentuale di ben 8 punti inferiore alla media nazionale.

**Tabella 2:** *Nei suoi insegnamenti del secondo semestre ha modificato la didattica? (val. %)*

	TORINO	ITALIA
No, non ho cambiato né i contenuti né la struttura della mia didattica	15,5	23,9
Sì, ho modificato un po' i contenuti e la struttura per adattarli alla modalità online	73,6	67,4
Sì e ho colto l'opportunità per ripensare notevolmente la mia didattica	10,9	8,7
Totale	100	100
Numero casi	843	2824

- **Sono prevalse le lezioni in diretta streaming**

- Il 68% dei docenti ha fatto lezioni in diretta streaming, talvolta alternandole con lezioni pre-registrate (Tab. 3).
- Il 18% ha registrato (in audio o in video) le lezioni e poi le ha rese disponibili.
- Solo il 13% ha fornito esclusivamente materiali didattici o fatto altre attività senza fare lezioni in streaming o registrate.
  - \* Complessivamente, il 61% dei docenti ha messo a disposizione online dei materiali didattici (dispense, slide ecc.) con o senza commento audio.
- Tra i docenti a contratto la percentuale di coloro che hanno optato per la soluzione in streaming, in forma esclusiva, sale al 58% dei casi.
- Tra i ricercatori a tempo indeterminato la percentuale di coloro che hanno fornito solo del materiale didattico online sale al 22% (+11% rispetto alla media nazionale).

**Tabella 3:** *In che modo ha svolto la sua didattica a distanza? (val. %)*

	TORINO	ITALIA
Ha fatto lezioni in streaming	42,9	66,3
Ha fatto sia lezioni in streaming che registrate	25,8	14,6
Ha fatto lezioni registrate	18,4	12,1
Ha fornito materiali didattici online SENZA fare lezioni	12,9	7,0
Totale	100	100
Numero casi	846	2834

- **Il numero di studenti frequentanti non è diminuito**

- Per il 69% dei docenti, gli studenti che hanno partecipato alle lezioni sono rimasti invariati o addirittura aumentati (Tab. 4).
- Per il 14% sono invece diminuiti.

**Tabella 4:** Secondo lei, in generale, rispetto al numero degli studenti iscritti ai suoi insegnamenti del secondo semestre, quelli che hanno effettivamente partecipato alle attività didattiche a distanza sono stati ... (val. %)

	TORINO	ITALIA
... di più	18,3	22,0
... sostanzialmente lo stesso numero	50,7	53,1
... un po' di meno	16,6	15,6
... molti di meno	6,9	4,7
... non so	7,5	4,6
Totale	100	100
Numero casi	843	2821

- **Gli esami si sono svolti regolarmente**

- Al momento dell'intervista, l'86% dei docenti aveva già tenuto almeno un appello online.
  - \* Sono prevalsi gli esami orali, svolti da soli oppure accompagnati da uno scritto e/o da un'altra prova finale (esercitazione, relazione, progetto ecc.) (Tab. 5).
  - \* In generale, le prove scritte sono risultate piuttosto ridimensionate.
    - A livello nazionale si è assistito ad un dimezzamento. Nella modalità in presenza (prima dell'emergenza), le prove scritte erano praticate dal 61% dei docenti, mentre nella modalità a distanza sono state utilizzate solamente dal 27%.
    - A Torino, tuttavia, si è registrata una maggiore tenuta delle prove scritte; già più diffuse in precedenza (erano praticate dal 67% dei docenti), la loro contrazione nella fase del lockdown è risultata meno pronunciata rispetto alla media nazionale (sono state utilizzate dal 41% dei docenti).
- In ogni caso il 61% dei docenti torinesi, così come di quelli italiani, ritiene di aver valutato adeguatamente la preparazione degli studenti anche mediante le prove a distanza.

**Tabella 5:** Quali attività di valutazione dell'apprendimento utilizzava prima dell'emergenza Covid-19 e quali ha svolto a distanza nei suoi insegnamenti principali? (val. %)

	TORINO		ITALIA	
	In presenza	A distanza	In presenza	A distanza
Prova orale	11,7	25,6	18,6	36,4
Prova orale e scritta	18,8	17,8	17,3	11,8
Prova orale e altra prova	12,1	20,6	20,3	25,9
Prova orale, scritta e altra prova	27,7	18,4	26,3	13,7
Prova scritta e altra prova	29,7	17,6	17,5	12,2
Totale	100	100	100	100
Numero casi	889	816	2948	2760

Questi primi dati, nel loro complesso, evidenziano che:

- a) l'Università di Torino ha dimostrato una buona capacità di risposta e di tenuta organizzativa nel periodo dell'emergenza;
- b) la sfida della didattica a distanza è stata affrontata e superata piuttosto bene dai docenti.

Si tratta di risultati in parte sorprendenti considerando che la familiarità con la didattica online, seppure più diffusa che negli altri Atenei italiani, era comunque circoscritta ad una cerchia piuttosto ristretta di docenti.

- Solamente il 17% degli intervistati aveva fatto in precedenza un'esperienza di didattica a distanza (+7% rispetto alla media italiana);
- il 25% aveva una qualche esperienza di e-learning, ma perlopiù limitata alla diffusione online di materiali didattici (+8% rispetto alla media italiana).

## L'INFRASTRUTTURA TECNOLOGICA È RISULTATA SPESSO ADEGUATA

---

La didattica è stata svolta prevalentemente da casa, con una infrastruttura tecnologica che, nonostante intoppi e difficoltà, è stata sufficiente a garantire lo svolgimento delle lezioni.

- Il 76% dei docenti ha fatto lezione da casa, il resto da altri ambienti adibiti a studio personale.
- Nell'80% dei casi la connessione internet e la strumentazione informatica a disposizione dei docenti è risultata adeguata a fare le scelte ritenute didatticamente più appropriate (Tab. 6).
  - Inoltre, le soluzioni tecnologiche approntate in ambito domestico sono migliorate nel corso del tempo. Nel passaggio dalla prima fase dell'emergenza (le prime due settimane di lezione) alla seconda (il resto del semestre), la percentuale di coloro che hanno usufruito di una infrastruttura adeguata è salita di circa 5 punti.

**Tabella 6:** *In che misura la connessione Internet e la strumentazione informatica a sua disposizione durante l'emergenza è risultata adeguata per fare le scelte che riteneva didatticamente più appropriate? (val. %; fase II)*

---

	TORINO	ITALIA
<b>Connessione Internet</b>		
Per nulla o Poco	15,5	12,0
Abbastanza o Molto	84,5	88,0
Totale	100	100
<b>Strumentazione informatica</b>		
Per nulla o Poco	15,6	12,5
Abbastanza o Molto	84,4	87,5
Totale	100	100
Numero casi	825	2716

---

- I “disagi tecnologici” variano con l’età dei docenti.
  - Sotto i 50 anni, solo il 13% dei docenti segnala dei problemi;
  - Si sale invece al 18% sopra i 60 anni.
- Ancora più rilevante è la variazione secondo il luogo di residenza.
  - La percentuale di coloro che segnalano una connessione insoddisfacente cresce dal 15% per quelli che vivono in provincia di Torino, al 22% nelle altre province.
  - La dimensione del centro-abitato assume una valenza cruciale. La percentuale dei “disagi da connessione” raddoppia nei centri sotto i 20 mila abitanti, fino ad arrivare al 40% per chi risiede in un borgo con meno 2 mila abitanti.

## IL MODELLO TORINO E LA STRATEGIA DEL “DECENTRAMENTO-COORDINATO”

---

Nonostante le lezioni siano state approntate dalle abitazioni private, la stragrande maggioranza dei docenti (l'86%) dichiara di aver ricevuto aiuto nella transizione alla didattica a distanza.

- Come nelle altre Università italiane, anche a Torino il supporto è stato innanzitutto erogato a livello di Ateneo e ha assunto per lo più la forma di email, informazioni scritte e video-tutorial (Tab. 7).
- Aiuto e informazioni sono arrivate anche dalle strutture decentrate (dipartimenti, corsi di studio, scuole ecc.) che hanno operato come reti di prossimità destinate ad amplificare l'efficacia del processo comunicativo e a raccordare le linee strategiche generali con le molteplici specificità disciplinari. Inizia qui ad emergere con evidenza quello che si potrebbe definire il “modello Torino”, un modello di tipo pluralistico, basato sull'integrazione fra centro e periferia, realizzato attraverso l'ascolto, l'interazione e la condivisione con i vicedirettori alla didattica dei dipartimenti. La flessibilità di scenari didattici quanto più possibile *tailor made*, declinabili in base alle diverse esigenze delle macro-aree e adattabili alle differenti culture organizzative degli oltre 150 Corsi di laurea dell'Ateneo torinese, si riflette nelle risposte degli intervistati. Accanto al riconoscimento delle azioni di formazione e supporto ricevute dal centro, tali risposte restituiscono la ricchezza delle iniziative promosse dalle strutture decentrate per rilanciare i messaggi sui loro siti, diffonderli in modo più capillare, precisandoli e integrandoli attraverso il flusso delle mail informative (dichiara di averle ricevute il 49% degli intervistati torinesi contro il 35% della media nazionale), arricchirli con l'efficace immediatezza di video tutorial (31% contro il 17%) e potenziarne l'applicabilità offrendo incontri di formazione (27 a 14%) affiancati dal sostegno dell'help desk tecnico (39 a 24%).



**Tabella 7:** *Che tipo di formazione e supporto ha ricevuto e da chi? (val. %)*

	TORINO		ITALIA	
	Ateneo	Dipartimenti*	Ateneo	Dipartimenti*
Informazioni scritte sul sito o sull'intranet	57,9	36,8	55,0	23,9
E-mail informative	55,5	49,2	60,8	35,2
Video tutorial sull'uso delle piattaforme	43,7	30,7	48,2	17,3
Incontri di formazione	19,8	27,2	24,7	14,0
Supporto/help desk tecnico	38,1	38,8	44,6	24,5
Numero casi	986	986	3398	3398

\*Dipartimenti e corsi di studio, scuole o facoltà

Le strutture e le reti di sostegno sono state importanti soprattutto sotto il profilo tecnico (Tab. 8).

- Le reti istituzionali (uffici e personale dell'Ateneo, della Scuola e del dipartimento, responsabili dei corsi di studio) hanno fornito un aiuto
  - tecnico al 62% dei docenti (-5% rispetto alla media nazionale) e
  - didattico al 39% dei docenti (+6% rispetto alla media nazionale).
- Le reti professionali (collaboratori e colleghi) hanno dato un sostegno
  - tecnico nel 55% dei casi (+8% rispetto alla media nazionale) e
  - didattico nel 47% dei casi (+13% rispetto alla media nazionale).
- Le reti extra-professionali (amici, familiari, professionisti), invece, sono risultate più marginali dando un contributo
  - tecnico nel 27% dei casi (+8% rispetto alla media nazionale) e
  - didattico nel 15% (+6% rispetto alla media nazionale).

Nel complesso, hanno ricevuto “abbastanza o molto” sostegno attraverso almeno uno dei “canali” indicati nella tabella 8:

- il 62% dei docenti sotto il profilo tecnico
- il 44% sotto il profilo didattico (+10% rispetto alla media nazionale).

**Tabella 8:** Quanto l'hanno aiutata a preparare e realizzare la sua didattica a distanza i seguenti soggetti? (Molto + Abbastanza; risposte multiple; val. %)

sotto il profilo	TORINO		ITALIA	
	tecnico	didattico	tecnico	didattico
Uffici e personale di Ateneo	35,7	17,5	51,5	19,3
Uffici e personale della Scuola/Dipartimento	51,1	26,7	48,9	20,7
Responsabili dei corsi di studio	40,9	32,6	38,1	23,8
Collaboratori (es. assegnisti, borsisti...)	18,7	18,2	21,9	18,1
Collegli	51,0	44,2	40,5	27,6
Reti extraprofessionali (amici, familiari, ecc.)	26,8	15,1	19,1	8,4
Aziende e consulenti a pagamento	1,6	0,8	0,8	0,6
Totale	62,3	43,6	61,7	33,8
Numero casi (valore minimo/massimo)	551/767	546/711	1738/2558	1764/2186

Anche per quanto riguarda la struttura di supporto alla transizione didattica, il confronto tra l'Ateneo torinese e la media nazionale mette in luce delle differenze degne di nota.

1. Il primo elemento di diversità riguarda l'architettura delle reti istituzionali che, in linea con quanto prima osservato, a Torino, appare relativamente più decentrata
  - (a) Si nota infatti una maggiore presenza delle strutture "periferiche" – cioè delle scuole, dei dipartimenti e dei corsi di studio – nell'offrire un supporto sia dal punto di vista tecnico, sia (ancora di più) da quello didattico.
2. Il secondo elemento riguarda la maggiore articolazione e varietà delle reti di sostegno di cui hanno usufruito i docenti.
  - (a) Per quanto anche a Torino il ruolo primario sia stato giocato dalle reti istituzionali, a ciò si aggiunge una maggiore attivazione del capitale sociale dei docenti, cioè delle loro reti personali professionali (collegli e collaboratori) ed extra-professionali (familiari e amici soprattutto).

3. Il terzo elemento riguarda la maggiore attenzione prestata all'aspetto didattico della transizione online.
  - (a) Rispetto alla media nazionale, risalta una forte attivazione delle reti di sostegno anche con riferimento alle modalità di insegnamento e ai contenuti formativi. Questo aspetto è stato "coperto" soprattutto dai dipartimenti e dai corsi di studio da un lato, e dalle reti personali dall'altro (Tab. 8).
  - (b) Altri indicatori confermano questa maggiore attenzione verso gli aspetti didattici della transizione:
    - i. come abbiamo già visto, la percentuale superiore di docenti che hanno adattato/innovato i loro insegnamenti (Tab. 2);
    - ii. come vedremo tra poco, il maggiore sforzo dedicato ad allestire la didattica online, e la maggiore capacità di non appiattirsi, nelle lezioni a distanza, su modalità d'insegnamento esclusivamente trasmissive.
4. Il quarto elemento riguarda la maggiore presenza di pratiche di "*invisible college*", cioè di una forte riflessività e interazione orizzontale tra docenti, che in questo caso ha interessato la didattica.
  - (a) Il 44% di essi si sono rivolti a colleghi per affrontare questioni inerenti le lezioni online. Una percentuale decisamente superiore alla media nazionale (+ 17%).
    - i. Queste dinamiche di *invisible college* si manifestano in maniera più evidente tra i ricercatori a tempo determinato e nell'area degli studi umanistici e delle arti.
5. L'ultimo elemento su cui intendiamo attirare l'attenzione è il fatto che il "decentramento-coordinato" delle reti di sostegno si è realizzato nel quadro di una politica improntata ad un minor "dirigismo" da parte dell'Ateneo torinese e percepita quindi come più aperta (Tab. 9). Rispetto ai dati nazionali, infatti, la quota di coloro che hanno potuto scegliere autonomamente le modalità di attuazione della didattica a distanza sono decisamente superiori.
  - (a) Solo un'esigua minoranza dei docenti torinesi (4% contro il 31% della media italiana) afferma di aver percepito una perdita completa della propria autonomia didattica.
  - (b) Viceversa, la percentuale di coloro che dichiarano di aver scelto le forme della propria didattica in piena autonomia, senza restrizioni e vincoli di sorta (ma ovviamente all'interno del perimetro tracciato

dalle Linee guida d’Ateneo), risulta di 10 punti superiore al dato nazionale.

- (c) Quasi i tre quarti degli intervistati (71%), infine, contro il 53% della media nazionale, riconosce di aver potuto scegliere tra una pluralità di opzioni predisposte dalle strutture didattiche del proprio Ateneo.

**Tabella 9:** *Ha potuto scegliere quali modalità di didattica a distanza adottare? (val. %)*

	TORINO	ITALIA
Sì, ho potuto scegliere in piena autonomia, senza indicazioni	24,9	15,3
Sì, ho potuto scegliere fra più opzioni offerte dal mio ateneo/dipartimento	71,5	53,5
No, non ho avuto possibilità di scelta, ho dovuto seguire le indicazioni fornite dal mio ateneo/dipartimento	3,6	31,2
Totale	100	100
Numero casi (valore minimo/ massimo)	843/986	2716/3398

Nell’insieme, si può dire che gli Atenei Italiani abbiano praticato diverse modalità di governance dell’emergenza riconducibili a tre tipi di condotta.

- Alcuni hanno avuto uno stile decisamente dirigista: in media il 69% dei loro docenti non ha avuto alcun margine di scelta sul come attuare la didattica a distanza.
- All’opposto, altri atenei hanno lasciato maggiore autonomia ai loro docenti: in questi casi la percentuale di coloro che affermano di non aver potuto scegliere le modalità didattiche si contrae drasticamente, con un valore medio del 14%.
- C’è poi una classe intermedia dove la percentuale di “docenti senza possibilità di scelta” si colloca mediamente al 43%.

Il maggior dirigismo, in genere, si è associato ad un più elevato sostegno istituzionale nella transizione online, e ad un maggiore accentramento a livello di Ateneo (Tab. 9 bis). In altri termini, da un lato le Università-dirigiste hanno dato direttive molto precise e vincolanti sul come dovesse essere attuata la didattica a distanza; dall’altro hanno accentrato presso le strutture di Ateneo il supporto alla transizione online, attivando un’elevata mole di servizi e di

attività di sostegno che hanno alleviato non poco il compito dei docenti. Questo, tuttavia, ha creato una sorta di paradosso: il *trade-off* che si osserva tra sostegno istituzionale e apprendimento individuale. Da un lato, infatti, nelle Università dirigiste, sia gli Atenei che i dipartimenti riscuotono i migliori punteggi, da parte dei docenti, per come hanno gestito l'emergenza. Dall'altro, hanno la percentuale più bassa di docenti che ritengono di aver imparato cose nuove durante l'emergenza, aumentando le proprie competenze personali. Questa "relazione inversa" è legata innanzitutto all'elevato sostegno attivato da queste strutture per supportare la transizione online, ma che nel contempo riflette forse anche quella sorta di "effetto rassicurazione" che un più basso grado di entropia genera nell'immediato, non di rado, tuttavia, a spese della possibilità di far propria l'esperienza e capitalizzarla. Non a caso, è negli Atenei meno-dirigisti che si rileva un numero superiore di docenti che affermano di aver accresciuto le proprie competenze professionali durante l'emergenza, in virtù dell'esperienza maturata durante la didattica a distanza (Fig. 1).

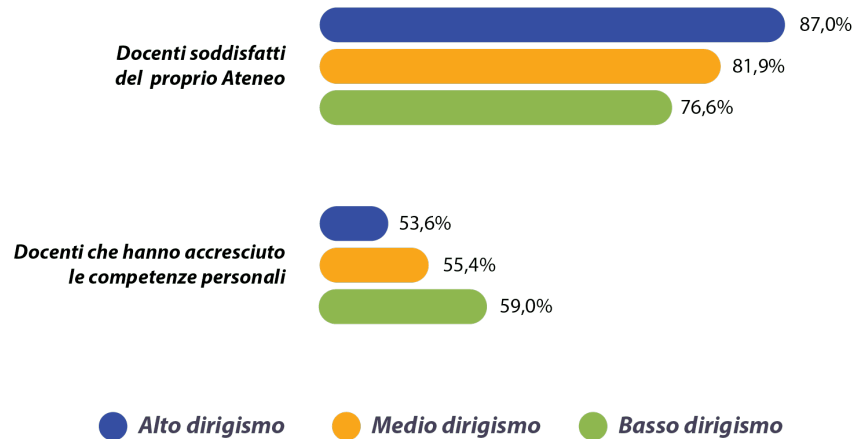
Questo "paradosso" sembra suggerire che laddove i docenti hanno dovuto attivare maggiormente le proprie reti personali per affrontare l'emergenza – e/o, come diremo tra poco, il sostegno è stato maggiormente "decentrato e reticolare" (passando di più attraverso i dipartimenti) – l'apprendimento individuale è stato maggiore e più diffuso.

**Tabella 9 bis:** I livelli di sostegno secondo a governance dell'emergenza (Sostegno ottenuto dai docenti attraverso le reti istituzionali: punteggi medi su una scala 1-10)

Livello di dirigismo dell'Ateneo	ITALIA			TORINO
	Basso	Medio	Alto	Basso
<i>Sostegno tecnico</i>				
Ateneo	3,8	3,8	4,6	3,1
Dipartimenti*	3,1	3,4	3,6	3,7
<i>Sostegno didattico</i>				
Ateneo	1,7	1,6	2,0	1,8
Dipartimenti*	1,8	1,7	1,9	2,4
<i>Sostegno totale (didattico + tecnico)</i>				
Ateneo	2,7	2,7	3,3	2,4
Dipartimenti*	2,5	2,5	2,7	3,1

\*Dipartimenti e corsi di studio, scuole o facoltà

**Figura 1:** Il giudizio dei docenti sulla gestione dell'emergenza (val. %)



Sotto il profilo della governance dell'emergenza, l'Università di Torino mostra un profilo decisamente originale. Appartiene senz'altro alla classe degli Atenei meno dirigisti ma, a differenza di questi ultimi, ha attivato una notevole attività di sostegno a livello decentrato (scuole e dipartimenti), anche sul fronte della didattica. A ciò si è affiancata una forte attivazione delle reti socio-professionali dei docenti. Questo modello di governance – che abbiamo definito come “decentramento-coordinato” – se da un lato ha attenuato un po', nei docenti torinesi, la percezione-del-sostegno ricevuto da parte dell'Ateneo, ha però anche attivato delle dinamiche-diffuse di apprendimento.

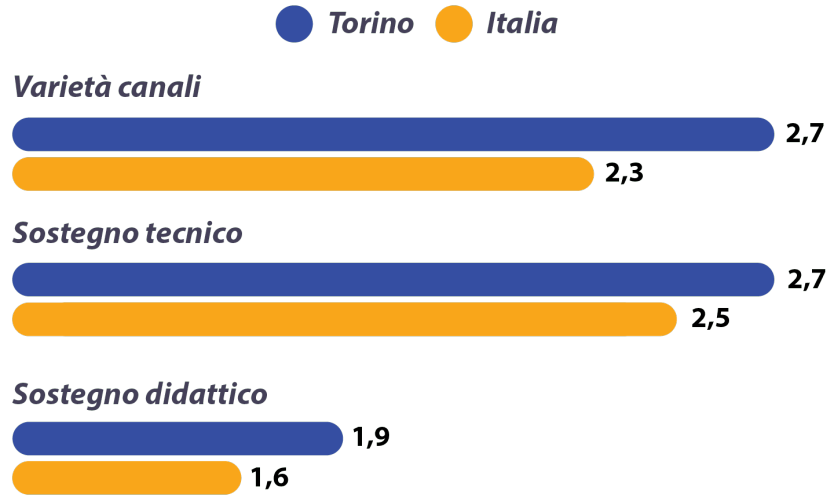
- La percentuale di docenti che si dichiara soddisfatta del comportamento tenuto dall'Ateneo durante l'emergenza, pur raggiungendo valori molto elevati, si colloca leggermente sotto la media italiana.
- D'altra parte, però, la percentuale di docenti che dichiara di avere accresciuto le proprie competenze professionali si colloca di quasi 10 punti sopra la media nazionale (si veda, più avanti, la Tab. 10).

Volendo riassumere e sintetizzare questi dati possiamo dire che, tenendo conto di tutti i canali di supporto attivati, cioè sia delle reti istituzionali che di quelle personali (professionali ed extra-professionali), i docenti dell'Università di Torino

1. hanno potuto usufruire di un sostegno tecnico e didattico, superiore alla media nazionale (Fig. 2);
2. hanno attivato più canali/reti di sostegno e di diversa natura.

Come vedremo, sia la “quantità” che la “varietà” delle risorse informative e di supporto attivate mediante le reti istituzionali e personali, hanno avuto un impatto positivo sulla risposta fornita all'emergenza e sull'esperienza fatta nel periodo del lockdown. Questi “reticoli di apprendimento” – che tipicamente caratterizzano le *learning organizations* di cui parla la letteratura organizzativa – rappresentano un elemento essenziale di resilienza socio-istituzionale. Un punto su cui torneremo nelle conclusioni.

**Figura 2:** L'architettura del sostegno ricevuto dai docenti nella transizione didattica



**Nota:** Sostegno medio ottenuto attraverso tutte le reti (scala 1-10 per il sostegno); numero di reti/canali di sostegno attivati dai docenti (scala 1-7 per i canali)



## UN GIUDIZIO COMPLESSIVAMENTE MOLTO POSITIVO

---

Alla luce dei dati visti finora, non sorprende rilevare che circa i tre quarti degli intervistati valutino positivamente il modo in cui l'Ateneo di Torino e i Dipartimenti hanno affrontato l'emergenza, assicurando la continuità della didattica (Tab. 10).

**Tabella 10:** *Il giudizio sull'esperienza fatta durante l'emergenza (val. %)*

<b>Nel complesso quanto si ritiene soddisfatta/o?</b>	<b>TORINO</b>	<b>ITALIA</b>
Della sua esperienza di didattica a distanza	76,0	75,2
Della capacità del suo Ateneo nel rispondere all'emergenza assicurando la continuità della didattica	72,2	80,4
Della capacità del suo Dipartimento nel rispondere all'emergenza assicurando la continuità della didattica	77,9	76,7
<b>Pensando alla didattica a distanza, quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni?</b>		
Questa esperienza ha permesso di accrescere le mie competenze professionali	65,6	56,8
Questa esperienza ha fatto sorgere in me il desiderio di una maggiore formazione sui metodi e sulle tecniche di insegnamento (in presenza e a distanza)	56,6	50,9
Numero casi (valore minimo/massimo)	794/806	2629/2678

Un'analogia percentuale si dichiara soddisfatta della propria esperienza.

- Il 66% dei docenti ritiene di aver accresciuto le proprie competenze professionali (+9% rispetto alla media italiana). In altre parole, di avere "appreso" nuove conoscenze e capacità, in virtù sia delle informazioni ricevute, sia degli sforzi personali profusi per affrontare l'emergenza.
- Fra gli aspetti valutati positivamente, per oltre la metà dei docenti c'è anche una accresciuta consapevolezza della necessità di una maggiore formazione sui metodi e sulle tecniche di insegnamento, sia in presenza sia a distanza (+6% rispetto alla media italiana).

È alla luce di questa soddisfazione complessiva, che si spiega perché molti docenti desiderino mantenere qualcosa di questa esperienza una volta finita l'emergenza (Tab. 11).

- Il 58% vorrebbe che almeno una parte della didattica venisse svolta in “forma mista”, integrando le lezioni in presenza con attività online.
- Solamente l'1%, però, ritiene che la didattica a distanza possa *sostituire integralmente* la didattica in presenza.

Emergono, tuttavia, anche atteggiamenti di segno opposto.

- Infatti, appena possibile, il 41% vorrebbe tornare alla situazione precedente all'emergenza, senza mantenere niente dell'esperienza fatta con la didattica a distanza.
- Forse – come si vedrà meglio più avanti – si teme che in un contesto come quello italiano, storicamente poco incline a sostenere il valore della formazione universitaria, il prolungato ricorso alla didattica a distanza possa facilitare ulteriori restrizioni degli investimenti tanto sul piano del reclutamento come su quello dell'edilizia universitaria.

**Tabella 11:** *Che cosa vorrebbe mantenere di questa esperienza di didattica a distanza dopo che sarà finita l'emergenza Covid-19? (val. %)*

	TORINO	ITALIA
Niente, vorrei ritornare alla didattica in presenza	40,8	43,8
Vorrei che la didattica venisse svolta interamente nella modalità a distanza	1,0	1,7
Vorrei che almeno una parte della didattica venisse svolta in forma mista (integrando le lezioni in presenza con attività online)	58,2	54,5
Totale	100	100
Numero casi	929	3173

## I LATI PROBLEMATICI DELLA DAD

---

### Le difficoltà incontrate

Le ragioni di coloro che rimpiangono la didattica “così-com’era” non sono del resto infondate. Si basano su alcuni aspetti negativi e stressanti dell’emergenza che emergono chiaramente dalla nostra indagine.

Iniziamo con il mettere in evidenza il sovraccarico di lavoro e stress organizzativo causati dall’emergenza. La DaD ha richiesto un grande sforzo sia sotto il profilo gestionale che personale. Il management e il personale tecnico e amministrativo dell’Università si sono trovati, dall’oggi al domani, a dover allestire soluzioni mai sperimentate in precedenza. A formare e fornire assistenza tecnica e didattica a un corpo docente, che nella grande maggioranza, non aveva mai neppure immaginato di dover fare lezioni online.

### Responsabili sotto stress organizzativo

- A Torino il 17% degli intervistati (il 24% nel campione nazionale) ha svolto ruoli di coordinamento, durante il semestre-Covid, come pro-rettore/pro-rettore, direttore/direttrice di dipartimento, vice-direttore/ricer, responsabile di corso di studio.
  - Il 76% di essi sono stati piuttosto impegnati in riunioni organizzative per rispondere all’emergenza (Tab. 12);
  - il 71% nella comunicazione con gli studenti (+6% rispetto alla media italiana);
  - il 59% nel monitoraggio della didattica a distanza;
  - il 66% nel coordinamento dei docenti (+6% rispetto alla media italiana).

**Tabella 12:** Quanto l'hanno impegnata personalmente le seguenti attività di coordinamento monitoraggio della didattica a distanza? (Molto+Abbastanza; val. %; solo chi ha svolto ruoli di coordinamento)

	TORINO	ITALIA
Coordinamento dei docenti	65,6	60,1
Assistenza tecnica ai singoli docenti	29,6	34,0
Comunicazione agli studenti e ai loro rappresentanti	71,2	65,3
Monitoraggio delle attività didattiche a distanza	59,3	58,0
Riunioni organizzative con responsabili di corsi di studio, direttori di dipartimento, presidenti di facoltà o scuole, prorettori o delegati del rettore	75,7	70,5
Numero casi	169	809

### Docenti sotto stress didattico

Altrettanto impegnativo è stato allestire la didattica a distanza.

- Per l'85% dei docenti (+15% rispetto alla media nazionale) il tempo necessario per preparare una lezione-a-distanza è aumentato. Più che un segnale di maggiore "impreparazione" di fronte alla didattica online (che a Torino risultava più diffusa rispetto alla media italiana), questo dato va piuttosto interpretato come un indicatore della serietà con cui è stata affrontata la sfida.
- Il 75% ha dovuto aumentare il tempo dedicato alla conduzione degli esami.
- Il 76% (+10% rispetto alla media nazionale) afferma che la valutazione a distanza dell'apprendimento degli studenti, gli ha richiesto uno sforzo organizzativo ingente.

### Le difficoltà incontrate

Appare scontato che un'ampia maggioranza dei docenti si lamenti del poco tempo avuto a disposizione per adattare i propri insegnamenti alla didattica online (Tab. 13). Lo è meno, invece, rilevare che il 74% di essi indica, come una criticità della DaD, la minore possibilità di interazione con gli studenti e/o, nel 52% dei casi, la difficoltà di svolgere esercitazioni pratiche (attività di laboratorio

e altro). Si tratta di un aspetto, almeno in parte, sorprendente. Molto spesso, infatti, nel dibattito internazionale, l'utilizzo didattico delle nuove tecnologie digitali viene concepito come un'opportunità per aumentare e rendere più variegata le modalità di interazione tra docenti e studenti. Un punto su cui dovremo tornare più avanti.

**Tabella 13:** *Nella sua esperienza di didattica a distanza, quanto hanno rappresentato un problema i seguenti aspetti? (Molto + Abbastanza; val. %)*

	TORINO	ITALIA
Il poco tempo a disposizione per adattare il mio insegnamento alla didattica online	60,1	43,9
La mia familiarità con le tecnologie o le applicazioni richieste	34,0	26,5
La mancanza di uno spazio adeguato nel luogo in cui ho gestito la didattica a distanza	31,4	22,2
La difficoltà a conciliare il tempo da dedicare alla didattica a distanza con quello di cura dei miei familiari	36,4	26,5
Il dover prestare assistenza tecnica agli studenti	22,3	16,5
La minore possibilità di interazione con gli studenti	73,6	74,8
La difficoltà di accesso a risorse didattiche (software specialistici, risorse bibliotecarie, ecc.)	35,3	28,6
La scarsa adattabilità della mia materia di insegnamento alla modalità online	27,9	27,1
La difficoltà di svolgere esercitazioni pratiche (laboratori, ecc.)	52,4	52,5
Un accresciuto controllo sulle mie attività da parte delle autorità accademiche	6,8	6,7
La privacy e la protezione dei dati di studenti e docenti	21,6	20,0
I rischi legati a una diffusione e a un utilizzo impropri dei materiali creati a scopo didattico	39,1	38,1
Numero casi	986	3398

I problemi incontrati durante l'emergenza possono essere classificati in 4 categorie (ricavate da un'analisi fattoriale).

1. **Problemi tecnologici**, connessi alla qualità della connessione internet o della strumentazione informatica. *Hanno riguardato il 19% dei docenti torinesi, a fronte di una media nazionale del 14%.*
2. **Problemi tecnico-logistici**, connessi alla mancanza di spazi adeguati a casa, alla difficoltà di conciliare la didattica con la compresenza e la cura dei propri familiari, alla necessità di prestare assistenza tecnica agli studenti. *Hanno riguardato il 44% dei docenti torinesi, a fronte di una media nazionale del 32%.*
3. **Problemi di privacy**, connessi al timore che i materiali creati per la didattica possano essere utilizzati e diffusi in maniera impropria, che la protezione dei dati sia a rischio e che le autorità accademiche possano esercitare un maggiore controllo e ridurre l'autonomia d'insegnamento dei docenti. *Hanno riguardato il 34% dei docenti torinesi, a fronte di una media nazionale del 32%.*
4. **Problemi didattici**, connessi con il poco tempo a disposizione, con la scarsa familiarità con le piattaforme per la DaD, con le difficoltà di interazione con gli studenti, con il minore accesso alle risorse didattiche (bibliotecarie ecc.), con le difficoltà ad adattare la propria materia all'insegnamento online, con la problematicità delle esercitazioni pratiche. *L'uno o l'altro di questi problemi sono stati segnalati dal 75% dei docenti torinesi, a fronte di una media nazionale del 70%.*

La percentuale di docenti torinesi che segnalano problemi è, in ogni categoria, superiore al dato medio nazionale. Visto quanto abbiamo detto a proposito della maggiore varietà ed estensione delle risorse di sostegno attivate, questo dato più che a una criticità o inadeguatezza della struttura di supporto, è da legare alle maggiori energie, impegno e relative aspettative riversate sulla DaD, che rende più "critica ed esigente" la valutazione sull'esperienza compiuta.

Una osservazione a parte merita la categoria dei problemi "tecnico-logistici". È su questi aspetti che, a Torino, si osserva il maggiore scostamento rispetto alla media nazionale. In particolare, vorremmo attirare l'attenzione sulla percentuale piuttosto elevata di docenti che segnalano carenze di spazi domestici adeguati e difficoltà a conciliare "a casa" gli impegni familiari con gli obblighi didattici. Come è facile capire, si tratta di problemi molto più diffusi tra i docenti-giovani.

- Le difficoltà di conciliare didattica e famiglia hanno riguardato molto di più le donne rispetto agli uomini (42% vs 31%), ma le difficoltà variano decisamente in relazione alle fasce di età.

- Sotto i 49 anni si raggiunge il 50% (con variazioni di genere presenti anche in questa fascia di età, ma in misura più contenuta: donne 53% vs uomini 47%);
- mentre la percentuale si riduce al 33% nella fascia di età 50-59 e al 15% dopo i 60 anni.

Alla luce di queste considerazioni, l'“anomalia torinese” si spiega con le diverse modalità di costruzione del campione nazionale. Come si è ricordato in apertura del rapporto, in questo secondo caso – cioè nel campione nazionale – si è trattato di un'indagine condotta sugli stessi docenti intervistati in una ricerca precedente, dove la quota di docenti sotto i 49 anni risulta inevitabilmente molto più contenuta (poiché nel frattempo sono invecchiati).

- Nel campione nazionale rappresentano il 22%, in quello torinese il 44%. Se isoliamo i docenti-giovani del campione nazionale, quelli che segnalano problemi “tecnico-logistici” salgono al 48%, un dato non distante da quello dei coetanei di Torino.

### **Modalità didattiche prima e durante l'emergenza: un confronto**

Sin qui abbiamo indicato le difficoltà e i problemi lamentati dagli stessi docenti. Le informazioni che abbiamo raccolto con il questionario, tuttavia, ci consentono anche un altro tipo di analisi. Un confronto tra le modalità didattiche praticate prima dell'emergenza e quelle messe in atto nel semestre Covid-19 (Tab. 14).

#### *Com'era la didattica pre-emergenza?*

Contrariamente a quanto spesso ripetuto, nelle aule universitarie non regnava incontrastata quella che i pedagogisti definiscono come *un'architettura trasmissiva dell'istruzione*, che colloca lo studente in un ruolo sostanzialmente passivo. Questa strategia didattica è simbolizzata dalla cosiddetta “lezione cattedratica”, una lezione frontale che relega lo studente esclusivamente in una posizione di ascoltatore.

Questa rappresentazione incarna uno stereotipo oggi molto distante dalla didattica effettivamente praticata nelle aule universitarie. Dalla nostra ricerca, infatti, emerge che nel periodo precedente l'emergenza, nelle aule universitarie torinesi (e in quelle italiane) venivano praticate tre distinte strategie didattiche<sup>1</sup>.

<sup>1</sup>La tipologia deriva da un'analisi delle attività didattiche svolte in presenza prima del lockdown (per maggiori dettagli si veda l'Appendice).

1. Una **strategia “trasmissiva-dialogica”**, quella che più si avvicina allo stereotipo tradizionale, ma con una variazione significativa. Anche se si basa prevalentemente su lezioni frontali, la compresenza in aula risulta spesso arricchita dalle discussioni tra docenti e discenti. *Questa strategia caratterizzava il 22,4% dei docenti torinesi, in linea con una media nazionale del 22,8%.*
2. Una **strategia “trasmissiva-interattiva”** in cui il modello dialogico precedente viene ulteriormente valorizzato da un coinvolgimento attivo degli studenti attraverso esercitazioni, laboratori, lavori di gruppo ecc. *Questa strategia caratterizzava il 34,3% dei docenti torinesi, a fronte di una media nazionale del 32,6%.*
3. Una **strategia “collaborativa-innovativa”** in cui la trasmissione delle conoscenze va di pari passo con il contributo fornito dagli studenti non solo all’interpretazione e rielaborazione delle informazioni ricevute, ma anche alla loro trasformazione in competenze personali. Si tratta di una didattica fondata sull’interazione tra docente e discente e tra gli studenti stessi. Oltre ai lavori di gruppo, questa strategia comprende spesso anche modalità di discussione e valutazione tra pari, attività mirate sulle competenze trasversali e lavori volti a stimolare la creatività e la capacità di *problem solving* degli studenti. *Questa strategia caratterizzava il 43,3% dei docenti torinesi, a fronte di una media nazionale del 44,6.*

Pur tenendo conto che si tratta di auto-dichiarazioni, dalla survey emerge una didattica universitaria meno statica e più innovativa di quanto solitamente si ritenga.

- Contrariamente a quanto ci si poteva immaginare, il terzo tipo di strategia didattica, meno convenzionale e più complessa, non è maggiormente diffusa tra le “nuove-leve” di docenti, anagraficamente più giovani. A Torino, al contrario, è leggermente più praticata dai docenti più maturi (anche in termini di status accademico). Questo dato risulta meno paradossale se solo si considerano due diversi elementi. Da un lato, vi è l’evidenza che la metodologia d’insegnamento cui si fa riferimento richiede un elevato livello di consapevolezza e competenza didattica che si acquisiscono, in parte, anche con l’età e l’esperienza. Dall’altro lato, non si può fare a meno di chiedersi se quello che qui inizia a intravedersi non sia il prodotto di una politica di incentivi che demotiva fortemente i più giovani dall’investire sul fronte dell’innovazione didattica, poco – se non per nulla – riconosciuta nelle valutazioni concorsuali, e in vario modo impegnativa e, senza dubbio, fortemente *time consuming*.



- Un altro aspetto da mettere in evidenza è che la strategica collaborativo-innovativa, seppure presente in tutte le aree disciplinari, trova un suo picco di diffusione nelle scienze sociali, sia a Torino (56%) che a livello nazionale (59%). All'interno di quest'area rientrano i settori disciplinari appartenenti alle scienze politiche, sociali, pedagogiche e psicologiche; tutte discipline che, per definizione, oltre agli aspetti socio-cognitivi, prestano anche attenzione agli aspetti normativi e relazionali dei fenomeni sociali.

**Tabella 14:** *La preghiamo di indicare quali attività didattiche svolgeva prima dell'emergenza Covid-19 e quali ha svolto a distanza (nei suoi insegnamenti principali) (val. %; risposte multiple)*

	TORINO		ITALIA	
	In presenza	A distanza	In presenza	A distanza
Lezioni di tipo frontale	81,4	64,7	78,9	65,9
Discussioni con gli studenti	72,1	50,0	70,6	50,0
Lavori di gruppo (relazioni, ricerche ecc.)	46,7	29,4	42,9	24,6
Esercitazioni e altre attività basate sulla collaborazione tra gli studenti	53,2	27,7	52,5	23,7
Gruppi di discussione e/o valutazione peer-to-peer tra studenti	22,1	12,3	22,1	11,1
Attività orientate specificamente a valutare e migliorare le competenze degli studenti	25,5	14,7	26,8	13,1
Incontri con invitati esterni	40,7	17,6	42,3	18,7
Attività volte a stimolare la creatività e la capacità di problem solving degli studenti	30,9	17,8	31,6	16,5
Laboratori	37,4	16,2	38,0	12,9
Altro specificare	7,6	5,7	7,6	5,5
Numero casi	986	986	3398	3398

*Che cosa è successo sotto il profilo didattico nel semestre Covid-19?*

Si è assistito a un drastico ridimensionamento delle esperienze più innovative.

La didattica si è semplificata, rattrappendosi intorno al modello tradizionale, quello trasmissivo, per quanto arricchito dalla discussione con gli studenti.

- La prima strategia, quella trasmissiva-dialogica, ha raddoppiato la sua diffusione. *Con la DaD è stata praticata dal 44,6% dei docenti torinesi*, a fronte di una media nazionale del 46,8%.
- La seconda strategia, quella trasmissiva-interattiva, è rimasta pressoché costante. *È stata praticata dal 31,2% dei docenti torinesi*, a fronte di una media nazionale del 31,3%.
- La terza strategia, quella collaborativo-innovativa, è invece più che dimezzata. *È stata praticata dal 24,1% dei docenti torinesi*, a fronte di una media nazionale del 21,9%.

Lo stesso processo di semplificazione si è osservato anche nella conduzione degli esami. Laddove la didattica in presenza consentiva modalità di verifica dell'apprendimento più ricche e articolate, con la DaD queste ultime si sono notevolmente semplificate.

Nella didattica in presenza:

- L' 11,7% dei docenti valutava l'apprendimento esclusivamente mediante una prova orale;
- il 60,6% dei docenti, invece, usava due forme distinte di valutazione (perlopiù uno scritto e un orale, oppure uno scritto o un orale a cui era abbinata anche la valutazione di esercitazioni, relazioni, progetti);
- Il 27,7% dei docenti usava addirittura tre sistemi diversi di valutazione, uno scritto, un orale e un'altra prova (esercitazioni, relazioni, progetti).

Nella didattica a distanza:

- Il 25,6% ha fatto solo una prova orale;
- Il 56% ha usato due sistemi di valutazione;
- Il 18,4% ha usato tre sistemi di valutazione.

Nel valutare questo "impoverimento" della didattica, ovviamente, va tenuto ben presente che si tratta di soluzioni fortemente condizionate dalla situazione emergenziale in cui sono state pensate e realizzate dai docenti (spesso per la prima volta nella loro storia professionale).

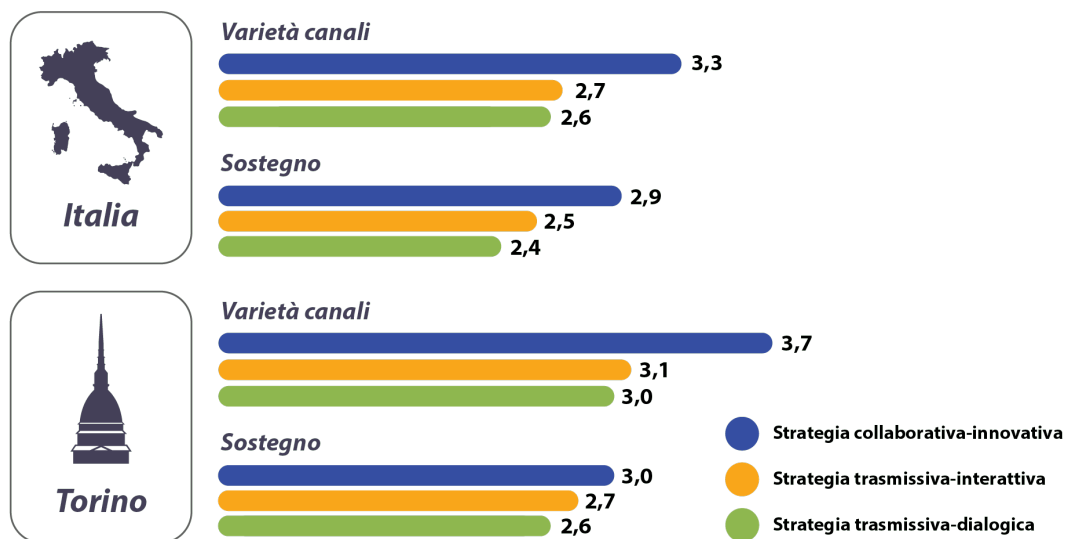
E tuttavia va anche aggiunto che questo "problema" non ha avuto lo stesso impatto negativo su tutti gli intervistati. Alcuni di essi, infatti, sono riusciti a

mantenere anche nella didattica a distanza una strategia didattica più complessa. Come mette ben in luce la Figura 3, si tratta di docenti che hanno reagito in maniera pro-attiva all'emergenza, mettendo a frutto il proprio capitale sociale. Infatti, quelli che hanno preservato una strategia "collaborativa-innovativa" si distinguono dagli altri docenti,

- da un lato, per la loro capacità di attivare un volume maggiore di sostegno (tecnico e didattico),
- dall'altro, per una varietà più ampia e diversificata di canali utilizzati. E questo vale sia per il campione torinese che per quello nazionale.

Questi dati confermano quanto emerge dalla letteratura di network analysis, che evidenzia come le relazioni mettano a disposizione degli attori sociali mezzi essenziali per il raggiungimento dei loro scopi. In primo luogo, poiché condizionano la quantità e qualità delle risorse disponibili (materiali e immateriali). In secondo luogo, poiché producono degli specifici "vantaggi informativi", mediante l'accesso alle informazioni, alla tempestività con cui si ottengono e alla loro qualità e affidabilità.

**Figura 3:** Le strategie didattiche usate per le lezioni a distanza secondo il livello di sostegno e la varietà di canali utilizzati dai docenti nella transizione didattica (scala 1-10 per il sostegno; scala 1-7 per i canali)



Ciò che questi studi suggeriscono è che per ottenere una buona prestazione in attività non convenzionali e in condizioni di forte incertezza, come quelle in

cui è maturata la DaD, è necessario trascendere le routine e i confini consolidati, combinando risorse prima non collegate tra loro. Gli accademici con “reti di sostegno miste” possiedono proprio queste caratteristiche. Gettando ponti tra attori appartenenti a sfere diverse (accademiche e non), hanno attivato circuiti informativi, di scambio e di collaborazione prima separati; e questo ha permesso loro di ottenere una maggiore varietà di risorse, competenze e informazioni che ha migliorato l’efficacia complessiva delle loro azioni.

## LE OPINIONI SUL FUTURO

---

Dunque, i giudizi espressi dai docenti torinesi su come è stata affrontata l'emergenza sono piuttosto positivi, tenendo conto delle difficoltà e dell'incertezza in cui sono maturate le decisioni. Ma pensando al futuro, come valutano l'utilizzo della DaD o della didattica mista, che integra le lezioni in presenza con delle attività formative online?

Sgombriamo subito il campo da una questione. Come abbiamo visto, la quasi totalità dei docenti ritiene che la didattica a distanza *non possa e non debba* sostituire quella in presenza. Coloro che vorrebbero passare in forma permanente alla didattica a distanza rappresentano una esigua minoranza, pari all'1%. Il 41%, all'opposto, lo abbiamo rilevato, non vorrebbe mantenere niente delle forme di didattica sperimentate durante l'emergenza. Esiste però anche un 58% di docenti disponibile verso la didattica mista. Una percentuale superiore a quella presente nel resto del Paese.

- Infatti, oltre il 60% dei docenti torinesi (+7% rispetto alla media nazionale) ritiene che quest'ultima possa migliorare l'apprendimento delle singole discipline, in quanto consente di mettere online più materiali didattici e di diverso tipo, e/o di differenziare le modalità di interazione con il docente (Tab. 15). È una percentuale importante, che testimonia la presenza – nel corpo accademico torinese – di un rilevante interesse per la possibilità di migliorare la didattica praticata. Così come evidenzia una cultura diffusa della qualità, che motiva a sostenere i costi degli investimenti in questo settore, e una competenza sistemica che è almeno in parte il frutto di politiche di lungo periodo, promosse dal centro e sostenute capillarmente dall'attenzione dei dipartimenti così come dei Corsi di studio.

Percentuali minori, ma che si aggirano comunque intorno alla metà dei docenti, ritengono che queste modalità di insegnamento consentirebbero la sperimentazione di nuove strategie didattiche:

- liberando le lezioni in presenza delle parti più routinarie e lasciando più spazio alla discussione e all'approfondimento (+ 6% rispetto alla media nazionale),
- facilitando attività mirate sulle competenze e sulla formazione interdisciplinare integrata (+ 6% rispetto alla media nazionale),

- agevolando più autonomia nell'apprendimento (+ 5% rispetto alla media nazionale) e una maggiore collaborazione tra gli studenti.

**Tabella 15:** Quanto ritiene che la didattica mista, che affianca alle lezioni in presenza l'utilizzo di attività online, possa dare un contributo positivo per le seguenti finalità? (Molto + Abbastanza; val. %)

	TORINO	ITALIA
Migliorare l'apprendimento delle singole discipline (mettendo a disposizione più materiali online e di diverso tipo; differenziando le modalità di interazione con il docente, ecc.)	61,3	54,5
Attuare forme diverse di didattica (lavoro per progetti, formazione mirata sulle competenze, formazione interdisciplinare, ecc.)	53,0	47,3
Sperimentare modalità di apprendimento basate sulla collaborazione tra studenti (mediante applicativi dedicati, gruppi di riflessione e di discussione, ecc.)	44,3	44,9
Liberare le lezioni in presenza delle parti più routinarie dell'esposizione, lasciando più spazio alle discussioni e all'approfondimento.	45,6	39,6
Sviluppare negli studenti il pensiero critico	32,1	27,5
Sviluppare la creatività degli studenti	34,0	30,5
Aumentare la capacità di gestire e risolvere problemi complessi	34,4	30,1
Stimolare l'autonomia e l'apprendimento attivo degli studenti	45,4	40,4
Numero casi	986	3398

Molti, inoltre, ritengono che la DaD agevolerebbe alcune categorie di studenti, ampliando la platea dei potenziali beneficiari della formazione universitaria e rendendola più inclusiva (Tab. 16).

- Circa i tre quarti ritengono che aiuterebbe gli studenti e le studentesse lavoratori/trici e che espanderebbe la formazione permanente.
- Circa i due terzi pensano che renderebbe, virtualmente, più agevole la "mobilità" educativa e le opportunità formative per le persone che vivono nelle aree interne, oppure in altre regioni o stati.

**Tabella 16:** Quanto ritiene che la didattica a distanza possa aiutare ad allargare la platea dei potenziali studenti a queste categorie di soggetti? (Molto + Abbastanza; val. %)

	TORINO	ITALIA
Studenti/esse lavoratori/trici	77,9	76,8
Cittadini/e e lavoratori/trici che vogliono continuare ad istruirsi	70,4	73,3
Persone che vivono nelle aree interne (mal collegate con il centro urbano)	67,2	69,1
Persone che vivono in altre regioni	68,2	69,4
Persone che vivono in altri stati	60,0	62,8
Numero casi	986	3398

**Tabella 17:** Quanto è d'accordo con le seguenti affermazioni? (Molto + Abbastanza; val. %)

	TORINO	ITALIA
La didattica a distanza può aiutare gli/le studenti/esse più deboli, sotto il profilo socio-economico	43,5	47,6
La didattica a distanza può aiutare gli/le studenti/esse con disabilità	55,0	64,0
L'eventuale protrarsi della didattica a distanza anche dopo la fine dell'emergenza comporterà una riduzione nel reclutamento di nuovo personale	44,8	39,8
L'eventuale protrarsi della didattica a distanza anche dopo la fine dell'emergenza comporterà per me un sovraccarico di lavoro e di stress	61,3	56,6
L'eventuale protrarsi della didattica a distanza anche dopo la fine dell'emergenza comporterà la progressiva ingerenza nella didattica dei grandi gruppi privati dell'industria tecnologica (es. Google, Facebook, Apple, ecc.)	54,9	57,8
Numero casi	986	3398

Oltre la metà dei docenti ritiene che la DaD faciliterebbe gli studenti con disabilità specifiche di apprendimento (Tab. 17). Infine, una quota più contenuta ma comunque elevata, ritiene che aiuterebbe gli studenti più deboli sotto il

profilo socio-economico. Ciò detto, affiora anche una certa polarizzazione di giudizi.

Infatti, non sono neppure trascurabili le percentuali di docenti che guardano con preoccupazione al protrarsi della didattica a distanza oltre il periodo dell'emergenza sanitaria. In un quadro largamente condiviso con il campione nazionale, emergono tuttavia, anche in questo caso, alcune peculiarità della popolazione torinese che meritano di essere brevemente approfondite.

La prima differenza statisticamente significativa riguarda la minor propensione a credere che la didattica a distanza possa aiutare gli studenti e le studentesse con disabilità a realizzare il proprio percorso di studi (dichiara di esserne molto o abbastanza convinto il 55% degli intervistati nell'Ateneo piemontese a fronte del 64% che condivide con uguale intensità questa valutazione in ambito nazionale). Si tratta di una differenza che andrebbe meglio indagata. Pur in assenza al momento di elementi precisi che la spieghino meglio, si potrebbero tuttavia avanzare due ipotesi almeno in parte complementari. Da un lato ci si potrebbe chiedere se non ci si trovi di fronte ad un classico effetto perverso e se alla base del differente orientamento non vi siano, paradossalmente, proprio le politiche d'inclusione avviate da tempo nell'Università di Torino. La qualità di queste politiche – che hanno fatto dell'Ateneo torinese una realtà per certi aspetti pilota all'interno del contesto nazionale – potrebbe infatti aver contribuito ad abbassare l'aspettativa nei confronti delle tecnologie digitali, alimentando la convinzione che “il punto sia un altro”. Dall'altro lato, è peraltro probabile che il dato segnali anche un tendenziale ritardo e un approccio alle metodologie della didattica inclusiva ancora in prevalenza inscritto nella cultura dell'analogico.

Meno statisticamente rilevanti, e in larga misura riconducibili alla diversa composizione del campione locale rispetto a quello nazionale, su cui già ci siamo soffermati, appaiono invece le altre due risposte che differenziano i rispondenti “torinesi”.

- Il 45% di chi opera nell'Ateneo piemontese (contro il 40% di chi, fra gli strutturati in altri atenei, ha partecipato all'indagine) ritiene che una eventuale estensione della DaD potrebbe ridurre il reclutamento;
- il 61% del campione torinese (a fronte del 57% di quello nazionale) è convinto che comporterebbe un notevole sovraccarico di lavoro e di stress.



In entrambi i casi, a condividere queste posizioni sono soprattutto i docenti e i ricercatori più giovani (e quindi – come si è detto – più rappresentati dall'indagine svolta a Torino). Teme infatti restrizioni sul piano del reclutamento, come effetto del potenziale venir meno dei limiti di frequenza nelle aule virtuali, il 47% di chi ha meno di 49 anni (e il 54% di chi non supera i 40). Analogamente si rappresenta in misura maggiore un futuro di sovraccarico di lavoro e di stress chi - essendo nelle fasce di età intermedie - è presumibilmente alle prese con figli piccoli o adolescenti con cui condividere spazi e dispositivi. Teme infatti l'eventuale protrarsi della didattica a distanza, anche dopo la fine dell'emergenza, il 67% di chi è tra i 40 e i 50 anni, specie se ricercatore a tempo determinato o non strutturato, contro il 53% di chi è over 60.

## DIDATTICA IN PRESENZA VS DIDATTICA MISTA: UN PROFILO DEI DOCENTI

Ma qual è il profilo dei docenti che si dichiarano più disponibili verso forme di didattica mista? Cosa li differenzia dagli altri che, invece, preferirebbero tornare alla didattica in presenza, così come veniva praticata prima dell'emergenza? Iniziamo dall'esaminare i "fattori di contesto", ovvero le influenze esercitate dall'ambiente in cui i vari docenti hanno praticato la didattica a distanza (Tab. 18).

**Tabella 18:** *Preferenze verso la didattica post-emergenza secondo i fattori di contesto (% di riga)*

<i>Preferenze</i>	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica mista	Totale	N. casi
<i>Provincia in cui abitano</i>					
Torino	41,5	0,8	57,7	100	768
Altra provincia	37,2	1,9	60,9	100	161
<i>Città in cui abitano</i>					
Grande (sopra i 250 mila abitanti)	41,6	0,7	57,7	100	612
Media (tra 20 e 250 mila abitanti)	44,2	1,4	54,4	100	147
Piccola (sotto i 20 mila abitanti)	34,7	1,8	63,5	100	170
Totale	40,8	1,0	58,2	100	929

*Nota: nelle tabelle da 18 a 22, l'asterisco indica le relazioni statisticamente significative ( $p > 0,05$ )*

Sotto questo profilo non emergono variazioni particolarmente importanti (e statisticamente significative). A risultare più aperti verso la didattica mista sono i docenti che abitano nella provincia di Torino, e in particolare quelli che risiedono nei piccoli centri, che devono affrontare un pendolarismo quasi-giornaliero per recarsi all'Università. Poche differenze si osservano anche con riferimento ai fattori socio-anagrafici: una maggiore propensione verso la didattica mista

si osserva tra le donne e tra i docenti in età più avanzata (Tab. 19). Passando poi al profilo scientifico e accademico, i picchi più elevati di disponibilità verso la didattica mista si osservano: tra i docenti di prima fascia e tra i ricercatori a tempo determinato, in chi ricopre ruoli gestionali e di coordinamento didattico, in alcune discipline (scienze della salute e in quelle agrarie e veterinarie) e in chi lavora all'interno di dipartimenti con maggiore familiarità con le attività online (Tab. 20).

Tuttavia, l'insieme di queste variabili, che colgono perlopiù degli attributi individuali, mostrano degli scostamenti rispetto alla media piuttosto circoscritti e, salvo due eccezioni, non risultano statisticamente significativi. Hanno quindi una valenza esplicativa piuttosto limitata.

**Tabella 19:** *Preferenze verso la didattica post-emergenza secondo i fattori socio-anagrafici (% di riga)*

<i>Preferenze</i>	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica mista	Totale	N. casi
<i>Genere</i>					
Donne	38,4	0,8	60,8	100	475
Uomini	43,5	1,1	55,4	100	453
<i>Classi di età</i>					
Fino a 49 anni	40,9	1,3	57,8	100	612
Da 50 a 59 anni	42,7	0,4	56,7	100	147
60 anni e oltre	37,2	0,5	62,3	100	170
Totale	40,8	1,0	58,2	100	929

Maggiore rilevanza, invece, assumono altre variabili, specialmente quelle relazionali e di atteggiamento. Innanzitutto, il tipo di insegnamenti (di livello più avanzato) e di didattica (più innovativa) praticata prima dell'emergenza (Tab. 21). A fare davvero la differenza, però, è il sostegno ricevuto nella transizione all'online e l'esperienza fatta con la DaD durante il lockdown (Tab. 22).

**Tabella 20:** *Preferenze verso la didattica post-emergenza secondo i fattori scientifico-professionali (% di riga)*

<i>Preferenze</i>	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica mista	Totale	N. casi
<i>Tipo di dipartimento* (p = 0,02)</i>					
Senza esperienze di e-learning	44,4	0,9	54,7	100	565
Con esperienze di e-learning	35,3	1,1	63,6	100	363
<i>Area disciplinare* (p ≤ 0,002)</i>					
Studi umanistici	52,5	2,6	44,9	100	158
Economico-giuridica	43,2	1,1	55,7	100	183
Scienze sociali	40,3	0,0	59,7	100	119
Scienze matematiche, fisiche e naturali	41,3	1,2	57,5	100	247
Ingegneria e architettura	55,6	0,0	44,4	100	9
Scienze agrarie, veterinarie ecc.	34,1	1,1	64,8	100	88
Scienze della salute e medicina	26,2	0,0	73,8	100	126
Totale	40,8	1,0	58,2	100	929

Emerge, dunque, un quadro piuttosto articolato di fattori che influenzano la disponibilità verso la didattica mista, che può essere in parte semplificato mediante un'analisi statistica multivariata. A tal fine abbiamo condotto una regressione logistica binomiale, mettendo a confronto solamente i docenti che esprimono due posizioni:

1. da un lato coloro che, una volta finita l'emergenza sanitaria, vorrebbero tornare alla didattica in presenza, non mantenendo niente di quanto appreso dalle esperienze online;
2. dall'altro coloro che preferirebbero una soluzione "ibrida", cioè che almeno una parte della didattica venisse svolta in forma mista, integrando le lezioni in presenza con le attività online.

**Tabella 21:** *Preferenze verso la didattica post-emergenza secondo il tipo didattica praticata in presenza (% di riga)*

<i>Preferenze</i>	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica mista	Totale	N. casi
<i>Insegnamenti</i>					
Insegna nei corsi di laurea triennale*	42,4	1,6	56,0	100	450
Insegna nei corsi di master*	29,2	1,9	68,9	100	106
Insegna nei corsi di dottorato*	30,2	4,8	65,0	100	63
Aveva esperienze precedenti di DaD*	32,7	2,6	64,7	100	156
<i>Strategie didattiche in presenza*</i>					
Trasmissiva-dialogica	50,6	1,1	48,3	100	176
Trasmissiva-interattiva	41,2	1,5	57,3	100	274
Collaborativa-innovativa	34,2	0,6	65,2	100	345
Totale	40,8	1,0	58,2	100	929

\* $p < 0,05$ ; nella tabella sono riportati solo i tipi di insegnamenti che sono risultati statisticamente significativi)

Per fini analitici abbiamo costruito un modello con 11 variabili, che permette di classificare correttamente la stragrande maggioranza dei casi: il 75% dei docenti<sup>2</sup> (Fig. 1 e Tab. A2 in Appendice). In altri termini, queste undici variabili esercitano un'influenza che aumenta o al contrario riduce la probabilità che un docente risulti disponibile verso la didattica mista.

<sup>2</sup>Di contro al 60% dei casi predetti dal modello 0, quello con la sola intercetta, cioè senza tener conto delle variabili selezionate nel modello 1.

**Tabella 22:** *Preferenze verso la didattica post-emergenza secondo l'esperienza fatta durante l'emergenza (% di riga)*

<i>Preferenze</i>	Didattica in presenza	Didattica a distanza	Didattica mista	Totale	N. casi
<u><i>Aiuto ricevuto durante l'emergenza*</i></u>					
Inferiore o uguale alla media	45,4	1,4	53,2	100	504
Superiore alla media	35,5	0,2	64,3	100	423
<u><i>Numero di canali di supporto utilizzati*</i></u>					
Inferiore o uguale alla media	43,6	1,3	55,1	100	532
Superiore alla media	37,1	0,3	62,6	100	396
<u><i>La DaD ha permesso di accrescere le sue competenze professionali* (Phi = 0,442)</i></u>					
Per nulla d'accordo	75,0	0,6	24,4	100	160
Poco d'accordo	52,7	0,0	47,3	100	110
Abbastanza d'accordo	41,1	0,0	58,9	100	168
Del tutto d'accordo	19,6	2,3	78,1	100	351
<u><i>La DaD ha fatto sorgere in me il desiderio di una maggiore formazione sui metodi e sulle tecniche di insegnamento* (Phi = 0,419)</i></u>					
Per nulla d'accordo	67,5	0,9	31,6	100	212
Poco d'accordo	50,4	1,6	48,0	100	127
Abbastanza d'accordo	36,2	1,2	62,6	100	174
Del tutto d'accordo	16,4	1,1	82,5	100	269
<u><i>Livello di soddisfazione per l'esperienza di didattica a distanza* (Phi = 0,383)</i></u>					
Per nulla	82,4	0,0	17,6	100	68
Poco	62,8	1,7	35,5	100	121
Abbastanza	38,3	0,0	61,7	100	269
Del tutto	24,6	2,1	73,3	100	333
Totale	40,8	1,0	58,2	100	929

\* $p < 0,05$

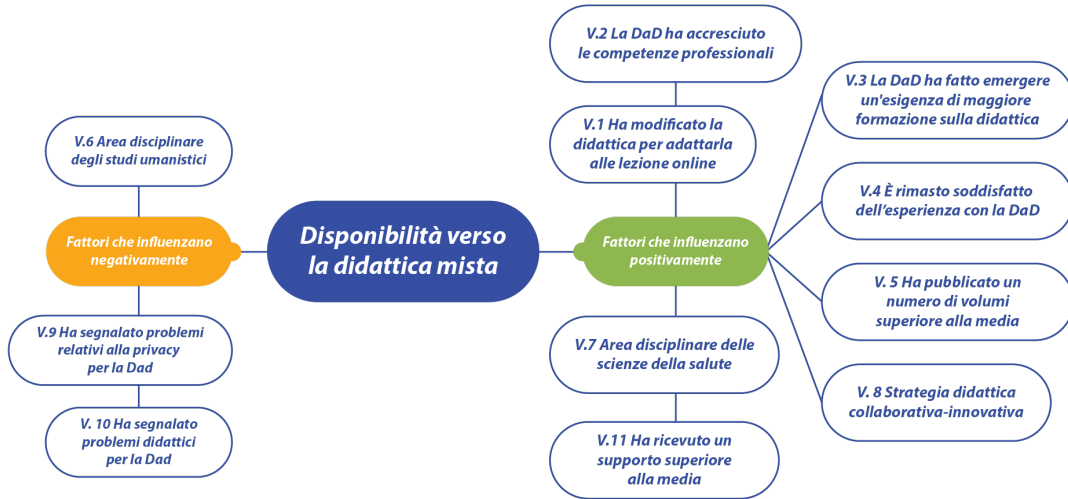
L'analisi mostra che questa disponibilità soggettiva può essere predetta dalla combinazione di quattro fattori latenti<sup>3</sup>:

1. l'esperienza positiva fatta con la didattica a distanza durante il periodo dell'emergenza (v2; v3; v4);
2. un atteggiamento personale di tipo pro-attivo che si è manifestato
  - (a) sia durante l'emergenza, attraverso la disponibilità ad adattare e rinnovare la propria didattica (v1),
  - (b) sia nella fase precedente, in un approccio alla didattica di tipo "collaborativo-innovativo" (v8) e in una produttività scientifica superiore alla media della propria area disciplinare (v5);
3. l'inserimento in certi ambiti disciplinari e reti socio-istituzionali, come
  - (a) l'afferenza ad alcuni settori scientifici (v7 scienze della salute) anziché ad altri (v6 studi umanistici), e
  - (b) l'aver ricevuto molto supporto nella transizione didattica (v11);
4. l'aver incontrato minori difficoltà didattiche nell'esperienza a distanza (v10) e manifestato minori preoccupazioni relative alla privacy e al controllo accademico (v9).

---

<sup>3</sup>Queste 4 dimensioni emergono da un'analisi fattoriale condotta esclusivamente per finalità esplorative.

**Figura 4:** Le variabili che influenzano la disponibilità verso la didattica a distanza





## CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

---

Giunti a questo punto è opportuno riassumere alcuni dei punti principali che emergono dalla nostra indagine.

1. Al di là dei costi e degli aspetti negativi che ha portato con sé, la crisi sanitaria che ha investito l'Università di Torino, insieme a tutte le altre, ha svolto anche **un'importante funzione di disvelamento, riportando alla luce l'importanza cruciale della didattica**. Una delle missioni date per scontate e trascurate in molti Atenei italiani.
  - (a) Ebbene, la chiusura imposta dal lockdown ha fatto risaltare l'insostituibilità della didattica in presenza. Su questo, la quasi totalità dei nostri intervistati ha pochi dubbi. Nessuna tecnologia, nessuna forma di didattica mediata da piattaforme, può sostituire l'interazione educativa che si svolge in presenza nelle aule universitarie.
2. La crisi, inoltre, ha messo in evidenza **una "insospettabile" capacità reattiva delle Università italiane e di quella di Torino in particolare**. Nel giro di poche settimane i docenti sono riusciti ad assicurare la continuità online delle attività didattiche. Le lezioni e i programmi sono stati svolti integralmente. Anche gli esami e le tesi sono stati tenuti regolarmente. Gli studenti frequentanti non sono diminuiti.
  - (a) È perciò più che giustificata – dato il contesto e le condizioni – la soddisfazione espressa dai docenti torinesi non solo nei confronti della propria esperienza personale, ma anche della prova fornita dall'Ateneo e dai loro dipartimenti.
  - (b) Queste opinioni, naturalmente, andranno poi messe a confronto con quelle degli studenti, anche tenendo conto che una piena valutazione di come sia stata gestita l'emergenza didattica, e dei suoi effetti più duraturi, potrà essere compiuta solo all'interno di un'orizzonte temporale più ampio.
3. La crisi ha fatto emergere **quanto distante sia l'università reale dall'università fittizia** immaginata nei dibattiti pubblici; spesso imprigionati in stereotipi e rappresentazioni inerziali che risalgono a molti decenni fa.

- (a) Questo vale in particolare per la “didattica accademica”. Infatti, quella effettivamente praticata nelle aule universitarie è molto più dialogica, interattiva e collaborativa di quanto in genere si ritenga. Forme di didattica “innovativa” sono praticate da percentuali significative di docenti, a Torino così come nel resto del Paese. Spesso, tuttavia, si tratta di sperimentazioni isolate, condotte individualmente, poco condivise e supportate da una riflessione pedagogicamente attrezzata.
4. Questa considerazione ci conduce anche alle fragilità e ai **lati problematici evidenziati dalla crisi**.
- (a) In primo luogo, il forte stress e il sovraccarico di lavoro che si è riversato sulle strutture tecnico-amministrative e su un corpo docente, in forte carenza di organico e già gravato dalle innumerevoli incombenze burocratiche introdotte dalle varie riforme.
- (b) In secondo luogo, le molte difficoltà legate al deficit di formazione dei docenti universitari, sia sulla didattica in generale sia sulle nuove piattaforme tecnologiche.
- (c) In terzo luogo, e come conseguenza dei due punti precedenti, il drastico “impoverimento” delle modalità didattiche che l’emergenza ha comportato, al di là delle migliori intenzioni dei docenti e dei notevoli sforzi fatti dagli Atenei.
5. Lo scenario che emerge a **Torino non è molto distante dalla realtà nazionale, ma si notano anche delle particolarità** che meritano di essere segnalate.
- (a) Innanzitutto, i docenti torinesi hanno prestato *una maggiore attenzione agli aspetti didattici della transizione*, impiegando molto tempo ed energie per adattare le modalità e i contenuti dei propri insegnamenti alle lezioni online.
- (b) A ciò si è accompagnato anche *una maggiore apertura e disponibilità al cambiamento delle modalità d’insegnamento*. Infatti, una percentuale di docenti superiore alla media italiana dichiara di aver vissuto le esperienze fatte con la DaD come un arricchimento professionale e di aver maturato l’esigenza di una formazione mirata sui metodi e sulle tecniche di insegnamento, sia in presenza sia a distanza.
- (c) Affiora anche una visione più positiva delle potenzialità delle nuove piattaforme tecnologiche e *una maggiore disponibilità a sperimentare forme di didattica mista*, integrando le lezioni in presenza con delle attività online.

- (d) *Ad influenzare positivamente questa apertura è soprattutto l'esperienza fatta con la DaD. Al di là di alcuni elementi legati al settore disciplinare, molto è dipeso dall'atteggiamento più o meno aperto assunto durante l'emergenza e, più in generale, da un orientamento personale di tipo proattivo. Ad aver vissuto meglio l'esperienza della DaD sono docenti che – già nelle modalità in presenza – erano maggiormente orientati verso forme più collaborative e innovative di didattica e che, nella fase dell'emergenza, hanno assunto un orientamento esplorativo, trasformando la crisi in un'occasione per riflettere sulle proprie modalità d'insegnamento.*
6. In tutti gli Atenei italiani, il supporto istituzionale ha giocato un ruolo cruciale nella transizione alla didattica online. In confronto al quadro nazionale, **l'Ateneo torinese ha attuato una strategia di risposta alla crisi meno "accentrata e dirigista",**
- (a) attuando un "decentramento coordinato", che ha coinvolto maggiormente le scuole e i dipartimenti nel sostegno ai docenti e
  - (b) lasciando a questi ultimi maggiori margini di autonomia su come attuare la didattica a distanza.
7. I docenti torinesi, inoltre,
- (a) hanno usufruito di una maggiore sostegno, proveniente da una pluralità di canali di supporto,
  - (b) hanno manifestano anche una maggiore attitudine verso forme di mutuo-aiuto di tipo orizzontale, attivando dinamiche riflessive del tipo "invisible college" nella transizione alla didattica a distanza.
8. È grazie a queste dotazioni di capitale sociale e istituzionale che molti docenti torinesi sono riusciti a trasformare la "sfida" della didattica a distanza in una opportunità di apprendimento.
- (a) L'Ateneo di Torino, nelle sue varie articolazioni, ha messo a disposizione risorse e opportunità formative.
  - (b) I docenti le hanno attivate e integrate mediante le proprie reti socio-istituzionali, per fornire una risposta efficace alla crisi.
9. Sono queste risposte "individuali", supportate dalle reti socio-istituzionali, che consentono alle organizzazioni di apprendere e innovare, aumentando la propria *requisite variety* e resilienza organizzativa; cioè la capacità di rispondere alle sfide dimostrandosi allo stesso tempo
- (a) *solide*, ovvero capaci di reagire ad eventi critici e inaspettati;

- (b) *coese*, ovvero capaci di mantenere una buona integrazione interna motivando adeguatamente i propri componenti;
  - (c) *agili*, ovvero capaci di affrontare con prontezza le emergenze, fornendo delle risposte adeguate.
10. Esistono però due tipi di risposta alle crisi.
- (a) Quelle fornite a breve termine, in condizioni di stress organizzativo, che danno una soluzione immediata ai problemi (*first-order problem solving*).
  - (b) Quelle fornite a lungo-termini che utilizzano il meglio di quanto emerso durante l'emergenza, per modificare le proprie strutture e routine organizzative, in modo da evitare il riproporsi della crisi e/o migliorare le proprie prestazioni (*second-order problem solving*).

Il primo tipo di risposta, si basa su dinamiche di apprendimento locale, di tipo semplice e occasionale (*single-loop learning*). Il secondo tipo, invece, richiede un processo di apprendimento più complesso, meno contingente e con implicazioni più strutturali e durature (*double-loop learning*). Questo ci introduce all'ultimo punto che intendiamo affrontare.

**Le crisi spesso rappresentano anche delle opportunità**, poiché stimolano risposte creative e innescano meccanismi generativi, che consentono di intraprendere strade diverse da quelle del passato. Sia a livello locale (Università di Torino), che a livello nazionale (politica universitaria). La didattica praticata nel semestre-Covid19, per la prima volta in molti anni, ha costretto i docenti e le università italiane a porsi esplicitamente interrogativi sulla didattica. Sulle sue finalità, così come sulle sue modalità. A differenza delle scuole secondarie, dove per quasi un decennio è stata attuata una politica per *l'innovazione tecnologica*, le università sono arrivate piuttosto impreparate a questa sfida. Poche di esse avevano fatto investimenti consistenti sulla didattica a distanza e l'e-learning.

Come spesso succede, tuttavia, essere dei *latecomers* può trasformarsi in un vantaggio. Può evitare alcuni dei fraintendimenti e illusioni che hanno afflitto la scuola secondaria. Ad esempio, l'idea che le nuove tecnologie possano di per sé trasformare la didattica e magari risolvere anche molti dei problemi nel reclutamento degli studenti. A nostro avviso, dalle esperienze maturate nel semestre Covid-19 si possono trarre alcune semplici lezioni a supporto di una politica "evidence-based" per *l'innovazione didattica*.

### 1. La didattica in presenza è insostituibile.

2. **Le nuove piattaforme tecnologiche non sono di per sé capaci di rinnovare e arricchire le modalità di insegnamento.** Al contrario queste piattaforme, nate per favorire l'e-learning, in assenza di una adeguata preparazione dei docenti, tendono a impoverire la didattica. Le nuove tecnologie, infatti, risultano del tutto improduttive in assenza di una riflessione matura sulle architetture educative e sulle strategie didattiche, che tenga conto anche delle peculiarità dei vari ambienti educativi (una cosa è la didattica a distanza, altra cosa è la didattica mista, altra cosa ancora è l'e-learning).
3. **Le università hanno bisogno di risposte sia nazionali che locali.** Cioè di dotarsi di un piano nazionale e di progetti di Ateneo per il digitale e l'e-learning. Ciò richiede, da un lato, un adeguato programma di investimenti sulle dotazioni infrastrutturali, dall'altro, una specifica attenzione dedicata alla formazione didattica dei docenti.
4. **Le nuove tecnologie possono aiutare a far maturare e consolidare le "buone pratiche" di innovazione didattica già presenti nelle aule universitarie.** Molte di queste tecnologie infatti, anziché sostituire la didattica in presenza, possono arricchirla facilitando forme più interattive e collaborative di didattica. Seppure non da sole, e supportate da un adeguamento del personale, possono anche agevolare un ampliamento della platea degli studenti e nuove modalità di formazione permanente.

Come abbiamo visto, con riferimento all'uscita dall'emergenza, la ricerca ha fatto affiorare una chiara polarizzazione di giudizi tra i docenti torinesi. Il 41% di essi non vede l'ora di tornare allo status-quo-ante. Non vuole mantenere niente dell'esperienza fatta con la didattica a distanza. Questa reazione è del tutto giustificata, vista la situazione emergenziale in cui hanno maturato il loro primo incontro con le nuove piattaforme tecnologiche. Al contrario, un altro 58% risulta disponibile verso delle forme di didattica mista, a sperimentare cioè un ambiente formativo integrato in cui la didattica in presenza venga arricchita da strumenti e attività formative online.

Al di là di questa polarizzazione, ci sembra però che la survey metta in luce un orientamento di fondo che non è di chiusura aprioristica verso le nuove tecnologie e modalità didattiche. Seppure senza ingenuità e automatismi, molti docenti ritengono che queste ultime possono aiutare a conseguire diversi obiettivi, riconducibili alle quattro priorità poste dal quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione ("ET 2020"):

1. fare in modo che l'apprendimento permanente e la mobilità divengano una realtà;
2. migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione e della formazione;
3. promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva;
4. incoraggiare la creatività e l'innovazione, compreso lo spirito imprenditoriale, a tutti i livelli dell'istruzione e della formazione.

## APPENDICE

---

### Nota metodologica

*L'indagine nazionale* sulla didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19 è stata realizzata nel mese di giugno 2020, contattando gli stessi 15.000 docenti e ricercatori delle università statali che, nel 2016, erano stati coinvolti in un'indagine sulle attività di terza missione degli accademici italiani (Perulli, A., Ramella, F., Rostan, M. e Semenza, R., a cura di, *La terza missione degli accademici italiani*, Bologna, Il Mulino, 2018). Questi docenti e ricercatori sono stati invitati a rispondere alle domande di un questionario composto di sette sezioni: l'emergenza Covid-19 e la sospensione delle lezioni in presenza; la didattica a distanza; la preparazione della didattica a distanza; i mezzi disponibili per realizzare la didattica a distanza; il confronto con la didattica in presenza e la valutazione dell'esperienza DaD; i rischi e le opportunità per il futuro; i dati personali e professionali.

La somministrazione del questionario è stata condotta attraverso il metodo CAWI e curata dalla società di rilevazione QuestLab. Sono state realizzate tre azioni di sollecito, una delle quali è stata resa possibile dalla collaborazione dei direttori dei dipartimenti delle 62 Università partecipanti. Sono stati così raccolti 3.398 questionari utilizzabili con un tasso di risposta del 23%. Gli scostamenti tra campione effettivo e campione teorico sono risultati molto contenuti. Per tener conto dei diversi livelli di copertura conseguiti e ponderare i dati, sono stati predisposti e applicati pesi compresi fra un minimo di 0,67 e un massimo di 2,32. I risultati dell'indagine nazionale si trovano sintetizzati in: F. Ramella e M. Rostan, a cura di, *Universi-DaD. Gli accademici italiani e la didattica a distanza durante l'emergenza Covid-19*, Working Papers CLB-CPS, Centro Luigi Bobbio del Dipartimento di Culture, Politica e Società dell'Università di Torino, n. 1/20.

*L'indagine sull'Università di Torino* è stata realizzata nel mese di luglio 2020, utilizzando lo stesso questionario e le stesse modalità di somministrazione della survey nazionale. In questo caso è stato coinvolto l'intero universo dei docenti torinesi, compresi quelli a contratto. Grazie anche alle azioni di sollecito svolte dai direttori dei dipartimenti, sono stati raccolti 986 questionari utilizzabili con un tasso di risposta complessivo del 28%, che ha superato il 40% tra i docenti e

ricercatori di ruolo e a tempo determinato. Anche in questo caso, gli scostamenti tra campione effettivo e universo sono risultati piuttosto contenuti. Per tener conto dei diversi livelli di copertura conseguiti tramite l'indagine, sono stati predisposti e applicati nell'analisi dei dati pesi compresi fra un minimo di 0,75 e un massimo di 1,8.

### La tipologia delle strategie didattiche

La tipologia è stata costruita a partire da un'analisi fattoriale condotta, nel campione nazionale, su 10 variabili riferite al tipo di *attività didattiche svolte in presenza prima dell'emergenza*. L'analisi - che aveva unicamente finalità esplorative - ha fatto emergere due fattori latenti, che evidenziano sotto-gruppi di attività semanticamente congruenti (Tab. A1).

**Tabella A1:** I due indici alla base della tipologia

Indice 1: Approccio didattico "trasmissivo-applicativo"	% docenti
Lezioni di tipo frontale	81,4
Discussioni con gli studenti	72,1
Esercitazioni e altre attività basate sulla collaborazione tra gli studenti	53,2
Incontri con invitati esterni	40,7
Laboratori	37,4
Indice 2: Approccio didattico "collaborativo-innovativo"	% docenti
Lavori di gruppo (relazioni, ricerche ecc.)	46,7
Gruppi di discussione e/o valutazione peer-to-peer tra studenti	22,1
Attività orientate a valutare e migliorare le competenze degli studenti	25,5
Attività volte a stimolare la creatività e la capacità di problem solving	30,9
Altro specificare	7,6
Numero casi	986

Il primo gruppo, infatti, evoca un approccio didattico incentrato sull'insegnamento, cioè basato prevalentemente su una logica trasmissiva del sapere e su esercitazioni di tipo applicativo. Il secondo gruppo di attività, invece, evoca un approccio didattico incentrato sull'apprendimento, individuale e di



gruppo, che valorizza le relazioni tra pari ed è mirato allo sviluppo di competenze dinamiche e trasversali (l'apprendere ad apprendere; il problem solving; l'autonomia di giudizio e le capacità creative, dialogiche e valutative).

A partire da questo stimolo abbiamo perciò deciso di costruire due indici additivi, con una scala da 0 a 5. I punteggi sono stati attribuiti tenendo conto dell'utilizzo, o meno, di una o più delle attività classificate nei due gruppi indicati nella tabella [A1](#).

Questi stessi indici sono stati poi replicati nell'indagine torinese. Per valutare la loro affidabilità abbiamo calcolato il *coefficiente Alfa di Cronbach* che misura il grado di coerenza interna di un indice composto da più variabili. In presenza di dati dicotomici, l'Alfa equivale alla Formula 20 di Kuder-Richardson, elaborata in ambito psicometrico proprio per misurare l'affidabilità di scale basate su *items* a scelta binaria. Nel caso di Torino, il coefficiente Alpha è risultato pari a 0,76 per il primo indice e 0,74 per il secondo; valori superiori a quanto normalmente ritenuto accettabile per questo tipo di test (Alfa >0,60/0,70), il che indica una buona coerenza interna dei due indici (*internal consistency reliability*).

La tipologia delle strategie didattiche utilizzata nel testo, si basa perciò sull'incrocio di questi due indici.

- Nel primo tipo – strategia “trasmissiva-dialogica” - sono ricompresi tutti i docenti che hanno totalizzato un punteggio basso sull'indice 1 (fino a 3 punti) e un punteggio pari a zero sull'indice 2.
  - Il 50% dei docenti che rientrano in questo gruppo hanno svolto esclusivamente lezioni e discussioni in classe. Nel resto dei casi, accanto alle lezioni frontali, hanno abbinato combinazioni variabili di discussioni con gli studenti, esercitazioni, laboratori e incontri con invitati esterni.
- Nel secondo tipo – strategia “trasmissiva-interattiva” – sono ricompresi i docenti con un punteggio alto sull'indice 1 (punti 4-5) e/o un punteggio pari a 1 sull'indice 2 (hanno cioè svolto un'attività ricompresa nell'approccio collaborativo).
  - In questo secondo gruppo, accanto alle lezioni frontali e alle discussioni in aula, compaiono con maggiore frequenza (oltre alle esercitazioni e ai laboratori) anche i lavori di gruppo.
- Nel terzo tipo – strategia “collaborativa-innovativa” – rientrano coloro che hanno totalizzato punteggi superiori a 1 sull'indice 2.

- I docenti appartenenti a questo gruppo, accanto alle lezioni frontali, alle discussioni in aula, ai lavori di gruppo e alle esercitazioni (che sono presenti nella quasi totalità dei casi), affiancano altre attività:
  - \* di discussione tra pari (nel 60% dei casi),
  - \* per sviluppare le competenze trasversali (nel 69% dei casi),
  - \* per sviluppare la creatività e la capacità di problem solving degli studenti (nel 78% dei casi).

## L'analisi multivariata: il modello per predire la disponibilità verso la didattica mista

**Tabella A2:** Regressione logistica binaria per la didattica mista (variabile dipendente: finita l'emergenza vorrebbe tornare alla didattica in presenza vs vorrebbe che almeno una parte della didattica venisse svolta in forma mista)

<i>Riepilogo del modello</i>	R <sup>2</sup> di Nagelkerke	$\chi^2$	gl	Sig.	N. casi inclusi
	,40	272,73	18	0,00	768
<i>Variabili nell'equazione</i>	B	E.S.	gl	Sig.	Exp (B)
Vb5. Non ha modificato né i contenuti né la struttura della sua didattica nel periodo dell'emergenza			2	0,00	
Vb5. Ha modificato un po' i contenuti e la struttura della didattica per adattarli alle modalità online	0,25	0,26	1	0,34	1,28
Vb5. Ha colto l'opportunità della DaD per ripensare notevolmente la sua didattica	1,93	0,55	1	0,00	6,90
Ve4-1. L'esperienza della DaD ha permesso di accrescere le sue competenze professionali (per nulla)			3	0,00	
Ve4-1. L'esperienza della DaD ha permesso di accrescere le sue competenze professionali (poco)	0,49	0,32	1	0,13	1,64
Ve4-1. L'esperienza della DaD ha permesso di accrescere le sue competenze professionali (abbastanza)	0,77	0,31	1	0,01	2,16
Ve4-1. L'esperienza della DaD ha permesso di accrescere le sue competenze professionali (molto)	1,25	0,32	1	0,00	3,49
Ve4-2. L'esperienza della DaD ha fatto sorgere il desiderio di una maggiore formazione didattica (per nulla)			3	0,00	

<i>Riepilogo del modello</i>	R <sup>2</sup> di	$\chi^2$	gl	Sig.	N. casi inclusi
	Nagelkerke				
	,40	272,73	18	0,00	768
<i>Variabili nell'equazione</i>	B	E.S.	gl	Sig.	Exp (B)
Ve4-2. L'esperienza della DaD ha fatto sorgere il desiderio di una maggiore formazione didattica (poco)	0,10	0,28	1	0,73	1,10
Ve4-2. L'esperienza della DaD ha fatto sorgere il desiderio di una maggiore formazione didattica (abbastanza)	0,68	0,27	1	0,01	1,97
Ve4-2. L'esperienza della DaD ha fatto sorgere il desiderio di una maggiore formazione didattica (molto)	1,34	0,30	1	0,00	3,83
Ve5-1. È soddisfatto della sua esperienza DaD (per nulla)			3	0,00	
Ve5-1. È soddisfatto della sua esperienza DaD (poco)	0,94	0,45	1	0,04	2,57
Ve5-1. È soddisfatto della sua esperienza DaD (abbastanza)	1,30	0,44	1	0,00	3,67
Ve5-1. È soddisfatto della sua esperienza DaD (molto)	1,55	0,45	1	0,00	4,73
V5-1. Negli ultimi 5 anni è stato autore di un numero di volumi superiore alla media della sua area disciplinare	0,67	0,24	1	0,01	1,96
V7. Settore disciplinare degli studi umanistici	-0,55	0,25	1	0,03	0,58
V7. Settore disciplinare degli studi della salute e medicina	0,79	0,30	1	0,01	2,21
V_Strategia didattica. Nelle lezioni in presenza attuava una strategia "collaborativa-innovativa"	0,19	0,06	1	0,00	1,20
V_Problemi. Ha avuto problemi di privacy con la DaD	-0,51	0,19	1	0,01	0,60
V_Problemi. Ha avuto problemi didattici con la DaD	-0,75	0,34	1	0,03	0,47
V_Sostegno. Livello medio di sostegno ricevuto attraverso le reti istituzionali e quelle personali	0,03	0,06	1	0,58	1,04
Costante	-0,87	0,79	1	0,27	0,42