

# SOSTENIBILITÀ E QUALITÀ DELL'OFFERTA DIDATTICA NEI PERCORSI 24 CFU DELL'ATENEO DI PADOVA

**Marina De Rossi<sup>1</sup>, Cinzia Ferranti<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Università degli Studi di Padova

[marina.derossi@unipd.it](mailto:marina.derossi@unipd.it)

[cinzia.ferranti@unipd.it](mailto:cinzia.ferranti@unipd.it)

*FULL PAPER*

*ARGOMENTO: Istruzione universitaria e Formazione iniziale*

## **Abstract**

L'articolo presenta alcuni aspetti specifici in riferimento alla didattica, nell'ambito del quadro complessivo dell'offerta dei percorsi 24 CFU per l'accesso al reclutamento degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado (D.M. 616/2017), svolto presso l'Ateneo di Padova nell'anno 2017-18. Il percorso extracurricolare è stato suddiviso in quattro edizioni per consentire una gestione didattica sostenibile e qualificata, con numero complessivo di immatricolati pari a 1714. Gli insegnamenti sono stati progettati in modalità Blended Learning con flessibilità dal 10% al 50% di attività svolte a distanza utilizzando la piattaforma Moodle. Gli aspetti d'interesse organizzativo sono stati la formazione dei docenti, la progettazione e lo svolgimento degli insegnamenti integrando le ICT nella didattica, mediante il supporto continuo della figura del learning technologist presente nell'ufficio Digital learning e Multimedia dell'Ateneo. Il paper infine presenta alcuni dati di sintesi dell'intero progetto e specifici casi singoli relativi alle proposte di didattica blended.

**Keywords** – blended learning, Moodle, 24cfu.

## **Introduzione**

Nell'ultimo ventennio, anche a livello nazionale, si è sviluppato un approccio allo studio degli eventi educativo-formativi in una prospettiva d'azione sempre più situata nei contesti e tra gli attori coinvolti nei processi d'insegnamento-apprendimento (Pellerey, 2010; Castoldi, 2011; Maccario 2012).

Gli aspetti rilevanti rispetto al ruolo degli insegnanti sono: i fini della formazione iniziale e continua, le competenze (conoscenze pedagogico-didattiche, disciplinari e tecnologiche, abilità, disposizioni, atteggiamenti), i contesti e i ruoli formativi, l'identità e lo sviluppo professionale.

La questione della costruzione di competenze professionali (Perrenoud, 2003) diviene espressione di un rinnovamento paradigmatico in grado di modificare profondamente l'idea di formazione come processo scientificamente supportato e integrato in azione sinergica tra mondo della scuola e mondo accademico (De Rossi, 2016).

Infatti, appare evidente, partendo dagli studi di Le Boterf, come la competenza non consista in una somma o una semplice giustapposizione di risorse, ossia non si risolve nel trovare legami applicativi tra teoria e pratica, ma comporti l'attivazione di processi d'integrazione volti a un apprendimento di ordine più complesso che richiede di ripensare in profondità i modi di fare formazione in tutte le molteplici dimensioni. Solo la consapevolezza della potenzialità eversiva contenuta nel costrutto di competenza può consentire di affrontare le implicazioni operative progettuali, metodologico-tecnologiche e valutative.

Le iniziative nazionali di riforma che si sono susseguite in questi ultimi anni hanno coinvolto nella sfida migliaia di insegnanti di vari ordini e gradi che nella quotidianità del loro lavoro hanno avuto mandato di comprendere, interpretare e tradurre operativamente il corposo cambiamento di prospettiva spesso tra incertezze e resistenze, carenze di formazione continua e basi comuni su cui costruire. Il cammino verso la cosiddetta “scuola delle competenze”, considerando anche le ultime raccomandazioni europee (2018), implica istanze trasformatrici focalizzate sui temi della formazione degli insegnanti considerando la centralità dello studio di modelli, metodi, tecniche e strumenti utili alla loro effettiva costruzione, requisito fondamentale per il professionista esperto.

La questione dello sviluppo delle competenze professionali, richiamata già dal DM 249/2010 e attualmente dalla L. 107/2015, rappresenta l'espressione di un rinnovamento paradigmatico in grado di modificare profondamente l'idea di sapere purché il ripensamento non sia solo atto formale e di superficie, ma un processo scientificamente supportato, oggi più che mai necessario.

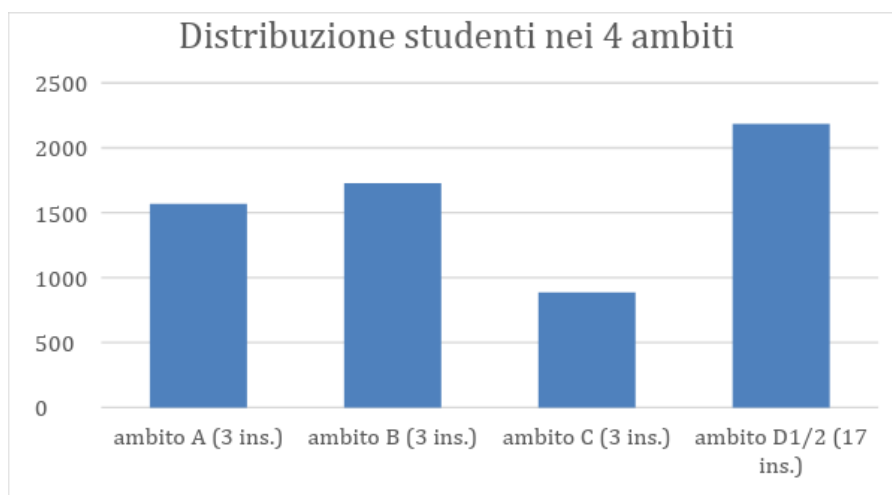
Particolarmente complessa è stata la revisione frequente della modalità di formazione degli insegnanti della scuola secondaria di I e II grado, che ormai da un ventennio circa ha coinvolto l'Università anche nella formazione post-lauream: dalla L. 341/90 che sanciva l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Superiore (SSIS), attivate ogni due anni dal 1998 fino a un decennio dopo; alla transitorietà della formazione annuale dei Tirocini Formativi Attivi (TFA), sospesi nel 2015; fino alla citata L.107/2015, che ha previsto come requisito di accesso alla selezione per la formazione triennale (FIT), il conseguimento di 24 CFU in ambito pedagogico-psicologico-antropologico-metodologico-didattico (D.M. 616/2017 e successiva Nota MIUR del 25 ottobre 2017).

Pertanto, la complessità della formazione degli insegnanti richiede all'Università prospettive e approcci multidisciplinari: collegamenti tra diversi assetti di ricerca e contestualizzazioni socio-culturali; politiche congiunte a livello territoriale per consentire lo sviluppo di piani strategici utili a rispondere a specifiche istanze. In primis significa capire effettivamente che cosa si intenda oggi per insegnamento significativo in prospettiva costruttivista (Jonassen, 1999), ossia in grado di sviluppare competenze negli allievi e, andando oltre, quali sono i repertori prassici (pratiche sostenute dalla teoria) che costituiscono un agire didattico coerente e adeguato alle finalità educativo-formative della scuola del terzo millennio.

Nella formazione degli insegnanti si evidenzia quindi la necessità di mettere in atto forme di didattica innovativa, anche valorizzando il ruolo delle ICT, in grado di mobilitare tutte le risorse per fare del “saper agire” *habitus* mentale, ossia proponendo i saperi in forma attiva, collaborativa e riflessiva tale da consentire una effettiva visione professionalizzante utile ad affrontare sfide, a rispondere a complessità di carattere conoscitivo ed esperienziale. Come ciò possa trovare realizzazione è ancora oggetto d'indagine, nella convinzione della necessità di porre attenzione ad una “formazione dei formatori” rivolta in modo specifico al mondo della scuola, finalizzata ad offrire sia strumenti teorici che pratico-operativi.

## **L'organizzazione didattica dell'offerta formativa dei percorsi per il conseguimento dei 24 CFU**

Sono stati coinvolti 11 Dipartimenti riuniti in un unico organismo centrale denominato Commissione SAFI (Supporto di Ateneo alla Formazione degli Insegnanti), con un'offerta di 28 insegnamenti suddivisi nei 4 ambiti (A pedagogico 3 - insegnamenti, B psicologico - 3 insegnamenti, C antropologico - 3 insegnamenti, D metodologico-didattico - 18 insegnamenti di cui 2 di area pedagogica e 15 disciplinari).



**Grafico 1 - Distribuzione degli studenti nei 4 ambiti**

Hanno collaborato per il supporto organizzativo 4 uffici dell'Amministrazione centrale con attività differenziate per garantire tutti gli aspetti della complessità gestionale del percorso con la collaborazione di una figura con delega del Rettore con compiti di supervisione dell'intero processo. Nel complesso ci sono state 3104 pre-immatricolazioni così suddivise: 2325 Laureati, 531 Laureandi, 248 Dottorandi. Nel corso delle effettive immatricolazioni scandite nell'arco temporale dell'anno accademico hanno subito una riduzione fino ad avere un numero di utenti effettivamente frequentanti e presenti in Moodle pari a 1621 ovvero gli immatricolati (N=1714) meno coloro a cui sono stati riconosciuti tutti e 24 i crediti.

## L'organizzazione della formazione online

La didattica online è stata gestita interamente con Moodle e ha richiesto una serie di iniziative preparatorie: la formazione dei docenti coinvolti e l'apertura di uno sportello tecnologico per gli studenti (un corso nel quale si è presentata una serie di videotutorial presenti nella piattaforma video di Ateneo).

La prima azione ha proposto oltre alla formazione agli strumenti interni di Moodle (i moduli attività maggiormente utili per i fini didattici) anche una formazione metodologica che si riferisce al modello tripartito di tipologia d'attività attività online progettate come (1) estensione delle attività svolte in presenza; (2) come esercitazione su contenuti e argomenti proposti in presenza; (3) come stimolo per la produzione/elaborazione di prodotti di vario tipo rielaborando autonomamente contenuti e argomenti (De Rossi, Ferranti; 2017).

Tutte le attività online sono state gestite dall'Ufficio Digital Learning e Multimedia che ha svolto la funzione di supporto su più fronti, proponendo:

- la formazione ai docenti e il supporto *ad hoc* (seminari, creazione dello "Spazio docenti" e di una "Sandbox dei docenti");
- la creazione di un corso base con la funzione di determinare delle linee guida e una struttura minima che ogni docente poteva personalizzare in base al suo syllabus;
- Lo "Sportello tecnologico" dedicato agli studenti al cui interno ci sono video tutorial pubblicati su Mediaspace, il portale video dell'Ateneo di Padova;
- Una casella di posta dedicata al supporto e alle domande legate all'uso di Moodle e all'organizzazione della didattica per gestire le richieste di studenti e docenti (1312 messaggi in entrata e 790 in uscita)

Inizialmente i docenti, che potevano scegliere tra proporre una didattica totalmente in presenza e una blended (scegliendo tra una percentuale di didattica online minima del 10% e una massima del 50%), si sono rivelati generalmente cauti. Nel prosieguo delle edizioni molti di essi hanno rivisto la loro progettazione aumentando la percentuale di didattica online una volta riconosciuti alcuni effettivi benefici:

- Avere la possibilità di presentare una didattica maggiormente attiva proponendo esercitazioni o realizzazione di artefatti altrimenti non perseguibili in aula;
- Assicurarci uno spazio di riflessione e di discussione maggiore conciliando le esigenze di tempo di molti corsisti, già impegnati in attività di insegnamento a scuola;

- Proporre un'offerta valida anche per chi non riusciva a seguire le lezioni in presenza fornendo non solo materiali (in forme diverse, in buona parte video) ma anche attività pratiche con l'ausilio delle tecnologie digitali e degli strumenti di comunicazione a distanza;
- Proporre una valutazione in itinere oppure interamente dedicata alle attività online da integrare con il voto derivante dall'esame di profitto

Nella tabella che segue è possibile vedere un quadro complessivo della percentuale di didattica online nelle diverse edizioni. Nel complesso si presentano quindi i seguenti scenari: il 26% dei corsi hanno visto un incremento della percentuale di didattica online; 52% corsi hanno mantenuto la % iniziale di cui 2/3 già dall'inizio proposti con il 50% di didattica online; infine il 22% corsi che avevano scelto la didattica tutta in presenza hanno mantenuto la loro posizione.

**Tabella 1 - Andamento della percentuale di didattica online nel corso delle 4 edizioni**

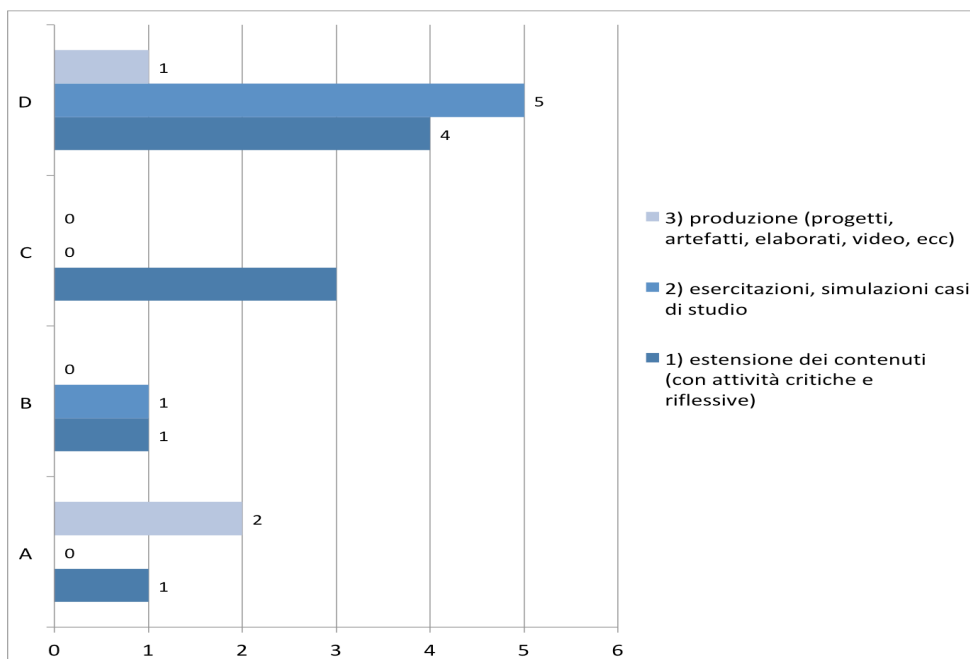
|    | <b>Am<br/>bito</b> | <b>Insegnamento</b>   | <b>%<br/>online<br/>I ed</b> | <b>%<br/>online<br/>II ed</b> | <b>%<br/>online<br/>III ed</b> | <b>%<br/>online<br/>IV ed</b> |
|----|--------------------|---|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|
| 1  | A                  | Elementi di didattica e pedagogia inclusiva per la scuola secondaria  | 20%                          | 50%                           | 50%                            | 50%                           |
| 2  | A                  | Pedagogia della scuola nella prospettiva della personalizzazione  | 50%                          |                               |                                |                               |
| 3  | A                  | Storia dei processi formativi e delle istituzioni scolastiche   | 50%                          |                               |                                |                               |
| 4  | B                  | Processi psicosociali, dinamiche relazionali e di gruppo, benessere organizzativo e fattori di rischio nella scuola | 0%                           |                               |                                |                               |
| 5  | B                  | Apprendimento e benessere degli studenti nel contesto scolastico: fattori emotivi e relazionali                     | 0%                           |                               |                                |                               |
| 6  | B                  | Psicologia dell'apprendimento strategico e motivato   | 30%                          | 50%                           | 50%                            | 50%                           |
| 7  | C                  | Antropologia culturale e antropologia filosofica  | 20%                          |                               |                                |                               |
| 8  | C                  | Antropologia filosofica   | 0%                           |                               |                                |                               |
| 9  | C                  | Antropologia culturale  | 10%                          | 30%                           | 30%                            | 30%                           |
| 10 | D                  | Glottodidattica   | 50%                          |                               |                                |                               |
| 11 | D                  | Didattica della lingua inglese  | 30%                          | 50%                           | 50%                            | 50%                           |
| 12 | D                  | Metodologie e tecnologie per l'insegnamento della Matematica nella Scuola secondaria                                | 33%                          |                               |                                |                               |
| 13 | D                  | Didattica della storia  | 50%                          |                               |                                |                               |

|    |   |  |     |     |     |     |
|----|---|--|-----|-----|-----|-----|
| 14 | D | Didattica della geografia  | 30% |     |     |     |
| 15 | D | Didattica della lingua e la civiltà spagnola   | 50% |     |     |     |
| 16 | D | Didattica nelle discipline di scienze degli alimenti della scuola secondaria                             | 50% |     |     |     |
| 17 | D | Didattica della storia dell'arte del disegno: metodologie, obiettivi, azioni formative, valutazione      | 20% | 40% | 40% | 40% |
| 18 | D | Introduzione alla didattica delle scienze nella scuola secondaria  | 40% |     |     |     |
| 19 | D | Metodi e strumenti della didattica della fisica  | 44% | 44% | 44% | 44% |
| 20 | D | Modelli curricolari, approcci metodologici e ambiti tecnologici per la didattica della scuola secondaria | 50% |     |     |     |
| 21 | D | Valutazione e ricerca educativa  | 50% |     |     |     |
| 22 | D | Didattica della filosofia  | 0%  |     |     |     |
| 23 | D | Metodi e didattiche della storia della filosofia   | 0%  |     |     |     |

Tali cambiamenti proposti in itinere nella offerta didattica e la rilevazione delle personali motivazioni che hanno portato i docenti ad ampliare la loro percentuale online mostrano che la didattica online permette di trasformare il contesto e, con il dovuto supporto delle tecnologie, renderlo maggiormente attivo proponendo uno spazio/tempo adeguato alle sfide riflessive con le quali ogni docente in formazione dovrebbe confrontarsi.

Tale consapevolezza è già consolidata dall'esito di diverse ricerche sul campo sulle potenzialità date dal blended learning e dalle soluzioni ibride (De Rossi & Ferranti, 2017), Nella formazione alla professionalità docente sono essenziali gli spazi epistemologici che consentono di ragionare su aspetti teorici e su quelli legati alla prassi, sulla riflessione metodologica e sullo sviluppo tecnico. (Baldacci, 2012; Hofer & Pintrich, 1997). Temi dedicati ai docenti in formazione iniziale come quelli legati al concetto di identità, di competenza, di didattica aperta, di progettazione continua, di tecnologie didattiche, di strategie orientate dalla disciplina, di interdisciplinarietà richiedono degli spazi adeguati per analisi anche collettive e gli ambienti di formazione online sono sempre stati un luogo particolarmente adatto al confronto dialettico tra i formandi (Colin et al., 2013).

Nella riflessione relativa all'aumento della percentuale di didattica online non va sottovalutato un fattore comunque personale della competenza digitale del docente che, nonostante l'uso diffuso di piattaforme per la didattica online e di tecnologie digitali, non necessariamente ha effettuato quel tipo di integrazione tra le sue competenze pedagogiche e quelle tecnologiche rendendo in parte difficile applicare paradigmi e modelli della didattica mediata dalla tecnologie anche in percorsi di questo tipo. (Bates, 2015, pagg. 417-438).



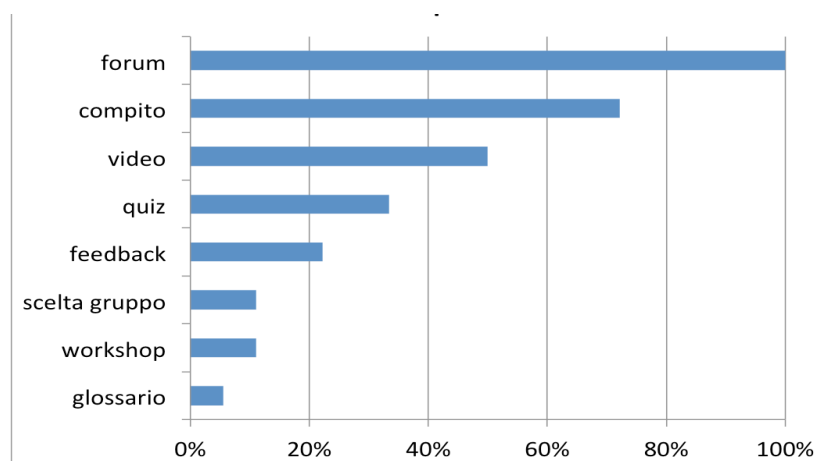
**CORSI CON DIDATTICA ONLINE N=18 SU TOT N=23**

**Grafico 2 - Tipologia di attività proposte online**

In fase di progettazione i docenti hanno avuto modo di selezionare tra alcune tipologie di attività che hanno avuto una funzione chiave nella scelta e nell'integrazione delle tecnologie didattiche. In sintesi le tre tipologie di attività si riferiscono a 1) proposta di contenuti aggiuntivi correlati ad attività di riflessione critica o di rielaborazione guidata; 2) proposta di esercitazioni, applicazioni di conoscenze o simulazioni; 3) richiesta di realizzare prodotti o artefatti come esito dell'apprendimento stimolato dalla didattica online (De Rossi & Ferranti, 2017, pag 46)

Il grafico 2 rende conto proprio della situazione generale dell'offerta delle attività online presente nei corsi, suddivisa nei diversi ambiti. L'ambito D ovvero quello legato alle metodologie e tecnologie didattiche e alle didattiche disciplinari è quello in cui si sono proposte tutte e tre le tipologie, con particolare interesse per la proposta di attività di esercitazione e simulazione, mostrando come in questo ambito l'aspetto pratico e applicativo sia rilevante e la sua gestione sia facilitata in un ambiente online.

Relativamente alla scelta dei moduli attività di Moodle, a parte l'uso del forum che è trasversale a tutti i corsi online, vediamo che il compito è stato utilizzato nel 75% dei corsi, il quiz nel 35%, il feedback il workshop nel 22% e il glossario nel 7% dei casi. Abbiamo rilevato anche un dato relativo all'uso del video nelle attività didattiche poiché rientra nella linea di ricerca e di indagine che a livello di Ateneo si sta compiendo da un paio di anni e che sarà oggetto di descrizione nel prossimo paragrafo (Ferranti et al. 2018).



**Grafico 3 - Distribuzione percentuale di utilizzo dei moduli attività di Moodle**

### Alcuni casi specifici

Le soluzioni ibride che sono state adottate nella proposta formativa dell'Università di Padova hanno avuto l'esito di garantire la sostenibilità e allo stesso tempo la qualità dando la disponibilità e l'uso di spazi compositi (aule fisiche e aule virtuali), con un numero elevato di corsi offerti. Nell'ambito D, oltre a una proposta trasversale come quella legata alle metodologie e alle tecnologie didattiche, alla valutazione e ricerca educativa, la didattica disciplinare ha avuto modo di proporre una ricca offerta interessando la fisica, la matematica, le scienze, la didattica delle lingue straniere, la storia, la filosofia, l'arte.

In aggiunta ai dati precedentemente presentati, che forniscono un quadro complessivo delle 4 edizioni, l'analisi dei singoli casi ha visto una buona percentuale di docenti cimentarsi con l'uso del video.

Il video è stato utilizzato in circa la metà dei corsi proposti nelle diverse edizioni. In particolare si presenta di seguito le modalità con in cui in diversi ambiti è stato utilizzato:

#### *Ambito B - Psicologia*

- Il primo caso ha proposto la prima tipologia (estensione dei contenuti): materiali di studio in forma di video, interventi di esperti nei temi disciplinari e trattazione di argomenti specifici con successiva attività di valutazione degli apprendimenti in forma automatizzata;
- Il secondo corso, ha proposto la seconda tipologia di attività (esercitazione/simulazione) con due video sul tema del metodo di studio in seguito ai quali vi è stata l'auto somministrazione di un questionario sulle cattive abitudini di studio come modalità di simulazione di reali situazioni presenti in classe. abbinato alla lettura di un testo e ad un quiz valutativo degli apprendimenti

#### *Ambito C - Antropologia*

- Il terzo caso ha proposto la prima tipologia (estensione dei contenuti con attività critica e di riflessione): video (intero documentario) in presenza e attività online di riletture del film attraverso un testo che propone concetti base dell'antropologia contestualizzata nella scuola con traccia di riflessione data dal docente.
- Il quarto caso ha proposto la prima tipologia (estensione dei contenuti con attività di comprensione): video di un intervento di un esperto di fama internazionale in seguito al quale si propongono delle domande aperte di comprensione di un concetto base dell'antropologia filosofica.
- Il quinto caso ha proposto la prima tipologia (estensione dei contenuti con attività di rielaborazione): proposta di approfondimento con la visione di un documentario sul tema di interesse interculturale e rielaborazione dei contenuti in aula.

#### *Ambito D - Metodologie e tecnologie didattiche*

- Il sesto caso, dove si è proposta la seconda tipologia di attività (applicazione delle conoscenze) ha messo a disposizione un video in cui c'è un monologo in lingua straniera con attività in piccoli gruppi di estrazione di informazioni e di risposta a specifiche domande legate all'ambientazione, alla descrizione delle scene e con finale richiesta di trascrizione del testo in lingua originale e traduzione in italiano. Sempre in questo corso viene proposto un corto d'animazione senza parole per il quale viene chiesto di trovare a progettare una attività didattica per ipotetici studenti. Segue e integra il

percorso un'altra proposta video in cui si presenta un tutorial in lingua straniera che mostra come creare presentazioni con uno strumento web based.

- Il settimo caso, sempre del tipo estensione dei contenuti ha proposto un video su aspetti specifici della didattica disciplinare.
- L'ottavo, anch'esso del tipo estensione dei contenuti, ha presentato una serie di video introduttivi e di approfondimento scientifico realizzati da istituti didattici e di ricerca internazionali (in lingua inglese) come modalità di lezione frontale su specifici concetti legati alle scienze e con test di valutazione degli apprendimenti.
- Il nono corso, anch'esso con estensione video dei contenuti, mostrava l'uso degli ambienti extrascolastici (esempio di un museo) nell'insegnamento della fisica con discussione su come utilizzare il museo per fini didattici
- Infine l'ultimo esempio di uso del video (con estensione dei contenuti e discussione critica, a cui si è aggiunta la richiesta di realizzare di un artefatto digitale) ha visto l'uso di una video lezione online di un esperto nazionale con attività di discussione critica, condivisione commenti ed esperienze e la proposta di un video tutorial per l'uso delle tecnologie specifiche richieste per l'attività online (strumento di creazione mappa online e uso di un learning management system per la didattica in aula e online).

L'insieme dei casi sinteticamente riassunti in questo paragrafo mostrano quanto il video possa fungere da strumento di mediazione didattica, in contesti online e all'interno di progetti di didattica blended. (Rhem, 2012; Bralić & Divjak, 2018).

Sono i sistemi integrati di produzione, gestione e pubblicazione video che l'Ateneo ha messo a punto negli anni e che permettono una politica di diffusione di buone pratiche strettamente connesse con le competenze digitali che docenti e corsisti possono via via migliorare.

## Conclusioni

Le soluzioni ibride che sono state adottate dall'Università di Padova hanno avuto l'esito di garantire la sostenibilità e la qualità: dando la disponibilità e l'uso di spazi compositi (aule fisiche e aule virtuali). Le caratteristiche salienti quindi dell'offerta sono: un numero elevato di corsi offerti soprattutto nell'ambito D (dove la didattica disciplinare ha avuto uno spazio speciale e si è potuta integrare con settori scientifici più trasversali di natura antropo-psico-pedagogico; la proposta di soluzioni adatte ai tempi (durata e frequenza) attraverso attività online di tipo riflessivo e di tipo operativo: la suddivisione dei percorsi di per l'AA 2017/18 di 4 edizioni mantenendo la numerosità dei partecipanti non superiore le 60/70 unità per gruppi aula; un impatto comunicativo continuativo durante l'erogazione, dando la possibilità di effettuare gli esami in Moodle, fornendo un coordinamento e un supporto costante in fase di formazione, progettazione ed erogazione dei corsi.

L'uso del video, in linea con alcune scelte strategiche dell'Ateneo, ha facilitato alcune forme di apprendimento rendendo la didattica blended maggiormente attiva ed applicativa, ampliando gli orizzonti dei contenuti e i contesti di osservazione, laddove la formazione iniziale di futuri docenti di scuola superiore può fungere da esempio per successive applicazioni in ottica di "media education" e di "media for education".

## Bibliografia

[1] Baldacci M. (2012). *Epistemologia della didattica* in Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia, Ed. La Scuola pp. 25-42.

[2] Bates A.W. (2015). *Teaching in a Digital Age*, *Open Educational Resources Collection*. 6, <https://irl.umsl.edu/oer/6>

[3] Bralić, A., & Divjak, B. (2018). Use of MOOCs in traditional classroom: Blended learning approach. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 21(1).

[4] Castoldi, M. (2011). *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci.

[5] Collin S., Karsenti, T., & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective practice*, 14(1), 104-117.



[6] Consiglio U.E. (2018). Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9009-2018-INIT/it/pdf>

[7] De Rossi, M. (2016). L'agire didattico e le sfide per la professionalità docente. In G. Piaia, [1] De Rossi M., Ferranti C. (2017). *Integrare le ICT nella didattica universitaria*. Padova: Padova University Press.

[8] Ferranti C., Dal Bon C., Toffanin M. (2018), Esperienze di didattica universitaria attraverso una piattaforma video: la prospettiva del docente e le proposte di student engagement in *Exploring the Micro, Meso and Macro*, Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference - Genova, 17-20 June, (2018), pp.

[9] Hofer, B. and Pintrich, P. (1997) 'The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning' *Review of Educational Research* Vol. 67, No. 1, pp. 88-140.

[10] Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues*. Paris: Eyrolles.

[11] Jonassen D. (1999), *Designing constructivist learning environments*, in C.M. Reigeluth *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. Erlbaum Hillsdale N.J., pp. 215–239.

[12] Maccario, D. (2012). *A scuola di competenze. Verso un nuovo modello didattico*: Torino: SEI.

[13] Pellerey, M. (2010). *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti*. Ferrara: Tecnodid.

[14] Perrenoud P. (2003), *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.

[15] Rhem, J. *Blended learning: Across the disciplines, across the academy*. Stylus Publishing, LLC. (2012).

[16] Zago G. (a cura di), *Pensiero e formazione. Studi in onore di Giuseppe Micheli*. Padova: Cleup, (2016), pp. 497-510.

Il paper è frutto dell'impostazione che le autrici hanno effettuato congiuntamente; tuttavia è possibile attribuire a Marina De Rossi i paragrafi 1 e 2 e a Cinzia Ferranti i paragrafi 3 e 4, le conclusioni sono di entrambe.