



1

Gennaio 2025

**Professional development of teachers: The shift from designers to e-moderators**

**La formazione iniziale dei docenti: il passaggio da *designer* a *e-moderator***

**Anna Dipace<sup>1</sup>, Teresa Savoia<sup>1</sup>, Ilaria Fiore<sup>1</sup>, Marilena di Padova<sup>2</sup>**

*1* Università telematica Pegaso

*2* Università degli Studi di Foggia

anna.dipace@unipegaso.it  
teresa.savoia@unipegaso.it  
ilaria.fiore@unipegaso.it  
marilena.dipadova@unifg.it

DOI: [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17103](https://doi.org/10.14668/QTimes_17103)

ABSTRACT

*The professionalism and competencies of teachers are essential for improving educational systems, making both initial and ongoing training key elements (Nirchi, 2022). The teacher's profile encompasses multiple roles, ranging from designing learning paths in hybrid environments to facilitating educational activities (Laurillard, 2013). In particular, activities (Salmon, 2002), which include both synchronous and asynchronous activities, can enhance learning processes by making them more dynamic and interactive, thanks to the involvement of the e-moderator. This leads to a*

---

<sup>1</sup> Le autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Anna Dipace ha redatto i paragrafi 1, 5; Teresa Savoia i paragrafi 4, 6; Ilaria Fiore il paragrafo 2; Marilena Di Padova il paragrafo 3.

QTimes webmagazine - Anno XVII - n. 1, 2025

Anicia Editore

[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

ISSN 2038-3282

*semantic shift towards a model where the e-moderator acts as a guide who fosters student interaction, engagement, and collaboration (Salmon, 2004). However, a recent literature review conducted during a PRIN project highlighted the need for initial training and continuous support for teachers to effectively integrate activities, improve e-moderation management, and reduce workload, thereby optimizing teaching practices over time.*

**Keywords:** e-tivity, e-moderator, initial training, continuous professional development.

#### RIASSUNTO

*La professionalità e le competenze degli insegnanti sono fondamentali per migliorare i sistemi educativi, rendendo la propria formazione iniziale e continua un elemento chiave (Nirchi, 2022). Il profilo del docente, infatti, possiede più prospettive: da progettista di percorsi in ambienti ibridi a facilitatore delle attività didattiche (Laurillard, 2013). In particolare, le e-tivities (Salmon, 2002), attività sincrone e asincrone, possono migliorare i processi di insegnamento-apprendimento, rendendoli più dinamici e interattivi grazie alla figura dell'e-moderator. Ne consegue uno spostamento semantico verso tale costrutto, secondo cui egli funge da guida in grado di promuovere le interazioni, il coinvolgimento e la collaborazione degli studenti (Salmon, 2004). Tuttavia, dall'analisi della letteratura recentemente condotta per un progetto PRIN, è emersa la necessità di fornire una formazione iniziale e supporto continuo ai docenti per integrare efficacemente le e-tivities, migliorare la gestione dell'e-moderation e ridurre il carico di lavoro, ottimizzando così le pratiche didattiche nel tempo.*

**Parole chiave:** e-tivity, e-moderator, formazione iniziale, formazione continua.

---

#### 1. LA FIGURA DEL DOCENTE

Nel tempo la società della *conoscenza* si è trasformata in una società delle *competenze* e la scuola ha dovuto essere al passo con le trasformazioni in atto, attivando una serie di cambiamenti per fronteggiare le richieste provenienti dal mondo del lavoro che richiedono di disporre di professionisti preparati e competenti, capaci di gestire nuove sfide mediante l'adozione di strategie pertinenti (Capobianco, 2022). La formazione delle nuove generazioni presuppone la necessità di investire in processi di formazione dei docenti di qualità. Dal punto di vista normativo, è riscontrabile un'evoluzione del quadro di competenze che sono richieste ai docenti. In Italia, si è passati dall'idea gentiliana per cui la competenza didattica era intesa come padronanza dei contenuti ad una in cui si è fatta strada la possibilità di acquisire specifiche competenze tecnico-scientifiche, integrando teoria e pratica. Negli anni Novanta, poi, è emersa l'esigenza di predisporre di un tipo di formazione iniziale che preparasse un docente in grado di assumere atteggiamenti innovativi, flessibili e dinamici dal punto di vista culturale. Si è introdotto il concetto di classi aperte e di sviluppo di ambienti in cui poter realizzare progetti didattici, ricerca ed esperienze. Da qui l'esigenza di predisporre di programmi formativi rivolti ai futuri docenti, caratterizzati da un curriculum integrato, basati su tre tipi di competenze: *culturali* (inerenti ai saperi disciplinari); *didattiche* (riguardanti le metodologie di

insegnamento) e *relazionali* (relativi al rapporto con gli alunni) (Baldacci, 2023).

A questo tipo di competenze si aggiunge quella digitale. Le tecnologie, infatti, sono ormai presenti nei contesti di vita quotidiana degli alunni, pertanto, è necessario che i docenti conoscano tali strumenti per far sì che anche gli studenti imparino ad utilizzarli in modo critico, così da sviluppare la competenza digitale, inclusa nelle *Raccomandazioni del Consiglio Europeo del 2006* e del *2018*.

Si sottolinea l'urgenza di modificare tutti gli aspetti della formazione affinché gli insegnanti e i professionisti dell'educazione della prossima generazione siano preparati a essere insegnanti/formatori per tutti gli alunni (EASNIE, 2014), in modo da essere formati non solo a livello di competenze, ma anche di valori etici. Da qui la Legge 79/2022 intende valorizzare la capacità di progettare percorsi didattici flessibili, andando a potenziare tutte quelle *skills* inerenti all'ambito psico pedagogico, al tutoraggio, alla collaborazione, all'orientamento e alla progettazione di attività, rispondenti ai bisogni educativi specifici di ciascun alunno (Capobianco, 2022). La letteratura internazionale conferma ed evidenzia l'importanza di un corpo docente altamente qualificato che a sua volta sia in grado di promuovere un'educazione di qualità nell'ottica del *lifelong learning*. Per tali ragioni, una formazione iniziale efficace deve prevedere piani in cui siano incluse conoscenze e competenze relative alla pedagogia, ma anche un adeguato addestramento sul campo come supporto alla teoria (Teacher Task Force, 2020). I più attuali programmi dovrebbero includere anche azioni rivolte alla formazione dei docenti rispetto a tematiche attuali come la sostenibilità, i diritti umani, la cittadinanza digitale e l'educazione alla pace (UNESCO, 2024), in linea con le future opportunità di formazione e crescita professionale in continua evoluzione (UNESCO, 2024). In questo modo vengono offerti nuovi spazi in cui i docenti possono sperimentare differenti strumenti, incentivando così il passaggio dal ruolo del docente tradizionale alla figura dell'*e-moderator*.

## 2. LA RICOSTRUZIONE STORICO-NORMATIVA DEL PERCORSO DI FORMAZIONE INIZIALE DEI DOCENTI NELLA SCUOLA

La formazione professionale dei docenti in Italia ha seguito un percorso di evoluzione scandito da riforme legislative con l'obiettivo di definirne ruolo e competenze in base alle esigenze sociali e culturali, inserendosi in un contesto internazionale più ampio. Già nel 1923 la Riforma Gentile stabilì le basi dell'istruzione in Italia, richiedendo che i curricula formativi dei professori fossero improntati il più possibile sulla conoscenza della disciplina o materia prescelta, introducendo un periodo di tirocinio, durante il quale i docenti avrebbero applicato le teorie pedagogiche apprese, dimostrando le loro capacità pratiche (Betti, 2015). Nel 1963, la *Relazione conclusiva della Commissione parlamentare di indagine sulla scuola* sottolineò il ruolo fondamentale delle università nella formazione degli insegnanti (Luzzatto, 2011). In seguito, la *Legge 341/1990* stabilì gli ordinamenti didattici universitari che prevedevano per gli insegnanti di scuola secondaria una scuola di specializzazione post-laurea. Si ribadiva la necessità di un biennio professionalizzante per preparare i laureati disciplinari alla funzione docente, denominato Scuola di Specializzazione biennale per gli Insegnanti di scuola secondaria (SSIS), mentre il percorso formativo per i maestri si prolungava (Dal Passo & Laurenti, 2017). Tale riforma mirava allo sviluppo di competenze interdisciplinari e di metodologie innovative da parte dei futuri docenti. Il fine era quello di professionalizzare la figura del docente, adeguando il sistema italiano agli standard europei. Si trattò di una transizione da una formazione prettamente accademica ad una migliore preparazione pedagogica e didattica pratica. Alle SSIS abolite nel 2008, seguì, poi, la stagione del Tirocinio Formativo Attivo (TFA annuale), un corso

di laurea magistrale abilitante della durata di un anno, istituito mediante il Decreto ministeriale 249/2010 che prevedeva una formazione iniziale differenziata per livelli scolastici, mantenendo elevati standard di formazione e una distinzione chiara tra i percorsi di formazione per la scuola dell'infanzia e primaria tramite la laurea in Scienze della Formazione Primaria e per la scuola secondaria mediante laurea magistrale e TFA.

Un ulteriore passaggio è rappresentato dal documento *La Buona Scuola* (MIUR, 2015), orientato verso un'azione di rafforzamento del profilo professionale “con la finalità di assicurare uniformità degli standard su tutto il territorio nazionale e garantire lo sviluppo della professionalità docente” (MIUR, 2015, p. 45). Il documento stabiliva che l'ingresso dei docenti nel mondo della scuola dovesse avvenire tramite un concorso pubblico e l'accesso a tali concorsi potesse avere luogo solo dopo il superamento di alcuni esami, per 24 crediti in totale, di Pedagogia e Didattica (Dal Passo & Laurenti, 2017). I vincitori avrebbero poi potuto iniziare il proprio percorso triennale di formazione, seguendo corsi di specializzazione universitaria, improntati sulle materie antropo-psico-pedagogiche e sulle metodologie didattiche. In seguito, per i docenti di scuola secondaria il percorso, invece, mutò ancora. Dopo i cicli di TFA, nel 2017 il governo Gentiloni istituì il *Percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente* (FIT), secondo il quale era previsto un periodo di tirocinio retribuito sino alla definitiva immissione in ruolo. Questo percorso durò solo due anni e con la Legge 159 del 20 Dicembre 2019, fu sostituito con un nuovo sistema concorsuale. La formazione iniziale, quindi, prevedeva l'espletamento di concorsi pubblici per titoli ed esami, seguiti da un anno di prova con una specifica formazione per i docenti neoassunti. Successivamente, venne stabilito per gli aspiranti docenti il ritorno all'acquisizione di 24 CFU. Recentemente, con il D.lgs. 36/2022, convertito in Legge n.79/2022, sono stati ridefiniti i percorsi formativi dei futuri docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado tramite un percorso di formazione iniziale che ad oggi prevede il conseguimento di una laurea magistrale, seguita dall'acquisizione di 60 CFU in ambito pedagogico, didattico, metodologico e pratico, garantendo così un'adeguata esperienza in classe prima del conseguimento dell'abilitazione, in cui osservare, conoscere, apprendere e sperimentare metodologie e strumenti innovativi, inclusi quelli tecnologici, che incentivano il passaggio verso il ruolo di *e-moderator*.

La ricostruzione storico-normativa della formazione iniziale dei docenti in Italia, dunque, si colloca nella più ampia cornice internazionale. L'Unione Europea, L'OCSE e l'Unesco nel tempo si sono focalizzati sulla riorganizzazione delle procedure di formazione e selezione del corpo docente con l'obiettivo di innalzare il grado di qualità e aggiornamento dei sistemi educativi. Tendenzialmente, in ambito internazionale la formazione iniziale si sviluppa in percorsi accademici organizzati da università e altri istituti specializzati con una durata che varia dai tre ai cinque anni, a seconda del Paese e del livello di istruzione previsto. La formazione prevede sia conoscenze inerenti alla cultura generale, allo studio della disciplina da insegnare sia competenze teoriche e pratiche volte all'esercizio della professione, includendo *stage* nelle scuole. A tal proposito, nel *Rapporto Eurydice 2018* sono stati analizzati gli approcci di alcuni Paesi europei alla fase di avvio alla professione docente.

Sulla base di tale analisi, emerge la necessità di promuovere una formazione iniziale sistematica in cui siano integrate organicamente le fasi di reclutamento, formazione iniziale e in servizio e che siano al tempo stesso combinate la formazione accademica con l'esperienza sul campo per favorire la creazione di *comunità di pratica professionale*, in linea con gli orientamenti comunitari europei e internazionali.

### 3. TECNOLOGIE E NUOVE COMPETENZE DEL DOCENTE

A partire dagli anni '90 si avvia l'introduzione delle TIC nella scuola, con un approccio inizialmente strumentale, per adattare la formazione delle nuove generazioni ad un modello di società sempre più digitalizzato. Tale ingresso ha dato avvio a una trasformazione profonda dell'ambiente di apprendimento e dei suoi protagonisti (Dipace, 2019). L'autonomia scolastica, tuttavia, attraverso una maggiore libertà organizzativa e didattica, ha permesso di sperimentare nuovi approcci e modelli educativi, favorendo la diffusione delle tecnologie e promuovendone un uso sempre più consapevole e integrato, con l'introduzione massiva della LIM, in un'ottica di *scuola 2.0* (Vivanet, 2013). Sono state poste così le basi per la costituzione di ambienti di apprendimento utili a stimolare la partecipazione attiva attraverso modalità di digitalizzazione dei percorsi didattici (Limone, 2012). La sempre maggior diffusione delle tecnologie ha significato per i docenti il potersi avvalere di supporti per la costruzione delle attività didattiche, senza però prevedere sempre un framework di riferimento che ne garantisse la reale integrazione (Benigno *et al.*, 2013; Gui, 2010). Si pensi all'uso diffuso di *coding* e robotica educativa a partire dalla scuola del primo ciclo e alle criticità che hanno costretto le scuole a predisporre formazione specifica per un uso più consapevole (Moricca, 2016). Con la L.107/2015, si ridefinisce il ruolo docente anche attraverso l'ambizione di digitalizzare la scuola sia da un punto di vista strumentale che delle competenze attese. Gli insegnanti, a partire da questo momento, sono stimolati a rivedere il proprio *habitus* professionale rimodulandosi facilitatori di un apprendimento che è anche tecnologico, attraverso l'uso dei media e lo sviluppo di nuove abilità e competenze (Ellerani, 2017). Il PNSD (Decreto MIUR del 27 ottobre 2015) ha definito la direzione degli interventi previsti per portare la scuola nel futuro. Con una strategia tesa verso l'innovazione didattica, è stata condivisa l'idea che per potenziare la tecnologia non si debbano solo investire fondi per l'infrastruttura digitale (il Decreto Ministeriale n. 851/2015 stabilisce finanziamenti per l'acquisto di strumenti digitali), ma promuovere lo sviluppo di competenze digitali da parte degli studenti funzionale a processi trasversali quali il *problem solving*, la cooperazione, il pensiero critico (il Decreto Legislativo n. 62/2017 prevede la valutazione delle competenze digitali degli studenti alla fine del primo ciclo di istruzione) (Gremigni, 2019). Un punto nevralgico è rappresentato dalla formazione continua dei docenti che devono padroneggiare non solo le competenze tecniche, ma anche i più idonei metodi didattici e una nuova strumentalità valutativa. Il PNSD prevede risorse e piani d'azione specifici per implementare la professionalità richiesta al corpo docente affinché sia in grado di utilizzare piattaforme, software, applicazioni educative e, più in generale, strumenti di didattica innovativa e valutazione efficace (Vayola, 2016). L'emergenza COVID-19, tuttavia, ha reso evidente il divario profondo esistente tra la pratica scolastica e lo stato reale di integrazione delle tecnologie. Sono stati necessari dispositivi normativi, quali il Decreto-Legge n. 34/2020 (Decreto Rilancio) in cui l'accesso alla tecnologia da parte degli studenti è diventato una priorità e si è prestata attenzione alle aree a rischio di *digital divide*. La Didattica a Distanza (DaD) è diventata un nuovo obiettivo da raggiungere e gli insegnanti hanno dovuto sviluppare competenze tecniche nell'utilizzo delle piattaforme e la creazione/gestione dei contenuti, ma anche metodologiche con la predisposizione delle strategie in ambienti di apprendimento virtuali (Lucisano, 2020). Il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), successivamente, oltre a prevedere finanziamenti per le infrastrutture e l'innovazione tecnologica, attraverso la Missione 4, Componente 2 (Istruzione e Ricerca) mira a colmare il divario digitale e a potenziare la scuola digitale anche attraverso la formazione dei docenti. Inoltre, con le Linee guida per la Didattica Digitale Integrata (DDI) del 2020

e il Decreto Interministeriale n. 222 del 2022, il Ministero prevede che gli insegnanti sappiano progettare attività didattiche anche in ambiente digitale, attraverso modalità di didattica ibrida che richiede competenze più elevate nella predisposizione dell'*instructional design* e nella gestione delle dinamiche relazionali, promuovendo sia l'interazione tra pari che l'autonomia degli studenti anche attraverso la modalità di DaD o Didattica Digitale Integrata (DDI). Le competenze richieste ai docenti della *scuola 4.0* (Balzano, 2022) sono più variegata in un ambiente digitalizzato e il DigCompEdu rappresenta un riferimento imprescindibile per rendere il docente un modello di cittadinanza digitale e un innovatore didattico, attraverso la messa in atto di competenze tecniche e la conoscenza di metodologie didattiche innovative (Redecker, 2017). Nel *DigCompEdu* si esplicita la figura del docente come facilitatore dell'apprendimento digitale, che tende all'idea di e-moderator qui discussa, capace di costruire un ambiente di apprendimento, implementato dalle tecnologie digitali, inclusivo e valido per tutti gli studenti. Il *framework* stabilisce uno standard internazionale che si basa su un livello importante di infrastruttura tecnologica e formazione continua di tutti gli attori coinvolti, che devono essere continuamente aggiornate per stare al passo con la rapida evoluzione delle tecnologie educative e delle pratiche digitali. Basti pensare alle sfide poste dall'avvento delle più recenti tecnologie quali la realtà virtuale o aumentata e l'Intelligenza Artificiale che costringono la comunità scientifica a riflettere sulla validità dei framework finora utilizzati per definire le competenze necessarie per essere docenti nella scuola digitale. Occorre, infatti, un ripensamento anche sulle capacità critiche di utilizzo efficace delle nuove tecnologie a partire dalla formazione dei docenti, che non devono solo occuparsi del *come* integrare le tecnologie, ma anche del *perché* farlo, per consentire agli studenti di diventare cittadini digitali responsabili e informati in un'era fortemente caratterizzata dal digitale (Georgopoulou *et al.*, 2024).

#### 4. DAL DOCENTE ALL'E-MODERATOR

Il *Continuous Professional Development* è un obiettivo riconosciuto anche nei documenti emanati dagli organismi internazionali dai quali emerge quanto sia «importante che i docenti abbiano una serie di opportunità di apprendimento professionale e che vengano sostenuti lungo tutto l'arco della loro carriera» (Nirchi, 2022, p. 603) e che «si impegnino e siano supportati nell'operazione continua di revisione, aggiornamento e crescita delle loro conoscenze e competenze professionali» (Nirchi, 2022, p. 603).

Un aspetto fondamentale di cui occorre tener conto nell'articolare una riflessione sulla formazione docente è un'adeguata competenza nella gestione e integrazione delle tecnologie educative ormai inestricabilmente parte del progetto didattico, che si articola nel possesso sia di una competenza d'uso che di una competenza critica. Questa esigenza è diventata una necessità improrogabile, soprattutto a seguito dell'ingresso massiccio in ambito educativo degli strumenti che utilizzano l'Intelligenza Artificiale, nonché *Virtual Reality* and *Augmented Reality*. In questo scenario risulta sempre più essenziale una competenza che non sia solo strumentale, ma anche in grado di leggere e gestire le sempre maggiori potenzialità e i grandi rischi che queste tecnologie immersive comportano.

È, dunque, importante che si attui un cambiamento di prospettiva, riflettendo adeguatamente su quali siano le competenze che questi deve possedere e nella postura che può e deve assumere nel contesto didattico ed educativo. A tal fine, non si può trascurare l'esigenza che la formazione sia improntata ad accogliere una costante revisione e trasformazione delle competenze stesse e dei ruoli, allo scopo

di poter gestire i nuovi contesti educativi e i profili degli studenti, entrambi in costante evoluzione (Nirchi, 2022; OCSE, 2021). Una prospettiva interessante che si allinea con quanto auspica la letteratura fin qui presentata è quella offerta dalla formulazione di metodologie didattiche che utilizzano *etivities*. Il docente che attua una progettazione di questo tipo viene identificato come *e-moderator*, termine che indica uno spostamento semantico specifico e che offre una serie di denotazioni nuove e articolate al ruolo che questi svolge, arricchendo la figura di nuove competenze e abilità, nell'ottica della formazione professionale continua. Definire un docente come *e-moderator* implica la consapevolezza che questi operi in uno scenario educativo che è per sua natura ibrido, poiché integra inevitabilmente le tecnologie digitali con quelle tradizionali, e che debba gestire un contesto che, come auspicato dagli organismi internazionali sopra citati, richiede una formazione continua, che deve configurarsi come innovativa e trasformativa.

Il docente, nel ruolo *e-moderator*, è chiamato a svolgere una didattica che non sia basata sull'articolazione di una programmazione strutturata a priori, ma offre una progettazione aperta e guidata, che può essere plasmata sulle esigenze dei discenti. La progettazione è guidata poiché capitalizza le conoscenze degli studenti e si basa su questa per costruirne e attivarne nuove (Salmon, 2013; Armellini, 2009), ma anche aperta poiché lascia ampio margine ad una costruzione attiva delle nuove conoscenze. Questo ri-orientamento verso un profilo di *e-moderator*, colma l'esigenza di rispondere ad alcuni elementi critici che si riscontrano nei percorsi tradizionali, in termini di competenze pedagogiche, tecnologiche e dei contesti di apprendimento. Viene spesso riscontrato come i docenti tendano a mettere in atto e riprodurre pratiche didattiche che considerano familiari e consolidate, con la conseguenza che gli approcci più innovativi e sfidanti non sono sviluppati negli spazi educativi in cui svolgono il loro lavoro (Armillini & Aiyegbayo, 2010).

Ne consegue una conoscenza poco consapevole di quali siano le buone pratiche in contesti di apprendimento partecipativi e di quali tecnologie educative possano essere adatte a svilupparle. In uno scenario in cui l'offerta di nuovi strumenti tecnologici si fa sempre più ampia e dispersiva è dunque necessario che il docente sia in grado di riconoscere quelle maggiormente efficaci mettendone a frutto le potenzialità e proponendo un'adeguata attenzione ai limiti e ai rischi in cui si incorre con l'utilizzo.

Le *etivities* sono definite come “*frameworks for enhancing active and participative online learning by individuals or groups*” (Salmon, 2002, p. 3). Si tratta di strutture plastiche e adattive che consentono di modellare il *learning design* in funzione di esigenze didattiche diverse, integrando tecnologie all'avanguardia. Questi *framework* sfruttano, in modo integrato e guidato, *Virtual Learning Environment* (VLE) in cui è possibile costruire luoghi di scambio tra pari e tra studenti e docenti, quali Forum di discussione, blog, wiki in cui è possibile caricare materiali e riflessioni e collaborare alla costruzione di file multimediali. Tutte le fasi in cui si articolano le *etivities* prevedono il coinvolgimento dell'*e-moderator*, il cui ruolo è sempre determinante. Anche nelle fasi d'interazione tra pari, infatti, “*Students are aware that there is a regular moderating presence, and the tutor regularly accessed the discussion forums, posted comments and answered questions*” (Garland & Pavey, 2004). Il docente come *e-moderator* svolge anche in queste fasi un ruolo determinante poiché guida e gestisce le discussioni, controlla e commenta i materiali caricati nella piattaforma, monitora le discussioni sul forum, invita e incoraggia coloro che tendono a non prendervi parte, reindirizza la discussione sul focus dell'apprendimento. La letteratura indica che nella costruzione di metodologie didattiche che includono *etivities*, il docente in formazione mette in pratica sia competenze per progettare specifici moduli didattici ma, allo stesso tempo, acquisisce anche abilità tecnologiche

specifiche, creando percorsi che si sono mostrati particolarmente motivanti ed efficaci per i docenti stessi oltre che per gli studenti (Armellini & Aiyegbayo, 2010).

In questo percorso di formazione, si effettua uno spostamento tra una figura di docente tradizionale, chiuso nell'ambito disciplinare della materia che insegna e disorientato da un'offerta di prodotti digitali in continua evoluzione a un *e-moderator* che sappia costruire un approccio strutturato su una base pedagogica dei saperi, usufruendo di tecnologie digitali di cui propone un uso consapevole.

##### 5. LA FIGURA DELL'*E-MODERATOR* IN CONTESTI EDUCATIVI

Attraverso una revisione della letteratura scientifica internazionale, svolta all'interno del progetto d'interesse nazionale (PRIN) AcOnHE - *Active Online Assessment in Higher Education*, sono emersi casi studio inerenti all'utilizzo di *e-tivities* e al ruolo dell'*e-moderator*. Le esperienze condotte sul campo indicano come le *e-tivities* anche se adottate in ambiti disciplinari molto diversi tra loro, come la didattica della musica, lo studio della Fisiologia e della Psicologia (Karkina *et al.*, 2022; Armellini *et al.*, 2007) si mostrano particolarmente efficaci laddove vi sia una figura docente centrale (*e-moderator*) adeguatamente formata.

In questi casi, infatti, il docente nel ruolo di *e-moderator* è in grado di promuovere pratiche di *e-learning* sostenibili e pedagogicamente valide e di gestire e promuovere un uso consapevole e accattivante delle tecnologie, attraverso *Virtual Learning Environment*, forum, Wiki e blog (Armellini & Jones, 2008).

Ne segue un'articolazione delle proposte didattiche innovativa e coinvolgente che migliora l'esperienza di apprendimento degli studenti e il design didattico dei corsi (Armellini *et al.*, 2007).

L'*e-moderator* svolge un ruolo di guida e moderazione sia nella pianificazione delle attività didattiche che nella gestione degli interventi *online* da parte dei discenti. Questo tipo di progettazione, strutturato in *etivities*, si è rivelato determinante sia per attivare e sostenere nel tempo il coinvolgimento dei discenti stessi che nel capitalizzare gli apprendimenti (Armellini & Aiyegbayo, 2010). La mediazione offerta dalla figura dell'*e-moderator* nella costruzione dell'apprendimento mette in pratica a tutti gli effetti una didattica pienamente collaborativa. Vi è alla base la convinzione che la collaborazione tra apprendenti e docenti, così come tra studenti stessi, se opportunamente guidata dai docenti, sia determinante per l'apprendimento. Questa visione in cui vi è una interdipendenza tra tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, senza la quale nessun progresso è possibile, è ciò che guida il lavoro dell'*e-moderator* e anima il PRIN AcOnHE.

All'interno delle sperimentazioni qui presentate, come sintetizza la Figura 1, il docente, in qualità di *e-moderator* svolge il ruolo di *designer* di attività educative online, facilitatore e moderatore delle interazioni online degli studenti, guida per gli studenti nella realizzazione di attività strutturate online, supporto all'apprendimento collaborativo e figura che stimola alla partecipazione e al feedback continuo (Figura 1).



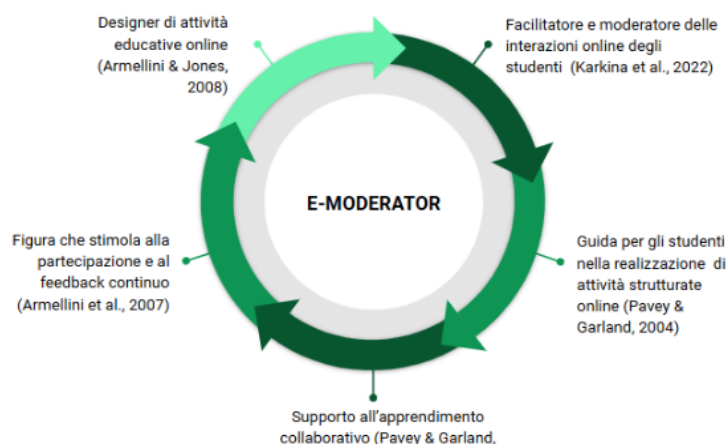


Figura 1 – I ruoli dell'e-moderator

Un ultimo aspetto sul quale si vuole riflettere relativamente alla figura dell'e-moderator è che presenta un profilo professionale che permette il superamento e l'integrazione della dicotomia tra approcci *teacher-centred* o *learner-centred*. Nello scenario attuale sembra cruciale pensare a una formazione dei docenti che sposti l'accento da una figura tradizionalmente legata alla programmazione ministeriale, sebbene su articolazione di una progettazione educativa, ad una figura in grado di lavorare su nuovi tipi di progettazione. In quest'ottica, si inserisce la figura del docente come *e-moderator*, un professionista che pianifica e utilizza metodologie basate su *Learning design* efficaci, ovvero progettazioni che tengano conto che ogni modello pedagogico è adatto per uno specifico obiettivo di apprendimento, uno specifico gruppo di apprendimento e specifici tipi di contesto e conoscenze.

## 6. CONCLUSIONI

Il passaggio da docente a *e-moderator* non rappresenta dunque solo uno spostamento semantico, ma allude a un insieme di competenze, in termini pedagogici e tecnologici in grado di rispondere ai diversi contesti di apprendimento che risultano in costante trasformazione e come tali sempre più sfidanti. La formazione docenti come *e-moderator* è orientata a fornire una guida verso un approccio basato su *learning design*, che coniughi l'innovazione pedagogica ad un uso consapevole e critico della tecnologia. Questo approccio consente all'e-moderator di creare spazi educativi che siano efficaci, sfidanti e soddisfacenti per docenti e studenti (Salmon, 2013).

Appare fondamentale riflettere sull'importanza di una formazione iniziale adeguata, che non solo introduca i futuri docenti ai principi del *learning design* e della moderazione delle *etivities*, ma che li prepari ad affrontare contesti educativi dinamici e tecnologicamente avanzati. Una formazione integrata con simulazioni pratiche e l'utilizzo di strumenti innovativi, come le piattaforme digitali, costituisce una base solida per il successivo sviluppo delle competenze richieste dalla figura dell'e-moderator. I risultati che stanno emergendo dalle prime sperimentazioni del progetto PRIN confermano che un percorso formativo ben strutturato favorisce l'acquisizione di competenze

tecnologiche e pedagogiche indispensabili per creare ambienti di apprendimento collaborativi e inclusivi. In questo senso, il passaggio dal docente tradizionale all'*e-moderator* rappresenta un'opportunità per rispondere in modo efficace alle sfide dell'educazione contemporanea.

Facendo tesoro delle esperienze emerse in contesti educativi diversi e transdisciplinari (Armellini & Jones, 2008; Garland & Pavey, 2004) anche il PRIN AcOnHE si focalizza sulla progettazione e la validazione di un framework per la valutazione formativa che supporti un'efficace valutazione dei risultati dell'apprendimento nell'istruzione superiore, adatto all'apprendimento online, misto e in presenza. Il progetto PRIN prevede la progettazione e lo sviluppo di un modello di *etivities* oltre che di linee guida dettagliate per il loro utilizzo. Questi strumenti saranno implementati all'interno di corsi erogati in modalità online, *blended* e in presenza. La fase sperimentale del progetto permetterà di verificare l'efficacia degli strumenti individuati e di perfezionare i modelli e le linee guida. In questa prospettiva, il prossimo passo consisterà nella sperimentazione di un modello di *etivity* e nel testare le potenzialità dell'utilizzo dei sistemi basati su intelligenza artificiale nel supportare il feedback nei confronti dei discenti (Dipace *et al.*, 2024).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Armellini, A., Jones, S., & Salmon, G. (2007). Developing assessment for learning through e-tivities, *Loughborough's Institutional Repository*, pp. 13-17.
- Armellini, A., & Jones, S. (2008). Carpe Diem: Seizing each day to foster change in e learning design, *Reflecting Education*, 4(1), 17-29.
- Armellini, A. Aiyegbayo, O. (2010). Learning design and assessment with e-tivities. *British Journal of Educational Technology*, 41(6), 922-935.
- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19(42), 7-13
- Balzano, G. (2022). Il ruolo del digitale a scuola dopo la pandemia. Verso una scuola 4.0. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(2), 87-92.
- Benigno V., Chiorri C., Chifari A., & Manca S. (2013). Adattamento italiano della Intrapersonal Technology Integration Scale. Uno strumento per misurare gli atteggiamenti degli insegnanti nei confronti delle ICT, *Giornale italiano di psicologia*, XL(4), pp. 815-835.
- Betti, C. (2016). La Formazione professionale degli insegnanti in Italia fra attese, arresti e svolte. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2015(1), 33-40.
- Capobianco, R. (2022). La formazione iniziale dei docenti e il bilancio delle competenze: Un'indagine esplorativa. *Formazione & insegnamento*, 20(3), 457-474.
- Caputo, M. (2022). Insegnare ad insegnare. Ricerca pedagogica e normative ministeriali in Italia fra storia e prospettiva. *Professionalità*, 42-67.
- Commissione Europea (2006). Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale del 18.12.2006*.
- Commissione europea (2018). Raccomandazione del Consiglio relativa alle Competenze chiave per l'apprendimento permanente. *Gazzetta Ufficiale del 04.06.2018*.
- Commissione Europea (2018). *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno. Rapporto Eurydice*, Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea
- Consiglio dell'Unione Europea. (2021). *Risoluzione del Consiglio su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione verso uno spazio europeo dell'istruzione e oltre (2021-2030)*, 66, 26.2.2021, 1-21.

- Dal Passo, F., & Laurenti, A. (2017). *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi*. In *La scuola italiana le riforme del sistema scolastico dal 1848 ad oggi* (Vol. 1, pp. 1-369). Ortica Editrice Soc. Coop.
- Dipace, A. (2019). Competenze digitali, nuovi ambienti di apprendimento e professionalità docente. In *Scienze umane tra ricerca e didattica Atti del Convegno Internazionale di Studi. Volume II- Le frontiere della didattica tra discipline, competenze e strategie di apprendimento* (Vol. 2). Il Castello.
- EASNIE (2014). *Five key messages for inclusive education: Putting theory into practice*.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning* (pp. 1-280). Lisciani.
- Georgopoulou, M. S., Krouska, A., Troussas, C., & Sgouropoulou, C. (2024). Redefining the Concept of Literacy: a DigCompEdu extension for Critical Engagement with AI tools. In *2024 9th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, Computer Networks and Social Media Conference* (pp. 98-102). IEEE.
- Gremigni, E. (2019). Competenze digitali e Media Education: potenzialità e limiti del piano Nazionale Scuola Digitale. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-21.
- Gui M. (2010). L'uso didattico delle ICT. In A. Cavalli, G. Argentin (Eds.), *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro degli insegnanti italiani* (pp. 1-17). Bologna: Il Mulino.
- Karkina, S., Faizrakhmanova, L., Kamalova, I., Akbarova, G., & Kaur, B. (2022). Performance practice in a pandemic: Training ensemble skills using E-tivities in music teacher education, *Frontiers in Education*, 7, pp. 1-16.
- Laurillard, D. (2013). *Teaching as a design science: Building pedagogical patterns for learning and technology*. London: Routledge.
- Lucisano, P. (2020). Fare ricerca con gli insegnanti. I primi risultati dell'indagine nazionale SIRD Per un confronto sulle modalità di didattica a distanza adottate nelle scuole italiane nel periodo di emergenza COVID-19, *Lifelong Lifewide Learning*, 16(36), 3-25.
- Luzzatto, G. (2011). La formazione e il reclutamento dei docenti, in V. Campion e F. Bassanini (a cura di), *Istruzione bene comune. Idee per la scuola di domani*. Firenze: Passigli Editori.
- MIUR. (2010), Decreto Ministeriale del 10 settembre del 2010, n. 249. Regolamento concernente: *Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244*. Gazzetta Ufficiale Suppl. Ord., 2010(23).
- MIUR, (2015). Legge del 13 luglio 2015, n. 107 (1): Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, Gazzetta Ufficiale, 15 luglio 2015, n. 162.
- Morandi, M. (2021). *La fucina dei professori: storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*. Brescia: Scholé.
- Moricca, C. (2016). L'innovazione tecnologica nella scuola italiana. Per un'analisi critica e storica. *Form@re*, 16(1).
- Nirchi, S. (2022). Insegnare sviluppo professionale e formazione dei docenti: Analisi di alcuni rapporti educativi europei. *Formazione & Insegnamento*, 20(3), Vent'Anni Dopo.

- Parlamento Italiano (2022). Legge 29 giugno 2022, n. 79. Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (22G00091). *Gazzetta Ufficiale*, 2022(150).
- Pavey, J., Garland, S. (2004). *The integration and implementation of a range of 'e-tivities' to enhance students' interaction and learning* *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 41, No. 3, pp. 305-315.
- Presidente della Repubblica (1990). Legge 19 novembre 1990, n. 341: Riforma degli ordinamenti didattici universitari, *Gazzetta Ufficiale Serie Generale*, n.274.
- Presidente della Repubblica (2015). Legge 13 luglio 2015, n. 107: Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, *Gazzetta Ufficiale*, n.52.
- Presidente della Repubblica (2017). D.Lgs. 13 aprile 2017, n. 59. Riordino, adeguamento e semplificazione del sistema di formazione iniziale e di accesso nei ruoli di docente nella scuola secondaria per renderlo funzionale alla valorizzazione sociale e culturale della professione, *Gazzetta Ufficiale*, n.59.
- Presidente della Repubblica (2019). Legge 20 dicembre 2019, n. 159 Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 29 ottobre 2019, n. 126, recante misure di straordinaria necessità ed urgenza in materia di reclutamento del personale scolastico e degli enti di ricerca e di abilitazione dei docenti, *Gazzetta Ufficiale*.
- Presidente della Repubblica. (2022). D.lgs. 30 aprile 2022, n. 36. Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) (22G00049). *Gazzetta Ufficiale*, n.79.
- Raviolo, P., Dipace, A., Rondonotti, M., Savoia, T., Emanuel, F., Fiore, I. (in press) Portfolio and E-portfolio for Formative Assessment in Higher Education: evidence from the literature, *Atti del convegno Sird 2024*.
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (No. JRC107466). Joint Research Centre.
- Salmon, G., Jones, S., & Armellini, A. (2008). Building institutional capability in e-learning design, *ALT-J*, 16(2), 95-109.
- Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online* (2nd ed.). Londra: RoutledgeFalmer.
- Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning*. New York: Kogan Page.
- Teacher Task Force (2020). *Response to the COVID-19 Outbreak - Call for Action on Teachers*
- Unesco (2024). *Global report on Teachers. Addressing teachers shortages*.
- Vayola, P. (2016). I rischi e le opportunità del digitale a scuola. Spunti di riflessione per progettare la formazione dei docenti. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 16(2).
-

Copyright (©) 2025 Anna Dipace, Teresa Savoia, Ilaria Fiore, Marilena di Padova



This work is licensed under a Creative Commons Attribution NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

*How to cite this paper:* Dipace, A., Savoia, T., Fiore, I., di Padova, M. (2025). La formazione iniziale dei docenti: il passaggio da *designer* a *e-moderator* [ Professional development of teachers: The shift from designers to e-moderators]. *QTimes webmagazine*, anno XVII, n. 1, 14-26. [https://doi.org/10.14668/QTimes\\_17103](https://doi.org/10.14668/QTimes_17103)