

Faculty Development in Italia **Valorizzazione delle competenze didattiche** **dei docenti universitari**

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani

Educare

4

Collana diretta da:

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)
Giorgio Matricardi
(Università di Genova)

Comitato Scientifico

Anna Antoniazzi
(Università di Genova)
Antonella Lotti
(Università di Modena e Reggio Emilia)
Giorgio Matricardi
(Università di Genova)
Andrea Traverso
(Università di Genova)
Silvio Premoli
(Università Cattolica del Sacro Cuore)
Giuliano Vivanet
(Università di Cagliari)
Maria Teresa Trisciuzzi
(Libera Università di Bolzano)
Ilaria Filograsso
(Università di Chieti-Pescara)
Claudio Longo
(Università di Milano)

Faculty Development in Italia

Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari

a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani



è il marchio editoriale dell'Università degli Studi di Genova



Il presente volume è stato sottoposto a double blind peer-review secondo i criteri stabiliti dal protocollo UPI

© 2020 GUP

I contenuti del presente volume sono pubblicati con la licenza Creative commons 4.0 International Attribution-NonCommercial-ShareAlike.



Alcuni diritti sono riservati.

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Piazza della Nunziata, 6 - 16124 Genova
Tel. 010 20951558
Fax 010 20951552
e-mail: ce-press@liste.unige.it
e-mail: labgup@arch.unige.it
<http://gup.unige.it>

ISBN: 978-88-3618-023-3 (versione a stampa)

ISBN: 978-88-3618-024-0 (versione eBook)

Finito di stampare luglio 2020



Stampato presso
Grafiche G7
Via G. Marconi, 18 A - 16010 Savignone (GE)
e-mail: graficheg7@graficheg7.it

Indice

Prefazione A cura del CIDA - Comitato per l’Innovazione Didattica di Ateneo	11
Introduzione Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani	13
Parte prima - La dimensione internazionale	
Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development Mary Deane Sorcinelli	19
Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie Paola Alessia Lampugnani	27
La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero Fulvio Poletti	41
Parte Seconda - La dimensione nazionale	
Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria Ettore Felisatti	69
Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei Teaching & Learning Center Alessandra Romano	81
I risultati del questionario ‘Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane’ Paola Alessia Lampugnani	95

Parte Terza - Le esperienze degli Atenei italiani

1. Le esperienze di Faculty Development

- Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento**
Loredana Perla, Viviana Vinci 111
- La ricerca formazione per l'innovazione della didattica universitaria**
Dina Guglielmi, Elena Luppi, Barbara Neri, Enrico Sangiorgi, Paola Salomoni, Ira Vannini 133
- Il progetto DISCENTIA: UniCa per la didattica universitaria**
Gianni Fenu, Francesco Mola, Diletta Peretti, Ignazio E. Putzu, Raffaella Tore, Elio Usai 149
- Il Sistema di Formazione e Qualificazione della Docenza nell'Ateneo di Catania**
Bianca Maria Lombardo, Ettore Felisatti, Roberta Piazza, Anna Serbati, Cristiano Corsini 171
- La funzionalizzazione di fondi europei alla sperimentazione didattica in ambito giuridico ed economico: il caso «Let's Teach the EU at School»**
Gianluca Bellomo 179
- Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche**
Paola Bruni, Giovanna Del Gobbo 187
- L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova**
Antonella Lotti 205
- Sviluppo professionale dei docenti e innovazione didattica universitaria: prima edizione della Summer School sull'Higher Education nell'Università Mediterranea di Reggio Calabria**
Viviana Vinci 219
- Didattica per la grande aula: dalla comunicazione didattica alla costruzione concettuale fra didattica e didattica disciplinare**
Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi 235
- Faculty Development: l'esperienza della School of Medicine and Surgery dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca**
Giulia Rampoldi, Marco Bani, Maria Grazia Strepparava 247

Dalla formazione dei docenti alle competenze trasversali degli studenti: un progetto di faculty development presso l'Università di Modena e Reggio Emilia	259
Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Luciano Cecconi	
Il Progetto “Mentori per la didattica” dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future	271
Fabio Caradonna, Massimo Morale, Francesco Pace, Francesca Scargiali, Onofrio Scialdone, Laura Auteri	
Innovare la didattica all'Università. L'esperienza del progetto QuID Sapienza	281
Tiziana Pascucci, Assunta Viteritti	
Processi trasformativi, didattica innovativa e cambiamenti organizzativi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena	293
Alessandra Romano	
Formare i docenti universitari: il progetto IRIDI	303
Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Federica Emanuel	
Multimodalità didattica. Progetto per la qualità della didattica dell'Università di Urbino Carlo Bo	323
Berta Martini, Flora Sisti, Rossella D'Ugo, Giovanna Carloni, Susanna Pigliapochi, Monica Tombolato	
2. Faculty Development e didattica universitaria innovativa	
Theatre Teaches	337
Mariasole Bannò, Andrea Albertini, Ahlam Bendar, Ileana Bodini, Sandro Trento, Valerio Villa	
Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università	351
Luigina Mortari, Roberta Silva, Marco Ubbiali	
Percorsi di innovazione didattica nella legal education. L'interdisciplinarietà che si fa frutto	365
Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	
Flipped Learning in ambito universitario. Promuovere la didattica attiva nelle classi numerose	381
Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	
Autori	397

Prefazione

A cura del CIDA - Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo
Università degli Studi di Genova

La riflessione sulla qualificazione didattica dei docenti universitari è tematica recente, ma nevralgica nelle preoccupazioni delle istanze preposte alla valutazione, tanto in ambito nazionale quanto sovranazionale. Le *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*, pubblicate dal gruppo di lavoro ANVUR *QuarcDocente* il 15 marzo 2018¹, pongono risolutamente l'accento sulla necessità di «innalzare il livello di qualificazione e valutazione della didattica universitaria, attraverso azioni strategiche volte a rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti», anche in un'ottica di assicurazione della qualità e miglioramento continuo dei processi formativi. La recente formazione (2019) all'interno della CRUI del *Laboratorio permanente sulla didattica*², che comprende diversi gruppi di lavoro, tra i quali un gruppo sulla tematica *Learning and Teaching*, è un'ulteriore conferma di questa necessità. Similmente, il recente rapporto 2018 dell'EUA (*Trends 2018: Learning and teaching in the European Higher Education Area*)³, così come il progetto EFFECT (*European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching*)⁴ sottolineano quanto le iniziative nazionali di incentivazione relative alla qualificazione didattica, alla formazione iniziale e continua dei docenti universitari rappresentino ancora un terreno di grande eterogeneità all'interno dello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore, e quanto esperienze quali quelle del Regno Unito o dei Paesi Bassi, che hanno da tempo elaborato un referenziale comune per le competenze dei docenti universitari, costituiscano modelli a tendere per molti dei Paesi della UE.

L'Ateneo genovese ha investito molto, durante gli ultimi anni, sulla realizzazione di un progetto strategico per la formazione dei docenti universitari, iniziale e in servizio, che punta sull'adozione di metodologie innovative, sull'articolazione tra ricerca scientifica di punta e pratica didattica, sulla condivisione di buone pratiche e la formazione di *communities of practice* volte a consolidare la consapevolezza, nel corpo docente, dell'importanza della riflessione metodologica nella pratica disciplinare. Tale progetto, iniziato con la creazione

¹ <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/> (cons. 31/05/2020)

² <https://www.laboratoriopermanentededidattica.it/> (cons. 31/05/2020)

³ <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html> (cons. 31/05/2020)

⁴ <https://eua.eu/101-projects/560-effect.html> (cons. 31/05/2020)

nel 2016 del GLIA (*Gruppo di Lavoro di Ateneo per l’Insegnamento e l’Apprendimento*)⁵, ha permesso, durante l’ultimo triennio, di realizzare attività di formazione per i docenti dell’Ateneo, seminari su metodologie innovative, attività volte alla disseminazione delle pratiche di didattica partecipativa, così come sperimentazioni di innovazione didattica in Corso di Studio pilota. La creazione nel 2020 del CIDA (Comitato per l’Innovazione Didattica di Ateneo)⁶ testimonia della dimensione istituzionale e strategica assunta dal comparto innovazione didattica.

Il volume, di cui questo intervento rappresenta la pagina iniziale, è il frutto del cammino compiuto durante gli ultimi anni non soltanto dall’Ateneo genovese – che pure ha ospitato l’evento internazionale all’origine di questa pubblicazione – ma dal settore del *faculty development* in Italia. La partecipazione importante e diffusa degli Atenei italiani al convegno “*Faculty development*” e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane, svoltosi a Genova il 23 e 24 maggio 2019, che ha visto la presenza di 73 docenti provenienti da università italiane e straniere, così come la varietà dei temi toccati dai contributi presentati, testimoniano dell’urgenza di una riflessione che non sia solo formale e accademica sul concetto di sviluppo professionale dei docenti universitari, così come sulla necessità di una formazione continua che permetta di rispondere all’evoluzione dei contesti, del pubblico dei nostri studenti, della nostra identità professionale come ricercatori e come formatori. Di questa riflessione, i contributi inseriti in questo volume rappresentano le diverse facce, le tessere necessarie per comporre un mosaico nuovo, in cui la didattica all’Università non sia un compito individuale, ma piuttosto un lavoro condiviso dall’insieme dei ricercatori che formano parte del corpo docente. Appare, in questo senso, degna di sempre maggiore attenzione la metafora del *corpo* docente, come interrelazione di organismi e organi che partecipano all’attività vitale comune: emerge dai risultati dell’incontro genovese la necessità di creare una vera e vivace comunità di pratica nazionale intorno alla riflessione sullo sviluppo professionale dei docenti universitari. Dell’attività comune, questo volume rappresenta un primo passo, così come il progetto, lanciato al termine del convegno 2019, di creazione di una piattaforma virtuale di scambio e discussione tra i diversi Atenei sul tema del *faculty development*, aperto ai contributi dei colleghi, allo scambio di buone pratiche, alla valorizzazione dell’esistente e alla progettazione del futuro. L’emergenza sanitaria COVID-19, che ha colpito così duramente il pianeta nella primavera del 2020, ci spinge ad accelerare l’implementazione di questo spazio in rete condiviso, per non sospendere le attività, per continuarle e anzi potenziarle in una nuova dimensione, quella dello scambio telematico: questo ci permette di coniugare la riflessione metodologica con quella sugli strumenti e sulle tecnologie, in questi mesi sempre più urgente e sempre più cruciale.

La seconda edizione del convegno è in corso di preparazione in modalità a distanza, nella speranza che questo possa permettere la partecipazione ad un numero maggiore di colleghi, e che possa rappresentare un primo banco di prova per la piattaforma di condivisione, in modo che tutti possano cogliere l’occasione di condividere una riflessione critica che – quest’anno più che mai – deve toccare tutti gli attori coinvolti e tutte le corde della nostra professionalità.

⁵ <http://www.glia.unige.it/> (cons. 31/05/2020)

⁶ <https://unige.it/ateneo/comitato-linnovazione-didattica-ateneo-cida> (cons. 31/05/2020)

Introduzione

Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani
Università degli Studi di Genova

Questo libro è dedicato al *Faculty Development (FD)*, termine difficile da tradurre in italiano, che significa “sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari”.

Esso rappresenta uno dei due output che al termine del convegno “*Faculty development*” e *valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane* i 73 rappresentanti degli Atenei partecipanti hanno concordato di produrre al fine di intraprendere un percorso di messa in rete a livello nazionale di chi si occupa di FD.

Il primo output è rappresentato dalla costruzione di una piattaforma online dedicata al Faculty Development nelle Università italiane, e ha lo scopo di mettere in rete tutte le conoscenze, tutte le attività, tutte le ricerche relative al FD che gli Atenei hanno condotto e stanno conducendo, garantendo un costante aggiornamento delle azioni che sul territorio nazionale si compiono in questo senso.

La struttura della piattaforma e l’articolazione dei contenuti che in essa saranno raccolti è stata sviluppata dal Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento dell’Università di Genova. La proposta progettuale è stata successivamente sottoposta al gruppo di lavoro ‘Teaching and Learning’ della CRUI, che l’ha approvata e che si è reso disponibile a coordinare la piattaforma stessa, nella consapevolezza che uno strumento di tale portata possa e debba essere gestito da un ente in grado di rappresentare in modo ufficiale tutti gli Atenei italiani.

La struttura della piattaforma appare nella sua forma sintetica al termine dell’introduzione.

Il secondo output è rappresentato - come sopra esplicitato - da questo volume, che si propone di creare una mappa concettuale e geografica di quanto sta avvenendo nel nostro Paese rispetto al tema del Faculty Development, fornendo l’occasione per un affondo tematico approfondito utile ad individuare prassi comuni, esperienze significative, elementi di replicabilità rispetto al FD e alla ricerca ad esso connessa.

Il libro è diviso in quattro parti: 1) definizione, origini ed evoluzione del *Faculty development* a livello internazionale; 2) mappatura delle iniziative presenti in Italia, secondo la voce di due organismi associativi nazionali e i risultati di un questionario inviato a tutti gli atenei italiani; 3) descrizione analitica di sedici esperienze di FD in Italia, e 4) alcune sperimentazioni di didattica universitaria innovativa originate da azioni di FD.

La **prima parte** illustra il costrutto di *Faculty Development*, la sua origine alla fine degli Anni Cinquanta negli Stati Uniti, la sua evoluzione, tratteggiata per decenni da Mary Deane Sorcinelli, una studiosa che ha curato due ricerche importantissime, a distanza di dieci anni, per comprendere come il FD fosse rappresentato, organizzato e agito nelle Università nord-americane.

Paola Alessia Lampugnani ci porta in Europa e delinea le traiettorie del FD nel Vecchio Continente, con particolare attenzione alle ricerche svolte da enti europei che ci restituiscono un fenomeno a macchie di leopardo: vi sono Stati Membri che da dieci anni hanno reso obbligatorio il FD per i propri docenti e Stati che hanno appena avviato alcune sperimentazioni.

Vi è poi la testimonianza di Fulvio Poletti che ci racconta come avviene la formazione dei docenti universitari in Svizzera.

La **seconda parte** offre una visione d'insieme di cosa sta accadendo in Italia da pochi anni a questa parte. Una ricerca avviata dall'Università di Genova, d'intesa con la Conferenza dei Rettori Italiani, rivela che in Italia ben trentasei Atenei hanno avviato iniziative di *Faculty development*, dal 2015 al 2019, e che esistono numerose strutture organizzative che pianificano e realizzano attività formative individuali e di gruppo, formali e informali. Emerge il ruolo svolto dal progetto PRODID, promosso dal prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova, che ha poi contribuito alla creazione dell'Associazione ASDUNI, cui viene dedicato un capitolo specifico. Conclude questa parte, la presentazione del Network dei Teaching and Learning Center, unità dotate di organizzazione e autonomia con l'obiettivo di sviluppare le competenze didattiche dei docenti universitari.

La **terza parte** rappresenta il cuore della pubblicazione e raccoglie sedici esperienze di *Faculty Development* realizzate su tutto il territorio nazionale, dal nord al sud, isole comprese.

Da questi capitoli emerge una realtà variegata, difficile da sintetizzare in modo omogeneo. La lettura dei contributi offre una mappa molto composita di strutture, commissioni, gruppi di lavoro, programmi e attività formative. Programmi lunghi e brevi, rivolti solo a neo-assunti o aperti a tutti i docenti, obbligatori o facoltativi, puntuali o longitudinali, formali come workshop o seminari, informali come le Comunità di Pratica, corsi con esperti esterni o con solo docenti interni, osservazioni tra pari, attività finanziate da progetti temporanei, oppure iniziative ormai consolidate anche da un punto di vista economico e finanziario. Il panorama è di una grande ricchezza e offre l'occasione per creare future occasioni di scambio e confronto.

La **quarta parte** accoglie quattro contributi che testimoniamo come la didattica universitaria innovativa sia possibile soprattutto in quelle situazioni in cui un Teaching and Learning Center è di supporto ai docenti, e quando i docenti sono aperti a progettazioni didattiche per competenze, interdisciplinari, orientate alla comunità e che rendono gli studenti i veri protagonisti del loro apprendimento.

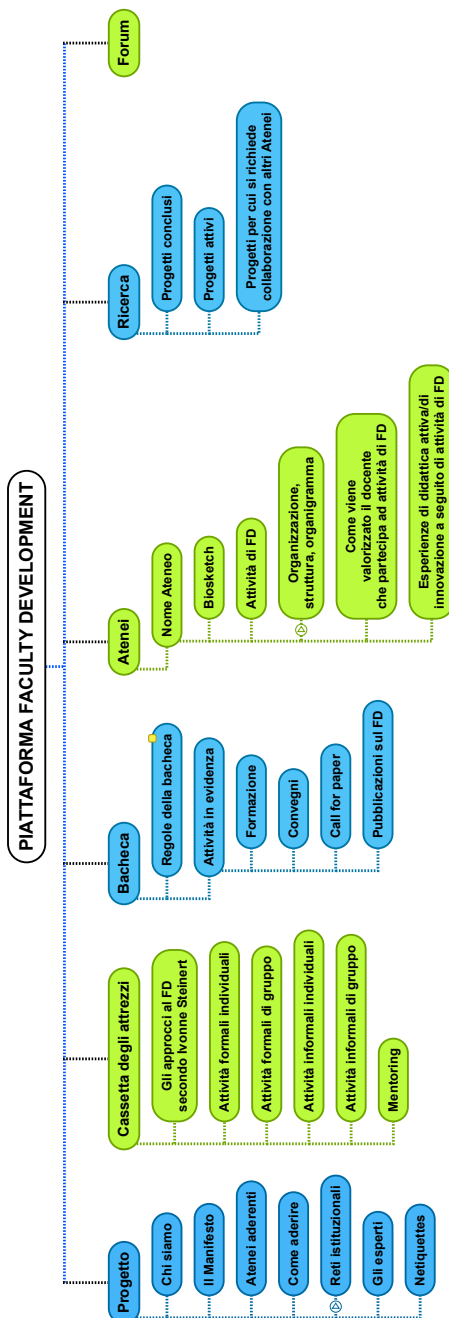


Fig. 1: Struttura sintetica Piattaforma online sul Faculty Development (Sviluppo dell'idea progettuale a cura di GLIA - Università degli Studi di Genova)

Parte prima - La dimensione internazionale

Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development

Mary Deane Sorcinelli
University of Massachusetts Amherst

Grazie, Professor Anna Serbati, for such a generous introduction. I extend my appreciation to Professor Etori Felisatti and Professor Serbati for their gracious invitation to join the first large-scale faculty development conference in Italy, *Faculty Development E Valorizzazione Delle Competenze Didattiche Dei Docenti Nelle Università Italiane* at the University of Genova. My gratitude to the faculty and professional staff at the University of Genova, especially Michela Tonetti, Antonella Lotti, Paola Alessia Lampugnani and Chiara Fornezzo for so thoughtfully coordinating my visit.

This morning I would like to engage us on the topic of “Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development.” Four questions guide my presentation: (1) What is meant by faculty development? (2) How has the field of faculty development evolved? (3) What are current goals, structures and services? (4) What directions will, and should faculty development move in the years ahead?

1. The Definition of Faculty Development

Let’s turn first to the history of faculty development. As a profession, the field is relatively new and still seeking consensus on a common name. The field is referred to by several interchangeable terms, including academic, educational, and staff development. Faculty development is still the accepted term in American higher education and here in Italy, and it is the term we will use today.

In early attempts to define the field, faculty development was a broad term that “covered a wide range of activities designed to support faculty performance in all aspects of their professional lives –as teachers, scholars, advisors, academic leaders, and institutional citizens” (Eble & McKeachie, 1985). Others envisioned the term as defining a tighter focus on teaching development and renewal that “covered a range of activities designed to improve student learning and to help faculty improve their competence as learners” (Gaff, 1975). Most recently, to reference the work of centers for teaching and learning (CTLs), there is interest in the term educational development instead of faculty development, signaling that educational development describes how the field is evolving to expand the breath

of its work. This expanded work includes providing professional development opportunities for individual instructors, departments, colleges and institutions (Little, 2014).

2. Evolution of Faculty Development: Six Ages

As we consider the present and future of faculty development, it is helpful to recall the past. In the first large-scale study of the field, *Creating the Future of Faculty Development* (Sorcinelli et.al., 2006), my co-authors and I distilled history of faculty development into five ages. I want to note that the Ages primarily describe the progression of the field in Europe and North America. Faculty development programs are burgeoning worldwide, however, and in coming years it will be essential to frame future ages in a global context.

Age of Scholar. The first Age is that of the Scholar, when the term faculty development referred primarily to practices for improving and advancing scholarly competence in one's discipline through sabbaticals, leaves, and fellowships to complete advanced degrees. Content mastery was seen as the key to good teaching, the benefits of professional development were assumed and not measured, and few universities had formal programs. The first teaching center to open in the U.S. was the University of Michigan in 1962, reflecting emerging interest in research on teaching. The University of Massachusetts Amherst followed a few years later, with a more practice-oriented focus on improving university teaching.

Age of Teacher. In the 1970s, U.S. institutions were serving a much larger, first-generation population of students. The Age of the Teacher reflected a realization that faculty should not only be prepared in their disciplines, but also better able to teach. Support from private foundations spurred the creation of teaching centers, especially in research universities. Faculty development also secured a professional identity through the founding of POD Network in Higher Education in 1976, the oldest and largest professional association for individuals engaged in faculty development in the U.S.

Age of Developer. The 1980s were an important decade of growth for the field of faculty development. Centers were increasingly staffed by professionals with PhDs, often with teaching and/or faculty professional learning experience. Programs also received growing support from institutional funds. This created interest in measuring the outcomes of teaching, especially the evaluation of faculty members as teachers. This was the era in which there was a dramatic rise in use of student ratings of instruction. Student responses to instruction often became single measure of teaching quality; however, now there is widespread agreement that student ratings should never be used in isolation, especially for personnel decisions. This decade also saw the creation of faculty development associations in Australia, Canada, and South Africa.

Age of the Learner. The 1990s were characterized by a changing paradigm. Student learning versus teaching took center stage; the teacher was no longer the sage on the stage pouring knowledge into empty vessels, but a guide on the side facilitating student learning. CTLs reflected new developments in college teaching, including instructional technologies such as presentation tools, websites, and classroom communication systems. This age also witnessed growing attention to questions of quality assurance, which often was identified with top-down mandates that felt like a bad match with the work of CTLs, which aimed to provide a welcoming space for faculty interested in teaching practice. Some centers ex-

panded to provide “holistic” faculty development, broadening their offerings to include support for scholarly writing, mentoring, time management and work-life balance, providing scholarly and career advancement opportunities. Demands for excellence in learning and pedagogy expanded across the globe, triggering the creation of more nation-level professional societies. In 1993, ICED, the International Consortium for Educational Development was founded, with a goal of promoting development in higher education world-wide. It now includes some 30 member countries.

Age of the Network. Findings of our original study led us to identify the emergence of a new age for the 21st century, the Age of the Network. We argued that faculty, faculty developers, and institutions were facing heightened expectations for individual and institutional learning, while at the same time dealing with unprecedented changes in faculty appointments and responsibilities, student demographics, and the nature of teaching and scholarship. There was expansion of instructional technologies, interest in assessment, and in diversity and inclusion. There also was renewed interest in how faculty development fits with institutional priorities, resource allocations, and reward structures—the scaffolding that helps to build a culture of teaching on campuses. Interestingly, the Age of Network emerged at the same moment that technological platforms were making communication possible across different countries. Thus, we saw CTLs and faculty development networks emerging in a range of countries, including in Italy through its faculty development alliance (ASDUNI), GLIA, and today’s conference.

A New Age of Faculty Development? Are we entering a new age of faculty development? Before answering this question, let’s step back and consider how the profile and work of faculty has been changing in the U.S., and consider how that might compare to academic careers here in Italy. In America, we used to think of contingent workers as office temps or day laborers, but few occupations have seen as sharp an increase in contingent labor as higher education. More than two-thirds of all instructional faculty are employed in non-tenure track positions. The professoriate is more diverse, with women now 43% of all instructional faculty and faculty of color 19% of all full-time faculty. There is no mandatory retirement age for U.S. faculty; the number of university professors over the age of 68 outnumber those in their 30s. College professors are among the oldest Americans in the workforce. At the same time, we face a new university student—more first-generation, Asian, Black, and Hispanic students with fewer economic resources than students from earlier decades. And we face external forces that bring the potential for opportunity or disruption such as online learning (MOOCS), data/learning analytics, skill-based learning (e.g. Lynda.com) and alternative providers of education (e.g. ACUE.org) and public pressure for access and metrics of impact.

3. Key Findings: Two Studies of the Field

In facing these forces both of opportunity and disruption, we can make a strong argument for continuous faculty professional development, especially in the pedagogical sphere. How then are faculty, faculty developers and institutions responding? Let’s turn to research on field that my colleagues and I have been engaged with for over a decade now. As noted earlier, in 2006, we published *Creating the Future of Faculty Development*, the first large-

scale study of faculty developers in the U.S. & Canada. The book offered a portrait of developers, issues being addressed through faculty development, and views on the future of the field. As noted, since publication of this study, faculty and teaching centers have been asked to address an even wider range of institutional challenges. We wondered what institutions were doing (or not) to creating meaningful professional learning opportunities for faculty. This is what our current study, *Faculty Development in the Age of Evidence* (Beach, et.al., 2016) set out to answer.

In 2006 and 2016, we surveyed the membership of the POD Network in Higher Education. Overall, the participants in the 2016 study (365 respondents) had a demographic profile almost parallel to that of the 2006 study (494 respondents), but we received a higher response rate from program directors (45% in 2016, up from 40% in 2006). I will highlight four of our key findings from the 2016 study as compared to the 2006 study.

Increase in Centralized Structures. We asked developers what best described the structures of faculty development efforts at their institution. We found the organizational structures of faculty development programs have become more formalized and centralized over the past decade, most often coordinated by an identifiable, centralized unit with professional staff (59%--and 70% in research universities, up from 54%). The second highest ranking structure is one in which a faculty member or administrator has overarching responsibility for faculty development, a structure that has increased in all institutional types (29%, up from 19%). Faculty development committees, clearinghouses and other structures have become negligible.

More Focused Purposes. Second, we also see more focused purposes for faculty development. The top goals that influence teaching centers have remained stable over the decade, but the ranking and degree of emphasis has changed. For example, goals related to institutional change—creating a culture of teaching excellence (75%, up from 72%) , advancing new initiatives in teaching and learning (57%, up from 49%), and acting as a change agent within the institution (29%, up from 26%) have all increased in importance. The historical focus of responding to the needs of individual faculty has decreased, and quite dramatically (29%, down from 56%). The hope is that this does not mean faculty developers are abandoning their long-standing commitment to individual faculty, but rather that as CTLs have “come in from the margins,” developers have had to balance the interests of individual faculty with institutional needs.

Key Teaching and Learning Issues. We asked faculty developers the extent to which they were addressing key issues with services, asking them to rate 38 issues on a 4-point Likert scale (1= not at all; 2= slight extent; 3=moderate extent; 4=great extent). Of note is the finding that CTLs have expanded services over the last decade. Centers are increasingly placing emphasis on preparing the emerging professoriate, with new faculty development the highest priority of many centers and where they are dedicating resources and services (3.48, up from 3.03). Emphasis is being placed on four additional topics: integrating technology into traditional teaching and learning settings (3.28, unchanged from 2006); learner-centered teaching such as active learning (3.25, up from 3.00); assessment of student learning outcomes (3.21, up from 2.57) and course and curriculum reform (3.08, up from 2.40). Centers, at least to some extent, are supporting the effective use of blended and online learning (2.88) and findings suggests that CTLs are more actively collaborating with instructional technology units to do so.

Add or Expand Services. Finally, we asked faculty developers to name up to three services that they would expand or add to their portfolio if given opportunity/additional resources. The top ranked five services were: (1) gathering analyzing evidence of their students learning such as Scholarship of Teaching and Learning (SoTL); (2) support for mid-career and senior faculty; (3) support for faculty as they move into leadership roles in departments, such as department chair; (4) mentoring to support the career advancement of women and underrepresented faculty; and (5) faculty-to-faculty engagement in teaching improvement such as peer learning and peer review.

Age of Evidence. The key theme that emerged from our findings became central to the name of our 2016 book and the name of the new age we see emerging now: the Age of Evidence. Predominant were respondents' interest in exploring key questions about student achievement, with opportunities for pedagogical experiments, feedback and reflection. There is a desire to support faculty in more authentically assessing their student learning; to use more learner-centered teaching practices such as active and collaborative learning; to add more evidence-informed approaches to faculty development such as faculty learning communities rather than one-shot workshops; and to help campuses develop more effective ways and strong measures to evaluate teaching. Developers also feel increased pressure to demonstrate the "return on investment" of their own programs.

4. 2025: A Forecast to Years Ahead

No one can predict the future—reading the tea leaves seems especially difficult in higher education as new challenges and opportunities develop seemingly by the day. Everything from the emergence of MOOCs to new learning styles and mounting financial and sustainability pressures are impacting the education landscape. So rather than forecast the years ahead, I offer a few closing thoughts on the future of faculty development.

Respond to Diverse Needs of Instructors. When we asked directors of CTLs what approaches faculty development should take in the future, they expressed a need for more time-efficient, flexible, and customized services to respond to the busy lives of faculty who juggle multiple responsibilities. They recognized a need to protect and make efficient use of faculty time. Many of our universities are contemplating a more customized future. They are talking about undergraduate curriculums that will be delivered through a combination of face-to-face instruction, blended courses, and distance education. Courses will be modularized, shuffled, and rearranged into a more personalized, customized experience for students. Faculty professional learning will need to experiment with this kind of flexibility and time-sensitive support. Developers saw a future of more asynchronous and synchronous online programs, web-based resources, and webinars that could be saved and viewed later.

At the same time, there is a strong desire among developers to maintain opportunities for the kind of social, networking and collaborative learning that has been the cornerstone of faculty development work, be it intensive institutes, faculty learning communities, and individual consultation and follow-up. The point here is to respect the deep expertise of faculty and professional staff, and to position instructors as equal partners in creating peer, mentored learning. Especially with the ascendance of STEM, let's not forget the power of interdisciplinary learning communities, inclusive of the humanities and fine arts, in which there is a cross-fertilization of knowledge and ideas about teaching, learning, and faculty work.

Foster collaborations, partnerships, networks. Faculty development is work that is strategically important for the whole institution and increasingly requires the talents of colleagues from across units. Center directors and staff want a future that promotes and fosters collaborations, partnerships and networks that break down the “silos” mindset often present in departments or units. Centers will need to collaborate with and bring together combinations of faculty with instructional technology units, institutional research, academic deans, libraries, and student affairs. Engaging diverse stakeholders helps everyone think more systematically and consider the whole student.

Faculty developers also see the academic department as a key lever for change and reform and are seeking an entrée to departments—often most difficult layer of leadership to access. But we are seeing exemplars such as that of Nobel Prize winning Physicist, Carl Wieman, who created the *Science Education Initiative* (SEI) to improve how departments and universities teach science. The initiative supports work at the departmental level to achieve sustained widespread improvement in learning. It uses recent graduate students or post-docs who have a combined expertise in the departmental discipline as well as knowledge of relevant teaching methods and research on learning. They collaborate with individual faculty or small groups to implement course transformation, helping faculty increase their knowledge of teaching and learning research and supporting the introduction of evidence-based educational practices and measurements of learning.

Yet another new angle on change and reform is one that argues that student perspectives are critical to understanding and transforming classroom dynamics. At a growing number of the leading universities in the U.S., we are seeing the use of undergraduate learning assistants (ULAs). These are undergraduate students who provide course support to their peers and the course instructor. Usage of ULAs has the potential to benefit instructors, undergraduates engaged in these roles, and the undergraduate students ULAs are supporting. Engaging students as active partners in and outside of the classroom promotes the notion that students can be agents in own and their peers’ learning and can improve learning and teaching practice.

Experiment, Explore, Take Risks. We also will want to encourage each other to experiment with approaches, methods, and strategies for student and faculty learning to see what works best. One example is the reengineering of learning spaces as active learning classrooms (ALCs), characterized by round or curved tables with moveable seating that allow students to face each other and thus support small-group work. Faculty development will be critical to supporting instructors as they think through how teaching in these spaces is different than teaching in a traditional classroom.

We also would be well served by re-envisioning relationships to expand the pedagogical sphere. Collaboration and exchange across differences spurs us to rethink our assumptions. How can we engage the expertise developed by staff other than faculty—advisors, instructional technology staff, librarians, quality assurance offices? How might we advance respectful, productive exchange across these boundaries?

We also need to be willing to take risks, be wrong, and possibly fail. Our path is one that will require the willingness to explore which routes lead to the greatest success, sometimes having to double back and try a different approach because there is no perfectly reliable map that exists yet. As Churchill said, “Success is not final; failure is not fatal: it is the courage to continue that counts.”

Conclusion

I will close this keynote with an optimistic view on the future of faculty development. A large and growing body of research literature demonstrates that support for faculty learning leads to improved teaching; and that improved teaching leads to improved student learning outcomes. Faculty development, learner-centered teaching, and student success form a mutually shaping relationship where each reinforces the other. We now know that university investments in faculty professional development can effectively improve student success.

At the same time, supporting faculty and institutional needs into the future will not be a simple process. It will be confounded by organizational structures and cultural norms that have a strong grip on our thinking. Our efforts will require imagination, flexibility, and mutual support on the part of everyone in the community. Despite the challenges ahead, it is an incredibly exciting time for our field. I cannot recall another time when so many of our institutions are talking about pedagogy and learning as a fundamental, core tenet of institutional success and well-being.

On that positive note, I congratulate colleagues from the seven esteemed Italian universities who collaborated to bring this conference to the University of Genova. Further, I commend the faculty and academic leaders with us today on your past, present and future innovations and accomplishments in teaching, learning, and faculty development.

References

- Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A. & Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.
- Eble K. & McKeachie W. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gaff J.G. (1975). *Toward faculty renewal*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Little D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. *To Improve the Academy*. 33 (1), 1-13.
- Sorcinelli M.D., Austin A., Eddy, P. & Beach A. (2006). *Creating the future of faculty development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie

Paola Alessia Lampugnani
Università degli Studi di Genova

1. Il Faculty Development. Origini e caratteristiche

Il concetto di Faculty Development, che si è sviluppato nel mondo anglofono (con riferimento agli Stati Uniti e al Canada come primi Paesi dove attività di tale natura sono state progettate e messe in atto) a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, può essere generalmente inteso come quell'insieme di attività e azioni che le istituzioni accademiche adottano al fine di favorire il rinnovamento e lo sviluppo di tutti i ruoli che i docenti universitari possono assumere all'interno delle istituzioni stesse. (Centra, 1978; Bland *et al.*, 1990; Sheets, Schwenk, 1990; Steinert, 2010a, c; Steinert *et al.*, 2007, Sorcinelli, 2016).

Le origini del Faculty Development così inteso possono essere ritrovate nei primissimi sforzi portati avanti al fine di promuovere e valorizzare l'efficacia della didattica proposta nell'ambito dell'*higher education*, con particolare riferimento all'ambito della formazione relativa alle professioni sanitarie (Miller, 1988; Alteen *et al.*, 2009; Hendricson *et al.*, 2007; McLean *et al.*, 2008; McNamara *et al.*, 2012; Mitcham *et al.*, 2002; Rothman, Rinehart, 1990; Scudder *et al.*, 2010).

Alla base di tali azioni, il desiderio di 'insegnare ad insegnare', e l'idea che il Faculty Development debba essere rappresentato da specifici programmi formativi progettati al fine di preparare i docenti universitari (e le istituzioni stesse) ad una specificità di ruolo che non consta solo di competenze legate alla ricerca ma che si costruisce anche grazie all'acquisizione di conoscenze e competenze relative all'insegnamento e alla didattica.

In questo senso è utile sottolineare come il Faculty Development può rappresentare un'insieme di azioni che - per quanto storicamente possano fare maggior riferimento a programmi specifici istituzionalmente controllati - si sono poi caratterizzate, nel loro sviluppo temporale - per la loro natura sia formale che informale, (Steinert, 2010a, c) a sottolineare il fatto che le azioni di promozione della didattica universitaria (e dei diversi ruoli che i docenti possono assumere all'interno della loro istituzione) rappresentano un insieme spesso dinamico e complesso costituito dall'intreccio di azioni formali e di azioni che - secondo un modello a cascata o a palla di neve - vengono intraprese a livello personale o interpersonale - dunque informale - grazie alla formazione ricevuta (Hafferty, 1998).

Tutto ciò attraverso la costruzione e l'attuazione di attività volte a fornire conoscenze e competenze legate alle strategie di insegnamento, ai modelli di apprendimento, al *curriculum desing*, alla valutazione degli apprendimenti e alla valutazione dei programmi educativi, così come - non è da dimenticarlo - alla valorizzazione delle competenze di *leadership* dei docenti stessi (Swanwick, McKimm, 2014).

Di fatto le azioni di Faculty Development contribuiscono a rinforzare o promuovere atteggiamenti e credenze relativamente a diversi aspetti del ruolo del docente universitario, fornendo *framework* concettuali relativi capaci di dare un ordine ed un senso (e possibilmente capaci di trasformare le proprie scelte a riguardo) relativamente a modelli di azione e comportamento spesso messi in atto in modo intuitivo dai docenti. Tale processo permette di far dialogare i singoli individui promuovendo l'emergere di comunità di soggetti (i docenti) che si interrogano rispetto agli stessi temi e che concordano assieme strategie, obiettivi, metodi (Hueppchen et al. 2011; Steinert, 2009; 2014).

Tali comunità di soggetti possono diventare occasione di confronto e dialogo non solo a livello intra-istituzionale, ma anche (e soprattutto) a livello inter-istituzionale, attraverso azioni di Faculty Development che intendono promuovere il dialogo tra accademici di Università diverse volte - in ultima istanza - alla condivisione quanto più possibile allargata di pratiche e obiettivi al fine di allineare quanto più possibile gli obiettivi didattici istituzionali ai bisogni che concretamente la società e il mondo del lavoro mostrano.

Provando a sintetizzare, il Faculty Development si è nel tempo sviluppato in modo policromo al fine di perseguire un sistema complesso di obiettivi che possiamo così delineare:

- promozione di pratiche riflessive legate ai diversi ruoli del docente universitario;
- promozione di competenze didattiche specifiche dei docenti universitari;
- promozione delle riorganizzazioni dei *curricula* secondo il paradigma delle competenze;
- promozione della creazione di comunità di pratica relative all'apprendimento e alla didattica universitaria;
- promozione di forme di scambio e dialogo rispetto a questi temi attraverso la creazione di comunità a carattere interistituzionale (anche a livello internazionale).

Dinanzi a tali obiettivi è possibile definire quelli che possono essere identificati come i principali approcci (in termini di strategie di progettazione e attuazione sviluppati nel corso del tempo) al Faculty Development. Secondo Yvonne Steinert (2010a; 2011) è infatti possibile sintetizzare e raccogliere le azioni di Faculty Development disponendole secondo due assi portanti rappresentanti il contesto/la tipologia di apprendimento e la tipologia di programma proposto.

In tal senso le azioni di Faculty Development si disporranno secondo un asse che vede idealmente ai suoi estremi forme di apprendimento esclusivamente individuali e forme di apprendimento esclusivamente gruppalì.

Analogamente, le azioni di Faculty Development possono disporsi su un asse che vede ai suoi estremi attività a carattere prettamente formale e attività a carattere prettamente informale.

Incrociando in modo cartesiano i due assi sarà possibile definire quindi le attività di Faculty Development e proporre la seguente classificazione:

- attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere individuale: apprendimento online, formazione tra pari, *feedback* dagli studenti;
- attività di tipo formale basate su apprendimenti a carattere gruppalì: *workshop* e seminari, fellowship, programmi di formazione longitudinali;

- attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere individuale: attività riflessive, apprendimento dall'osservazione, *learning by doing*;
- attività di tipo informale basate su apprendimenti a carattere grupppale: *work-based learning*, comunità di pratica.

All'incrocio tra i due assi è possibile infine definire un ultimo tipo di attività: la *mentorship*, che può essere di tipo sia formale che informale, e che può essere definita a carattere personale quanto grupppale dal momento che ogni strategia di miglioramento personale beneficia del supporto o del confronto che di fatto un mentore può fornire al singolo soggetto.

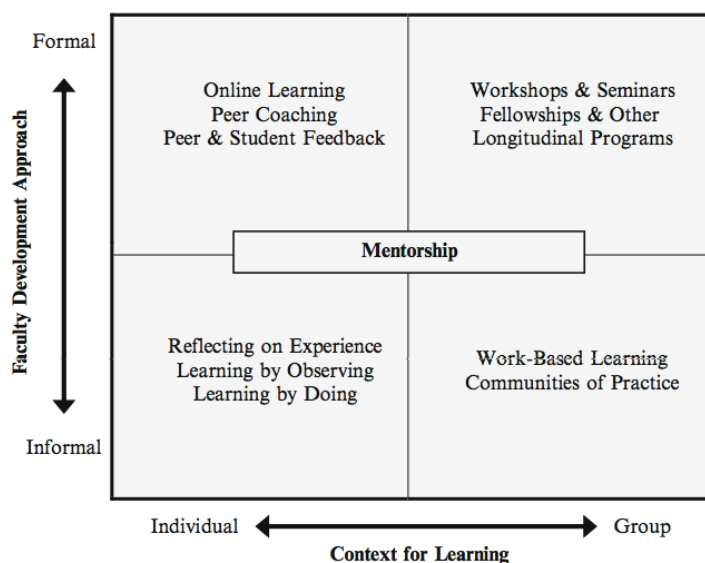


Fig. 1: I diversi approcci al Faculty Development (Steinert, 2011)

Indipendentemente dal tipo di azione progettata e attuata è possibile definire come il processo di *'teacher change'* (Clarke, Hollingsworth, 1994; 2002) possa idealmente essere identificato secondo sei diverse prospettive, tra loro strettamente interrelate. Tali strategie possono essere così esplicitate:

- *change as training*: il cambiamento passa attraverso qualcosa che il docente mette in atto volontariamente;
- *change as adaptation*: il cambiamento del docente avviene in risposta al cambiamento di alcune condizioni 'esterne';
- *change as personal development*: il docente cerca di cambiare al fine di mettere in atto o sviluppare nuove competenze personali;
- *change as local reform*: il docente cambia a causa di una trasformazione personale più profonda (rispetto alla 'semplice' acquisizione di nuove competenze);
- *change as systemic restructuring*: il docente cambia in ottemperanza alle trasformazioni che riguardano la sua istituzione di appartenenza;

- *change as growth of learning*: il docente cambia attraverso attività di tipo professionale che determinano una trasformazione delle sue conoscenze.

Rispetto a quanto modellizzato è possibile osservare come la visione più attuale del Faculty Development sembri allinearsi principalmente con la nozione di ‘*change a training*’ e con quella di ‘*change as personal development*’ (Purcell, Lloyd-Jones 2003).

In questo senso di rilevante importanze appaiono i *framework* teorici che ‘giustificano’ tale allineamento, e che fanno riferimento principalmente ai seguenti approcci concettuali:

- apprendimento degli adulti;
- apprendimento autodiretto;
- *lifelong learning*¹;
- pratiche riflessive²;
- *expectancy-value theory*³;
- costruttivismo sociale⁴;
- apprendimento situato⁵.

Quali che siano le modalità di erogazione dei programmi di Faculty Development e le modalità attraverso cui si produce il cambiamento, è possibile osservare come in ogni caso tali azioni conducano ad un cambiamento positivo relativamente non solo alle azioni ma - a livello più profondo - agli atteggiamenti e alle credenze che guidano le scelte dei docenti relativamente ai principi educativi di cui sono portatori. Analogamente è possibile osservare trasformazioni non solo a livello personale ma anche relativamente al senso di appartenenza alla propria comunità di riferimento, che conducono in ultima analisi ad un maggior scambio e - quindi - ad una maggior capacità di aggiornamento e confronto e ad una costante messa in discussione e rinegoziazione di obiettivi formativi, scelte didattiche, metodologie di organizzazione dei *curricula* (Antonacopoulou, 2006; Litzelman *et al.*, 1994; Roberts *et al.*, 1994; Steinert *et al.*, 2012).

2. La ricerca sul Faculty Development

Nonostante sia possibile percepire in forma in qualche modo intuitiva che il Faculty Development ‘funziona’, è tuttavia necessario approfondire ancora le motivazioni e le modalità attraverso cui tali cambiamenti si verificano. E’ infatti vero che nonostante sia possibile raccogliere una grande casistica di programmi di varia tipologia di Faculty Development, pochi di essi ancora sono stati affiancati da modalità rigorose di accertamento e valu-

¹ Marsick, 1987; Jarvis (2006; London, Smither, 1999a; Candy, 1991.

² Boyd *et al.*, 1988; Mezirow, 1994; 2017; Fabbri, Romano, 2017; Taylor, 1998.

³ Fishbein, Ajzen 1975; Heckhausen, 1991.

⁴ I soggetti costruiscono le loro conoscenze e i significati ad esse collegati attraverso l’interazione con altri soggetti.

⁵ La conoscenza è sempre situata e influenzata da attività, contesto, cultura. Alcune delle componenti chiave dell’apprendimento situato includono: l’apprendimento collaborativo, l’apprendimento cognitivo, l’articolazione delle competenze di apprendimento.

tazione dei loro effetti sui partecipanti, ed è possibile osservare come manchino ancora dati sistematici capaci di supportare in modo analitico l'efficacia di gran parte di queste iniziative (Hodges, 2014; Steinert *et al.*, 2012; Stes *et al.*, 2010).

Per quanto infatti revisioni sistematiche abbiano dimostrato l'efficacia degli interventi di Faculty Development in termini di soddisfazione dei partecipanti, cambiamenti negli atteggiamenti, conoscenze, abilità e comportamento, sviluppi a livello istituzionale e impatto sull'apprendimento degli studenti, è da notare come gli studi e le attività di valutazione vengano principalmente effettuati sulla base di attività di *self-reporting* piuttosto che su misure oggettive basate su forme di osservazione e misurazione 'esterna' (Tourangeau, 2000; Eva, Regehr, 2005).

Tale dato evidenzia ovviamente la necessità di creare dei disegni di valutazione e ricerca rigorosi e al contempo basati su dati quali-quantitativi e sulla triangolazione dei metodi. È di fatto necessario sviluppare nuovi metodi di valutazione delle *performance*, capaci di utilizzare diverse fonti di dati, così come risulta importante promuovere programmi di ricerca e valutazione capaci di misurare ed apprezzare - secondo una logica anche comparativa - le diverse strategie di Faculty Development anche e soprattutto in riferimento al mantenimento nel tempo del cambiamento (Amundse, Wilson 2012).

In questo senso è possibile notare come il rischio di un'eccessiva dipendenza da un paradigma di ricerca meramente positivista sia ancora attuale, e appare utile osservare come sia necessario orientare la ricerca secondo paradigmi post-positivisti, interpretativisti e della teoria critica.

L'utilizzo di strumenti di ricerca alternativi, quali - tra gli altri - la *design-based research* e i metodi narrativi possono fornire - affiancati a metodi di rilevazione più standardizzati e assieme a strategie di rilevazione maggiormente basate sulle evidenze - informazioni più ricche, complesse, articolate sul processo e sul valore delle attività di Faculty Development (Craig *et al.*, 2008; Cook, Beckman 2010).

Aree di potenziale sviluppo della ricerca su tale tema (Steinert, 2014) includono quindi:

- le conseguenze e gli impatti dei programmi di Faculty Development su archi temporali lunghi;
- le determinanti sociali della partecipazione a programmi e attività di Faculty Development, quali il ruolo della motivazione e i fattori che la influenzano;
- le combinazioni di apprendimento più efficaci per determinare il cambiamento;
- la relazione tra cultura delle organizzazioni (istituzioni) e azioni di Faculty Development;
- lo sviluppo e la sostenibilità delle comunità di pratica, e il loro ruolo nella promozione dello sviluppo professionale dei docenti universitari;
- l'impatto dei diversi interventi, di diversa durata o tipologia, secondo una logica *evidence-based* (Sorcinelli *et al.*, 2016).

Per concludere, tali azioni di ricerca risultano essenziali al fine di produrre conoscenze utili a supportare lo sviluppo del Faculty Development affinché possa costituire occasione di cambiamento finalizzata non solo al disporre di 'professionisti dell'apprendimento' sensibili alle motivazioni e alle caratteristiche degli studenti e al ruolo chiave delle diverse forme di apprendimento nel successo formativo, ma anche per consentire ai docenti di progettare attività impegnative e sfidanti operando avendo chiari i risultati attesi e impiegando strategie di valutazione coerenti con tali aspettative. Significa infine permettere ai docenti di assegnare enfasi sul ruolo del *feedback* come supporto all'apprendimento, incoraggiare attivamente il lavoro di gruppo e cooperativo, riconoscere e valorizzare le connessioni orizzontali fra aree di conoscenza e discipline (OECD, 2013). Significa, in ultima analisi, per-

mettere ai docenti e alle istituzioni a cui appartengono di rispondere in modo adeguato ai bisogni e alle trasformazioni della società nel suo insieme.

3. Faculty Development e innovazione didattica

L'obiettivo del Faculty Development appena descritto, che consiste nel favorire ai membri di un'istituzione di *higher education* di acquisire e sviluppare competenze multiple utili - in ultima istanza - a rendere l'istituzione stessa più vitale, si intreccia inequivocabilmente con il concetto di innovazione didattica, che ha avuto origine da un lato da sempre maggiori conoscenze legate all'intelligenza e agli apprendimenti e dall'altro dall'idea di promozione della qualità e dell'efficacia della formazione universitaria in risposta a trasformazioni multiple e di varia natura.

In questo senso le attività di Faculty Development si sono evolute passando da programmi e azioni che non avevano una solida base teorica e concettuale (Steinert, 2011; 2014) e che si caratterizzavano per una frammentazione delle iniziative relativamente agli obiettivi e agli *outcomes* previsti, a programmi e azioni sempre più basati su modelli concettuali solidi relativi principalmente alle teorie sull'apprendimento, che nel corso del tempo si sono evolute e complessificate, oltre che alle strategie didattiche ad esse collegate.

L'emergere di nuovi modelli educativi e - al contempo - di innovazioni in termini di strumenti e tecnologie a disposizione della didattica ha creato l'occasione per una riflessione accurata relativamente alle trasformazioni non solo degli studenti (in termini di approcci alla conoscenza, ma anche e soprattutto in termini di ampliamento delle caratteristiche di cui sono portatori -ampliamento a cui si è assistito con il progredire di forme di inclusione di fasce sempre più ampie e diversificate di popolazione alla *higher education*) ma anche relativamente alle aspettative legate alla capacità delle istituzioni universitarie di rispondere a nuovi bisogni e nuove caratteristiche (Dankosky *et al.*, 2012).

Al contempo, come già esplicitato, il Faculty Development ha dovuto esplorare nuovi paradigmi educativi (come ad esempio la *competency-based education*, la *community-based education*, lo *student-centred approach*) nel loro intersecarsi con tecnologie sempre più avanzate, che richiedevano non solo competenze specifiche legate al loro utilizzo ma anche e soprattutto legate alla capacità di sfruttarne e valorizzarne le potenzialità a fini educativi.

Di fatto, dunque, è possibile affermare che il Faculty Development si sia sviluppato ed evoluto proprio a partire dalla necessità di affrontare in modo riflessivo le istanze di cambiamento. In questo senso il concetto di innovazione didattica non rappresenta un mero *trend*, una moda sulla base della quale l'alta formazione costruisce e propone un'immagine di sé capace di attirare 'pubblico', ma va piuttosto a costituire la risposta ragionata all'evoluzione del concetto di conoscenza e apprendimento, legandosi strettamente alle istanze sempre più chiare e definite del mondo delle professionalità. Tali istanze, tali evoluzioni delle conoscenze rappresentano dei veri e propri paradigmi di nuova istituzione, che costituiscono talvolta una prosecuzione e talvolta una rivoluzione dei paradigmi tradizionalmente utilizzati.

Il primo cambio di paradigma significativo rispetto all'evoluzione del Faculty Development riguarda il passaggio dal concetto di *teacher-centred learning* a quello di *student-centred learning*, (Surssock & Smidt, 2010; Warming & Frydensberg, 2017; Gover & Loukkola, 2018; Junyent *et al.*, 2018) e sposta l'attenzione dall'insegnante, inteso come elemento centrale del processo di insegnamento, allo studente e a ciò che è in grado di apprendere, non solo attraverso la trasmissione di conoscenze ma anche attraverso l'esperienza diretta.

Exhibit 1: Students require 16 skills for the 21st century

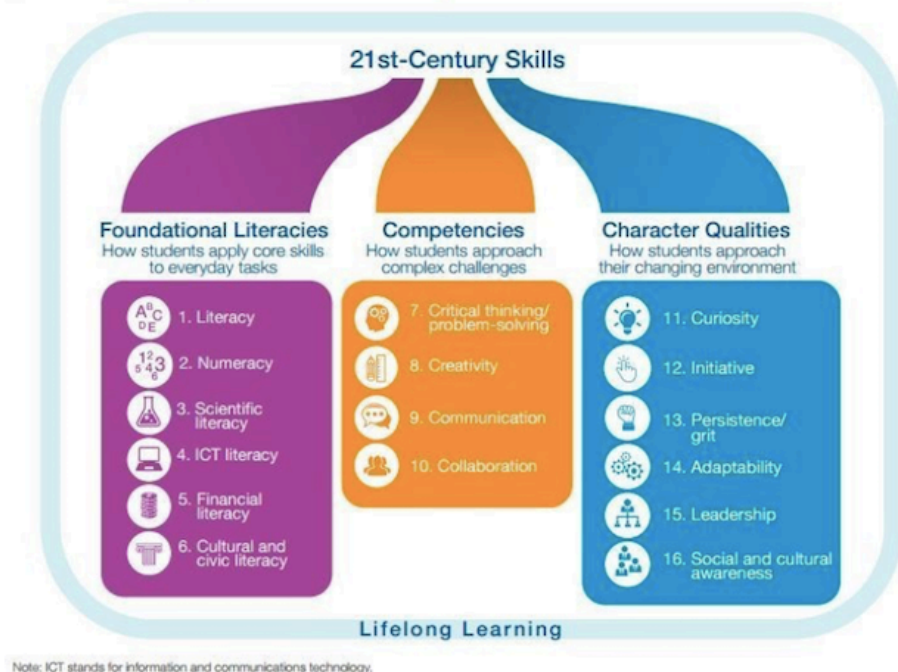


Fig. 2: World Economic Forum, Le competenze per il XXI Secolo

Al paradigma delle conoscenze si è poi sostituito il paradigma delle competenze (McClelland, 1973; Le Boterf, 1998; Pellerey, 1994; Spencer & Spencer, 1995; Castoldi, 2011), che sottolinea non solo l'importanza di una formazione universitaria capace di fornire competenze piuttosto che mere conoscenze, ma anche la necessità di promuovere - accanto alle competenze specifiche, disciplinari - tutte quelle competenze - definite trasversali (Bennett *et al.*, 1999; Andrews & Higson, 2008; Chamorro-Premuzic *et al.*, 2010) - necessarie ad affrontare contesti e modalità lavorative profondamente modificate.

Lo spostamento di paradigma da conoscenze a competenze, e la sua articolazione in competenze specifiche e trasversali, appare ormai inglobato nei sistemi legati al mondo del lavoro e delle professionalità che, con sempre maggior chiarezza, chiede al mondo dell'istruzione e della formazione continua di declinare in tal senso la propria offerta formativa. Il World Economic Forum, ed esempio, basandosi anche sul più recente documento europeo sulle competenze per l'apprendimento continuo (EU Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning)⁶, propone il tema delle competenze

⁶ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), (ultimo accesso Gennaio 2020).

necessarie per il XXI secolo⁷, suddividendo queste tra ciò che è necessario conoscere (*foundational literacies*), le competenze che possiamo definire come specifiche e legate alla propria professionalità (*competencies*) e le competenze trasversali (*character qualities*). Pensiero critico, capacità di *problem solving*, creatività, capacità di comunicare e di collaborare, adattabilità, spirito di iniziativa, resilienza, *leadership*, consapevolezza sociale sono solo alcune delle competenze che secondo il World Economic Forum sono necessarie per accedere al mondo del lavoro.

A fare da cornice orientante a tali concetti si dispone l'idea di *lifelong learning*, intesa come capacità di essere in grado di imparare e apprendere per tutto l'arco di vita. In questo senso l'evoluzione delle conoscenze e del progresso appare tale da necessitare – già nell'arco dei percorsi di studio accademici - di iniziare quel processo di formazione continua che - come dice la parola - permette a ciascuno di rinnovarsi costantemente nel corso di tutta la sua vita, perlomeno professionale.

Compito dell'università diviene dunque non solo formare, ma anche (e soprattutto) insegnare agli studenti ad imparare e a formarsi autonomamente, anche una volta compiuto il percorso accademico.

Le istituzioni accademiche sono inoltre sempre più chiamate a confrontarsi con il concetto di adattamento al mercato del lavoro che - a causa/grazie allo sviluppo sempre più rapido di nuove conoscenze e tecnologie e al moltiplicarsi delle forme di produzione del mercato - si muove sempre più verso un'ottica di evoluzione radicale delle forme di concezione del lavoro.

Tale evoluzione rende urgente e necessario avere la capacità di formare soggetti che saranno realmente in grado di evolversi e disponibili a trasformazioni radicali⁸.

Il tema delle nuove tecnologie, inoltre, contribuisce ad arricchire il concetto di innovazione didattica introducendo, anche nelle aule universitarie, strumenti e dispositivi in grado di proporre cambiamenti della didattica radicali perchè capaci di permettere forme di interazione alternative con studenti, ormai in grado di padroneggiare con grado elevato di competenze tecnologie specifiche e complesse. Una didattica che si avvalga dell'utilizzo di tali strumenti permette non solo la possibilità di istituire forme di interazione più diffuse e capaci di raggiungere fasce sempre più ampie di studenti (si pensi ad esempio alle videolezioni e a tutte le modalità alternative di erogazione che non prevedono la didattica in presenza), ma anche di educare gli studenti alla trasformazione relativa alla possibilità di accesso alle informazioni. Tale aspetto, particolarmente delicato, che riguarda il passaggio dal concetto di informazione reperibile 'su carta', su libri, all'informazione 'smaterializzata', disponibile sul *web* attraverso qualsiasi tipo di dispositivo, portatile e non, unito all'aumento esponenziale di dati a disposizione, rende necessaria una riflessione e un approccio critico all'utilizzo delle informazioni a cui è possibile accedere in tempo reale. Compito dell'università appare dunque anche insegnare un approccio critico alle fonti di conoscenza.

Ancora, è possibile osservare come le università non rappresentano più istituzioni a carattere locale, quanto piuttosto enti sempre in dialogo e confronto con il livello nazionale e internazionale. L'università tradizionale, di fatto, non rappresenta più l'unica istituzione

⁷ <http://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html>, (ultimo accesso Gennaio 2020).

⁸ Le azioni di Faculty Development possono essere ad esempio progettate e portate avanti al fine di restringere il mismatch tutt'ora esistente tra l'alta formazione e il mercato del lavoro, come ben sottolineato da numerosi documenti prodotti - a livello europeo - dall'agenzia Cedefop. European Center for Development of Vocational Training, *Policies to increase education and training responsiveness to labour market needs. Mitigating skill mismatch*. https://www.cedefop.europa.eu/files/2215_en.pdf (ultimo accesso novembre 2019).

preposta all'erogazione del sapere, e ciò è dimostrato dal fiorire e diffondersi di università telematiche e *open university*, che incrementano sempre più la qualità della loro offerta formativa e che sono più facilmente fruibili. La fruizione di un'università telematica, a distanza, cambia ovviamente il modo con cui viene progettata ed erogata la didattica, arrivando a costituire un'occasione di riflessione anche per le università tradizionali, al fine di acquisire competenze rispetto a modalità alternative di erogazione della didattica.

Inoltre, significativa risulta essere la necessità che l'università si sposti da un livello locale ad un livello nazionale o internazionale, al fine di instaurare forme di dialogo e cooperazione volte a garantire una sempre maggiore omogeneità della qualità dell'offerta formativa.

In questo senso il sistema di procedure di monitoraggio e valutazione della qualità, al quale si devono ormai sottoporre gli Atenei, rappresenta un adeguamento al livello internazionale che ha preso avvio con il processo di Bologna (1999), il cui compito era proprio quello di armonizzare i sistemi di istruzione superiore dell'area europea al fine di riuscire ad arrivare ad una condivisione non tanto di programmi, quanto piuttosto di strutture di corsi di studio. A tale riguardo l'ultimo degli European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG - 2015)⁹ - documento sottoscritto dai ministri dell'istruzione dell'Unione Europea - prevede, tra le sue indicazioni, la qualificazione europea. Tutti i paesi dell'EU si sono cioè impegnati ad operare - attraverso azioni specifiche di Faculty Development - in modo da migliorare la qualità dei docenti, in senso non solo scientifico ma anche didattico, volto alla promozione di una formazione di tipo *student-centred*:

“Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach”¹⁰.

“Higher education institutions have primary responsibility for the quality of their staff and for providing them with a supportive environment that allows them to carry out their work effectively”¹¹.

Inoltre, il documento conclusivo dell'European Higher Education Area Ministerial Conference del 2018 (Parigi, 2018)¹² (sottoscritto dai Ministri dell'Istruzione dei 48 Paesi dell'Area Europea) riconosce come, dal momento che l'insegnamento che si caratterizza per una qualità elevata viene ritenuto essenziale per promuovere una formazione di qualità, la progressione della carriera accademica dovrebbe procedere secondo la valutazione non solo di un'attività di ricerca di successo, ma anche della qualità dell'insegnamento:

“As high quality teaching is essential in fostering high quality education, academic career progression should be built on successful research and quality teaching”¹³.

⁹ https://enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf, (ultimo accesso Gennaio 2020).

¹⁰ Ivi, p. 12.

¹¹ Ivi, p. 13.

¹² <https://www.diplomatie.gouv.fr/en/french-foreign-policy/europe/news/article/european-higher-education-area-eha-ministerial-conference-paris-communique-25>, (ultimo accesso Gennaio 2020).

¹³ Ivi, p. 4.

In questo senso lo studio *Promoting a European dimension to teaching enhancement*, condotto dall'European Forum on Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) e dall'European University Association (EUA)¹⁴, ha avuto lo scopo di censire le iniziative sul Learning and Teaching in Europa, per capire quali iniziative siano state messe in atto nei diversi Paesi europei in merito al punto 5 delle European Standards Guidelines del 2015 relativo al miglioramento della qualità della didattica universitaria.

Lo studio mostra chiaramente come in alcuni Paesi europei - tra i quali l'Italia - non siano presenti strategie nazionali di Faculty Development dedicate alla promozione dell'insegnamento e dell'apprendimento, o più in generale alla promozione della didattica.

Inoltre, in Italia e in altri Paesi europei non esistono ancora indicazioni nazionali o legislative che - perlomeno - sottolineino l'importanza della promozione e del miglioramento dell'attività didattica da parte dei docenti universitari.

In questo senso è interessante notare come i risultati del progetto condotto da EFFECT ed EUA mostrino come in Italia il tentativo di migliorare la propria qualità didattica non

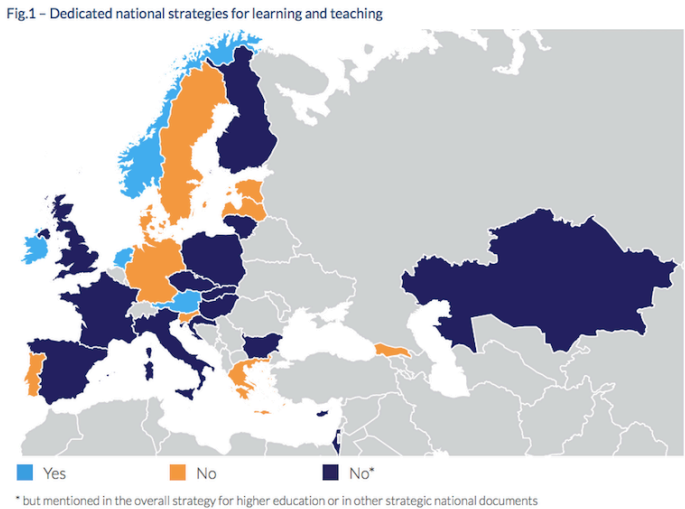


Fig. 3: Progetto EFFECT, Strategie nazionali di Faculty Development

abbia effetti sulla progressione di carriera dei docenti, contrariamente - anche in questo caso - ad altri Paesi (Gran Bretagna, Olanda, Austria, ad esempio), dove per procedere nella carriera accademica è necessario dimostrare di aver acquisito e padroneggiare una serie di competenze e capacità a livello didattico.

Gran Bretagna e Olanda, ad esempio, presentano un sistema nazionale di abilitazione alla docenza universitaria anche sulla base delle competenze didattiche.

In Gran Bretagna, ad esempio, per poter insegnare all'università è necessario dimostrare di aver raggiunto un certo livello di competenze, per la certificazione delle quali è designata

¹⁴ <https://eua.eu/downloads/publications/national%20initiatives%20in%20learning%20and%20teaching%20in%20europe.pdf>, (ultimo accesso Gennaio 2020).

una struttura apposita - l'Higher Education Academy¹⁵ - che valuta i portfoli che i docenti devono costruire per dimostrare le loro competenze nei diversi aspetti della didattica.

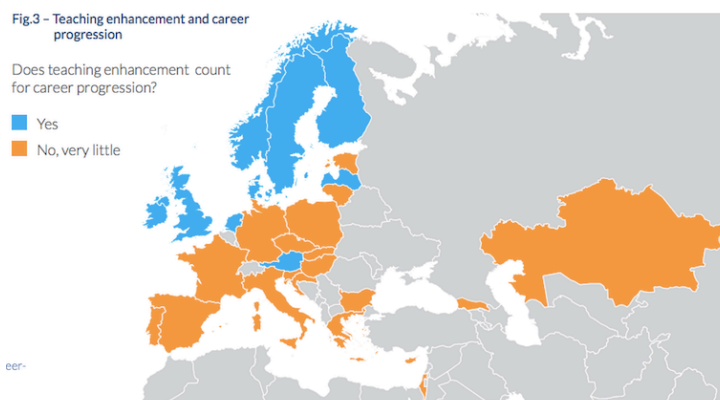


Fig. 4: Progetto EFFECT, Competenze didattiche e avanzamento di carriera

Anche in Olanda la formazione didattica è obbligatoria. Per quanto la situazione rispetto alla Gran Bretagna sia più variegata, esiste la Federazione delle Università Olandesi, che prevede che tutti i docenti universitari acquisiscano una UTQ (University Teaching Qualification¹⁶), attraverso la partecipazione a diverse attività al termine delle quali il docente deve dimostrare di aver raggiunto competenze nella progettazione dell'insegnamento, nel modo in cui eroga la didattica e in cui effettua la valutazione degli studenti. I docenti sono inoltre tenuti a dimostrare di avere competenze meta-analitiche e riflessive che permettano loro di effettuare un'analisi realistica di come la loro attività didattica sta andando, al fine di individuare punti di forza e di debolezza orientati ad una costante riprogettazione in itinere.

Ancora, sempre rimanendo in Olanda, è possibile andare ad osservare esempi di competenze richieste dalle diverse istituzioni universitarie. E' così possibile notare come per le università tecnologiche olandesi vengano richieste competenze di progettazione e riprogettazione, competenze legate alla supervisione degli studenti, alla valutazione, alla professionalizzazione degli studenti. Allo stesso modo l'università di Maastricht, completamente basata sulla metodologia didattica PBL, richiede competenze legate all'allineamento costruttivo, all'utilizzo di ICT nell'erogazione della didattica, all'applicazione di metodologie che promuovano e favoriscano l'apprendimento attivo, la personalizzazione e l'individualizzazione delle scelte didattiche, sulla base delle caratteristiche degli studenti¹⁷.

¹⁵ <https://www.heacademy.ac.uk/>, (ultimo accesso Gennaio 2020).

¹⁶ <http://www.vsnul.nl/files/documenten/Professionalisation%20of%20university%20lecturers.pdf>, (ultimo accesso Gennaio 2020).

¹⁷ <https://www.maastrichtuniversity.nl/support/um-employees/you-and-your-work/personal-development/university-teaching-qualification-bko>, (ultimo accesso Gennaio 2020).

Conclusioni

Il quadro qui brevemente presentato mostra come, per quanto esista a livello internazionale una omogeneità e compattezza di concezioni riferite a ciò che il Faculty Development rappresenta e persegue, di fatto le modalità e le possibilità della sua reale ed efficace messa in opera siano ancora estremamente variabili.

Tale variabilità pare essere determinata anche - e forse soprattutto - dalle diverse forme di riconoscimento che vengono garantite/non garantite a tutti i ruoli che il docente universitario è chiamato a rivestire, primo tra tutti quello di professionista dell'apprendimento, in grado non solo di trasmettere contenuti ma anche di promuovere negli studenti lo sviluppo di competenze - specifiche quanto trasversali - e di supportare il processo di acquisizione di abilità di *lifelong learning* necessarie nella prosecuzione della vita professionale.

I processi di attivazione che a livello internazionale si stanno compiendo con riferimento specifico alla garanzia della qualità dell'offerta dell'*higher education* rappresentano degli strumenti indispensabili affinché le istituzioni accademiche intraprendano un percorso di allineamento dei loro standard formativi. In questo senso appare utile considerare come la riflessione rispetto a come e attraverso quali forme promuovere e garantire tale omogeneità di standard non possa prescindere da un lavoro di tipo sinergico. Tale lavoro deve vedere coinvolti tanto coloro che si interrogano circa i costrutti teorici alla base della qualità della formazione universitaria quanto tutti i decisori che supportano da un punto di vista legale, amministrativo, burocratico la possibilità/necessità di una promozione sempre più esplicita e riconosciuta della qualità dell'insegnamento universitario e del suo riconoscimento secondo modalità chiaramente ed universalmente riconosciute.

Riferimenti bibliografici

Alteen A.M., Didham P., Stratton C. (2009). Reflecting, refueling, and reframing: A 10-year retrospective model for faculty development and its implications for nursing scholarship. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 40(6), 267–272.

Amundsen C., Wilson M. (2012). Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90–126.

Bland C.J., Schmitz C., Stritter F., Henry R., Aluise J. (1990). *Successful faculty in academic medicine: Essential skills and how to acquire them*. New York, NY: Springer Publishing.

Boyd R.D., Myers J.G. "Transformative Education". *International Journal of Lifelong Education* 7, no. 4 (October–December 1988): 261–284.

Centra J.A. (1978). Types of faculty development programs. *Journal of Higher Education*, 49(2), 151–162.

Clarke D., Hollingsworth H. (1994). Reconceptualising teacher change. In G. Bell, B. Wright, N. Leeson, J. Geake (Eds.), *Challenges in mathematics education: Constraints on construction: Vol. 1. Proceedings of the 17th annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia* (pp. 153–164). Lismore, NSW: Southern Cross University.

- Clarke D., Hollingsworth H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947–967.
- Cook D.A., Beckman T.J. (2010). Reflections on experimental research in medical education. *Advances in Health Sciences Education*, 15(3), 455–464.
- Craig P., Dieppe P., Macintyre S., Michie S., Nazareth I., Petticrew M. (2008). Developing and evaluating complex interventions: The new Medical Research Council guidance. *BMJ*, 337(a1655), 979–983.
- Eva K.W., Regehr G. (2005). Self-assessment in the health professions: A reformulation and research agenda. *Academic Medicine*, 80(10 Suppl.), S46–S54.
- Hafferty F.W. (1998). Beyond curriculum reform: Confronting medicine's hidden curriculum. *Academic Medicine*, 73(4), 403–407.
- Hendricson W.D., Anderson E., Andrieu S.C., Chadwick D.G., Cole J.R., George M.C., et al. (2007). Does faculty development enhance teaching effectiveness? *Journal of Dental Education*, 71(12), 1513–1533.
- Hueppchen N., Dalrymple J.L., Hammoud M.M., Abbott J.F., Casey P.M., Chuang A.W., et al. (2011). To the point: Medical education reviews – Ongoing call for faculty development. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 205(3), 171–176.
- McLean M., Cilliers F., Van Wyk J.M. (2008). Faculty development: Yesterday, today and tomorrow. *Medical Teacher*, 30(6), 555–584.
- McNamara A., Roat C., Kemper M. (2012). Preparing nurses for the new world order: A faculty development focus. *Nursing Administration Quarterly*, 36(3), 253–259.
- Miller G.E. (1988). *Educating Medical Teachers*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Purcell N., Lloyd-Jones G. (2003). Standards for medical educators. *Medical Education*, 37(2), 149–154.
- Rothman J., Rinehart M.E. (1990). A profile of faculty development in physical therapy education programs. *Physical Therapy*, 70(5), 310–313.
- Scudder R., Self T., Cohen P.A. (2010). The leadership academy: A new approach for changing times in communication sciences and disorders programs. *Perspectives on Issues in Higher Education*, 13(1), 32–37.
- Sheets K.J., Schwenk T.L. (1990). Faculty development for family medicine educators: An agenda for future activities. *Teaching and Learning in Medicine*, 2(3), 141–148.
- Sorcinielli M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Publishing, Quicksilver Drive Sterling, Virginia.
- Steinert Y. (2009). Staff development. In J. A. Dent & R. M. Harden (Eds.), *A practical guide for medical teachers* (3rd ed. pp. 391–397). Edinburgh, UK: Elsevier Churchill Livingstone.
- Steinert Y. (2010a). Becoming a better teacher: From intuition to intent. In J. Ende (Ed.), *Theory and practice of teaching medicine* (pp. 73–93). Philadelphia, PA: American College of Physicians.

Steinert Y. (2010b). Developing medical educators: A journey not a destination. In T. Swanwick (Ed), *Understanding medical education: Evidence, theory and practice* (pp. 403–418). Edinburgh, UK: Association for the Study of Medical Education.

Steinert Y. (2010c). Faculty development: From workshops to communities of practice. *Medical Teacher*, 32(5), 425–428.

Steinert Y. (2011). Commentary: Faculty development: The road less traveled. *Academic Medicine*, 86(4), 409–411.

Steinert Y. (2012). Perspectives on faculty development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives on Medical Education*, 1(1), 31–42.

Steinert Y., Mann K., Centeno A., Dolmans D., Spencer J., Gelula M., et al. (2006). A systematic review of faculty development initiatives designed to improve teaching effectiveness in medical education: BEME Guide No. 8. *Medical Teacher*, 28(6), 497–526.

Steinert Y., Cruess R.L., Cruess S.R., Boudreau J.D., Fuks A. (2007). Faculty development as an instrument of change: A case study on teaching professionalism. *Academic Medicine*, 82(11), 1057–1064.

Steinert Y., Boudreau J.D., Boillat M., Slapcoff B., Dawson D., Briggs A., et al. (2010a). The Osler Fellowship: An apprenticeship for medical educators. *Academic Medicine*, 85(7), 1242–1249.

Steinert Y., Macdonald M.E., Boillat M., Elizov M., Meterissian S., Razack S., et al. (2010b). Faculty development: If you build it, they will come. *Medical Education*, 44(9), 900–907.

Steinert Y., Naismith L., Mann K. (2012). Faculty development initiatives designed to promote leadership in medical education. A BEME systematic review: BEME Guide No. 19. *Medical Teacher*, 34(6), 483–503.

Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D., Van Petegem P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25–49.

Swanwick T. (2008). See one, do one, then what? Faculty development in postgraduate medical education. *Postgraduate Medical Journal*, 84(993), 339–343.

Swanwick T., McKimm J. (2010). Professional development of medical educators. *British Journal of Hospital Medicine*, 71(3), 164–168.

Tourangeau R. (2000). Remembering what happened: Memory errors and survey reports. In A.A. Stone, J.S. Turkkan, C.A. Bachrach, J.B. Jobe, H.S. Kurtzman, V.S. Cain (Eds.), *The science of self-report: Implications for research and practice*. Mahwah, NJ: Taylor & Francis (e-book).

La Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana, nel panorama universitario svizzero

Fulvio Poletti

Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana SUPSI - Lugano

1. La Svizzera e il suo sistema formativo

Come si sa la Svizzera si colloca geograficamente al centro dell'Europa, interagendo con realtà linguistiche e culturali limitrofe estremamente ricche e pregnanti: Germania, Francia, Italia, Austria.

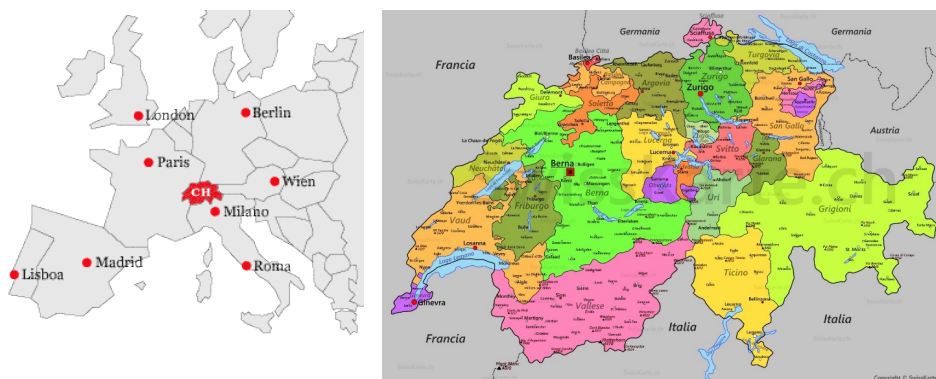


Fig. 1: Collocazione della Svizzera nel contesto europeo e sua suddivisione in Cantoni

Da queste intersezioni e contaminazioni è sorta una entità geopolitica assai composta e diversificata (dal punto di vista culturale e linguistico, con ben quattro lingue nazionali: tedesco, francese, italiano e romancio), pur nella sua limitatezza nelle dimensioni territoriali e in quanto a popolazione globale. Una delle caratteristiche principali è di presentarsi alla stregua di una Confederazione, o meglio di uno *Stato federale*, dove il potere è suddiviso sinergicamente a tre livelli fra Confederazione, i 26 Cantoni (Regioni) e i circa 2200 Comuni, secondo il principio di sussidiarietà e di solidarietà (vige per esempio la “perequazio-

ne finanziaria” fra regioni più ricche e quelle più povere, volta a sostenere le seconde con un ristorno monetario per incrementarne le risorse e il potenziale evolutivo)¹.

Il Sistema formativo svizzero è contrassegnato dunque dal federalismo elvetico, per cui i 26 Cantoni che compongono il Paese godono di un ampio margine di autonomia per quanto attiene all’istruzione. Se i Comuni hanno la prerogativa istituzionale-amministrativa sulle scuole dell’infanzia ed elementari, i Cantoni hanno l’appannaggio del settore medio e medio superiore, sino alle Università, mentre alla Confederazione afferiscono direttamente soltanto i due Politecnici nazionali (di Zurigo e di Losanna).

La Costituzione federale, all’Articolo 61a concernente lo ‘Spazio formativo svizzero’, così recita:

“La Confederazione e i Cantoni provvedono insieme nell’ambito delle rispettive competenze a un’elevata qualità e permeabilità dello spazio formativo svizzero.

La Confederazione e i Cantoni coordinano i propri sforzi e garantiscono la collaborazione reciproca mediante organi comuni e altre misure.

Nell’adempimento dei loro compiti, la Confederazione e i Cantoni s’impegnano altresì affinché le vie della formazione generale e quelle della formazione professionale trovino un riconoscimento equivalente nella società”².

Il comparto universitario si suddivide in due categorie di grado equivalente, ma con compiti diversi: da un lato ci sono le Università e i Politecnici federali, dall’altro le Scuole universitarie professionali (SUP) e le Alte scuole pedagogiche (ASP). I primi svolgono principalmente attività di ricerca fondamentale sulle quali s’innestano vari insegnamenti. Le SUP e le ASP, invece, sono orientate alla formazione professionale, alla ricerca applicata e all’erogazione di servizi al territorio d’appartenenza. Tutti insieme formano il panorama universitario svizzero – posto sotto l’egida di un unico ente di coordinamento: ‘Swissuniversities’ – che configura una rete di proposte qualificate e capillari a disposizione di studenti svizzeri e stranieri, con una vasta scelta di profili formativi di livello terziario.

Il sistema educativo elvetico vanta una reputazione eccellente in tutto il mondo; da anni consente alla Svizzera di figurare al primo posto nel *Report Competitiveness* del ‘World Economic Forum’ con sede a Cologny nei pressi di Ginevra (vedi tabella della Figura 2). Una delle ragioni di questi ottimi risultati è sicuramente da ricercarsi nel cosiddetto “modello duale”, che combina percorsi formativi accademici “classici o tradizionali”, con itinerari a carattere professionale in cui vi è un’alternanza virtuosa tra formazione e mondo del lavoro.

Tale impostazione di fondo ha comportato notevoli benefici sul piano della collaborazione fra istruzione ed economia, dell’occupazione giovanile, della competitività internazionale in termini d’innovazione tecnico-scientifica e nell’alta specializzazione in rami nodali della produttività umana.

¹ <https://www.ch.ch/it/democrazia/federalismo-funzionamento-e-organizzazione-della-svizzera/il-federalismo-svizzero/>

² <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/19995395/index.html>

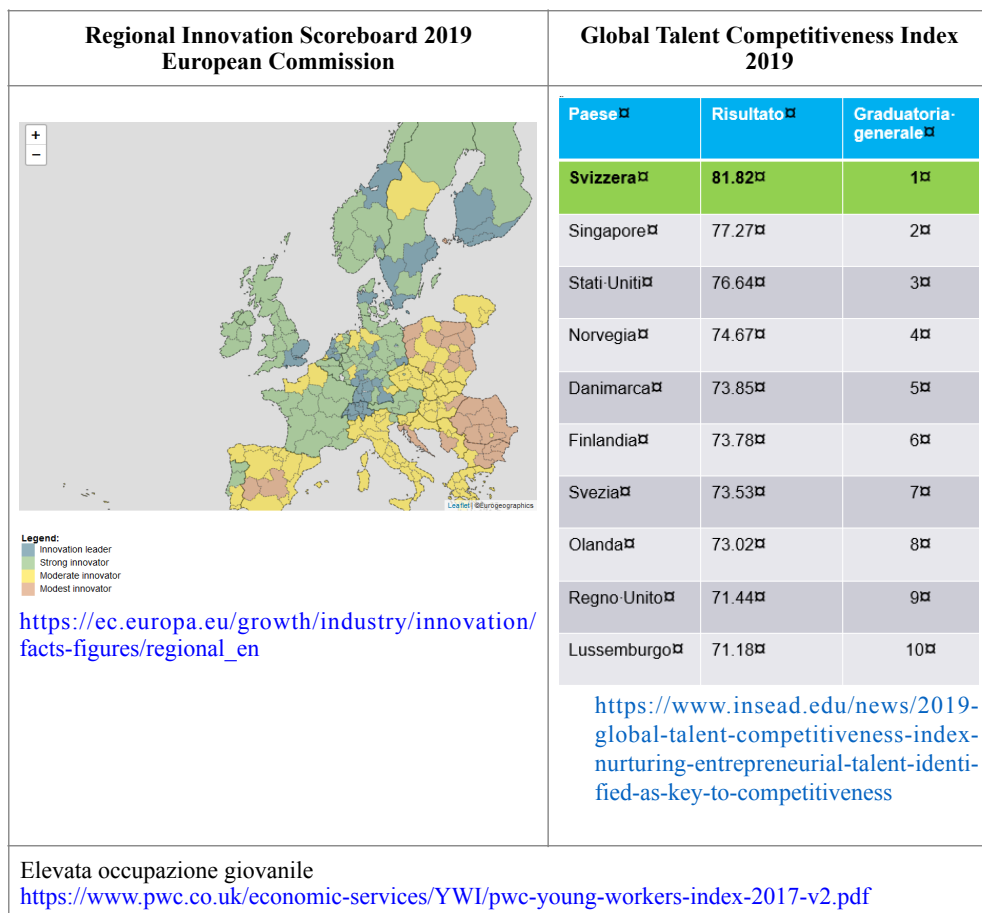


Fig. 2: Buon posizionamento della Svizzera nelle classifiche internazionali

In relazione all'accresciuta complessità della società e alle esigenze sempre più elevate da parte del mercato del lavoro, una ventina di anni or sono – in analogia a un movimento proveniente dai Paesi del nord-Europa – sono sorte in Svizzera le ‘Scuole Universitarie Professionali’ (SUP) per incrementare ulteriormente il “sistema duale”, al fine di garantire uno sviluppo di carriera e un potenziamento delle conoscenze scientifiche anche in quelle professioni che non prevedevano una preparazione d’ordine accademico.

In tal modo si è venuto configurando un panorama universitario alquanto variegato, che la “Legge federale sulla promozione e sul coordinamento del settore universitario svizzero” LPSU³, entrata in vigore il 1° gennaio 2015, ha regolamentato ponendo sotto la stessa legge, appunto, le 10 Università cantonali, i 2 Politecnici federali, le 7 Scuole universitarie professionali di diritto pubblico + 1 di diritto privato, le 16 Alte scuole pedagogiche (2 delle quali inserite in altri istituti universitari, come nel caso del Cantone Ticino). Il tutto all’in-

³ <https://www.admin.ch/opc/it/classified-compilation/20070429/index.html>

segna dei principi di diversificazione dei profili, di complementarità dell'offerta, di permeabilità del sistema, con la possibilità – mediante l'approntamento di passerelle e circuiti integrativi – di seguire una pluralità di strade grazie a snodi e diramazioni.

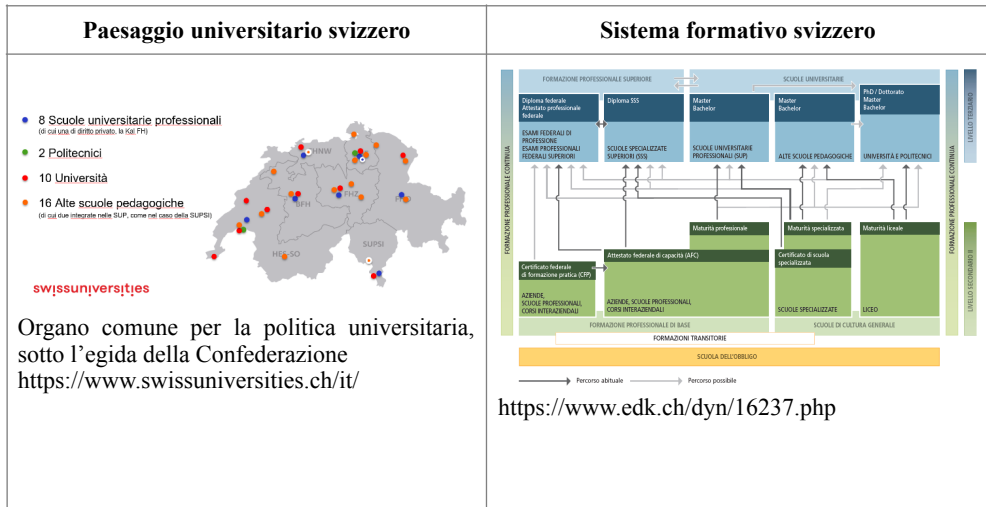


Fig. 3: Sistema formativo e accademico svizzero

2. Le Scuole universitarie professionali (SUP)

Secondo la Legge del settore universitario svizzero (LPSU, Art. 26) appena menzionata:

“Le scuole universitarie professionali impartiscono un insegnamento con orientamento pratico, basato sulla ricerca e lo sviluppo applicati, e preparano all'esercizio di attività professionali che richiedono l'applicazione di conoscenze e metodi scientifici nonché, a seconda del settore di studio, di capacità creative e artistiche”.

I principali mandati istituzionali sono:

- *Formazione*: con programmi di bachelor e master (mentre si sta discutendo se aprire anche al dottorato), nonché di formazione continua;
- *Ricerca* applicata;
- *Prestazione di Servizi* al territorio di riferimento.

I campi inter-disciplinari e inter-professionali coinvolti coprono un ampio ventaglio, in corrispondenza con i filoni principali delle attività produttive e socioculturali umane⁴: architettura, edilizia e progettazione; tecnica e tecnologia dell'informazione; chimica e scien-

⁴ Presentazione video della SUPSI:

http://www.supsi.ch/home/comunica/media-gallery/2017/video/20170113_VideoIstituzionaleSUPSI.html

ze della vita; agricoltura e economia forestale; economia e servizi; design; sport; musica, teatro e altre arti; linguistica applicata; lavoro sociale; psicologia applicata; sanità; formazione degli insegnanti.

Con l'andare del tempo le SUP – grazie all'elevato tasso d'impiego di chi le ha frequentate e al riconoscimento della qualità della formazione da parte del mondo del lavoro per il loro indirizzamento alla pratica – hanno fatto registrare un significativo successo d'iscrizioni, come mostrano i due grafici sottostanti.

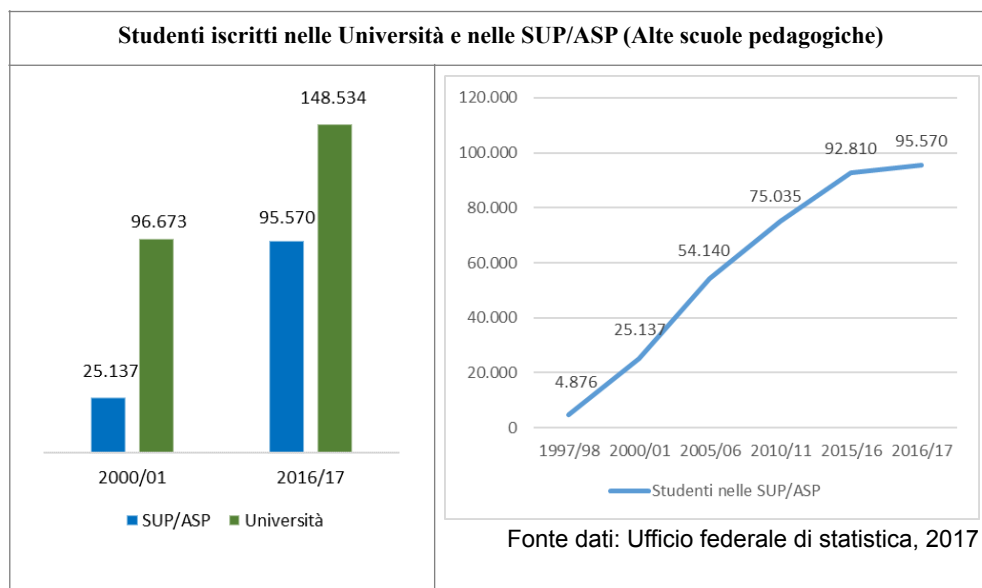


Fig. 4: Evoluzione degli iscritti nelle istituzioni universitarie elvetiche

Il rapido e consistente inserimento dei propri diplomati nel mercato del lavoro conferisce dunque alle SUP un valore distintivo e qualificante:

“Secondo il sondaggio sui diplomati 2015, i diplomati delle Scuole universitarie professionali si inseriscono con relativa facilità nel mondo del lavoro. A un anno dal termine degli studi, in media il 90% di loro è professionalmente attivo e il 4% disoccupato (...). A cinque anni dal conseguimento del diploma, il tasso di disoccupati

(relativo alla coorte dei diplomati del 2010) è del 2%, a fronte di una percentuale di attività relativamente alta del 93%”⁵.

3. La Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana (SUPSI)

La SUPSI, il cui varo è avvenuto nel 1997, rappresenta l’identità SUP per quanto attiene all’area italoфона del Paese, vale a dire il Cantone Ticino e il Cantone Grigioni italoфона: queste due entità costituiscono appunto la Svizzera italiana.

Fondata sul diritto federale, essa:

- offre oltre 30 corsi di laurea a livello Bachelor (laurea triennale), Master (laurea magistrale) e Diploma (percorsi formativi post-bachelor e post-master inferiori ai 90 ECTS), caratterizzati da un insegnamento d’avanguardia che all’istruzione teorico-scientifica classica unisce un orientamento professionale;
- sviluppa un sistema di formazione continua per l’aggiornamento, il perfezionamento e la specializzazione di professionisti nei diversi campi di sua pertinenza;
- annette grande attenzione alla ricerca applicata, svolta in settori chiave attraverso progetti acquisiti in modo competitivo presso le grandi agenzie europee e nazionali o su mandato di aziende e istituzioni;
- fornisce servizi a imprese e a enti per l’accrescimento o il consolidamento di un buon bagaglio di conoscenze e competenze in stretta connessione con il territorio di appartenenza.

La SUPSI, costituita di 4 Dipartimenti e di 3 Scuole affiliate⁶ si è trovata a respirare il clima culturale degli ultimi lustri, in particolare il cosiddetto Processo di Bologna del 1999, che ha comportato, con una serie di successivi aggiustamenti e perfezionamenti, una riforma strutturale di rilievo nello Spazio europeo dell’istruzione superiore. Si è giunti così a

⁵ <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/it/home/formazione/fps.html>, p. 238.

“Esistono notevoli differenze tra le diverse aree disciplinari per quanto concerne l’inserimento professionale, sia in relazione al tasso di occupazione che alla qualità del lavoro svolto. I livelli più elevati di occupazione e le percentuali più alte di persone che esercitano un’attività corrispondente alle loro qualifiche si riscontrano tra i diplomati nei settori sanità, architettura/edilizia/progettazione e lavoro sociale. La situazione più critica, in quanto al tasso di attività, è invece quella dei diplomati nelle discipline artistiche, del design nonché della chimica e delle scienze della vita” ([Ivi, p. 239).

Va precisato che i detentori di una maturità liceale sono tenuti a svolgere uno stage di pratica, solitamente della durata di un anno, nel settore professionale di riferimento, prima di essere ammessi a una SUP.

⁶ La SUPSI è così composta: **Dipartimento ambiente costruzioni e design** (DACD) si propone di coniugare – nella formazione, nella ricerca e nelle prestazioni di servizio – la dimensione tecnica e quella del design; **Dipartimento economia aziendale, sanità e sociale** (DEASS) riunisce al suo interno tre ambiti di competenza: l’economico-aziendale, il sanitario e il sociale; **Dipartimento formazione e apprendimento** (DFA) le cui attività si concentrano sulla formazione iniziale e continua dei docenti della scuola dell’infanzia, scuola elementare, secondario I e secondario II, sulla ricerca in educazione e sui servizi al territorio in campo educativo; **Dipartimento tecnologie innovative** (DTI) si occupa delle scienze dell’ingegneria in ambito applicato, nel settore industriale, dei servizi tecnologici e informatici sia per quanto riguarda la formazione sia per la ricerca. Ai quattro Dipartimenti si aggiungono tre **Scuole affiliate**: **Accademia Teatro Dimitri** (propone una formazione di base, unica a livello europeo, in tutti gli ambiti del teatro di movimento), **Conservatorio della Svizzera italiana** (scuola di musica di grado universitario), **Fernfachhochschule Schweiz** (offre corsi di laurea riconosciuti a livello federale nello studio a distanza combinato nei settori dell’economia, dell’informatica e dell’Engineering e gestisce centri regionali a Zurigo, Basilea, Berna e Briga).

stabilire un apparato di titoli riconosciuti e comparabili reciprocamente fra i Paesi aderenti (attualmente 48), facente capo alla definizione di un comune sistema di crediti (basato sulla durata, sul carico di lavoro del singolo corso e sui relativi risultati di apprendimento: “learning outcomes”) per facilitare il riconoscimento dei titoli elargiti o dei periodo di studio seguiti nel contesto geopolitico in causa, al fine di promuovere la mobilità degli studenti e anche dei docenti.

La creazione del Servizio didattica e formazione dei docenti (SEDIFO) va iscritta per l'appunto nella temperie del movimento di rinnovamento pedagogico sostenuto in Europa dal Processo di Bologna, con l'intento di incrementare la qualità dell'istruzione terziaria.

Se, dalle sue origini, nel mondo accademico si è assistito al primato della ‘ricerca’ rispetto al versante della ‘formazione’ (vedi “ranking” di progressione delle carriere fondato unicamente su ricerche e relative pubblicazioni), negli ultimi tempi è accresciuta la consapevolezza circa la necessità di una migliore articolazione e di un maggiore riequilibrio nel riconoscimento del valore di entrambi i settori in causa.

Questo dibattito ha favorito la costituzione – nell'alveo delle università – di strutture, centri e luoghi specifici di riflessione e di svolgimento di studi sul terreno pedagogico-didattico con la finalità di favorire la professionalizzazione delle forze impiegate nel comparto formativo ai vari livelli istituzionali e in particolare per le posizioni chiave: responsabili, docenti, ecc. In genere si tratta di entità od organismi centralizzati, direttamente od organicamente connessi alle direzioni delle istituzioni d'appartenenza, così da conferire loro un ruolo strategico e funzioni multidimensionali o trasversali.

Come accennato, è in tale panorama globale che oltre un decennio fa è stato istituito, in forma embrionale, il SEDIFO, che negli ultimi anni ha visto accrescersi il proprio ruolo/mandato istituzionale, da un lato, con il suo collocamento all'interno dello Staff della Direzione generale e, dall'altro, fungendo da organo volto a garantire l'ottemperamento delle condizioni quadro decise dai vertici della SUPSI nel 2016, le quali prevedono l'obbligo da parte dei formatori di disporre di una qualifica o una preparazione didattica specifica, in rapporto alle funzioni d'insegnamento assunte, come sintetizzato nello schema seguente⁷.

⁷ Secondo le ‘Direttive interne’: “La qualifica didattica SUPSI è richiesta per le seguenti funzioni, qualora il collaboratore dovesse assumere un onere di docenza del 40% o superiore, oppure fosse coinvolto in moduli ritenuti strategici dalla Direzione: docente, docente-ricercatore, docente professionista, docente professionista senior. La qualifica didattica è inoltre richiesta per le seguenti funzioni: Professore, Professore aggiunto, Docente senior e Docente ricercatore senior. Il conseguimento del corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria è richiesto per le seguenti funzioni, nel caso in cui il collaboratore assumesse un onere di docenza inferiore al 40%: docente, docente-ricercatore, docente professionista, docente professionista senior. Il conseguimento del corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria è inoltre richiesto per la figura del ricercatore senior. I collaboratori che svolgono una funzione per la quale sono richieste delle competenze didattiche, dispongono di un periodo di quattro anni per conseguire il corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria, rispettivamente per ottenere la qualifica didattica SUPSI”. <http://www.supsi.ch/home/dms/supsi/docs/supsi/documenti-ufficiali/DirettiveInterneSUPSI.pdf>

Fig. 5: Formazioni pedagogico-didattiche necessarie per esercitare la docenza presso la SUPSI

Professore aggiunto		Professore	
Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica		Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica	
Docente professionista senior	Impegno in didattica < 40% Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria	Docente senior	Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica
Impegno in didattica ≥ 40% Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica		Docente - ricercatore senior	Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica
		Ricercatore senior	Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria
Docente professionista	Impegno in didattica < 40% Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria	Docente	Impegno in didattica < 40% Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria
Impegno in didattica ≥ 40% Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica		Docente - ricercatore	Impegno in didattica < 40% Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria
		Ricercatore	Impegno in didattica ≥ 40% Abilitazione all'insegnamento / Qualifica didattica
			Nessuna abilitazione richiesta

Conseguimento della qualifica didattica SUPSI
 Conseguimento del corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria
 Nessuna abilitazione richiesta

26 ottobre 2016

4. Il Servizio didattica e formazione dei docenti (SEDIFO)

Di seguito vengono sintetizzate le principali direzioni d'intervento o di lavoro del SEDIFO:

- Conferire la **Qualifica didattica** richiesta dalla SUPSI per esercitare la docenza al suo interno, in ottemperanza alle disposizioni decise dagli organismi direttivi e secondo le tre vie sintetizzate nello specchio riportato qui sotto⁸:

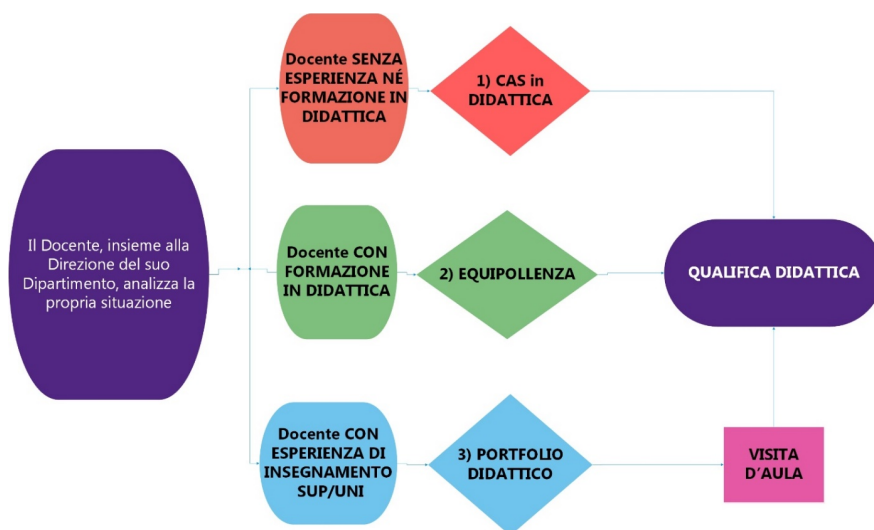


Fig. 6: Le tre vie per l'ottenimento della Qualifica didattica SUPSI

Il *CAS in didattica* si compone di due moduli obbligatori (1. Fondamenti per l'insegnamento e l'apprendimento in ambito universitario; 2. Gestione del processo di apprendimento e valutazione, di 4 ECTS: 44 ore d'aula e 76 ore di lavoro personale, cadauno), cui va aggiunto un modulo a scelta di 2 ECTS, per un totale di 10 crediti. Per chi assume un onere d'insegnamento di minor entità è stato predisposto il *Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria* (2 ECTS: 28 ore d'aula e 20 ore di lavoro personale) per assolvere agli obblighi istituzionali di acquisizione di competenze didattiche.

- Curare il programma e l'organizzazione di un'**offerta di formazione continua**, la quale, oltre a consentire agli iscritti al CAS appena citato di acquisire gli ultimi 2 crediti (ECTS) necessari per portarne a termine il ciclo complessivo, mette a disposizione di tutti i collaboratori un ventaglio di proposte formative in guida di possibili piste di perfezionamento in più direzioni tematico-contenutistiche. Sono, in sostanza, delle occasioni d'approfondimento in relazione alla pedagogia e alla didat-

⁸ Il Portfolio didattico richiesto per la via 3) si rifà al modello proposto dal SEDIFO, reperibile al link: <https://www.supsi.ch/home/supsi/servizi-interni/didattica-formazione-docenti/qualifica-didattica.html>

tica universitaria, di cui si riportano i titoli: *Valutazione dell'apprendimento; L'approccio del "coaching" nell'insegnamento; Integrazione delle TIC nella didattica; Il luogo dell'espressione – L'insegnamento e il teatro; Flipped Classroom come sviluppo di competenze; L'umorismo nella didattica; La voce, il linguaggio, la comunicazione nella classe.*

- Apprestare un **accompagnamento pedagogico-didattico** da estendere, in forza del carattere trasversale del proprio mandato, potenzialmente a tutti coloro che esercitano una funzione formativa in seno alla SUPSI. Si tratterebbe (il condizionale è d'obbligo, dato che per il momento siamo ancora in una fase incipiente in tal senso) di attivare forme di affiancamento mirate ad esigenze, istanze, bisogni promananti direttamente da chi assume la responsabilità di gestire i programmi di studio (corsi di laurea) o/e svolge mansioni insegnative. Una sorta dunque di 'consulenza ecologica', immergendosi direttamente nelle specifiche realtà situazionali d'aula là dove esse si esplicano concretamente. La recentissima assunzione di tre *Consulenti pedagogici* consentirà di potenziare la funzione consulenziale e di orientamento rispetto al personale impiegato nella docenza, in stretta collaborazione con i *Responsabili della formazione* dei Dipartimenti e delle Scuole affiliate. Vanno altresì menzionati i *Tutor*: figura inserita nello scenario del CAS in didattica e concepita per accompagnare il candidato lungo l'intero percorso formativo, soprattutto per quanto attiene alla dimensione disciplinare.
- Contribuire al raggiungimento di un livello apprezzabile nella **qualità dell'insegnamento** erogato dall'Istituzione, con iniziative tese a valorizzarne le buone pratiche. Per esempio, da alcuni anni è stato istituito il *Credit Suisse Award for best teaching*, con un monte premi di 18'000 euro, messo a disposizione dalla Fondazione omonima, allo scopo di dare lustro e visibilità a realizzazioni progettuali meritevoli circa tematiche significative indicate dal SEDIFO, cui possono partecipare tutti i docenti attivi presso la SUPSI. I progetti inoltrati vengono analizzati da un'apposita giuria di esperti, che infine decreta i vincitori delle varie edizioni biennali. Nella fase attuale la SUPSI è inoltre impegnata nella procedura di accreditamento istituzionale prevista per il proprio riconoscimento ufficiale sul piano nazionale e richiesta per continuare a beneficiare del finanziamento proveniente dagli enti pubblici. In questo quadro, al SEDIFO è stato attribuito uno dei processi principali, vale a dire quello denominato: "Sviluppo delle competenze pedagogico-didattiche dei docenti".
- Promuovere la **sensibilizzazione** e l'**approfondimento** nel campo della **pedagogia universitaria**, mediante simposi, seminari, workshop, come ad esempio la *Giornata della formazione* organizzata ogni due anni sotto forma di convegno su un argomento ritenuto prioritario, nonché i cosiddetti *SEDIFO-Apéro*: incontri di breve durata che consistono in conferenze-dibattito seguite da un momento conviviale (aperitivo), volti a fornire stimoli e opportunità di scambio/confronto con specialisti e colleghi in merito a temi inerenti all'insegnamento e all'apprendimento in ambienti accademici.
- Occuparsi dell'**informazione** e della **comunicazione** interna su quanto si svolge dentro o concerne il mondo delle SUP e in altri contesti di tipo accademico per quanto attiene alle relative questioni pedagogiche.

Nel novero delle misure prese dalla SUPSI per migliorare le prestazioni e i servizi erogati nell'ambito qui in esame, va citato il varo, nel 2015, del *Servizio di sviluppo e coordinamento istituzionale della formazione di base* (SCIFB), anch'esso organicamente agganciato alla Direzione generale, con il mandato di coordinare e irrobustire le reti interne afferenti alla formazione di base, in maniera da consolidarne e ridefinirne i processi al fine di garantirne la qualità⁹.

Ancora più recentemente, nel 2019, è stato istituito il *Gruppo strategico per la formazione di base* (GSFB) cui è attribuito il mandato di definire priorità, strategie e indirizzi da privilegiare per incrementare una cultura pedagogica e didattica adeguata e confacente a simile comparto universitario.

Con l'ausilio di uno schema si riassumono graficamente le principali aree di attività in cui opera il SEDIFO.

4.1 Concezione di fondo delle formazioni SEDIFO

Nel concepimento e nell'erogazione delle iniziative formative promosse dal SEDIFO fanno da sfondo i trend prevalenti e le sfide prioritarie con cui l'istruzione terziaria è confrontata su scala nazionale e internazionale. Ci si limita qui ad elencare le tematiche più rilevanti che si cerca di affrontare e analizzare, con pesi specifici e gradi di approfondimento diversificati, a dipendenza del tempo e delle risorse a disposizione:

- Eterogeneità del corpo studentesco e specificità delle nuove generazioni nel loro rapporto con il sapere e con la formazione;
- Approccio formativo orientato allo sviluppo delle competenze in sintonia con il mandato professionalizzante delle SUP;
- Centralità dell'apprendimento e attivazione dello studente;
- Valutazione degli apprendimenti sulla scorta dei traguardi curricolari e dei profili in uscita auspicati e condivisi (learning outcomes);
- Utilizzo delle nuove tecnologie nella formazione al servizio dell'innovazione didattica;
- Diversificazione dei metodi di insegnamento;
- Trasformazione del ruolo del docente e consolidamento della sua professionalità in base alla condivisione di un profilo di competenze prefigurato a livello delle SUP.

Il tutto afferisce agli ambiti competenziali relativi all'insegnamento nelle SUP, riportati di seguito. Si tratta di una mappatura delle competenze che funge da termine di paragone e da orizzonte intenzionale (profilo ideale) adottato dal SEDIFO per direzionare e indurre la riflessione sulla docenza all'interno della SUPSI, in modo da mirare al costante perfezionamento della professionalità docente all'interno di una struttura universitaria di matrice professionalizzante come la nostra.

⁹ Lo SCIFB, sulla scorta del proprio mandato finalizzato al miglioramento della formazione di base, contribuisce a valorizzare quanto proposto dal SEDIFO e in sinergia con quest'ultimo si attiva per individuare offerte formative in linea con la politica della qualità concepita dalla SUPSI. Infatti, i due Servizi cooperano su temi di fondo, strategie e iniziative condivise per congegnare un sistema coerente di collaborazione e co-costruzione progettuale fra le componenti salienti della rete che costituisce l'intero comparto della formazione.

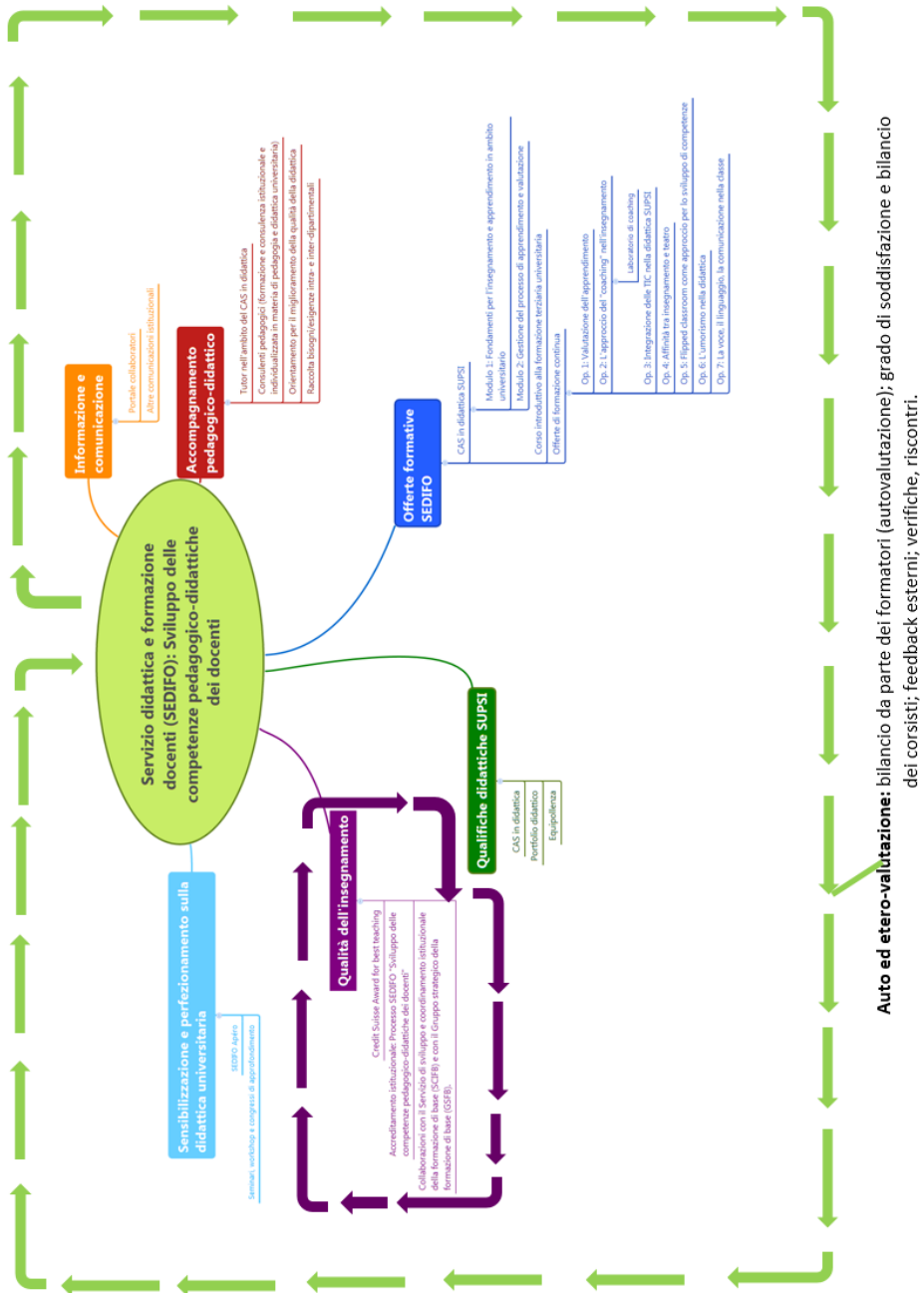


Fig. 7: Mappatura dei campi di attività del SEDIFO



Fig. 8: Gli ambiti del Profilo di competenze del docente SUP (vedi allegato)

La sfida che si intende raccogliere sta nel passaggio da un insegnamento basato essenzialmente sulla trasmissione di conoscenze ad una didattica più innovativa e dinamica, in grado di favorire la costruzione del sapere mediante attività che presentino situazioni problema, analisi di casi concreti, sperimentazioni o simulazioni, metodologie atte a sviluppare competenze professionali e “soft skills”, in maniera da trasformare le aule in laboratori di ricerca-formazione e in comunità di pratiche.

In un’impostazione del genere, il tema delle competenze assume particolare rilevanza, implicando lo spostamento dalla centralità dell’insegnante e della disciplina, al focus da porre sull’apprendimento degli studenti, allo scopo di ridurre la dispersione e il tasso d’abbandono presenti marcatamente in taluni corsi di laurea.

Il modello trasmissivo delle conoscenze domina ancora notevolmente l’insegnamento, come pure la caratterizzazione disciplinare. L’apprendimento centrato sullo studente (obiettivo preconizzato dalla Riforma di Bologna) fatica a entrare nella cultura della formazione terziaria, come pure gli approcci a carattere inter- o pluri-disciplinari. In questo senso, anche il ruolo del docente rimane legato all’istruzione, piuttosto che ad un ruolo maggiormente orientato ad una funzione di mediazione tra il sapere e gli studenti [Minoggio, 2015, p. 26].

La scommessa consiste nel tentativo di superare l’illusione che sia sufficiente conoscere e padroneggiare la disciplina per poter insegnare: in realtà, il sapere per essere appreso è bene sia ricercato, co-costruito e scoperto per via collaborativa dallo studente stesso (Roschelle, 1992).

D’altro canto, però, il cambio di paradigma indotto dall’approccio per competenze (Poumay, Tardif, & Georges, 2017) – teso a sostituire alla logica fondata sulla mera trasmissione dei contenuti una logica centrata sull’apprendimento – non comporta necessariamente l’eli(u)sione delle conoscenze e dei saperi, i quali vengono attivati e integrati in

relazione a specifici contesti e situazioni apprenditivi, così da renderli più significativi per chi è chiamato ad impossessarsene e ad integrarli nel proprio bagaglio cognitivo.

Il tentativo è di mettere a disposizione dell'utenza una varietà di modelli e dispositivi pedagogici e un ventaglio di procedure/strumenti didattici (pedagogia per progetti, p. per ricerca/scoperta, p. per problemi, p. per concetti, lezione rovesciata, studi di caso, simulazioni, giochi di ruolo, attività laboratoriali), ai quali poi attingere per diversificare le proprie prestazioni d'aula, in funzione delle esigenze situazionali, delle particolarità del corpo studentesco e degli orizzonti formativi perseguiti.

Mettere al centro i soggetti in formazione vuol dire puntare sul coinvolgimento e la responsabilizzazione degli stessi, chiamati a partecipare attivamente (cfr. Attivismo pedagogico) al proprio disegno di perfezionamento umano, culturale e professionale. A seguito della democratizzazione degli studi che trova origine negli anni settanta del secolo scorso, le università si sono trovate confrontate con un aumento rilevante in termini quantitativi della popolazione studentesca e via via con un sostanziale accrescimento dell'eterogeneità della stessa: ciò in termini ancora più accentuati per quanto concerne le SUP.

Queste consistenti trasformazioni implicano non poche ricadute sullo status e sul lavoro – sempre più complesso – del docente, il quale deve commisurare/equilibrare la necessità di pervenire al raggiungimento di dati risultati d'apprendimento validi per tutti (generalizzazione), con l'utilità didatticamente pagante di escogitare percorsi pedagogici differenziati per rispondere al meglio alle particolarità cognitivo-apprenditive degli studenti (personalizzazione).

Per coerenza, nelle proposte formative del SEDIFO, un focus particolare viene consacrato ad un'analisi e una riflessione circa l'eterogeneità dell'attuale componente studentesca SUPSI, incentivando i corsisti a calibrare meglio gli interventi didattici e per questa via a contribuire ad un contenimento saliente dell'insuccesso o dell'abbandono, il cosiddetto "dropout", ancora decisamente troppo elevato in certe circostanze.

Pertanto, i partecipanti vengono sensibilizzati all'adozione di modalità pedagogico-didattiche innovative, in particolare quelle che favoriscono l'attivazione e la partecipazione (Meyers & Jones, 1993), agganciando epistemologie, teorie e metodologie a contenuti e vissuti esperienziali (Kolb, 2014), al fine di invogliare al superamento del modello unico della lezione ex-cathedra, senza peraltro misconoscere le potenzialità e l'utilità di quest'ultima in determinate condizioni (Tokumitsu, 2017).

In quest'ottica si ambisce ad ispirare i docenti a interrogarsi sul proprio fare e ad analizzare criticamente le proprie pratiche, allo scopo d'accrescerne il tasso di autocoscienza riflessiva, secondo una postura, appunto, di professionista riflessivo (Schön 1993, 2006).

4.2 Scelte metodologiche e aspetti organizzativi

Sul fronte metodologico e organizzativo si è optato per rivolgere le varie offerte del SEDIFO non miratamente a target specifici – per affinità disciplinare, per appartenenza dipartimentale, per anzianità di servizio ... –, bensì estendendone la portata a tutti i Dipartimenti e alle Scuole affiliate, vale a dire cercando la massima varietà nella composizione dei gruppi d'iscritti al CAS in didattica, piuttosto che al Corso introduttivo, oppure agli altri moduli del programma di formazione continua.

Questa scelta strutturale – per lo più molto apprezzata dai diretti interessati – rappresenta una delle principali sfide, sia per chi è chiamato a realizzarla, sia per coloro che la agiscono. Si tratta infatti di tenere in debito conto l'eterogeneità dei partecipanti – in termini di discipline di riferimento, di funzione istituzionale ricoperta e delle loro differenti provenienze e motivazioni –, in modo che questa diversità, invece di rappresentare un ostacolo o un freno, costituisca una ricchezza per connettere le prerogative soggettive e ricavarvi un denominatore comune, in vista di costruire una cultura collegiale contrasse-

gnata da un'identità professionale condivisa in seno alla SUPSI. L'opzione adottata ha consentito un proficuo scambio trasversale per ampliare gli orizzonti circa la complessità e la vastità del sistema di appartenenza, facilitando una visione d'insieme e una migliore conoscenza reciproca.

All'interno di questo scenario un posto particolare è riservato alla condivisione e all'analisi delle pratiche, sia quelle appartenenti al proprio campo d'attività, sia quelle attinenti a settori professionali differenti. La conoscenza dei problemi altrui e di come vengono approcciati in contesti diversi dal proprio può indurre ad allargare la visuale di ognuno e di tutti, a trovare strumenti nuovi per affrontare situazioni inedite e soprattutto ad interrogarsi sulla pertinenza, la coerenza, l'efficacia del proprio agire in funzione della specificità dell'istituzione e alla peculiarità del pubblico a cui le SUP si rivolgono.

Ciò in funzione di accrescere il grado di consapevolezza e intenzionalità progettuale del personale docente della SUPSI, spingendo sulla riflessione e il confronto reciproco circa le modalità più confacenti di fare didattica in un contesto universitario di questo tipo. Nell'alternarsi di momenti espositivi e scambi seminariali ci si appoggia, sia a delle buone pratiche sperimentate da colleghi all'interno della SUPSI stessa (che diventano dei significativi 'testimonial', molto credibili agli occhi dei soggetti in formazione), sia ad apporti di specialisti esterni.

Come già accennato, si cerca di privilegiare il taglio interattivo, con l'alternanza di varie tipologie d'insegnamento, in maniera da far esperire direttamente ai corsisti gli approcci didattici presi in esame (così da favorirne la trasferibilità nelle loro azioni formative) e da costruire insieme l'embrione di un rinnovato habitus pedagogico, improntato a una spiccata riflessività, con la capacità di procedere a una rivisitazione costante e a un monitoraggio critico delle proprie prassi insegnative, apportando quei correttivi là dove si ritengono necessari per facilitare un fruttuoso apprendimento da parte degli studenti.

L'unico vincolo formale per chi aderisce ai corsi è costituito dall'obbligatorietà della presenza ad almeno l'80 per cento del tempo dedicato alla formazione in presenza, in quanto, proprio in virtù del carattere spiccatamente partecipativo dei corsi proposti, si parte dal principio che il contributo di ognuno degli iscritti sia fondamentale per la co-costruzione del bagaglio esperienziale e conoscitivo del gruppo e per la crescita personale e professionale dei suoi componenti.

Per la Certificazione, coerentemente con un'impostazione per competenze, non si prevede un documento certificativo da consegnare alla fine di ogni modulo, bensì si ritiene più efficace la scelta di un Dossier che documenti l'intera traiettoria formativa del CAS in didattica, che il corsista sarà chiamato ad allestire, cammin facendo, secondo un proprio ritmo e da consegnare al termine della stessa.

Gli elementi costitutivi del Dossier richiesti per il suo allestimento sono:

- Sperimentazione di un dispositivo didattico in linea con le tendenze più aggiornate in ambito pedagogico-didattico;
- Video-registrazione di un'esperienza d'insegnamento realizzata, da sottoporre ad attenta riflessione;
- Analisi critica di un dispositivo di valutazione applicato nella propria pratica;
- Approfondimento teorico sulla base dei concetti trattati in aula (trasversale agli altri punti);
- Riflessione conclusiva sull'intero percorso formativo seguito.

La certificazione viene attribuita in termini di «acquisito» / «non acquisito» e non sotto forma di graduatoria o scala graduata di voti, mentre i criteri di valutazione – esplicitati anticipatamente e inseriti nella Guida al Dossier – sono i seguenti:

- Capacità riflessiva e autovalutativa del docente;
- Capacità di ideare, progettare e/o sperimentare itinerari didattici;
- Capacità di osservare e analizzare le dinamiche comunicative e relazionali che si esplicano nel setting educativo;
- Capacità di argomentare le proprie scelte pedagogico-didattiche con riferimenti teorici e metodologici e utilizzando una terminologia pertinente.

Condizioni certificative analoghe vigono per il Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria, per le quali al partecipante si chiede di redigere un elaborato di 5/7 pagine, a partire da una situazione comunicativa o una lezione fattuale rivolta agli studenti o ad un pubblico target, integrando gli elementi trattati e le riflessioni emerse durante il tragitto formativo.

5. Breve bilancio provvisorio: aspetti positivi e criticità

A questo punto, propongo alcune considerazioni in merito all'esperienza fin qui effettuata, limitandomi a taluni aspetti di valenza positiva, contrappuntati con riflessioni sul versante delle criticità, pur consapevole che ve ne possano essere molti altri suscettibili di entrare in ordine di conto per una simile analisi, che qui tralascio.

5.1 *Impatto, ricadute delle offerte formative del SEDIFO*

Dopo alcuni anni di attività credo si possa affermare che vi è stata una certa sensibilizzazione da parte del corpo docente e dell'istituzione nel suo complesso in merito alle questioni della pedagogia e della didattica. Ne sono un indice l'accoglienza e la "pubblicità" sostanzialmente positive manifestate da coloro che hanno frequentato i nostri corsi, alcuni dei quali si sono prestati in guisa di testimonial per patrocinare le edizioni successive. La scelta di politica istituzionale di richiedere per le posizioni chiave dell'organico strutturale della SUPSI una preparazione specifica nel campo della didattica universitaria ha prodotto un parziale riequilibrio del rapporto – ancora peraltro alquanto sbilanciato – tra ricerca e formazione. Inoltre, per ora, le valutazioni e i feedback espressi al termine dei percorsi formativi erogati dal SEDIFO attestano un grado di soddisfazione piuttosto elevato e lusinghiero.

A fronte di tale "successo", sicuramente gratificante, permane un risvolto problematico di non poco conto: come "misurare", o meglio monitorare il reale impatto/beneficio delle nostre formazioni sull'effettivo rinnovamento/dinamismo delle azioni didattiche concretamente condotte. Per il momento non siamo ancora riusciti ad approntare un dispositivo soddisfacente, capace – senza attivare un apparato eccessivamente pesante, burocratico e meramente quantitativo – di cogliere le reali ricadute migliorative sulle pratiche d'aula, sia nella prospettiva della docenza (efficacia delle modalità d'insegnamento) sia in merito alla reazione/rispondenza del corpo studentesco (facilitazione dell'apprendimento).

5.2 *Conferire continuità a interventi che rischiano di rimanere sporadici*

In merito agli interventi puntuali da noi promossi giova chinarsi su un problema o porsi una domanda: come dare continuità a questi eventi, per far sì che non rimangano alla stregua di episodi circoscritti e un po' a sè stanti, senza seguito o la cui spinta propositiva e motivazionale si esaurisca velocemente?

Così si è pensato, per quanto attiene al *CS Award for best teaching*, di procedere alla presentazione dei progetti vincitori in circostanze tese a promuovere la didattica nel settore terziario, allo scopo di mostrare concretamente che l'innovazione in questo dominio è pos-

sibile. Si ritiene infatti che appoggiarsi a “best practices” sperimentate all’interno del proprio Istituto d’affiliazione possa accreditarne la credibilità realizzativa, fuggendo reazioni del tipo “ma da noi ciò non è fattibile o praticabile”.

Per garantire un seguito alla *Giornata della formazione SUPSI* si è previsto di continuare a lavorare sul tema centrale individuato per il 2019, vale a dire la Valutazione, facendolo diventare un filone di ricerca (interna), con l’intento di favorire dei terreni di sperimentazione in seno a taluni corsi di laurea attivati dai vari dipartimenti, da seguire e monitorare con spirito scientifico.

Sul fronte dei *SEDIFO-Apéro* si sta operando la scelta di utilizzare questi incontri e scambi brevi per sondare la presa di determinati argomenti rispetto a bisogni e desiderata dei docenti, in vista di rilanciarli sotto forma di Seminario di mezza giornata. Qualora, poi, si manifestasse l’intenzione di un successivo approfondimento più consistente, l’auspicio è che il tutto possa sfociare in un Corso di formazione continua vero e proprio, andando ad incrementare l’offerta del SEDIFO. In tal modo si vorrebbe creare una progressione propositiva e proficua, cercando di coniugare stimoli proattivi indotti dal Servizio con le spinte motivazionali dei diretti interessati.

In termini più generali, si sta pensando di sviluppare una vera e propria ‘cultura della formazione continua’ presso la classe magistrale accademica, affinché la motivazione al perfezionamento professionale non si esaurisca al momento della certificazione dei singoli corsi o con l’ottenimento della Qualifica didattica, ma si dipani sull’arco dell’intera vita attiva (“lifelong learning”) sotto forma di aggiornamento permanente volto allo sviluppo costante delle proprie competenze pedagogiche, didattiche e scientifiche, che costituisce la missione prioritaria del SEDIFO.

5.3 *Disciplinarietà/interdisciplinarietà, trasversalità/specificità*

Come riportato in precedenza, una delle peculiarità più significative del CAS in didattica e del Corso introduttivo alla formazione terziaria universitaria, particolarmente apprezzata dai diretti interessati, è stata l’eterogeneità interdipartimentale, interdisciplinare, intergenerazionale di chi vi partecipa.

Su questo aspetto merita segnalare come la variegata composizione dei gruppi succedutisi in questi anni, se da un lato è portatrice d’indubbio arricchimento nel confronto reciproco, dall’altro provoca non poche difficoltà nel trovare un minimo comune denominatore circa interessi convergenti, esemplificazioni pedagogiche e occasioni esperienziali capaci di attagliarsi alle diverse appartenenze disciplinari e dipartimentali degli iscritti. Ciò si traduce non di rado in richieste di prestare maggiore attenzione alle tipicità e alla trasferibilità dei contenuti presentati, in relazione alle proprie realtà peculiari d’intervento.

Pertanto, occorre prestare la massima attenzione e cura alla complementarità e al bilanciamento di formazioni a carattere più “generalista” – finalizzate alla costituzione di una ‘cultura generale’ condivisa sulle questioni legate alla pedagogia universitaria – e interventi più puntuali declinati alle aree disciplinari afferenti ai diversi curricula, per rispondere alle esigenze di indicazioni didattiche più mirate che si integrino coerentemente e convenientemente con l’approccio per competenze, nella costante dialettica: trasversalità ↔ specificità.

In codesto quadro discorsivo è bene richiamare anche la figura dei Tutor, che all’interno dei singoli dipartimenti fungono da persone risorsa per curare/presidiare gli aspetti scientifici e metodologici di ordine disciplinare, da concepire in veste di “amici critici” nell’accompagnamento di chi segue il CAS in didattica, lungo l’intero arco del suo svolgimento. Questa figura, sganciata da qualsiasi incombenza valutativa o certificativa e avvalorata da una conoscenza intrinseca del sistema curricolare in cui opera il corsista, non è imposta ma semplicemente proposta a quest’ultimo, il quale ha la facoltà di attivarne o meno l’aiuto o i

servigi a propria discrezione. I Tutor – scelti dentro le varie realtà dipartimentali in virtù della loro esperienza, credibilità e vicinanza alla didattica – permettono d'introdurre un certo equilibrio fra la valenza trasversale/globale e quella specialistica/settoriale. Per razionalizzare le risorse ed evitare una parcellizzazione troppo marcata si è proceduto al loro reclutamento per aree disciplinari e non per singola materia, così da incentivare la propensione alla collaborazione/visione interdisciplinare.

È opportuno qui accennare al non secondario problema relativo al tipo di comunicazione da adottare per consolidare un rapporto autentico e proficuo di fiducia e scambio (o semplicemente una effettiva comprensione) fra le scienze dell'educazione, da un lato, e le discipline accademiche e i loro cultori, dall'altro.

La questione del linguaggio si rivela centrale nel confronto/scontro fra i due fronti, in quanto sovente – anche alla luce di un gergo fumoso o di terminologie specialistiche astruse impiegati dagli addetti ai lavori: denominato spregiativamente da taluni “pedagoghese” – l'incontro non avviene o risulta fallimentare poiché inficiato di sospetto, diffidenza, resistenza piuttosto che sorretto e favorito da fiducia e apertura reciproche.

In effetti, molti colleghi provenienti dalle scienze dure/esatte dichiarano la grande difficoltà di entrare nel lessico gergale delle scienze dell'educazione e di coglierne il significato – ritenuto alquanto criptico ed arzigogolato –, comprendendone con fatica i concetti e la semantica soggiacenti.

A questo punto si può tessere un'analogia o un collegamento con la dimensione interculturale: il dialogo o il confronto fra le diverse discipline e le aree di sapere (le “regioni ontologiche” di conoscenza) è simile al rapporto o alla comunicazione fra culture diverse, con l'avvento o il subentrare di preconcetti, pregiudizi, aperture/chiusure, meccanismi di difesa, processi di assimilazione, integrazione, rapporti di potere...

5.4 Relazione tra ricerca e formazione

Di recente ci si è occupati di ridurre il divario esistente nel rapporto tra Ricerca e Formazione: due poli che sappiamo essere alquanto squilibrati, in ambito accademico, a favore del primo. In particolare, oltre ad investire nel rafforzamento e nel coordinamento istituzionale della formazione puntando sul miglioramento della qualità dell'insegnamento impartito, si sono erogate delle risorse per perorare un circolo virtuoso tra i due “mondi”, sostenendo progetti interni di ricerca, che si sono poi tradotti in percorsi formativi messi a disposizione dei docenti, come nel caso della Flipped classroom. Un altro soggetto attorno al quale si stanno approfondendo sforzi in tal senso è lo studio delle possibili ricadute della digitalizzazione nel novero della pedagogia universitaria.

Abbiamo tuttavia riscontrato che talune ‘novità’ – ma in qualche caso si potrebbero chiamare ‘mode’ nella misura in cui seguono tendenze e terminologie dominanti nei circuiti comunicativi più diffusi e pregnanti, dove finiscono per diventare dei “must” e dei “leitmotiv” ritenuti “imprescindibili” perché tutti ne parlano e li citano – suscitano grande interesse o addirittura entusiasmo in partenza, ma svaporano in fretta a fronte dell'investimento in tempo ed energie per portarle a realizzazione. In altre parole, se inizialmente possiamo provare attrazione per nuove idee progettuali o/e metodologiche, allorché dal piano conoscitivo ci spostiamo su quello dell'applicazione effettiva nelle proprie prassi insegnative, subentra una certa disillusione e la carica volitiva di partenza si dissolve spegnendosi nella routine consolidata e rassicurante.

In sostanza, però, al di là delle buone intenzioni e di qualche passo in avanti, permane la difficoltà di coniugare la polarità ‘ricerca’ con il comparto ‘formazione’, nel senso di creare un'autentica circolarità virtuosa fra i due settori in cui uno dei poli non prevalga massic-

ciamente sull'altro, ma vi sia un'effettiva – e non fittizia o posticcia – interfecondazione a beneficio di entrambi i campi.

Sussiste altresì la necessità, come espresso precedentemente, di abbattere barriere di sospetto, reticenza, refrattarietà fra disciplinisti, da un canto, e cultori delle scienze dell'educazione, dall'altro, tanto da prefigurare una complementarità e collaborazione creativa e costruttiva, piuttosto che contrapposizione o indifferenza.

5.5 Opzione preferenziale per l'apprendimento esperienziale

In questi anni – e non solo nello svolgimento dei corsi organizzati dal SEDIFO – ci siamo avvalsi e abbiamo beneficiato di una sorta di 'metodo esperienziale-sperimentale', con un'attitudine intrinseca al Servizio stesso nell'apprendere "en cours de route" anche sul versante ideativo-progettuale globale: provando e riprovando e facendo tesoro dagli errori per apportare quei correttivi idonei per migliorare costantemente il nostro operato.

Una simile postura si attaglia bene al lavoro di sensibilizzazione, promozione e orientamento relativo alla pedagogia e didattica universitaria, il quale non si produce all'insegna di un cammino lineare e armoniosamente progressivo, giacché il suo svolgimento si esplica piuttosto alla stregua di traiettorie spesso imprevedibili e alquanto tortuose, su strade talvolta accidentate e non prive di ostacoli.

Solo per citare alcuni esempi di aggiustamenti messi in atto: la procedura certificativa per il CAS in didattica, se all'inizio avveniva modulo per modulo ora si traduce in un unico processo, secondo una visione unitaria e sistemica, senza segmentazioni. Questa soluzione ci sembra più consona e coerente con l'approccio per competenze che stiamo cercando di implementare.

Altro esempio: l'idea formativamente audace, ma assai promettente, di spingere i corsisti del CAS in didattica a procedere a una videoregistrazione di una propria lezione per poi riflettervi alla luce degli apporti teorici e metodologici forniti. La richiesta ha suscitato all'inizio non poche reazioni di resistenza o di scetticismo, per poi sfociare spesso, una volta portato a termine l'esercizio, in grande apprezzamento per aver compreso – per il tramite di questa via – tutta una serie di proprie particolarità, inclinazioni o idiosincrasie assai utili da appropriarsene in funzione di un orizzonte di perfezionamento delle proprie performance nella docenza. Una delle risultanze da noi riscontrata nel cimentarsi in tale operazione auto-osservativa è stata di scoprire quanto siamo autocritici nei confronti di noi stessi in queste circostanze, trovando tutta una serie di fattori che "non mi piacciono di me", come la postura, la mimica facciale o la gestualità, il tono di voce, la qualità dell'argomentazione ...

Alla luce di una propensione del genere al perfezionismo con l'accentuata difesa di un'immagine smagliante di sé (verosimilmente sulla scorta di una rappresentazione "alta/aulica" del modello idealtipico del docente universitario proveniente da un dato immaginario collettivo), non ammettendo forme di debolezza o alcuna sbavatura, non stupisce quanto sia difficile entrare nelle aule universitarie come osservatore esterno o promuovere un'intervisione fra colleghi, più a loro agio nel muoversi tutti soli nei propri spazi d'azione dove si è signori e padroni.

5.6 Digitalizzazione: potenzialità e possibili derive

Attualmente, come accennato, una delle sfide prioritarie è stata identificata nel fornire risposte pedagogicamente adeguate all'impulso o all'imprescindibile chiamata della digitalizzazione, la quale potrebbe effettivamente rivelarsi una stimolante opportunità per una trasformazione sostanziale delle pratiche insegnative e apprenditive a livello accademico.

Infatti, al cospetto della larga diffusione e condivisione della conoscenza mediante tutta una serie di dispositivi e vettori tecnologici (vedi *e-learning, blended learning, MOOC-Massive Open Online Courses, ecc.*), il sapere non è più appannaggio o monopolio delle università, le quali non possono più tergiversare nel confrontarsi con il magmatico universo delle sempre più pervasive e sofisticate tecnologie elettroniche.

Un riscontro curioso da noi constatato è il fenomeno per cui la messa a disposizione di risorse aggiuntive e dedicate per sostenere le TIC nella didattica (per es. con l'assunzione di una specialista che affiancasse i formatori per risolvere tutta una serie di problemi tecnici e procedurali come la realizzazioni di video da utilizzare nelle lezioni), ha comportato non solo ampia accettazione o entusiasmo, ma pure una certa polarizzazione tra il fronte dei 'motivati e convinti' contenti di beneficiarne, verso gli 'scettici e i resistenti', ulteriormente radicalizzatisi nel trincerarsi dietro una sorta di rifiuto di utilizzare dispositivi tecnologicamente all'avanguardia.

Giova comunque introdurre una nota di problematizzazione di tutta questa materia così enfaticamente allo stato attuale: oltre al rischio di un monolitico 'pensiero unico' contrassegnato da roboanti e acritici discorsi inneggianti alla digitalizzazione come epica panacea dei nostri tempi, vi è quello di un'occasione mancata, allorché ci si concentrasse essenzialmente sulla dimensione tecnico-strumentale, senza un'analisi di fondo dal profilo epistemologico e metodologico. A parer mio, solo prendendo in considerazioni – in aggiunta e parallelamente agli aspetti meramente tecnologici – i numerosi risvolti e le varie implicazioni psico-sociali e antropologico-culturali è plausibile alimentare la speranza in un rinnovamento sostanziale, e non solo di facciata, degli assetti curricolari esistenti (bachelor e master).

5.7 Status e prospettive delle SUP

Concludo questa parte con qualche considerazione di ampio respiro circa lo statuto caratterizzante le SUP. Come abbiamo visto, esse si distinguono, nel panorama universitario, per alcuni tratti differenziali che ne fanno la loro forza, come il legame con il territorio di riferimento, nonché la propensione alla professionalizzazione dei propri curricula, dove si alternano complementariamente e virtuosamente formazioni in aula (la teoria) e periodi di contatto diretto con le realtà professionali mediante stage e progetti in situazione (la pratica).

Ciò conferisce alle SUP delle caratteristiche peculiari che sinora ne hanno decretato la fortuna, ma che non sono date per scontato, tenuto conto dell'estrema mobilità e costante trasformazione del contesto socioeconomico e culturale globale.

Si tratta, in effetti, di vigilare al mantenimento di un'identità attrattiva e competitiva nello scenario istituzionale-formativo complessivo, con la dovuta premura a rivedere sempre di nuovo i propri tratti distintivi in maniera da evitare un eventuale dissolvimento, sia in un accademismo manierato e pomposo (più anelato idealmente che realisticamente applicabile, che nemmeno le università di grido perseguono ormai più), sia in un pragmatismo parossistico a rimorchio di una società dei consumi.

Le due eventuali derive antitetiche, le quali porterebbero a snaturare il corpus fondante e qualitativamente pregiato delle SUP, sarebbero dunque: lo scadimento in una sorta di mera '*funzionalizzazione*' pragmaticistica ai dettami dei trend dominanti nel terreno economico, tecnico e produttivo, vale a dire un mero assecondamento del mercato del lavoro, ponendosi all'esclusivo servizio delle sue esigenze occupazionali. In tal caso, fra l'altro, vi sarebbe il pericolo di non più distinguersi dalle scuole di specializzazione del settore terziario superiore, finendo per dissolversi nelle stesse.

Di converso, aleggia il fantasma di una '*accademizzazione*' spinta alla rincorsa spasmodica e chimerica di modelli fulgidi e "prestigiosi", anelando a creare comunità scien-

tifiche capaci di sfornare ricerche sofisticate ad alto tasso di competitività e pubblicazioni a profusione da sottoporre alle riviste internazionali più accreditate. Ciò significherebbe accentuare il divario fra il versante della ricerca (in cui investire massicciamente) e quello della formazione, che ritornerebbe a fungere da anello debole (cenerentola) dell'intero sistema accademico.

Conclusioni provvisorie, sotto forma di auspici

Sulla scorta dell'esperienza diretta effettuata e del confronto arricchente con altre realtà analoghe, ho maturato la convinzione della necessità di procedere a un duplice movimento d'interventi se si vuole veramente essere efficaci nel modificare lo status quo secondo l'orizzonte a più riprese auspicato.

Da un lato, sarebbe opportuno muoversi in un'*ottica politico-istituzionale*, per creare le condizioni quadro favorevoli al cambiamento, da sostenere non soltanto con discorsi di circostanza e più o meno magniloquenti, bensì con misure concrete e incentivi significativi che lo rendano possibile e praticabile per coloro che sono chiamati operativamente a realizzarlo. Occorrono scelte politiche coraggiose, lungimiranti e illuminanti, capaci di tradursi in reali trasformazioni strutturali e procedurali finalizzate a favorire e facilitare (invece di imbalsamare in viluppi di richieste fiscali e burocratiche) il compito e le mansioni del corpo magistrale e di conseguenza, si spera, di quello studentesco.

D'altro lato, è doveroso agire sul *piano della formazione pedagogico-didattica dei docenti*, onde far sì che la stessa finisca per incidere vantaggiosamente nella microfisica del lavoro in aula, mediante una sostanziale professionalizzazione e un proficuo affinamento delle competenze insegnative dei professori universitari. In tale direzione reputo buona cosa mettere in atto un dispositivo di accompagnamento/sostegno da parte di team-risorsa capaci di affiancare con perizia e tatto i docenti stessi, per corroborare le didattiche disciplinari, in connubio virtuoso/sinergico con le scienze dell'educazione/formazione.

Ribadisco, ancora una volta, la legittimità e la convenienza di un'opera congiunta di "mobilitazione" o di "lobbying" in una dimensione nazionale e internazionale, affinché venga sancito il principio di ammettere l'istanza formativa e la docenza come componente integrante/imprescindibile della professionalità di un professore universitario, da promuovere con incentivi e progressioni di carriera legati a questo comparto della sfera professionale, alla stessa stregua delle attività di ricerca, così che trovino un adeguato riconoscimento statutario, culturale e sociale.

Un reale miglioramento dell'insegnamento in ambito accademico può avvenire anche grazie all'apporto di studi e di ricerche-azione capaci di sostenere e monitorare sperimentazioni pedagogiche innovative e nuovi dispositivi insegnativi-apprenditivi (a varie scale: micro, meso, macro), in modo da verificarne la validità e se del caso procedere a una loro valorizzazione e diffusione. In questo senso, la decisione presa dalla Direzione SUPSI di assumere delle nuove figure in veste di Consulenti pedagogici a partire da settembre 2019, consentirà di ampliare l'azione e il contributo per la realizzazione e l'accompagnamento di progetti tesi al miglioramento delle pratiche d'aula.

È auspicabile altresì pervenire a un effettivo 'Sistema formativo integrato' fra i vari attori che nel panorama istituzionale cantonale e nazionale si occupano di formazione, affinché le caratterizzazioni e i mandati di ogni elemento non collidano o entrino in competizione con quelli di alcun altro, ma si inseriscano armoniosamente in un paesaggio complessivo in cui i vari tasselli dialoghino efficacemente con possibilità di scambi reciproci.

Su questa lunghezza d'onda mi preme qui sottolineare l'importanza di tessere co-costruttivamente delle reti di collaborazione (in base all'affinità di interessi e intenti rispetto alle questioni inerenti alla pedagogia universitaria) sia all'interno dei singoli atenei, sia a livello interistituzionale, nazionale e internazionale.

Ogni realtà accademica è bene che coltivi un proprio indirizzo e proprie iniziative di promozione dell'innovazione didattica – sulla scorta delle peculiarità intrinseche e alla luce della storia/tradizione da cui proviene, nonché dal bagno culturale in cui è inserita –, attorno ai quali aggregare una propria precipua identità istituzionale anche in questo campo. Cionondimeno sarebbe assai utile, oltre allo sviluppo interno/contestuale di simili specificità ed orientamenti evolutivi, perseguire la creazione di un insieme reticolare di collegamenti, interazioni e intervizioni, affinché le varie realtà situazionali o territoriali dialoghino fra loro, interconnettendosi e interfecondandosi a vicenda.

Per far fronte alla complessità attuale non è più pensabile rinchiudersi in cripte dorate o in torri d'avorio abitate solipsisticamente, ma bisogna far convergere tutte le forze e le intelligenze a disposizione per cercare di invertire delle tendenze inquietanti ormai assurde a fenomeni conclamati, come l'analfabetismo linguistico e culturale¹⁰ o lo svuotamento delle democrazie a seguito dell'incapacità di buona parte della popolazione di comprendere razionalmente i termini delle questioni in votazione, per cui le espressioni di voto appaiono spesso più orientate da reazioni viscerali e meramente emotive, piuttosto che da opzioni ben ponderate e mediate.

Si tratta di un compito di civiltà cui le università non possono sottrarsi se vogliono contribuire alla formazione di cittadini liberi e autonomi nel giudizio e nell'espressione del pensiero.

“Sarebbe necessaria niente di meno che una genuina ‘rivoluzione culturale’. Per quanto limitati possano apparire i poteri del sistema educativo esistente, a sua volta irretito nei meccanismi consumistici, sopravvivono in esso sufficienti poteri trasformativi per annoverarlo tra i fattori più promettenti di tale rivoluzione” [Bauman, 2012, p. 39].

Riferimenti bibliografici

Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.

Berthiaume, D., & Rege Colet, N. (Eds.). (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Repères théoriques et applications pratiques*. Tome 1: *Enseigner au supérieur*. Berne: Peter Lang.

Commissione Europea. (2017). *Modernizzazione dell'istruzione superiore in Europa: Il personale accademico – 2017*. (Rapporto Eurydice). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New York, NY: Pearson.

Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en oeuvre la compétence : Comment investir dans le professionnalisme et les compétences*. Paris : Eyrolles.

¹⁰ vedi gli inquietanti dati del *Rapporto prove INVALSI 2018*:
https://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf

Le Boterf, G. (2018). *Construire les compétences collectives: Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux professionnels*. Paris : Eyrolles.

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting Active Learning. Strategies for the College Classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Minoggio, W. (2015). *La formazione terziaria universitaria: Tendenze, prospettive, sfide*. Manno: SUPSI.

Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci: Roma.

Poletti, F. (2018). Il Servizio didattico e formazione dei docenti della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), pp. 256–268. ISSN 1825-7321. Disponibile da: <https://doi.org/10.13128/formare-22593>

Quaglino, G. P. (Ed.). (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.

Poumay, M., Tardif, J., & Georges, F. (Eds.). (2017). *Organiser la formation à partir des compétences: Un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

Rege Colet, N., & Berthiaume, D. (Eds.). (2015). *La pédagogie de l'enseignement supérieur: Repères théoriques et applications pratiques*. Tome 2: *Se développer au titre d'enseignant*. Berne: Peter Lang.

Roschelle, J. (1992). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. *The Journal of the Learning Sciences*, 2(3), 235-276.

Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.

Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

Striano, M., Malacarne, C., & Oliverio, S. (2018). *La riflessività in educazione. Prospettive, modelli, pratiche*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Tokumitsu, M. (2017, March 26). Long live the lecture! *The Chronicle of Higher Education*. Retrieved from <https://www.chronicle.com/article/Long-Live-the-Lecture-/239555>

ALLEGATO - Ambiti di competenze nel campo dell'insegnamento SUP (SEDIFO)

Per orientare nell'acquisizione di consapevolezza e nello sviluppo professionale si reputa utile far capo a un "profilo di competenza", che funga da sfondo intenzionale di riferimento per confrontare e monitorare le proprie progressioni nella formazione e nell'esercizio della docenza.

AMBITI	COMPETENZE / ABILITÀ
1. Ideare, organizzare, pianificare il proprio insegnamento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trasferire gli obiettivi guida, gli orientamenti dell'istituzione e i processi qualificanti nei propri interventi formativi: definizione di competenze, obiettivi e contenuti.</i>
2. Scegliere metodi di insegnamento adeguati e diversificati a seconda degli scopi, della tipologia di corso, del contesto di formazione (bachelor, formazione continua, ...) e del tipo di utenza interessato.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Utilizzare metodi di insegnamento e supporti didattici variati e adeguati in rapporto agli scopi prefissati.</i> • <i>Pianificare le unità di formazione in modo da favorire la partecipazione attiva e da proporre attività differenziate in base alla specificità degli studenti.</i>
3. Selezionare, produrre e utilizzare dei sussidi didattici efficaci per lo scopo dichiarato.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Predisporre una documentazione (dispense, bibliografia, sitografia,...) o/e dei sussidi didattici di accompagnamento al corso (schede di esemplificazione, schedari autocorrettivi, forum, blog, sito web) ben strutturati e coerenti «user friendly».</i>
4. Condurre e gestire il processo d'insegnamento - apprendimento.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Curare un sistema di interazione reciproca tra formatore/i e studente/i.</i> • <i>Animare corsi, laboratori, seminari attenti alle situazioni relazionali, comunicative ed esperienziali più adeguate alla formazione di adulti.</i>
5. Valutare gli apprendimenti degli studenti.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Svolgere con perizia una valutazione pertinente e coerente, in ottica formativa e/o certificativa.</i> • <i>Valutare i risultati/effetti della formazione, il raggiungimento degli obiettivi e i progressi formativi sulla base di criteri (pre)definiti chiaramente.</i>
6. Monitorare il proprio insegnamento con l'attivazione di un pensiero riflessivo (pratica riflessiva).	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Garantire la coerenza fra le competenze e le conoscenze mirate, gli obiettivi formativi, i contenuti, i metodi di insegnamento-apprendimento e le modalità di valutazione.</i> • <i>Riflettere sul proprio comportamento e operato (con espliciti riferimenti teorici e pedagogico-didattici), valutandone la qualità e i possibili miglioramenti.</i>

<p>7. Assumere il ruolo istituzionale di docente e partecipare al suo sviluppo in un'ottica sistemica e con un'attenzione particolare ai risvolti etici</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sviluppare e coordinare le competenze degli studenti in base al tempo a disposizione: pianificare la formazione e la visione della stessa in rapporto all'utenza e al contesto socioculturale di riferimento.</i> • <i>Svolgere il proprio mandato di docenza secondo una postura eticamente responsabile.</i>
<p>8. Lavorare in équipe pluri- e/o inter-disciplinari, nonché in una prospettiva di lavoro di rete.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Condividere con un team di insegnanti/colleghi la realizzazione di progetti o programmi pedagogici.</i> • <i>Coordinare il proprio insegnamento con gli attori del territorio e adattarlo alle tendenze più innovative nel campo della formazione universitaria.</i>

Documentazione di riferimento

- Swissuniversities – Best practice KFH. (2011). Formation continue des enseignant-es des HES. Concept pour la formation continue dans les domaines didactiques (à usage interne des HES)
https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_FH/Best_practice/110328_Best_Practice_KFH_Formation_continue_didactique_des_enseignant_es_HES.pdf
- Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM) – Université catholique de Louvain. (2005). Les 10 compétences de l'enseignant universitaire. Les Cahiers de l'IPM, n°5
https://aurelieferon.files.wordpress.com/2017/09/ipm_complement-rdc-aipu-1999.pdf
- Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage. ESF.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_1999_A.html

Parte Seconda - La dimensione nazionale

Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria

Ettore Felisatti
Presidente ASDUNI

1. Il framework internazionale sui temi della didattica

Nei contesti universitari la qualità della didattica risulta oggi determinante per concretizzare la funzione di sviluppo culturale, sociale ed economico svolta dalle istituzioni accademiche (Sursock, 2015; Gaebel & Zhang, 2018). Nel quadro del più ampio miglioramento promosso dal Processo di Bologna (1999) e degli obiettivi strategici già indicati con Europa 2020 e con Europa 2030, le università sono impegnate ad innalzare costantemente la qualità dei percorsi formativi ammodernando e potenziando i servizi a favore dell’utenza.

Innovare la didattica significa innanzitutto riconoscere il protagonismo dello studente (Weimer 2013). Ciò richiede un cambio culturale rilevante, che implica l’abbandono di strategie di insegnamento fondate unicamente sulla trasmissione di contenuti (*teacher centered*) e l’adozione di nuovi paradigmi ispirati alla logica *learned-centered* per la costruzione di competenze.

L’apprendimento dello studente va visto in termini di significatività e identificato come attivo, costruttivo, intenzionale, collaborativo, conversazionale, contestualizzato e riflessivo (Jonhassen, 1993), tenendo conto che l’importante è favorire un approccio profondo e strategico all’apprendimento, dove il soggetto diventi consapevole di ciò che lo studio richiede, sia capace di autoregolarsi, di concentrarsi, di lavorare con impegno in modo sistematico (Entwistle & Ramsden, 1983; Moon, 2004). L’obiettivo ultimo è dare autonomia ai processi di apprendimento supportando l’autoapprendimento e l’autovalutazione da parte del soggetto. Ne discende che la didattica, necessariamente, è chiamata a:

- sviluppare modelli e pratiche di *active learning* (Doyle, 2008; 2011; Bishop, Caston, King, 2014), basati su problemi, modalità di scoperta e di ricerca in riferimento a situazioni autentiche (Kirschner, Sweller, Clark, 2010; Savery, 2015);
- dotarsi di metodi di tipo esperienziale, riflessivo e trasformativo (Kolb 1984; Schon 1983; Mezirow, 1991; Mezirow & Taylor, 2011);
- verificare la presenza di tecniche di *assessment for/as learning* (Sambell, McDowell & Montgomery, 2013; Grion & Serbati, 2018);
- predisporre il supporto permanente di ambienti e dispositivi e-learning per l’apprendimento.

In tale contesto, la condizione di base indicata dalla ricerca internazionale per una didattica innovata vede l’urgenza di una appropriata preparazione dei docenti all’attività di insegnamento apprendimento, in considerazione anche delle diverse platee di studenti che accedono all’istruzione. Si richiede infatti al docente di essere capace di predisporre ambienti efficaci per l’apprendimento degli studenti (Biggs, 2011), alla comunità accademica di elaborare azioni a supporto della qualificazione di un corpo docente posto di fronte a nuove sfide emergenti nel campo della formazione superiore (Comunicato di Yerevan, 2015). Attraverso strategie mirate, gli atenei sono chiamati a sostenere con forza la revisione dei modelli tradizionali della didattica e a investire nello sviluppo di competenze professionali per ammodernare l’insegnamento e l’apprendimento universitario (EU, 2013). In tale direzione occorre riequilibrare il rapporto fra ricerca e didattica e parallelamente adottare dispositivi di apprezzamento e valorizzazione della qualità dell’insegnamento (ENQUA, 2015).

2. Elementi dal contesto nazionale

Nel sistema universitario italiano, il divario fra ricerca e didattica è rilevante (Felisatti, 2011). La ricerca è riconosciuta come un’esigenza primaria dell’accademia ed è strumento indispensabile per l’accesso alla professione e lo sviluppo di carriera, per questo le competenze di ricerca vengono offerte con appositi percorsi pluriennali di formazione supportati dalle comunità scientifiche e istituzionali. Ricercare è un’azione sistematicamente condotta in gruppo e gli esiti di ricerca sono esibiti, confrontati e ampiamente discussi in consessi nazionali e internazionali. Diversa è la situazione per la didattica.

Nella realtà italiana il Processo di Bologna (1999) si caratterizza come un’operazione di vertice, un processo realizzato prevalentemente attraverso modelli top-down: da un lato si è promosso dal vertice l’ammodernamento strutturale dei corsi di studio, dall’altro lato non si è dato impulso al protagonismo attivo delle comunità, dei docenti e degli studenti sui temi della didattica. La visione prevalentemente normativa della didattica non ha permesso una riflessione ampia e approfondita sulla complessità dell’azione di insegnamento e apprendimento; non si è compreso appieno che senza un professionista veramente “capace di insegnare” non si potrà conseguire una effettiva qualità della didattica. È quest’ultima prospettiva che oggi sta emergendo con forza.

In effetti nell’esperienza italiana dell’ultimo ventennio sono rinvenibili tre fasi di intervento sulla didattica:

1. *una fase strutturale*, dove l’obiettivo concreto da realizzare è la nuova *strutturazione dei Corsi di studio e dei curricoli* per poter partecipare alle opportunità offerte dall’area europea dell’istruzione superiore (EHEA). In questa fase il DM 270/2004 e le disposizioni normative correlate si collocano in posizione centrale;
2. *una fase strategica*, in cui preponderante diventa l’imperativo della *qualità della didattica*, rispetto alla quale le strategie di valutazione sono individuate come gli strumenti primari per stimolare l’innalzamento dei livelli qualitativi. La L. 240/2010, con l’istituzione dell’Anvur e il successivo avvio del modello AVA, si pone come cardine di questa visione;
3. *fase operativa*, in cui prende corpo un’attenzione alla *didattica agita* attraverso un interesse reale sulle pratiche di insegnamento e sul coinvolgimento in partnership degli studenti. Si avvia una revisione dei parametri della didattica frontale e si in-

veste sull'innovazione della didattica puntando alla competenza del docente inteso come “professionista esperto di insegnamento”.

Quest'ultima fase sta oggi gradualmente imponendosi all'attenzione degli atenei insieme all'esigenza di un maggiore investimento sulla didattica, sulla centralità dell'apprendimento e sulle competenze per insegnamento. In tale contesto emerge con forza la necessità di un maggiore equilibrio nel rapporto fra ricerca e didattica.

3. Alle radici di una “via italiana” per lo sviluppo professionale dei docenti universitari

In Italia, l'attenzione alla didattica come azione sul campo si connette oggi all'esigenza di un riequilibrio fra didattica e ricerca e identifica il docente come figura centrale per i processi di innovazione delle pratiche di insegnamento.

La tematica della docenza universitaria così intesa viene per la prima volta dibattuta a livello italiano, nell'ambito della VIII Biennale Internazionale della Didattica Universitaria svoltasi nel 2010 a Padova. Durante i lavori si affrontano, fra gli altri, i temi della valutazione e della qualità, della professionalità didattica del docente, delle nuove metodologie di insegnamento apprendimento e degli ambienti per la formazione e-learning (Galliani, 2011).

In parallelo, presso l'Università di Cagliari, aveva preso avvio l'esperienza del *Laboratorio Didattico Calaritano* – LDC nella quale si punta al miglioramento della qualità dei corsi di studio. L'esperienza si colloca nell'alveo innovativo del progetto Campus One con l'obiettivo di innalzare gli standard di qualità delle università aumentando i livelli di professionalità dei docenti per riacordare la formazione superiore alle nuove esigenze della società della conoscenza. Vengono offerti percorsi di formazione sui temi della didattica e della docimologia diretti allo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche che favoriscono la riflessione dei partecipanti sulle pratiche didattiche in uso per strutturare processi di revisione, miglioramento, modellizzazione e trasferibilità (Fondazione CRUI, 2014).

Presso l'Università di Padova, nel periodo 2013-2016, prende corpo il progetto *Preparazione alla PROfessionalità Docente e Innovazione Didattica* – PRODID che, raccordandosi specificatamente alle indicazioni dell'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013) e ai principi della *Dichiarazione di Yerevan* (2015), si colloca fin da subito in una prospettiva internazionale, stabilendo rapporti con università statunitensi ed europee. Prodidi intende creare un modello di *Teaching Learning Center* di ateneo, entro il quale poter avviare un'azione articolata e permanente di supporto alla docenza universitaria. In tale direzione viene elaborato e sperimentato un progetto di formazione, sviluppato in co-teaching fra docenti italiani e stranieri, per la preparazione didattica di base dei docenti neoassunti e per la formazione di docenti esperti con il compito di supportare i colleghi nell'innovazione didattica. I percorsi formativi si strutturano attraverso interventi teorici, attività di workshop e sperimentazioni sul campo strettamente interconnesse (Felisatti & Serbati, 2017). Prodidi si esprime nella logica di una ricerca intervento, con un monitoraggio permanente di processi e prodotti e un'integrazione fra ricerca, formazione e innovazione sul campo. (Felisatti & Serbati, 2015; Felisatti, 2016). Il progetto si fonda su un'azione preliminare di ricerca *mixed method* che viene condotta sia attraverso una rilevazione cavi di rappresentazioni, pratiche e bisogni della docenza, i cui esiti sono posti a confronto con le opinioni degli studenti sugli insegnamenti (Dalla Zuanna et Alii, 2014; 2016), sia mediante interviste e focus group con testimoni privilegiati (Aquadro & Mazzucco, 2016). Il

gruppo di progetto, a carattere interdisciplinare, individua quattro fondamentali direzioni di analisi e sviluppo: 1) la ricerca nel campo della didattica universitaria e della valutazione; 2) la nuova professionalità del docente universitario all'interno della complessità odierna; 3) i modelli di formazione e di supporto alla professionalizzazione di singoli e gruppi; 4) l'innovazione metodologica e tecnologica dei contesti di insegnamento e apprendimento.

Gli esiti prodotti nelle 4 aree permettono, fra gli altri, di evidenziare:

- La costruzione di un modello formativo per la preparazione di base all'attività di insegnamento (*PRODID - Junior Faculty Development Program*), rivolto prevalentemente a docenti neoassunti, per l'acquisizione di un framework di competenze in ordine alla progettazione, conduzione e valutazione di attività di insegnamento nella logica *student centered*.
- La predisposizione di un modello formativo per la preparazione di figure esperte (*PRODID - Senior Faculty Development Program*), rivolto a docenti con elevata esperienza di insegnamento, per costruire competenze di supporto alla docenza universitaria e ai processi di innovazione didattica. Il modello è focalizzato su un lavoro di comunità (*Faculty Learning Community*) e di gruppi di studio (*Teachers' Study Group*) a carattere esperienziale e riflessivo-trasformativo.
- La realizzazione di esperienze sinergiche fra formazione e innovazione, denominate “cantieri”, in cui si sono attuate sperimentazioni attive di modelli di valutazione per l'apprendimento (*assessment for learning*) e di dispositivi e-learning (*blended learning*) all'interno di alcuni insegnamenti (De Rossi, Ferranti & Castelli, 2017).
- La elaborazione di una ipotesi di struttura di ateneo a supporto della docenza universitaria che abbandona l'idea di “centro” per abbracciare quella di “servizio” a disposizione di docenti, gruppi, comunità, corsi di studio, dipartimenti e scuole. Tale struttura opera a partire dai bisogni di chi agisce sul campo, interpretando le esigenze espresse in logica innovativa, motivo per cui la dicitura di “*Teaching Learning Center-TLC*” viene sostituita da quella di “*Teaching Learning Service-TLS*”, maggiormente in linea con l'idea di un servizio particolarmente attento alla comunità di riferimento (Gianecchini & Gubitta, 2017).

Le attività Prodid si sviluppano con un'attenzione specifica alle logiche di rete: promuovendo azioni e rapporti stretti con i dipartimenti e le strutture di ateneo; partecipando e avviando numerosi incontri, seminari e conferenze di disseminazione in diverse università italiane; strutturando relazioni con organizzazioni e società in campo nazionale. Anche a livello internazionale si stabiliscono connessioni significative con università statunitensi ed europee, che vengono coinvolte attivamente nel progetto, e con organismi di rappresentanza internazionale (Felisatti & Serbati, 2017).

A partire dal 2015 altri atenei italiani in parallelo con Prodid avviano esperienze di studio e formazione della docenza universitaria.

4. Identificazione dei vettori per l'emersione di un modello italiano

L'esperienza patavina di Prodid ha contribuito a porre in ambito nazionale la tematica della didattica e della docenza universitaria. A seguire, insieme a un generale innalzamento di interesse per la qualità della formazione, singoli ricercatori, gruppi di progetto, società

scientifiche e istituzioni mostrano di investire sulla costruzione delle competenze didattiche dei docenti, in tal modo si delineano precise scelte di campo che permettono di intravedere una “via italiana” alla qualificazione della docenza universitaria. Nella stessa direzione sono evidenziabili contributi di vario genere polarizzati all’interno di cinque fondamentali vettori qui di seguito schematicamente presentati.



Per ciascun vettore sono identificabili connotazioni peculiari e azioni modulate dai soggetti in esso implicati.

Il primo vettore è di ordine *politico-istituzionale* relativo agli interventi del Ministero e in particolare al DM 635/2016 sulla «Programmazione triennale 2016-2018». In un contesto di valorizzazione dell'autonomia responsabile, tale decreto promuove obiettivi volti a modernizzare gli ambienti di studio e ricerca e a qualificare la formazione accademica e i servizi all'utenza offrendo agli atenei possibilità di finanziamento di progetti inerenti la qualità della didattica. Su questa base alcune organizzazioni accademiche, valorizzando proprio i livelli di autonomia responsabile, hanno avviato progetti di formazione dei propri docenti. Gli stessi parametri di finanziamento che regolano l'FFO pongono gli atenei di fronte all'esigenza di dotarsi di linee strategiche e progettuali per innalzare gli standard didattici e formativi (internazionalizzazione, regolarità delle carriere studenti, contrasto al drop-out, attrattività...) e - sia pure indirettamente - stimolano alcuni di loro a scelte verso la qualità professionale della docenza.

Il secondo vettore è di tipo *strategico* ed è riconducibile in particolare all'azione dell'Anvur nell'ambito della valutazione della didattica, dell'accreditamento e della quality assurance. Com'è noto il modello AVA richiede agli atenei livelli di adeguatezza nelle procedure e nei sistemi di valutazione della didattica e per i processi di accreditamento delle

Sedi e dei CdS individuando indicatori specifici per la docenza. Cruciale in termini di riflessione e stimolo è l’impatto prodotto a livello locale dagli esiti delle rilevazioni delle opinioni degli studenti sugli insegnamenti (Opis). Generalmente il disagio vissuto in solitudine dai docenti di fronte a risultati insoddisfacenti si accompagna al senso di abbandono determinato dalla mancanza di proposte istituzionali per poter incrementare l’efficacia delle competenze di insegnamento. Ciò ha indotto la governance e i Presidi per la qualità di alcuni atenei a confrontarsi con il bisogno di adottare modelli di ricerca, studio e intervento in grado di riconoscere le necessità di un innalzamento degli standard professionali della docenza e di agire opportunamente con azioni conseguenti. Il documento *QUARC_Docente* (2017), predisposto da un Gruppo di lavoro internazionale che ha operato su mandato dell’Anvur per un approfondimento delle tematiche della valutazione della didattica e della qualificazione professionale della docenza, va considerato come un significativo contributo per una riflessione aperta sull’argomento.

Il terzo vettore riguarda il campo *scientifico-culturale* ed è identificabile nella produzione di ricerca e documentazione elaborata a livello nazionale. Sicuramente, al riguardo, il citato documento elaborato dal Gruppo *QUARC_Docente*, si presenta attualmente come un apporto unico. Rispetto alla situazione italiana, esso affronta questioni inerenti: la “buona didattica” nella prospettiva *student-centered*, i modelli di valutazione della didattica e dell’apprendimento, i diversi profili di docenza, il framework per la qualificazione delle competenze didattiche, le strategie e le metodologie per la formazione e l’accompagnamento allo sviluppo professionale. Con un’attenzione specifica alla valorizzazione dell’autonomia degli atenei, si prospetta l’urgenza di un riequilibrio dei rapporti fra didattica e ricerca e di un inserimento della formazione dei docenti nelle prospettive di vision e nelle strategie di mission delle università. Secondo gli esperti del Gruppo è quanto mai necessario dare vita a strutture permanenti quali i *Teaching Learning Centre*, per introdurre e stabilizzare politiche, progetti, ricerche e modelli di intervento, superando le problematicità legate a cambi di leadership nella governance degli atenei. Si auspica, inoltre, un’azione di rete che promuova network in grado di approfondire, confrontare, condividere e supportare le esperienze realizzate nelle varie sedi universitarie, contrastando altresì eventuali processi di isolamento di singoli atenei. All’interno di questo vettore sono da rimarcare gli apporti offerti da varie collane editoriali e da alcune riviste scientifiche nazionali, dove le tematiche inerenti la didattica universitaria assumono sempre più credito. Rimane comunque il fatto che per un docente universitario italiano, in generale, pubblicare su questioni didattiche è considerato di scarso valore ai fini della ricerca e pressoché ininfluenza è il riconoscimento scientifico e di carriera che ne consegue. Resta pertanto la necessità di avviare un maggiore coinvolgimento e impegno da parte dei settori scientifico disciplinari affinché la didattica entri a pieno titolo nelle aree di interesse e di ricerca di ciascuna disciplina, come avviene del resto nel più ampio contesto internazionale per settori, quali ad esempio la fisica, la medicina e la pedagogia. A questo riguardo significative sono le iniziative condotte dall’*Osservatorio di Didattica Generale e Didattiche Disciplinari* (DGD), coordinato dalla prof.ssa Elisabetta Nigris, che opera in collaborazione con la *Società Italiana di Ricerca Didattica* (SIRD).

Il quarto vettore assume carattere *socio-politico* e fa riferimento in forma particolare all’influenza esercitata da associazioni nazionali nella visione sociale e politica dell’università. La CRUI, attraverso la Conferenza permanente dei prorettori alla didattica sta esercitando un ruolo significativo nel percorso verso l’innovazione. La tematica della qualificazione della docenza introdotta in CRUI nel 2015 con un seminario su “*Formazione alla professionalità docente e percorsi di innovazione didattica*” e nel 2018 con un incontro informativo sul documento *QUARC_Docente*, si rafforza attraverso l’istituzione nel 2019 presso la Fondazione CRUI del *Laboratorio Permanente sulla Didattica*, coordinato dal prof. Vincenzo Zara, con l’obiettivo di fornire supporto all’innovazione del sistema univer-

sitario, stabilendo un dialogo fra atenei e istituzioni. In esso attualmente operano 10 Gruppi di lavoro, uno dei quali su *Learning and Teaching (L&T)* cui spetta il compito di analizzare le tematiche connesse all'insegnamento e alle nuove metodologie didattiche per un apprendimento efficace e per una qualità della didattica dei corsi di studio.

Il *Centro GEO*, con sede presso l'Università di Udine, si pone l'obiettivo di studiare la condizione giovanile, l'organizzazione delle istituzioni educative e dell'orientamento. Sotto la direzione della prof.ssa Marisa Michelini, GEO ha messo a punto fra gli altri due convegni di indubbio valore sociale e politico, rispettivamente nel 2017 a Udine e nel 2018 a Bari. Con il primo si è inteso favorire un dibattito fra gli atenei in vista di un raccordo con gli esiti del Gruppo dei 7 a Presidenza italiana; con il secondo, fare il punto sulle tematiche dell'innovazione didattica nel contesto nazionale. L'ampia e qualificata rappresentanza delle istituzioni presenti e attive in GEO permette di individuare una rete a livello nazionale in grado di stimolare la crescita delle politiche degli atenei verso la qualità della didattica.

Significativa è l'esperienza dell'*Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'insegnamento in Università (ASDU oggi ASDUNI)* che promuove la cooperazione e la ricerca in campo nazionale e internazionale fra università, docenti, ricercatori ed esperti. L'Associazione è a carattere scientifico e mira alla creazione di reti nazionali e internazionali di studio e riflessione sulla formazione, sulla didattica, sull'insegnamento e dell'apprendimento universitario, in un contesto di rapporti collaborativi con enti, istituzioni e società scientifiche. Particolarmente degna di nota è l'azione di ricerca condotta nel 2015-2016 con una rete di 7 atenei (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova e Torino) sull'analisi delle competenze didattiche dei docenti, attraverso la quale è stato somministrato in ogni sede il questionario Prodid collegato agli esiti Opis, opportunamente integrato con item specifici riferiti alle singole realtà locali. Sono stati somministrati complessivamente 7.278 a cui hanno risposto 4.289 docenti, con un tasso di risposta del 59%. Ogni ateneo ha potuto così disporre di un quadro informativo comparato della propria docenza che ha permesso di adottare con maggiore consapevolezza le scelte più appropriate. Le risultanze della ricerca sono state presentate in un Convegno svoltosi a Bari nel 2017 e in seguito hanno portato alla validazione scientifica dello strumento utilizzato (Felisatti & Clerici, 2020).

Il quinto vettore è di ordine *esperienziale* e concerne le varie attività condotte dal 2015 ad oggi nei singoli atenei. Peculiare, al riguardo, è il percorso seguito dal progetto "*Mentori per la didattica*", una esperienza di mentoring di grande rilevanza formativa avviata nel 2013 a Palermo in forma volontaria da un gruppo di docenti dell'area di ingegneria e nel 2017 estesa a tutto l'Ateneo (Felisatti et al., 2019).

In questo vettore, il panorama si presenta variegato e in forte incremento, inoltre la quasi totalità dei progetti vede un investimento degli organismi decisionali centrali e un coinvolgimento dei Presidi per la qualità. Negli orientamenti localmente assunti sono però identificabili alcuni trend significativi che rendono il quadro complessivo molto interessante. La scelta di rendere libera l'adesione dei docenti ai percorsi di formazione è pressoché generalizzata, spesso è accompagnata da stimoli più o meno pressanti da parte della governance di ateneo per favorire una contaminazione positiva fra i docenti. Qualche ateneo punta in modo prevalente alla presenza di formatori stranieri (Università di Padova), qualche altro fa affidamento a risorse locali, più spesso si investe su un mix di expertise italiane e straniere in relazione ai temi considerati (Università di Genova). L'impegno proposto ai partecipanti appare differenziato e si esprime a partire da iniziative di workshop mirati (Università di Trento, Università di Milano Bicocca) fino ad un investimento in azioni di sistema riferite a bisogni specifici della docenza (Università di Catania, Università di Roma La Sapienza). Appaiono interessanti i progetti permanenti per la formazione dei neoassunti (Politecnico di Torino, Università di Pisa), quelli che puntano allo sviluppo di competenze di base (Univer-

sità di Torino, Università di Bari, Università della Calabria, Università di Firenze), o alla preparazione di figure esperte (Università di Palermo, Università di Catania). Appaiono condivisi modelli formativi di tipo attivo a carattere riflessivo-esperienziale e trasformativo che puntano alla costruzione di comunità di apprendimento. Sul piano organizzativo si procede verso una iniziale costituzione di Gruppi di lavoro (GLIA di Genova, GDL-QuID di Roma La Sapienza, TLL di Bari) per lo sviluppo di azioni di professionalizzazione della docenza e l’innovazione della didattica.

5. Linee di indirizzo per una “via italiana”

Riflettere su un modello formativo nazionale di riferimento significa in primo luogo creare le condizioni per riconoscere i valori e le pratiche di una didattica maggiormente rispondente alla tradizione culturale italiana. Un simile approccio permette di contrastare eventuali processi unidirezionali di “auto-colonizzazione” dall’esterno e di scoprire pratiche didattiche in uso attualmente in ombra e impossibilitate ad esprimersi. Occorre infatti considerare che la polarizzazione di interesse quasi esclusivo verso la ricerca ha reso “invisibili” molte esperienze didattiche di qualità realizzate spontaneamente e in solitudine da vari docenti nelle proprie aule. Nella realtà italiana, a differenza di quella anglosassone, mancano opportunità e network organizzati (riviste, associazioni, consorzi, comunità, progetti, gruppi di ricerca, call, premi, ...) in grado di far emergere e condividere le buone pratiche didattiche, sostenendo una libera riflessione che riconosca le dimensioni peculiari della nostra esperienza culturale. Peraltro, riconoscere e apprezzare le caratterizzazioni locali potrebbe offrire un maggiore contributo alla dialettica dello scambio e del confronto nel più ampio consesso internazionale.

Dai vettori individuati emergono alcuni tratti distintivi comuni caratterizzanti la pur breve esperienza italiana:

- l’abbandono generalizzato di modelli didattici trasmissivi con un’affermazione convinta di pratiche formative attive, centrate sull’apprendimento (*learner centered*), a carattere riflessivo, esperienziale e trasformativo;
- l’utilizzo diffuso di esperienze di apprendimento sviluppate attraverso lavori di gruppo e workshop, in una logica sociale di scambio reciproco e di lavoro di comunità (FLCs) fra i partecipanti;
- la preminenza di progetti di formazione ad adesione volontaria rivolti a docenti neoassunti, proposti in forma riservata (Polito, Catania, Pisa) o aperta anche agli altri docenti (La Sapienza, Torino, Bari, Foggia), orientati a processi di innovazione metodologica e di e-learning, proposti per lo più con aspetti di *workplace learning*;
- l’apertura al contesto internazionale e la realizzazione di iniziative formative a carattere sperimentale con rilevazioni empiriche e ricerche a supporto di processi di valutazione e riflessione per il miglioramento delle esperienze in atto;
- l’avvio dei primi percorsi per la preparazione di “figure esperte”, cui attribuire il compito di supporto ai colleghi impegnati nelle esperienze di innovazione, attraverso progetti di formazione di mentori per la didattica (Palermo e Catania);

Occorre inoltre rilevare che insieme ad un generale aumento di interesse per la didattica, stanno facendo la loro comparsa:

- i primi network che sviluppano interazioni reticolari fra le varie realtà, con la messa in gioco delle esperienze realizzate, il confronto e la riflessione comune (Fondazione CRUI, Asduni e GEO);
- alcune pubblicazioni di ricerca nel campo della formazione professionale dei docenti e di documentazione di esperienze e progetti, realizzate in riviste nazionali¹.

Taluni aspetti, a nostro avviso, richiedono una considerazione ulteriore. In primo luogo, appare urgente delineare un *framework di riferimento* con la definizione di standard professionali condivisi, in grado di orientare i processi di sviluppo delle competenze del docente universitario. Ciò porrebbe in diretta connessione la professione docente sia con l'articolazione di vari percorsi formativi per le competenze didattiche, sia con la messa a punto di efficaci sistemi per il riconoscimento della qualità professionale e l'erogazione di premialità da parte degli atenei.

Occorre altresì rilevare che, nelle varie università, le azioni poste in essere, in generale, non si presentano ancora con i caratteri sicuri di un servizio incardinato in forma permanente e in grado di sviluppare politiche articolate su più piani; è ancora fragile la logica di un sistema di ateneo funzionalmente organizzato per la promozione e il supporto alla docenza, con chiare e articolate prospettive di intervento verso il futuro (Carpenter, Sweet, & Blythe, 2016).

Va infine evidenziato che rispetto ai percorsi di preparazione alla docenza universitaria occorre sviluppare una riflessione che identifichi le differenti funzioni esercitate dalla docenza stessa in relazione all'organizzazione complessa della didattica. Tale riflessione deve altresì essere in grado di accogliere una rappresentazione unitaria della professionalità docente in cui, come afferma Boyle (1990), tutte le diverse funzioni (*discovery, integration, application, teaching*) trovino un loro giusto riconoscimento nella direzione della didattica, della ricerca e della terza missione. In una simile logica l'intervento di qualificazione della docenza appare con tutte le sue potenzialità come necessario e ineludibile.

Riferimenti bibliografici

Aquario D., Mazzucco C. (2015). Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 1(1), 85-104.

Biggs J.B. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. McGraw-Hill Education (UK).

Bishop C.F., Caston M.I., King C.A. (2014). *Learner-centered environments: Creating effective strategies based on student attitudes and faculty reflection*.

Boyer E. (1990). *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie foundation for the advancement of teaching.

Communiqué Y. (2015, May). Yerevan Communiqué. In *Conference of Ministers responsible for higher education, Yerevan*.

¹ Il riferimento va soprattutto a: Form@re, Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Formazione & Insegnamento, Giornale Italiano di Ricerca didattica.

Dalla Zuanna G. *et al.* (2014). *Il questionario per i docenti: costruzione, implementazione, analisi. Progetto PRODIG (Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica)*. <http://paduaresearch.cab.unipd.it/7397/>

Dalla Zuanna G. *et al.* (2016). La ricerca valutativa nel campo della didattica: una indagine tra i docenti dell'Università di Padova. *Evaluative research in education: a survey among professors of University of Padova, Excellence and Innovation in Teaching and Learning. Research and practices*, 1(1), 17-34.

De Rossi M., Ferranti C. & Castelli L. (2017). Esperienze sul campo di didattica universitaria con l'uso delle ICT - Information and Communication Technology. In Felisatti, E., & Serbati A. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli

Doyle T. (2008). *Helping students learn in a learner-centered environment: A guide to facilitating learning in higher education*.

Doyle T. (2011). *Learner-centered teaching: Putting the research on learning into practice*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Entwistle N.J. & Ramsden P. (1983). *Understanding student learning*. London: Croom Helm.

European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2015). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

Felisatti E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In: L. Galliani (Ed.). *Il docente universitario*. Lecce: Pensa Multimedia.

Felisatti E. (2016). Editoriale. Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, 1, 5-16.

Felisatti, E., & Clerici, R. (Eds). (2020). *Bisogni, credenze e pratiche nella docenza universitaria. Una ricerca in sette Atenei italiani*. Milano: Franco Angeli.

Felisatti, E., Scialdone, O., Cannarozzo, M., & Pennisi, S. (2019). Il mentoring nella docenza universitaria: il progetto "Mentori per la didattica" nell'Università di Palermo. *Italian Journal of Educational Research*, (23), 178-193.

Felisatti E. & Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137-153.

Felisatti E. & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Italian Journal of Educational Research*, (14), 323-340.

Felisatti E. & Serbati A. (2017). Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, 1-271.

Fondazione CRUI (2014). *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari*. <https://www.cruis.it/images/allegati/pubblicazioni/2014/MDUQP.pdf>

Gaebel M. & Zhang T. (2018). Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area. *European University Association*.

Galliani L. (Ed) (2010). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa Multimedia.

Gianecchini M. & Gubitta V.P. (2017). 5. Progettazione di un Teaching Learning Center universitario: organizzazione e gestione. In *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, 85.

Grion V. & Serbati A. (Eds) (2018). *Assessment of Learning or Assessment for Learning? Towards a Culture of Sustainable Assessment in Higher education*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104-1310.

Mezirow J. & Taylor E.W. (Eds) (2011). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education*. John Wiley & Sons.

QUARC_Docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Disponibile in: https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf. [17 giugno 2020].

Savery J.R. (2015). Overview of problem-based learning: Definitions and Distinctions. Essential readings in problem-based learning: Exploring and extending the legacy of Howard S. Barrows, 5-15.

Shön D. (1983). The reflective practitioner. *How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Shulman L. (2004). *Teaching as community property: Essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sursock A. (2015). *Trends 2015: Learning and teaching in European universities*. Brussels: European University Association.

Sweller J., Clark R. & Kirschner P. (2010). Teaching general problem-solving skills is not a substitute for, or a viable addition to, teaching mathematics. *Notices of the American Mathematical Society*, 57(10), 1303-1304.

Weimer M. (2013). *Learner-Centered Teaching. Five Key Changes to Practice*. San Francisco, Jossey-Bass.

Innovare insieme. Verso un Network Italiano dei *Teaching & Learning Center*

Alessandra Romano
Università degli Studi di Siena

Abstract

Il contributo approfondisce le traiettorie formative, i percorsi di apprendimento e i dispositivi organizzativi dei centri di innovazione didattica che le università stanno attivando per promuovere sviluppo professionale dei docenti universitari.

Nella seconda parte sono descritti brevemente i risultati di un'azione di *benchmarking*, condotta nel biennio 2018-2019, sui *Teaching & Learning Center* (TLC), centri di ricerca, formazione e consulenza, presenti nelle università internazionali e nazionali. Il capitolo si conclude con la proposta di costituzione del Network Italiano di *Teaching & Learning Center*.

1. La multiculturalizzazione della didattica. Cambiamenti in atto

Le direttrici attuali dello sviluppo delle istituzioni accademiche percorrono alcuni assi strategici che possiamo considerare comuni:

- l'incremento della capacità di accoglienza della domanda formativa
- l'internazionalizzazione dell'offerta formativa, intesa come potenziamento dell'attrattività verso studenti stranieri *incoming* e della mobilità degli studenti *outgoing*
- la problematizzazione dell'eterogeneità degli studenti, che appartengono a fasce di età diverse, hanno istanze divergenti e spesso disomogenee (età di immatricolazione, livello di esperienza professionale, *background* socioculturale di provenienza, motivazioni ed esigenze di lavoro sempre più diversificati).

L'orientamento predominante si è spostato, quindi, verso la preparazione professionale degli iscritti, assumendo come criteri di valutazione (a) i *learning outcomes* che in termini di conoscenze, competenze e abilità gli studenti possono sviluppare, e (b) i livelli di *employability* e di occupazione a breve, medio e lungo termine (Fedeli, Boffo, Melacarne, 2018; Coggi, 2019).

Che cosa significa insegnare, quindi, una disciplina in funzione dei *learning outcomes*? Come e a quali condizioni si formano le competenze *core* per i profili professionali? E come allineare gli obiettivi di apprendimento alle competenze *core* attese per quel profilo

professionale? A quali condizioni si traduce questo sforzo in pratiche didattiche che siano fedeli rispetto a quanto dichiarato nei *syllabi*? La definizione delle competenze chiave dei profili professionali in uscita nei corsi di laurea e l'allineamento dei processi di insegnamento e apprendimento a questi non è una scelta discrezionale del singolo docente, ma è un criterio epistemologico che orienta la didattica universitaria (Fabbri, 2018). Possiamo definire «multiculturalizzazione della didattica universitaria» (Fabbri, 2019) il fenomeno di emergenza di una costellazione di costrutti e significati con cui viene a contaminarsi la didattica universitaria: che cosa significa supportare i processi di apprendimento di studenti diversi per età, esigenze, interessi e *background*? Chi può decidere che cosa è funzionale apprendere e che cosa no? Qual è il senso dell'attaccamento a un purismo didattico che rischia di prefigurarsi come anacronistico e astorico rispetto alla esigenze di formare competenze professionali da spendere in una pluralità di contesti? Insuccessi, abbandoni, permanenza di misconcezioni, livelli insufficienti di occupazione hanno confermato l'inadeguatezza di approcci di insegnamento *teacher-centered* e *content-oriented*, in cui la valutazione degli apprendimenti sia un problema di ordine sommativo e additivo, piuttosto che applicativo e autoformativo (Fabbri, & Romano, 2018; Coggi, 2019).

La crescente consapevolezza della necessità di un pluralismo interpretativo, che costringe a conversazioni trans-disciplinari e a integrazioni trasversali, ha aperto la porta ad epistemologie più critiche che stimolano la consapevolezza di chi insegna sul sistema di rappresentazione che utilizza (Fabbri, 2018). Nelle università risiedono epistemologie complesse o della complessità che richiedono la coabitazione e la ricomposizione di paradigmi di studio diversi, la contaminazione con approcci plurimetodo e multilogici, l'integrazione delle metodologie della ricerca e della formazione, la capacità di muoversi in intersezioni cross-disciplinari, e soprattutto chiamano in causa saperi taciti ed "epistemologie d'uso" troppo spesso ignorati o periferici.

Una delle distorsioni più frequenti è stata quella di trasmettere un sapere generale, de-contestualizzato, più attento agli aspetti dichiarativi del sapere che all'apprendimento di metodologie di ricerca e di intervento utili per produrre conoscenze finalizzate a risolvere problemi (Fabbri, & Romano, 2018). Come supportare i docenti a riposizionarsi all'interno delle loro pratiche di insegnamento? Quali condizioni materiali presidiano la co-costruzione di spazi di elaborazione delle nuove strategie didattiche?

La configurazione di setting professionali come spazi dove assumere ipotesi e validarle è un'operazione significativa dal versante dell'innovazione delle pratiche didattiche, in genere ancorate a forme di aggiornamento meno evolute e più centrate sugli interessi di ricerca del singolo docente (Oleson, & Hora, 2013). È grazie a questi setting che i docenti possono connotarsi come:

- ricercatori in grado di prendere coscienza dei problemi, di adottare metodi e condividere l'ipotesi di cambiamento che questi implicano e di organizzare esperienze scientificamente controllate;
- agenti di cambiamento delle pratiche didattiche capaci di proporre esempi trasformativi in grado di promuovere uno stato di preparazione più favorevole alla soluzione dei problemi di affrontare;
- formatori di sé e degli altri *con gli altri*. Docenti appartenenti a corsi di laurea diversi si aggregano perché condividono ipotesi, si incontrano con esperti, ritornano nelle proprie aule con pratiche didattiche non familiari o inconsuete e in grado di aprire un dialogo tra prospettive interne e prospettive esterne (Wenger, McDermott, Snyder, 2002; Fabbri, 2019).

La scelta di studiare le pratiche didattiche all'interno delle aule universitarie e la didattica innovativa come leva strategica per il cambiamento organizzativo dipende da una collocazione epistemologica interessata ad approfondire il loro carattere situato ed emergente (Lyons, 2006; Jenkins, 2011). Questi posizionamenti si traducono nell'attenzione verso i modi con cui i docenti coordinano reciprocamente le loro attività, lo studio dell'interconnessione tra compiti, strumenti e obiettivi formativi, l'analisi dell'acquisizione delle competenze e le attività di partecipazione che si verificano dentro e fuori le aule universitarie. Sono le pratiche didattiche ad essere interessate dall'esigenza di incorporare anche approcci *problem-based* e *team-based*, volti allo sviluppo delle competenze trasversali e delle *life & soft-skills* richieste nel mondo del lavoro. Se in passato la promozione delle competenze trasversali si traduceva nella progettazione di percorsi formativi paralleli e separati agli insegnamenti curriculari (Moore, 2004), attualmente la direzione verso cui si sta muovendo è quella di adottare metodologie collaborative, riflessive e *problem-based* all'interno dei programmi curriculari, allineando, in questo modo, ciò che si apprende, ciò che si prefigura faranno gli studenti e il modo in cui questi saranno chiamati a lavorare.

Pratiche didattiche efficaci sono quelle che connettono formazione-apprendimento-azione, in cui i *learner* sono coinvolti in forme di apprendimento significativo su problemi e sfide che sentono come reali e appartenenti ai contesti professionali che incontreranno (Fabbri, & Romano, 2017).

2. Collaborative research per l'innovazione didattica

Il paradigma a cui ci riferiamo per interpretare i processi di cambiamento in atto nella didattica universitaria è la *collaborative research* (Shani, Guerci & Cirella, 2014; Fabbri, 2019). I processi di ricerca collaborativa sono processi di costruzione della conoscenza in cui la costruzione del sapere è l'esito di negoziazioni e collaborazioni tra *insider* e *outsider*, professionisti interni al campo del sapere e ricercatori, finalizzati alla produzione di conoscenza utile poiché applicata ai problemi e alle sfide della comunità sociale e professionale (Shani, Guerci, & Cirella, 2014; Fabbri, 2019). I sistemi dell'*Higher Education* si configurano come organizzazioni in apprendimento, che devono allinearsi all'esigenza di produrre saperi utili alle persone o alle comunità per attraversare i nuovi scenari mondiali.

Le università sono di fronte alla sfida di progettazione di strutture e sistemi che supportino le continue e necessarie trasformazioni (Shani, Guerci, & Cirella, 2014). Al pari di ogni altra organizzazione, tuttavia, le traiettorie di cambiamento dell'università non sono lineari (Raelin, 2000), né tanto meno scontate o legate alla sua stessa natura di istituzione illuminata perché sede della ricerca e della produzione di conoscenza (Fabbri, & Romano, 2018). Le università sono alle prese con alcune questioni incerte e dai contorni ambigui: come partire dai dilemmi disorientanti e incidenti critici che ogni docente incontra nella didattica (es. abbattimento frequenza nel corso degli insegnamenti) per consentire di apprendere in modo critico dall'esperienza professionale? Come valorizzare quelle sperimentazioni didattiche che in aula vengono condotte in forma più o meno creativa? Come supportare la creazione di comunità di apprendimento di docenti che decidono di innovare e innovarsi nella didattica? Far fronte a questi processi di cambiamento richiede interventi trasformativi che siano multilivello, multidimensionali e *multistakeholder*, in quanto coinvolgono tutti gli attori in un processo complesso (Shani, Guerci, & Cirella, 2014).

Da qui deriva la necessità condivisa di adottare approcci esperienziali, che partono dall'esperienza concreta e attraverso l'esperienza siano in grado di supportare i docenti nello spaccettare e analizzare le loro distorsioni e i *bias* che riguardano la loro identità profes-

sionale (Mezirow, 2003; Brookfield, 2015; Gephart, & Marsick, 2016). Parliamo di innovazione nella didattica quando ci rifacciamo ai dispositivi di ricerca e formazione per supportare comunità professionali di docenti ad apprendere attraverso il confronto e l'apertura con modelli non familiari, la validazione delle distorsioni e delle criticità, l'acquisizione di sguardi interdisciplinari e la progettazione di sviluppi condivisi (Pratt, Smulders, & Associates, 2016).

Si tratteggiano alcune direttrici dell'innovazione didattica:

- nel contesto dell'aula, attraverso l'adozione di metodologie didattiche a carattere partecipativo e collaborativo e la contaminazione con le metodologie della formazione, di tipo *experience-based*, *problem-based* e simulate
- sul piano organizzativo dell'università, in termini di cambiamento del modo tradizionale di erogare l'offerta formativa e di confronto con modalità didattiche multiculturali, multisensoriali e *blended*
- rispetto allo sviluppo professionale dei docenti universitari, coinvolgendo i docenti all'interno di progetti che si configurino come incubatori e laboratori di ricerche collaborative a carattere transdisciplinare (Fabbri, 2019)
- sul piano di centri di ricerca e innovazione formali, deputati allo sviluppo e all'implementazione di azioni di sistema e di attività formative volte alla diffusione della didattica innovativa, quali i *Teaching & Learning Center*.

Il cambiamento di paradigma in atto si configura come processo di superamento dell'egocentrismo didattico a cui vecchie prefigurazioni organizzative ci avevano abituato anche nel sistema accademico. Siamo di fronte a sviluppi didattici e organizzativi esplosivi.

Accanto alla tradizione dell'autoreferenzialità che voleva gli interessi di ricerca dei docenti al centro dei loro programmi di insegnamento, le traiettorie della ricerca didattica si stanno dirigendo verso la costruzione di presidi organizzativi, i *Teaching & Learning Center*, in cui coltivare comunità di docenti provenienti da diverse discipline e approcci, interessati ad essere *change manager* nei loro corsi di studio e dipartimenti.

I paragrafi che seguono delineano le curvature pragmatiche e le parabole di intervento che i TLC possono perseguire per un sostegno allo sviluppo professionale dei docenti universitari.

3. Progettare per l'innovazione. I *Teaching & Learning Center*

I *Teaching & Learning Center* sono centri di innovazione didattica finalizzati a presidiare i processi di internazionalizzazione dell'innovazione didattica e localizzati in strutture e presidi istituzionali, caratterizzati da transdisciplinarietà e trasversalità di progetti di innovazione didattica. I TLC offrono setting in cui facilitare (a) lavori di ricerca tra docenti che condividono problemi, analisi, soluzioni formative, (b) forme di apprendistato tra docenti senior e junior. L'ampio range di attività progettate per migliorare l'apprendimento degli studenti e per supportare i docenti a migliorare le loro competenze sono vettori di sviluppo professionale dei docenti universitari. In gioco è il cambiamento dell'epistemologia professionale dei docenti universitari, il loro ruolo come "agenti di cambiamento" rispetto al contesto organizzativo di appartenenza (Park, 2017).

Nel modello dei *Teaching & Learning Center*, la formazione dei docenti viene tematizzata come sviluppo professionale dei docenti alla luce della condivisione di esperienze pratiche promettenti e di validazione attraverso processi di riflessione critica che muovono dall'esperienza professionale stessa. L'efficacia dello sviluppo professionale dei docenti emerge quando si è in grado di:

- avviare e sostenere un lavoro di comunità, indicando e promuovendo le buone pratiche;
- riconoscere e valorizzare le competenze in campo, supportando i processi di miglioramento continuo;
- considerare le specificità disciplinari e le dimensioni trasversali della didattica esponendosi alle sfide dell'internazionalizzazione;
- sviluppare approcci, riflessivi e di ricerca, alla didattica, privilegiando modelli *learning-centred* (riflessivi, costruttivisti, esperienziali, *embedded*).

La progettazione di percorsi di sviluppo professionale è differente dalle esperienze sporadiche identificabili attraverso proposte o cicli di seminari su argomenti circoscritti, spesso riferiti alle problematiche della valutazione e dell'assicurazione di qualità. I docenti universitari difficilmente si riconoscono come professionisti da formare sulle metodologie didattiche. Diverso è coltivare comunità professionali di apprendimento, consessi dialogici in cui si cerca di affrontare problemi e criticità dall'interno, sviluppando strategie condivise e piani d'azione (Wenger, McDermott, Snyder, 2002; Stark, & Smith, 2016).

Il valore della conoscenza pratica didattica e della pratica della conoscenza didattica si intersecano in una traiettoria che coniuga insieme didattica, ricerca e sviluppo professionale. L'approccio delineato ha a che fare con il concetto di *knowledge management e di knowledge sharing*. Lo sforzo comune è coinvolgere colleghi, membri di comitati della didattica e corsi di laurea accomunati dall'obiettivo di condividere progetti innovativi (Beach, Sorcinelli, Austin, & Rivard, 2016).

Quali sono le sperimentazioni più promettenti attualmente in atto nei *Teaching & Learning Center* universitari? Come e a quali condizioni i *Teaching & Learning Center* sono dispositivi di innovazione didattica e cambiamento organizzativo nelle istituzioni dell'*Higher Education*? Quali traiettorie comuni e direttive trasversali è possibile rintracciare?

I paragrafi che seguono presentano un *multiple-case study* (Stake, 2005) condotto su tre centri per l'innovazione e l'eccellenza didattica afferenti a due università appartenenti alla U.S. News & World Report Best Global University Ranking 2019¹:

- il *Teaching & Learning Laboratory* del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT TLL);
- il *Teaching Systems Laboratory* del *Massachusetts Institute of Technology* (TSL MIT);
- il *Bok Center for Teaching & Learning* di *Harvard University*;

Il *multiple-case study* ha previsto un set di azioni di *benchmarking*, osservazioni etnografiche, raccolta di note di campo, analisi documentale, e dodici interviste narrative in profondità alle figure organizzative apicali, quali direttori e responsabili scientifici dei centri.

L'obiettivo era esplorare quali azioni di sistema, dispositivi organizzativi e *package* di attività vengono progettati per sostenere lo sviluppo professionale dei docenti universitari e l'adozione di metodologie didattiche partecipative nei *Teaching & Learning Center* di atenei internazionali che sono riconosciuti come università di eccellenza. Secondo una procedura di campionamento ragionato significativo (Creswell, 2009), sono state selezionate esperienze attualmente presenti a livello internazionale significative ai fini della domanda di conoscenza. La finalità del *multicase study* è quella di individuare repertori di pratiche e sistemi di azione comuni ai singoli casi affrontati (Stake, 2005), pur riconoscendo i criteri di unicità situazionale, auto-centratura e complessità dei *single embedded case* (Stake, 2005).

¹ <https://www.usnews.com/education/best-global-universities/rankings>

Si rimanda ad altro contributo per la trattazione dell'azione di *benchmarking* dei *Teaching & Learning Center* e dei centri di innovazione didattica insistenti sul territorio nazionale (Fabbri, & Romano, 2019b, Capitolo IV, Quaderni dell'Osservatorio U-I CRUI, 2018).

3.1 Il Teaching & Learning Laboratory del Massachusetts Institute of Technology (MIT TLL)

Nel *Massachusetts Institute of Technology* sono presenti due centri che si occupano di innovazione didattica:

1. il *Teaching & Learning Laboratory*
2. il *Teaching Systems Laboratory*

La missione del *Teaching and Learning Lab* è di collaborare con i docenti, il personale e gli amministrativi del MIT per creare ambienti di apprendimento sfidanti, in cui i *learner* siano impegnati attivamente e supportati personalmente.

I percorsi di apprendimento progettati per i docenti universitari prevedono un'adesione su base volontaria dei docenti e la coltivazione di *Faculty Community of learning* su tematiche specifiche.

I programmi di apprendimento hanno durata variabile, da pochi giorni intensivi a due o più settimane, e sono collocati all'avvio del semestre autunnale e del semestre primaverile. I partecipanti sono ripartiti in piccoli gruppi di lavoro che vengono mantenuti nel corso del programma e vengono supervisionati da esperti di metodologie didattiche attive e di valutazione degli apprendimenti.

Tra i programmi in partenza per il semestre autunnale-invernale 2019-2020, sono previsti corsi su:

- approcci didattici centrati sull'apprendimento degli studenti (*learner centered*),
- collaborazione tra docenti, e tra docenti e studenti;
- condivisione di strategie basate sulla ricerca per la progettazione e lo sviluppo di lezioni, materie e insegnamenti;
- valutazione delle metodologie didattiche innovative;
- gestione dei feedback costruttivi, pratici e formativi rivolti agli studenti;
- pratiche di auto-valutazione, di valutazione tra pari e assessment formativo e sommativo;
- allineamento tra aspettative, obiettivi e gestione dei corsi, metodi di valutazione e risultati di apprendimento attesi;
- gestione dei *bias* impliciti nella relazione con gli studenti (Brookfield, 2010).

Ogni percorso prevede al suo termine una valutazione delle competenze acquisite da parte del docente e, soprattutto, un'ipotesi di integrazione di ciò che è stato appreso e sperimentato all'interno del proprio corso e insegnamento.

In questo senso, nel *Teaching & Learning Lab* del MIT, la valutazione dell'impatto della partecipazione dei docenti ai programmi formativi agisce su tre livelli:

- *assessment* dell'adozione da parte dei docenti coinvolti di metodologie didattiche partecipative e collaborative in aula;
- *assessment* del livello di partecipazione degli studenti nei corsi dei docenti coinvolti in aula e del livello di gradimento del corso attraverso *customer satisfaction*;

- *assessment* del livello di cambiamento organizzativo che la partecipazione al programma formativo da parte dei docenti ha favorito, in termini di allineamento dei syllabi dei programmi ai profili professionali in uscita dai corsi di laurea e di coinvolgimento di altri docenti afferenti al proprio corso di laurea e al proprio dipartimento in attività formative.

Il *Teaching & Learning Lab* si configura, quindi, come il centro per il *faculty development* del MIT. Il *Teaching Systems Laboratory (TSL MIT)*, invece, è un incubatore di metodologie e strumenti per la didattica innovativa universitaria.

Il TSL - MIT incentiva attività di ricerca e cocostruzione di artefatti sulle problematiche salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici (le strategie didattiche, le pratiche di valutazione, l'uso delle ICT, ecc.) e sulle modalità efficaci di preparazione alla professionalità del docente universitario.

Le attività formative prevedono seminari e *workshop* taylorizzati e customerizzati per le esigenze dei singoli dipartimenti e corsi di laurea, tenuti da docenti internazionali e professionisti di tecnologie didattiche sugli strumenti di valutazione formativa, sulle tecniche e tecnologie didattiche, quali ad esempio i *serious games* per facilitare la partecipazione al corso, *flipped classroom*, *problem based learning*, *team based learning*, *blended education*. Una parte delle risorse disponibili on-line sono MOOC su *competence-based education*, lanciare innovazioni nelle scuole e nei sistemi dell'*Higher Education*, come diventare *change agents*, immaginare i professionisti del futuro (Reich, 2015).

Accanto a questi sono progettati e realizzati percorsi simulativi di apprendimento *practice-based* in cui siano coinvolti docenti universitari e docenti scolastici.

I supporti tecnologici possono includere programmi di *e-learning*, database e *repository* di *resource in open access*, sistemi di condivisione di sperimentazioni didattiche (Robinson, Jaharanian, & Reich, 2018).

3.2. *I Center for Teaching & Learning di Harvard University*

Il *Derek Bok Center for Teaching & Learning* di *Harvard University* è un centro di formazione e ricerca che persegue la finalità di creare esperienze di apprendimento trasformativo per docenti, studenti laureati e laureandi nella Facoltà di Lettere e Scienze di Harvard, favorendo la sperimentazione di pratiche didattiche centrate sull'esperienza.

Il centro fu fondato agli inizi degli anni ottanta grazie all'impegno di Derek Bok, interessato a creare percorsi a supporto dell'attività didattica degli studenti di Harvard. La prima sperimentazione avviata ha preso il nome di *Harvard Assessment Seminars*, un percorso di incontri mensili di monitoraggio e progettazione sulle attività didattiche che venivano condotte all'interno dei *Bachelor's* e *Master's degree*. I seminari vedevano coinvolti docenti, tecnici e studenti di oltre venti università riuniti per discutere in arene collaborative le criticità relative alla professionalizzazione dei corsi di laurea triennali e magistrali.

A partire da quell'aggregazione di attori organizzativi portatori di interessi diversi, si è costituito il *Derek Bok Center for Teaching and Learning*, divenuto uno dei centri di sviluppo professionale dei docenti di riferimento all'interno della compagine nordamericana. La mission del centro è migliorare:

- i processi di apprendimento degli studenti integrando i punti di forza consolidati nella coltivazione di potenziali talenti con l'attenzione per la scoperta di approcci innovativi e multimetodo all'insegnamento e all'apprendimento;

- l'esperienza degli studenti, insieme alla ricerca di approcci didattici a carattere partecipativo efficaci dentro aula e oltre l'aula.

Il *Derek Bok Center* offre uno staff di supporto costituito da esperti di didattica, *instructional designer*, tecnici, e tecnologi per aiutare i docenti nella progettazione dei loro corsi, nello sviluppo di materiale didattico innovativo e nell'intercettare modalità partecipative, sociocostruttiviste e collaborative di insegnamento.

Le attività formative del centro si dividono in:

- corsi per docenti di tipo tematico, in particolare su *knowledge exchange and collaboration*, valutazione degli apprendimenti, *digital transformation and skills*, *leadership and governance*, distorsioni e *bias* nell'insegnamento;
- percorsi personalizzati e customerizzati per le esigenze dei singoli dipartimenti e corsi di laurea;
- attività di consulenza individuale ai singoli docenti e grupppale ai corsi di laurea;
- progetti a lungo termine definiti *LearningLab*, in cui un *instructional designer* affianca un docente nel corso di un anno accademico;
- sessioni e programmi di *peer observation* in classe tra docenti;
- opportunità di aggregazioni informali tra docenti;
- *showcase* delle sperimentazioni didattiche in corso.

La scrittura del syllabus è tematizzata come procedura di reificazione di una coprogettazione sociale e collaborativa, vi sono percorsi dedicati alla valutazione del livello di inclusione in aula, alla valorizzazione e alla massimizzazione dell'uso del tempo dedicato alle lezioni in presenza.

Risorse online aggiuntive sono messe a disposizione su *repository* appositamente dedicate e in modalità *open access* per tutti i docenti che ne intendono fare richiesta.

Il *Derek Bok Center for Teaching & Learning* di *Harvard University* si distingue per l'asset collaborativo e partecipativo in cui è promosso il coinvolgimento degli studenti in una posizione privilegiata di *insider* rispetto ai loro processi di apprendimento. Il modello partecipativo permette di concepire le attività a supporto dell'innovazione didattica nei corsi dei docenti come processi di ricerca educativa collaborativa che abbracciano e accolgono tutti gli studenti e gli attori organizzativi che coabitano le aule universitarie (Fink, 2003).

3.3. Intersezioni emergenti

L'analisi dei TLC internazionali – in contesto nordeuropeo e americano – ha consentito di rintracciare altri centri particolarmente promettenti per le tipologie di azioni proposte:

- il *Center for Teaching & Learning* di *Columbia University*, vedi la *Guide for Inclusive Teaching at Columbia*, dove è prassi corrente monitorare attraverso processi di *peer observations* la *performance* dei docenti;

-il *Center for Teaching and Learning* *Indiana University-Purdue University Indianapolis* (Stati Uniti) in cui sono ben esplicitati aspetti della cultura organizzativa universitaria, ruolo e caratteristiche dei consulenti e delle figure professionali coinvolte, sistemi di valutazione delle *performance*;

-Il *Center for Teaching and Learning* dello *Sheridan College* (Canada), in cui i docenti coinvolti hanno realizzato una guida (*A guide to the Teaching and Learning fundamentals program*), un artefatto condiviso in cui sono fornite indicazioni di natura metodologica-

didattica, assunti epistemologici concettuali e strumenti per il *self-assessment*, come l'*e-portfolio*;

- l'esperienza, nel Regno Unito, di C@N-DO Università di Northampton, all'interno dell'UK *Professional Standards Framework (Teaching Excellence Framework)* in cui sono contenuti descrittori della pratica professionale del docente e approcci di formazione per il miglioramento delle competenze didattiche e il riconoscimento delle stesse.

L'analisi ha permesso di rintracciare aspetti trasversali ai *Teaching & Learning Center*, quali:

- la focalizzazione degli incontri su focus rilevanti della progettazione e dell'azione didattica e sugli aspetti valutativi, con uno sguardo riflessivo sulla propria professionalità. L'atteggiamento di ricerca collaborativa rispetto alle metodologie didattiche innovative, la possibilità di condividere pratiche promettenti e di validare le pratiche didattiche attuate all'interno dei propri corsi favorisce progressivamente il cambiamento delle pratiche didattiche dei docenti coinvolti;
- l'adozione di metodologie *experience-based* e protocolli conversazionali nello svolgimento dei *workshop* con i docenti;
- la diffusione di metodologie attive, multimediali e partecipative (video, studi di caso, esercitazioni, lavori di gruppo...), per favorire il coinvolgimento dei partecipanti e l'introduzione di questi metodi nei corsi istituzionali;
- la partecipazione di docenti afferenti a diversi ambiti disciplinari e con vari livelli di esperienza, valorizzando approcci di didattica multidisciplinare, *problem-based* e *practice-based*, dove si parte da tematiche e questioni trasversali ai rami disciplinari.

Fanno parte delle azioni di sviluppo professionale dei docenti sessioni di *peer observations* di *classroom visit*, da molti anni in uso nei *Teaching & Learning Center* degli Stati Uniti. Alle visite può seguire un report e un momento di feedback dettagliato che individua, con un approccio di *peer assessment* costruttivo, punti di forza e punti da sviluppare nelle pratiche didattiche dei docenti. Inoltre, in alcuni momenti dell'anno, come all'inizio e alla fine di ogni semestre, vengono organizzati momenti di incontro con tutti gli altri docenti.

Il modello riflessivo-trasformativo emergente dei *Teaching & Learning Center* è finalizzato a:

- rendere oggetto di riflessione collettiva e validazione le caratteristiche del proprio insegnamento;
- favorire l'autovalutazione per monitorarsi e implementare le sperimentazioni innovative in una logica di ricerca didattica;
- favorire scambi, confronti e collaborazione con i colleghi;
- elaborare, condividere e validare repertori di pratiche tratte dall'esperienza e dalla ricerca sulle metodologie di insegnamento e apprendimento nei contesti dell'*Higher education*.

Adottare approcci *experience-based* e di *learning-from-experience* (Gephart, & Marsick, 2016) si traduce nell'applicare modalità *inquiry-based* che permettono di essere attenti alla pratica e agli incidenti critici, interrogando l'esperienza, con l'obiettivo di avere intuizioni e comprensioni, cercando di spacchettare ciò che è successo e di arrivare a una comprensione trasformativa dell'esperienza stessa.

4. Ricerca, innovazione, e sviluppo professionale. Il Network Italiano di Teaching & Learning Center come setting di formazione tra università

La necessità di accordare in una rete i *Teaching & Learning Center* insistenti sul territorio italiano si sta traducendo nello sforzo congiunto di costituire il Primo Network Italiano di *Teaching & Learning Center*, che è stato lanciato in occasione del Primo Meeting dal titolo “Innovare insieme. Per un Network Italiano di *Teaching & Learning Center*” che si è svolto presso il Santa Chiara Lab, Università di Siena, il 2 maggio 2019.

La finalità del meeting è stata (a) condividere saperi ed esperienze che gli atenei stanno maturando sull’innovazione didattica dentro e fuori l’aula, (b) consentire a strutture formali e informali che si occupano di didattica innovativa e di competenze trasversali di aggregarsi attorno a imprese comuni, (c) produrre modelli di formazione professionale emergenti dalle comunità di docenti universitari riunite.

Le prime università coinvolte hanno condiviso l’impegno a produrre repertori condivisi con cui valorizzare le pratiche didattiche promettenti già in atto all’interno dei singoli atenei e disseminarle presso i propri gruppi di ricerca e dipartimenti. Quest’obiettivo si è tradotto da una parte nel rilevare esperienze, pratiche, metodologie didattiche emblematiche e promettenti per lo sviluppo di percorsi di *faculty development* e sviluppo di comunità professionali, e dall’altra parte, nel condividere e validare criteri di rilevanza e significatività in grado di sostenere il consolidamento e l’evoluzione di ulteriori pratiche.

Attraverso il dispositivo delle *learning community interuniversitarie*, pertanto, partendo dal basso, si aggregano *team* di docenti *change manager* di innovazione didattica non solo da diversi dipartimenti all’interno della stessa università, ma anche da università diverse e impegnate sul fronte dell’innovazione didattica. La proposta del Network è stata presentata anche in occasione del Convegno “Faculty development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane” che si è svolto nei giorni 23 e 24 maggio 2019 presso l’Università di Genova. L’occasione del lancio del Network Italiano di *Teaching & Learning Center* è stata poi la Presentazione del Report CRUI Osservatorio U-I 2018 svoltosi in data 15 luglio 2019 presso la sede di Assolombarda a Milano.

Il Network dei *Teaching & Learning Center* si configura come il dispositivo in grado di attivare momenti di apprendimento tra università che apprendono e fanno ricerca sulle questioni sfidanti dell’innovazione didattica. Si è consapevoli che l’innovazione didattica non si impone né per decreto né dall’alto, ma ha bisogno di coinvolgere le comunità professionali nel progetto del loro cambiamento. Ha bisogno di docenti chiamati ad apprendere dalla loro esperienza attraverso processi di validazione collettiva, per individuare criticità, potenzialità endogene e traiettorie di sviluppo, aprendo così un confronto tra esperti e novizi, e un dialogo con esperienze non familiari.

Attraverso i *Teaching & Learning Center* e i centri di innovazione didattica, le università si appropriano del potere di creare e produrre innovazione. Le iniziative rappresentano un impegno effettivo verso una traiettoria congiunta che vede formarsi network di università e centri di innovazione didattica in rete, capaci di attivare e facilitare lo scambio di esperienze promettenti nell’ottica dell’innovazione didattica intesa come leva strategica per il cambiamento organizzativo e lo sviluppo professionale dei docenti in chiave critico-trasformativa.

Riferimenti bibliografici

Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.

Billet S., Harteis C., Gruber H. (a cura di) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.

Boffo V., Fedeli M., Lopresti F., Melacarne C., Vianello M. (a cura di) (2017). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Milano: Pearson Italia.

Bracci F., Romano A. (2018). *Educare al pensiero critico e creativo* In D. Frison, C. Tino (a cura di), *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, Torino: Pearson, p. 96-107.

Bridges M.W., Di Pietro M. (2010). *How Learning Works: seven Research-based Principles for Smart Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Brookfield S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Chicago, IL: John Wiley & Sons.

Brookfield S.D. (2010). *Theoretical frameworks for understanding the field*. In A. C. Kasworm, A. Rose, & J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, 2010 (pp. 71–82). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cleary M., Flynn R., Thomasson S. (2006). *Employability skills: From framework to practice-An introductory guide for trainers and assessors*. Adobe Digital Edition version.

Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Coggi C., Ricchiardi P. (2018). *Sviluppare un insegnamento efficace in Università*. *Form@re*, vol. 18, n. 1: 23-38.

Cox M.D. (2004). *Introduction to faculty learning communities*. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 97: 5-23.

Creswell J.W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (III ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Egentenmeyer R., Fedeli M. (2018). *Adult Education and Work Contexts: International perspective and Challenges*. Frankfurt: Peter Lang.

Eynon B. & Gambino L.M. (2017). *High-impact eportfolio practice: A catalyst for student, faculty and institutional learning*. Sterling, VA: Stylus.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri L. (2018). *La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa*. *Form@re*: vol. 18, n. 3: 61-69.

Fabbri L. (2019). *Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca*. *Educational Reflective Practices*, vol. 1: 7-18.

Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In: Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Fabbri L. & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri L. & Romano A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Education Sciences & Society*, vol. 9, n. 2: 8-19.

Fabbri L. & Romano A. (2019a). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective*, vol. 2019, n.163, pp. 53-65.

Fabbri L. & Romano A. (2019b). *Competenze trasversali, innovazione didattica e presidi organizzativi*. Capitolo IV, Quaderni dell'Osservatorio U-I CRUI, 2018.

Fedeli M. (2014). Perspectives on Teaching and Learning Methods in Higher Education. *Educational Reflective Practices*, vol. 2, 3: 37-52.

Fedeli M., Taylor W.E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In: Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp.184-194). Milano: Franco Angeli.

Fink L. Dee (2003). *Self-directed guide to designing courses for significant learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Gephart M.A., Marsick V.J. (2016). *Strategic organizational learning: Using system dynamics for innovation and sustained performance*. New York: Springer.

Homol C.J. & Johns D.J. (2016). *5 Things You Can Do to Support First-Generation College Students*. [Online]. 15 July 2016. Education Post.

Jenkins C. (2011). Authenticity through reflexivity: Connecting teaching philosophy and practice. *Australian Journal of Adult Learning*, vol. 51: 72-89.

Lyons N. (2006). Reflective engagement as professional development in the lives of university teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*, vol. 12, n. 2: 151-168.

Marsick V.J., Neaman A. (2018). *Adult Informal Learning*. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer.

Mezirow J. & Taylor E.W. (Eds) (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.

Oleson A. & Hora M.T. (2013). Teaching the way they were taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of the prior experience in shaping faculty teaching practices. *Higher Education*, 1-17.

Parks M. (2017). Simple Strategies to develop rapport with students and build a positive classroom climate. *The National Teaching & Learning Forum*, vol. 26, n. 5: 4-6.

Pratt D.D., Smulders D. & Associates (2016). *Five Perspectives on teaching: Mapping a plurality of the good*. Malabar, FL: Krieger.

Raelin J.A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.

Reich J. (2015). Rebooting MOOC research. *Science*, vol. 347, n. 6: 30-31.

Ricchiardi P., Ghislieri C., Emanuel F. (a cura di) (2018). *Promuovere e valutare le soft skill in Università. Il progetto Passport*. Lecce: Pensa Multimedia.

Robinson K., Jaharanian K. & Reich J. (2018). Using Online Practice Spaces to Investigate Challenges in Enacting Principles of Equitable Computer Science Teaching. *Proceedings of the 2018 Special Interest Group on Computer Science Education Technical Symposium*, Baltimore, MD.

Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Stark A.M. & Smith G.A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *Journal of Faculty Development*, vol. 30, n. 2: 59-67.

Weimer M. (2013). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School.

I risultati del questionario ‘Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane’

Paola Alessia Lampugnani
Università degli Studi di Genova

1. La ricerca. Obiettivi, domande, strumento

Nel 2018 l’Università di Genova, che ha iniziato a muoversi - anche attraverso l’istituzione del G.L.I.A.¹ - nei termini della promozione della qualità didattica dei docenti, ha voluto esplorare il tema della promozione della didattica attiva presso gli Atenei italiani. Il fine era quello di costruire un quadro d’insieme del panorama nazionale rispetto a quanto viene fatto/non fatto in termini di Faculty Development e avviare un processo di dialogo interistituzionale volto al confronto, all’implementazione e alla diffusione di buone prassi. Dal momento infatti che - come evidenziato dal progetto EFFECT - nel nostro Paese non esiste ad oggi una legislazione precisa a riguardo e che ad ogni Ateneo è lasciata facoltà di organizzare (o non organizzare) attività di supporto alla didattica e/o di promozione delle competenze didattiche dei docenti, è apparso opportuno indagare l’offerta formativa che in questo senso viene offerta dagli Atenei italiani.

Le domande che hanno guidato il processo di ricerca sono state:

- esistono in Italia Atenei che organizzano e promuovono attività di Faculty Development?
- quali attività vengono organizzate, e quali sono le loro caratteristiche in termini di contenuto e di logiche organizzative?
- quali sono le figure coinvolte nelle attività di Faculty Development?

Per rispondere a tali domande è stato scelto di costruire uno strumento di analisi qualitativa volto a raccogliere informazioni in grado di fornire un quadro quanto più possibile complesso della realtà indagata.

Lo strumento - un questionario costituito da un’insieme di 21 domande chiuse e aperte - è stato predisposto su piattaforma online e, attraverso la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, divulgato ai diversi Atenei, che hanno risposto in modalità autosomministrata.

Le analisi sui dati quantitativi raccolti (procedure statistiche di tipo descrittivo) sono state condotte utilizzando il software Microsoft Excel, con lo scopo di calcolare i valori

¹ Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento.

standardizzati delle variabili considerate e i rispettivi andamenti, successivamente graficizzati mediante utilizzo del *software* applicativo Apple Numbers.

I dati qualitativi sono invece stati trattati secondo la logica di aggregazione in cluster con il metodo carta-matita.

2. Risultati

Delle 76 università statali e 11 private non statali interpellate, hanno risposto al questionario 41 Atenei, che rappresentano il 50% delle università associate alla CRUI, con una copertura omogenea delle diverse aree regionali.

Il primo quesito dell'indagine aveva lo scopo di capire se presso gli Atenei siano previste attività per lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. A questa domanda 36 Università hanno risposto che esistono attività dedicate, mentre solo 5 hanno risposto che non è previsto alcun tipo di attività. Per quanto quindi questo dato possa risultare affetto a priori da un *bias* - è molto più probabile infatti che abbiano risposto alla *survey* università impegnate in qualche modo in attività di Faculty Development - prendendo il dato e confrontandolo in termini assoluti è possibile affermare che, al gennaio 2018, 36 atenei su 76 (facendo riferimento agli atenei statali presenti a livello nazionale) sono impegnati in attività di promozione delle competenze didattiche dei loro docenti². Per quanto parziale, tale dato mostra quindi come, a livello italiano, l'attenzione alle competenze didattiche dei docenti stia diventando un elemento sempre più comune e sul quale sempre più Atenei decidono di investire.

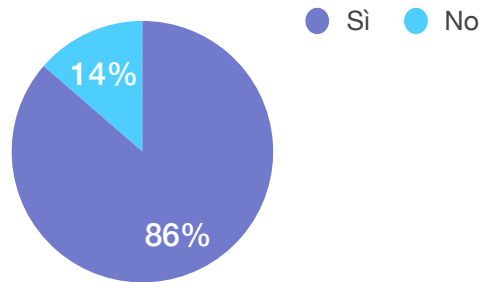


Fig. 1: Presenza di attività di Faculty Development presso il proprio Ateneo

Rispetto al periodo di inizio delle attività di Faculty Development è possibile notare che la maggioranza degli Atenei ha dato avvio alla loro organizzazione negli ultimi 3 anni (il 32% degli Atenei nel 2017, il 29% nel 2018 e l'8% nel 2019). Minore è il numero degli Atenei che già precedentemente aveva programmato e condotto attività di supporto ai docenti (il 5% degli Atenei nel 2016, il 16% nel 2015 e l'11% prima del 2015).

² Tale dato si è ulteriormente modificato, perchè nel corso dell'ultimo anno altri Atenei italiani hanno deciso di muoversi in questo senso.

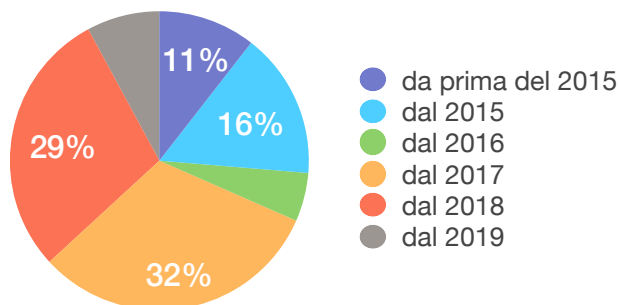


Fig. 2: Inizio delle attività di Faculty Development

Si è poi proceduto ad indagare quali siano le caratteristiche principali delle attività organizzate, di coloro che progettano e coordinano e di chi fruisce delle attività.

Il coordinamento e lo svolgimento delle attività di Faculty Development avviene nella gran parte dei casi a livello di Ateneo (58%), e meno frequentemente a livello di Strutture di raccordo (Scuole/Facoltà) (13%) e Dipartimenti (13%). Una piccola percentuale di Atenei coordina e svolge le proprie attività a livello di Corso di Studio (8%).

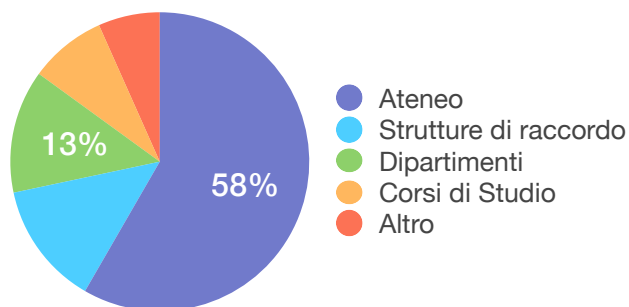


Fig. 3: Strutture deputate al coordinamento delle attività di Faculty Development

Le attività organizzate specificatamente a livello di Ateneo prevedono il coinvolgimento/coordinamento di figure /strutture quali: delegato del Rettore (39%); servizio strutturato di Ateneo (18%); Commissione/Gruppo di lavoro di Ateneo con nomina del Rettore (18%); Presidio della qualità (14%); altre figure o strutture (11%).

Le tipologie di attività proposte sono rappresentate da corsi, workshop, seminari, comunità di pratica, attività di supporto ai Corsi di Studio o ai singoli docenti. Di queste attività, quelle maggiormente proposte sono rappresentate da seminari (il 100% degli Atenei che organizzano attività di Faculty Development propone tale tipologia di attività); workshop (il

95% degli Atenei propone tale tipologia di attività); corsi (l'86% degli Atenei propone tale attività), mentre attività quali comunità di pratica, supporto ai singoli docenti, supporto ai corsi di studio risultano meno frequenti (organizzate rispettivamente nel 48%, nel 64% e nel 48% dei casi). Nel 19% degli Atenei sono inoltre organizzate attività di altra natura non meglio specificate.

Per quanto riguarda i corsi, nella gran parte dei casi questi sono organizzati a livello di Ateneo (67%), mentre con minor frequenza sono organizzati a livello di Dipartimenti (19%), di Facoltà/Scuole (11%) e di Corsi di Studio (3%).

Dati simili emergono rispetto all'organizzazione di workshop: nel 68% dei casi sono organizzati a livello di Ateneo, mentre nel 13% sono organizzati a livello di Dipartimento o di Facoltà/Scuola, e solo nell'8% degli Atenei tale organizzazione viene effettuata a livello di Corso di Studio.

Analogamente, i seminari sono organizzati in prevalenza dall'Ateneo (71%), e meno frequentemente dai Dipartimenti (17%), dalle Facoltà/Scuole (7%) e dai Corsi di Studio (5%).

Per quanto riguarda le comunità di pratica, nel 65% dei casi vengono organizzate a livello di Ateneo, nel 20% dei casi a livello di Dipartimento, nel 10% a livello di Facoltà/Scuola e nel 5% a livello di Corso di Studi.

Le attività di supporto ai singoli docenti vengono organizzate principalmente a livello di Ateneo (56%), mentre più raramente sono organizzate a livello di Corsi di Studio (22%), Dipartimenti (15%) o Facoltà/Scuole (7%).

Infine, le attività di supporto ai singoli Corsi di Studio sono coordinate nel 35% dei casi dai Corsi di Studio stessi, nel 35% dei casi dall'Ateneo, nel 20% dei casi dai Dipartimenti, mentre solo nel 10% dei casi sono organizzati a livello di Facoltà/Scuole.

Altre attività non specificate vengono organizzate a livello di Ateneo (50%), di Dipartimenti (25%), di Corsi di Studio (13%), di Facoltà/Scuole (13%).

Per quanto riguarda le figure docenti coinvolte nelle attività di Faculty Development organizzate sia dall'Ateneo che dalle altre strutture periferiche (Dipartimenti, Scuole/Facoltà, Corsi di Studio), è possibile notare che nel 32% dei casi i docenti che organizzano/conducono le attività appartengono all'Ateneo stesso, nel 25% dei casi sono docenti di altri Atenei italiani, nel 16% dei casi sono personale tecnico-amministrativo nell'11% dei casi sono docenti di Atenei europei, nel 9% dei casi sono docenti extraeuropei e nel 7% sono figure non altrimenti specificate diverse da quelle precedentemente elencate.

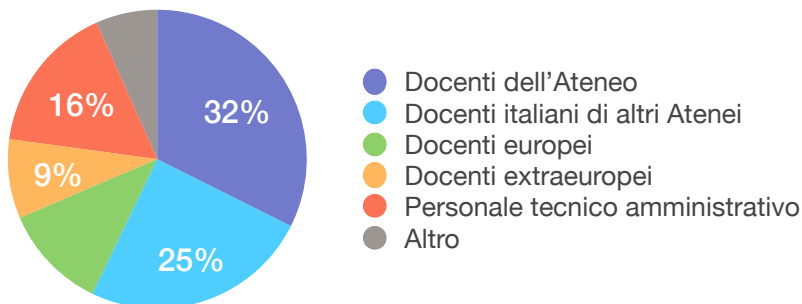


Fig. 4: Figure coinvolte nella docenza delle attività di Faculty Development proposte

Le attività programmate, progettate e condotte sono rivolte prevalentemente a docenti neoassunti (26%), a docenti senza specifica qualificazione (21%), a dottorandi (21%), a tutor e figure di supporto alla formazione (15%), a docenti di annualità (4%), ma anche a docenti con elevata esperienza (12%).

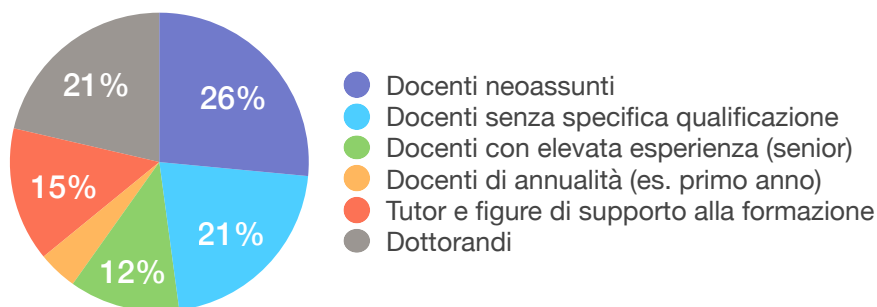


Fig. 5: Figure a cui sono rivolte le attività di Faculty Development

Per quel che riguarda l'obbligatorietà o meno delle attività di formazione ed aggiornamento sulle competenze didattiche è possibile notare come nel 39% degli Atenei coinvolti le attività organizzate siano a carattere volontario e ad adesione libera, mentre nel 37% degli Atenei risultano non obbligatorie ma esplicitamente raccomandate, e solo nel 24% degli Atenei sono obbligatorie per alcune tipologie di docenti e volontarie per il resto del corpo docente. In nessun Ateneo le attività sono obbligatorie per tutti i docenti.

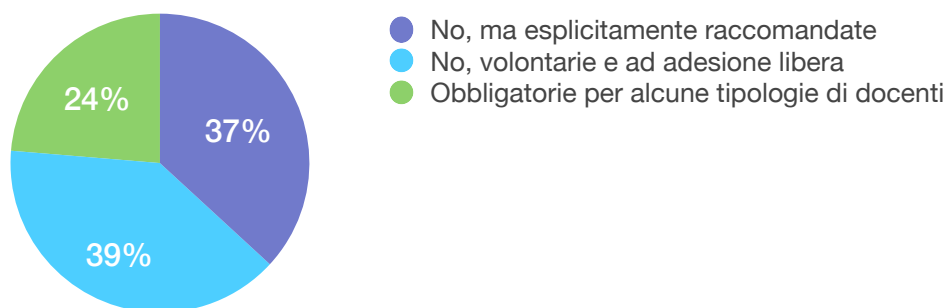


Fig. 6: Obbligatorietà/non obbligatorietà delle attività di Faculty Development

Da notare poi come nella gran parte dei casi non esistano forme di incentivazione per i docenti che partecipano alle attività di Faculty Development (79% degli Atenei). Solo in alcuni Atenei sono previste forme di valorizzazione della partecipazione (21% dei casi) sotto varie forme, che possono prevedere un riconoscimento di crediti (crediti ECM, o attestati di partecipazione riconosciuti da centri accreditati ASFOR), incentivazione economi-

ca attraverso l'elargizione di fondi (fondi premiali o fondi di ricerca), l'assegnazione di premi triennali e il finanziamento di progetti di innovazione didattica.

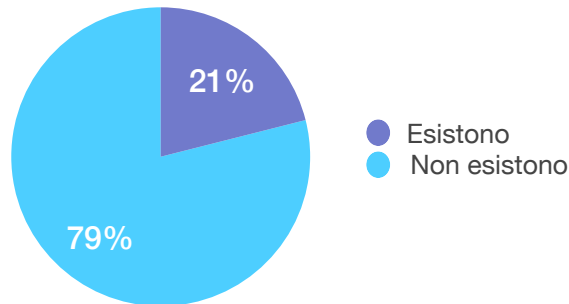


Fig. 7: Presenza di forme di incentivazione per i partecipanti alle attività di Faculty Development

Per quel che riguarda il numero di docenti che partecipano mediamente in un anno alle attività di Faculty Development è possibile notare che nella gran parte dei casi le attività coinvolgono tra 51 e 100 docenti (53% degli Atenei), mentre nel 29% dei casi sono coinvolti meno di 50 docenti e solo nel 16% degli Atenei sono coinvolti più di 100 docenti.

L'impegno orario complessivo richiesto mediamente ai docenti varia tra un impegno minimo di 20 ore e un impegno massimo di 100 ore all'anno. In questo senso i risultati mostrano come con maggiore frequenza gli Atenei organizzino attività di non più di 20 ore (39% degli Atenei), mentre le attività che prevedono tra 21 e 40 ore sono meno rappresentate, se pure con una discreta percentuale (32%), e le attività che impegnano i docenti tra le 41 e le 60 ore risultano nettamente meno rappresentate (11%). Infine, ancor meno rappresentate sono le attività che coinvolgono i docenti per 61-80 ore (5%), 81-100 ore (8%) e oltre 100 ore (5%).

Rispetto ai contenuti è possibile notare come le attività di Faculty Development affrontino prevalentemente temi legati alle metodologie di insegnamento e apprendimento (*active learning*, PBL, *cooperative learning*) (l'83% degli Atenei propone tale contenuto), alle tecnologie didattiche e agli interventi online (il 76% degli Atenei propone tale contenuto), alla valutazione e all'*assessment* degli apprendimenti (prove di valutazione, rubriche, *peer review*) (il 71% degli Atenei propone tale contenuto), al *syllabus* e alla progettazione di percorsi didattici (il 69% degli Atenei propone tale contenuto), alla conduzione della lezione e alla gestione dell'aula (il 64% degli Atenei propone tale contenuto).

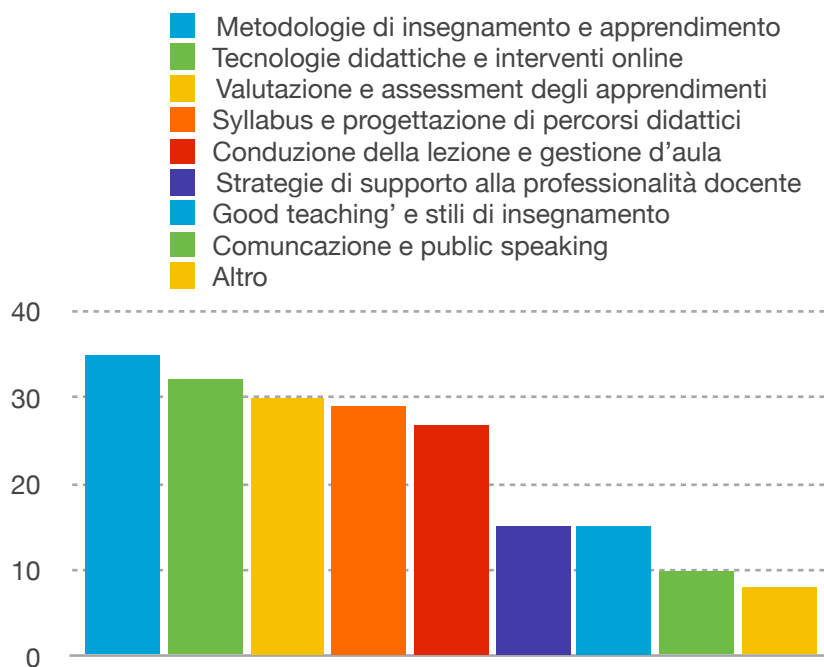


Fig. 8: Contenuti proposti nelle attività di Faculty Development

Per quel che riguarda il riconoscimento delle *skills* legate alla didattica è possibile notare come le competenze didattiche dei docenti impegnati in tali attività di formazione non vengano nella maggior parte dei casi riconosciute e/o valorizzate (66%) mentre solo nel 34% dei casi gli Atenei affermano di riuscire a riconoscerle e/o valorizzarle. La valorizzazione delle competenze passa attraverso diverse forme: oltre a fornire premi di eccellenza in termini di avanzamenti di carriera o retribuzioni, vi sono Atenei che promuovono i docenti come agenti di cambiamento perchè condividono con i colleghi la loro esperienza, altri che rilasciano open badge o che tengono conto delle competenze acquisite dai docenti nel corso della loro valutazione.

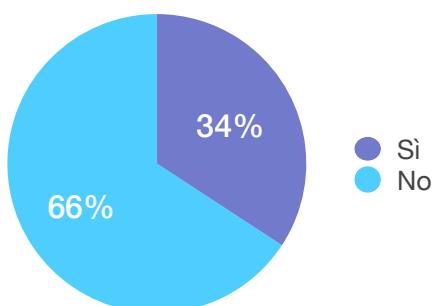


Fig. 9: Presenza di forme di riconoscimento/valorizzazione delle competenze didattiche

Rispetto alle attività di monitoraggio sulle ricadute e sull'efficacia delle attività organizzate dall'Ateneo e finalizzate ad accrescere le competenze didattiche dei docenti, infine, il 58% degli Atenei dichiara di attivare forme di valutazione e monitoraggio, mentre il 42% dichiara di non essere impegnato in tale tipologia di attività.

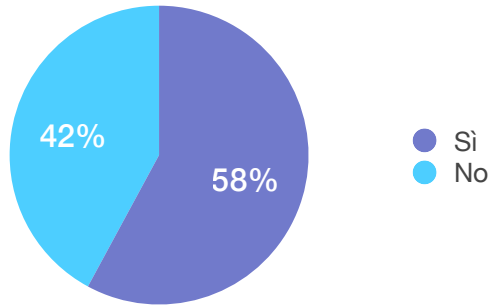


Fig. 10: Presenza di attività di monitoraggio degli effetti delle attività di Faculty Development

Tale monitoraggio viene effettuato secondo modalità di varia natura, le principali delle quali riguardano forme di monitoraggio qualitativo e/o quantitativo (*ex ante*, *ex post*, *ex ante* ed *ex post*), rilevazione del gradimento e del soddisfacimento dei partecipanti ai corsi, valutazione della didattica, analisi del *Syllabus*, stesura di report periodici. Alcuni Atenei, infine, dichiarano di essere ancora in fase di progettazione delle attività di monitoraggio.

Come viene svolto il monitoraggio sulle ricadute e sull'efficacia delle attività organizzate dall'ateneo finalizzate ad accrescere le competenze didattiche dei docenti?		
Monitoraggio Qualitativo	Focus group e interviste	
	Riflessione in gruppo. La ricaduta p raccontata dai protagonisti, non è ancora misurata in modo strutturato	
	Incontri strutturati per scambio di esperienze	
	Attività svolte in itinere dai partecipanti	
	Esposizione dei partecipanti ai workshop finali	
	Incontri a campione dei docenti che sviluppano attività didattica innovativa	
Monitoraggio Quantitativo	Ex Post	Dopo ogni corso, ai partecipanti (2)

Come viene svolto il monitoraggio sulle ricadute e sull'efficacia delle attività organizzate dall'ateneo finalizzate ad accrescere le competenze didattiche dei docenti?	
	Di follow-up a distanza di 12 mesi dall'erogazione del corso
	Ex Ante ed Ex Post
	Somministrazione di serie di strumenti finalizzati ad approfondire gli effetti dell'intervento formativo, a inizio e fine
	Questionari sulle pratiche didattiche utilizzate dai docenti (modalità di lavoro, uso di tecnologie etc.) prima e dopo le attività formative
	Non specificato
	Questionari (2)
	Questionari di gradimento degli studenti (2)
	Con strumenti progettati appositamente
	Questionari per studenti e docenti coinvolti
Rilevazione di gradimento/soddisfazione dei partecipanti ai corsi	In presenza
	Online
	Analisi di una customer
	Il settore Quality Assurance si occupa di raccogliere dati sul gradimento e sulle competenze apprese da parte dei docenti partecipanti
Valutazione della didattica	Screening dei risultati della valutazione didattica
	Analisi dei risultati e delle schede OPIS dei docenti che hanno seguito le diverse attività (ancora in fase sperimentale)
	Sulla base della ricognizione degli indicatori suscettivi di rilevare i livelli di efficacia e di apprezzamento rispetto alla didattica erogata

Come viene svolto il monitoraggio sulle ricadute e sull'efficacia delle attività organizzate dall'ateneo finalizzate ad accrescere le competenze didattiche dei docenti?	
	Regolari attività di estrazione dei dati relativi alla didattica e alla valutazione della didattica
Analisi dei Syllabus	Si analizzerà il Syllabus prima e dopo
	E' in corso un'analisi degli esiti mediante la verifica dei Syllabus
Attività di rendicontazione mediante report periodici	Numero di riunioni del GdL
	Numero delle attività in fase di programmazione e rimodulazione
	Numero delle attività di diffusione realizzate (eventi, convegni, seminari)
	Numero dei percorsi formativi
Non ben specificato	Progetti europei di valutazione
	Analisi delle esperienze effettuate
	Validazione del corso con test
	Presidio qualità interno all'Ateneo
In via di definizione	Il tema è in oggetto di riflessione
	Forme di monitoraggio ancora non determinate. Saranno decise dal gruppo di lavoro della Commissione Didattica
	In fase di avvio di una Pedagogy School con un gruppo di lavoro cui appartengono esponenti di Scienze della Formazione (direz. della prorettrice alla didattica) che sta valutando le possibili strategie

Tab. 1: Attività di monitoraggio degli effetti delle azioni di Faculty Development

3. Discussione dei risultati e conclusioni

I risultati presentati mostrano un quadro complessivo che si caratterizza a livello nazionale per una discreta omogeneità con particolare riferimento ad alcune aree tematiche.

Pare indubbio innanzitutto che esista una buona significatività in termini di Atenei italiani che hanno deciso di attivare azioni di supporto alla professionalità docente, con un trend che mostra una crescita sempre maggiore di Atenei che si sono mossi in questo senso

negli ultimissimi anni. Tale dato suggerisce che - in ottemperanza a quanto indicato a livello europeo e coerentemente con quanto emerge dalle nuove conoscenze relative all'evoluzione degli apprendimenti e delle caratteristiche degli studenti universitari (cfr. cap. 1) - il processo di attivazione degli Atenei italiani rispetto al Faculty Development possa progredire in modo incrementale nel corso dei prossimi anni.

In questo senso appare interessante il fatto che l'offerta formativa proposta dai diversi Atenei sia omogenea relativamente ai contenuti, caratterizzandosi per una forma che potrebbe essere definita 'a cluster', in cui esiste un set di conoscenze di base trasversale alla formazione proposta da tutti gli Atenei (allineamento costruttivo, progettazione, didattica attiva e interattiva, valutazione) a cui si affiancano/aggiungono nuclei tematici specifici che restituiscono in qualche modo la sensibilità di ciascun Ateneo rispetto ad alcune dimensioni della didattica (ICT, didattica online, uso di *software*, *flipped classroom*, *peer evaluation*...).

Omogeneo è anche l'approccio relativo alle forme di progettazione ed organizzazione delle attività di Faculty Development, che risultano essere governate da strutture centrali (Ateneo) o da strutture di raccordo (Facoltà/Scuole), a sottolineare l'importanza di un approccio quanto più possibile centralizzato e - conseguentemente - omogeneo rispetto ai docenti a cui è possibile proporre le attività di promozione delle competenze didattiche.

È inoltre possibile notare come gli Atenei mostrino di valorizzare - relativamente al personale che si occupa della formazione dei docenti universitari - tanto le risorse interne (accademiche e non) quanto le possibilità di scambio e incontro con docenti e personale di altri Atenei, a livello nazionale, europeo, internazionale. Tale dato conferma e sottolinea l'importanza di promuovere forme di interazione e di confronto rispetto ai temi del Faculty Development, in un'ottica di condivisione sempre maggiore di scelte organizzative e di valorizzazione delle competenze legate alla didattica per i docenti universitari.

Ancora, l'offerta degli Atenei italiani relativa alle attività di Faculty Development si orienta principalmente verso un'adesione su base volontaria dei docenti, caratterizzandosi come obbligatoria esclusivamente - e non ovunque - per i neoassunti. Tale dato risulta di fatto omogeneo rispetto al panorama europeo: per quanto infatti in alcuni Paesi come Inghilterra e Olanda la formazione sia obbligatoria per tutti i docenti universitari, e rappresenti un requisito necessario per l'abilitazione all'insegnamento, di fatto viene erogata principalmente nella fase di inizio della carriera di docente, e non costituisce successivamente un elemento obbligatorio, se non per eventuali avanzamenti di carriera.

Dinanzi a tale quadro, due paiono essere gli elementi di criticità riscontrati.

Innanzitutto, ancora pochi Atenei dispongono per le attività di Faculty Development di un servizio strutturato di Ateneo, mentre la gran parte di essi lavora ancora per mezzo di delegati del Rettore o commissioni di Ateneo, sempre con nomina rettorale. In tal senso appare chiaro come - contrariamente alle strutture stabili di Ateneo - le commissioni o il lavoro dei delegati siano legati alla carica istituzionale e dipendenti dalle diverse sensibilità rispetto al tema del Faculty Development che può verificarsi nell'alternarsi delle figure di volta in volta nominate.

Infine, ancora poco presente e non ancora organica appare la questione relativa al riconoscimento della partecipazione ad attività di Faculty Development e alla valorizzazione di quei docenti che si impegnano nella fruizione delle attività inerenti e/o nell'introduzione di metodologie, tecniche, strumenti legati alla didattica attiva, interattiva, cooperativa.

Tale dato, abbinato all'evidenza che le attività di Faculty Development sono su adesione volontaria, e alla consapevolezza che ad oggi le competenze didattiche non rappresentano in Italia né un criterio sulla base del quale accedere all'Abilitazione Scientifica Nazionale né alla progressione degli scatti stipendiali, rappresenta un elemento di criticità dinanzi al quale è necessario che il sistema italiano si interroghi e per il quale possano essere sviluppate strategie di azione quanto più possibile coordinate.

In questo senso il quadro internazionale mostra come l'efficacia delle azioni di Faculty Development aumenti incrementalmente nel momento in cui coloro che scelgono di formarsi e di sviluppare le proprie competenze didattiche vengono promossi quali agenti di cambiamento all'interno delle diverse strutture accademiche (Scuole, Dipartimenti).

Ancora, l'istituzione di un sistema condiviso di riconoscimento delle attività svolte e delle ore ad esse dedicate tramite l'emissione di open badge consente di orientare sempre più le azioni di Faculty Development verso l'idea di portfolio personale che può via via condurre verso una riflessione sistematica relativamente alla possibilità di un riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti, quali requisiti essenziali - a fianco delle competenze scientifiche - per operare a livello accademico.

Parte Terza - Le esperienze degli Atenei italiani

1. Le esperienze di Faculty Development

Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento

Loredana Perla^a, Viviana Vinci^{b1}

^aUniversità degli Studi di Bari; ^bUniversità Mediterranea di Reggio Calabria

1. Supportare la docenza universitaria: politiche e modelli di sviluppo professionale

La necessità di riconoscere e formare le competenze di insegnamento per supportare la qualità della didattica universitaria appare, da tempo, una priorità politica internazionale (Gibbs, Coffey, 2004; Saroyan, Amundsen, 2004; ENQA, 2007; Postareff, Lindblom-Ylanne, Nevgi, 2007; DeZure et al. 2012; OCDE, 2012; EC, 2013). Le istituzioni universitarie hanno la responsabilità di garantire opportunità di sviluppo professionale e un'appropriata formazione dell'*expertise* didattico di alto livello (Wilkerson, Irby, 1998; Biggs, Tang, 2003; Felisatti, Serbati, 2014, 2015, 2017), con una focalizzazione non solo su ambiti strettamente disciplinari, ma anche sulla promozione di competenze pedagogico-didattiche, professionali, organizzativo-gestionali e di leadership, funzionali alla gestione di organizzazioni complesse e alle attività – oltre che di ricerca e didattica – sempre più manageriali (Deem, Hillyard, Reed, 2007), ad alto impatto sul territorio, come previsto dalla Terza missione universitaria. Per rispondere a tali sfide, assistiamo alla diffusione di Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento – *Teacher Learning Centers* – TLC – o *Centers for teaching and learning excellence and Faculty development* – (Harrison, 2002; Sorcinelli, et al., 2006; Marbach-Ad, Egan, Thompson, 2015; Newman, 2017; Varma-Nelson, Turner, 2017; Felisatti, Serbati, 2017) caratterizzati dal ritenere lo sviluppo professionale della docenza universitaria una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale (Saroyan, Amundsen 2004; ENQA 2007; Saryon, Frenay 2010; DeZure, et al., 2012). I *Teacher Learning Centers* hanno spesso, come esito finale, una certificazione delle competenze acquisite attraverso il per-

¹Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, il paragrafo 1 è a cura di Loredana Perla, i paragrafi 2-3-4 sono a cura di Viviana Vinci.

corso formativo, riconosciuta anche ai fini carrieristici e retributivi: un dato, questo, ancora in controtendenza con il trend italiano, in cui la qualità della didattica non è oggetto di valutazione e/o di premialità (ad esempio nel reclutamento in ingresso, in sistemi quali l'Abilitazione Scientifica Nazionale dei docenti universitari).

Il sistema italiano di istruzione superiore è apparso, per molti anni, riluttante e incapace di sviluppare politiche efficaci per il cambiamento, all'interno di un sistema altamente centralizzato, in cui le occasioni di formazione e sviluppo professionale della docenza sono state per decenni nulle o, perlopiù, caratterizzate da approcci "frammentati": disconnessi dagli obiettivi dell'organizzazione, percepiti come un "lusso" o come un costo non necessario (anche perché, come già detto, non oggetto di valutazione), localizzati a livello di dipartimento e non di sistema, basati su percorsi formativi contenutistici, strettamente disciplinari. Tali approcci devono lasciar spazio, invece, a quelli "formalizzati" – sistemici, parti integranti dello sviluppo di carriera, connessi ai bisogni delle risorse umane e ai bisogni di autovalutazione individuale, maggiormente focalizzati sulle abilità, svolti da formatori con un expertise specifico – e "focalizzati", in cui la formazione e lo sviluppo professionale sono considerati dei processi permanenti, adattivi, essenziali per la sopravvivenza dell'organizzazione, connessi con le strategie organizzative e con gli obiettivi individuali, basati su corsi *on the job* e affidati a responsabilità manageriale (Brown, Sommerlad, 1992; Harrison, 2009). Richiamando le riflessioni di McCaffery (2019), la formazione professionale universitaria dovrebbe rispondere all'acronimo "Career Learning" (pp. 265-266), ossia essere, letteralmente, *Comprehensive, Anticipatory, Research-based, Exemplary, Embedded, Reflective* e avere dei criteri di progettazione curricolare di tipo *Linked and interconnected, Empowering and transformative, Adaptable and dynamic, Reflective and improvement-oriented, Non-hierarchical, Interactive, Network and group-based, Generative and knowledge-creating*.

Nell'ambito dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, framework sviluppato in ambito anglofono (Bartell, 2003; Waks, 2003; Teichler, 2004; Wihlborg, 2009) che riconosce l'apprendimento come socialmente situato, si sottolinea la necessità di preparare i laureati del 21° secolo a vivere e contribuire responsabilmente a una società interconnessa a livello globale, indipendentemente dalla loro posizione geografica o background socio-culturale. Tale framework, di seguito rappresentato, intende incentivare il dibattito su come stimolare esperienze di apprendimento di alta qualità, inclusive e globali per tutti gli studenti universitari: si tratta di una responsabilità necessariamente condivisa tra *organizzazioni* (Istituzioni universitarie, Dipartimenti, associazioni scientifiche, organismi professionali, sindacati), *persone* (personale docente, studenti, collaboratori) e *curriculum* (formale e informale).

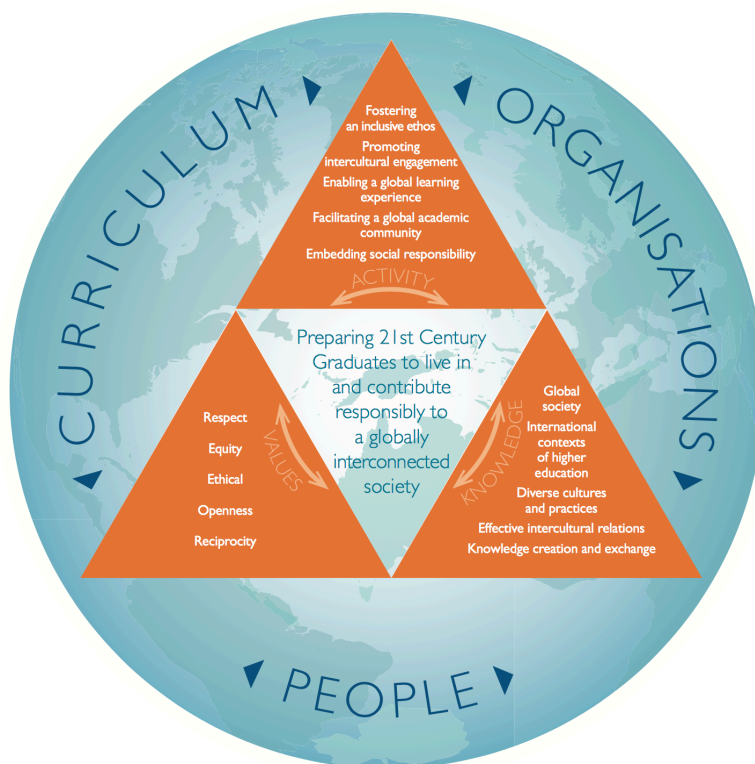


Fig.1: *Internationalising higher education framework* (Fonte: The Higher Education Academy, 2014)

Solo assai recentemente, anche in Italia, l'importanza del sostegno alla professionalità docente e dello sviluppo di metodologie didattiche innovative ha assunto una centralità a livello normativo – cfr. Linee Guida AVA 2017, *Guida alla scrittura degli ordinamenti didattici a.a. 2018/19* – CUN, Decreto Ministeriale n. 06 del 07/01/2019 *Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio* – e nelle ricerche: pionieristico, in tale direzione, il progetto PRODID, nato per iniziativa di Ettore Felisatti presso l'Università di Padova (Felisatti, Serbati, 2015) e successivamente realizzato dalla rete di Atenei italiani (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Torino) costituenti l'*Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università* (iniziative condivise in occasione del Convegno tenutosi a Bari il 28 giugno 2017 - Rete ASDUNI, 2017 - e del Convegno *Faculty development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* svoltosi a Genova, nelle date 23-24 maggio 2019).

2. Il Progetto PRODID presso l'Università di Bari: le risultanze dell'analisi

Il progetto *PRODID - Preparazione alla professionalità Docente e Innovazione Didattica* ha avuto come finalità la realizzazione, anche in Italia, di *Teaching Learning Centers* e di modellistiche curriculari, condivise da una rete di Atenei, utili per la qualificazione della didattica universitaria. Il progetto ha permesso di effettuare un'analisi dei bisogni del contesto attraverso una ricerca condotta dalla rete interuniversitaria ASDU (Felisatti, Serbati 2014, 2015, 2017; Felisatti, 2016; Barboni, Magistrali, Quadrani, 2017; Lotti, 2017, 2018; Dipace, Limone, Bellini, 2017; Perla, Vinci, 2018a, 2018b). Il protocollo della sperimentazione ha previsto: a) una prima fase di somministrazione di un questionario, elaborato dall'Ateneo di Padova secondo il *Framework of teaching* di Tigelaar e colleghi (2004), strutturato con l'intento di indagare non solo le pratiche didattiche svolte abitualmente dal docente, ma anche credenze e bisogni latenti che sottendono la sua identità professionale; b) una seconda fase di analisi delle risposte e del contenuto, con clusterizzazione delle eccellenze e dei bisogni formativi.

Richiamando sinteticamente le risultanze emerse dall'analisi (Perla, Vinci, 2018a, 2018b) – che ha coinvolto 1253 docenti, di cui 775 hanno risposto alla rilevazione – è emerso come tra le pratiche didattiche privilegiate i docenti abbiano segnalato l'utilizzo di modalità finalizzate al coinvolgimento attivo degli studenti (ad es. discussione su casi, esercitazioni, problem based learning, ecc.), l'organizzazione di attività di tutorato per i laureandi e la progettazione di attività didattiche interdisciplinari con la collaborazione di colleghi, mentre “fanalino di coda” è considerato l'utilizzo di piattaforme online, così come tutte le azioni valorizzanti l'internazionalizzazione dei corsi di laurea. I docenti, inoltre, hanno attribuito un maggior peso alle metodologie didattiche rispetto alle metodologie valutative, ritenendo poco importante includere nelle valutazioni degli apprendimenti forme di valutazione reciproca tra studenti.

Alcune risposte alle domande aperte presenti nella parte finale del questionario ASDU sono state oggetto di un'analisi del contenuto, condotta utilizzando il software per l'analisi dei dati testuali Atlas.ti. Quanto emerso dall'analisi quantitativa – ossia la necessità di investire maggiormente sull'internazionalizzazione e le lingue straniere, sulle tecnologie/formazione online e sulla valutazione – trova eco anche nelle risultanze emerse dall'analisi del contenuto condotta sulle risposte alle domande aperte finali del questionario. Più della metà dei docenti coinvolti ha segnalato come fattori innovativi della propria azione didattica aspetti riguardanti strategie di mediazione/approfondimento dei contenuti (aggiornamento dei contenuti del corso; condivisione in aula delle ricerche scientifiche recenti; collegamento con contenuti di altri corsi ecc.), modalità che favoriscono negli studenti un sapere ‘di sintesi’ tra la componente teorica e pratica (analisi e discussione di casi; attività pratiche/applicative; collegamento fra teoria e pratica ecc.) e, ancora, modalità di coinvolgimento degli stessi studenti (cooperative learning; flipped classroom, ecc.). Fra i fattori innovativi della propria attività didattica sono stati considerati quelli riguardanti l'utilizzo delle tecnologie – tra le quali l'utilizzo di supporti multimediali o di piattaforme on line – e l'attenzione verso gli studenti. Tra i fattori considerati in maniera esigua sul piano dell'innovatività

sono stati segnalati gli aspetti relativi alla valutazione della didattica (poche segnalazioni si riferiscono al coinvolgimento degli studenti nel processo valutativo) e all'utilizzo delle lingue straniere come lingue veicolari dei contenuti di apprendimento. Circa metà dei docenti coinvolti ha segnalato quale fattore di criticità della didattica le caratteristiche organizzative e contestuali, tra le quali la penuria di risorse e fondi o le difficoltà sul piano organizzativo; alcune caratteristiche degli studenti come la scarsa preparazione di base o l'inefficace metodo di studio o la scarsa motivazione.

Terminata la fase di codifica di primo livello, si è proceduto a una elaborazione ulteriore dei dati al fine di incrociare i codici con alcune variabili di contesto, specificatamente: il genere, l'età, il ruolo accademico e il Dipartimento di appartenenza. Dalle analisi incrociate è emerso che la considerazione della metodologia utilizzata quale fattore innovativo della stessa pratica didattica decrementa nel passaggio dal ricercatore (42,3%), al professore associato (34,3%), all'ordinario (21,9%) ed è espressa maggiormente da parte dei docenti della macro area umanistico-giuridica. Dall'analisi è apparso evidente che i fattori che maggiormente incidono sulla variabilità delle risposte non sono il genere e l'età, ma il ruolo accademico e il Dipartimento: questa indicazione è stata centrale nell'orientare la programmazione delle successive proposte formative che, se per un verso, sono orientate prioritariamente ai neoassunti in ruolo, per altro verso non possono escludere la partecipazione dei docenti di alto grado accademico, in particolare i docenti ordinari.

I risultati dell'indagine, infine, sono stati elaborati secondo alcuni indicatori di sintesi (interesse, esigenza di supporto, disponibilità al contatto, esperienza tecnologica, esperienza metodologico/ valutativa, soddisfazione degli studenti), in modo da identificare cluster di docenti da utilizzare per la successiva fase formativa. I rispondenti sono stati classificati per livello di coinvolgimento nelle azioni di miglioramento in: *Teaching Learning Designer* (TLD: interesse, disponibilità al confronto, pratica tecnologica e didattica, qualità ed eccellenze); *Qualificati* (pratica tecnologica e didattica, riconosciuta qualità); *Ricettivi* (interesse ed esigenze di supporto); *Novizi* (se fino ai 45 anni); *Disponibili* (disponibilità ad essere contattati; non già classificati nei gruppi precedenti).

GRUPPO	n. Docenti	% docenti	di cui Novizi	%nel gruppo
Esperto	57	7,35%	-	-
Qualificato	198	25,55%	2	1,01%
Ricettivo	303	39,10%	7	2,31%
Altro disponibile	108	13,94%	-	-
Altro indifferente	109	14,06%	-	-
Totale	775	100%	9	1,16%

Tab. 1: Classificazione dei docenti-rispondenti (UNIBA)

La classificazione finale esito dell'analisi dei dati ha mostrato una percentuale consistente di docenti considerati "ricettivi" (39,10%); la percentuale di docenti "esperti" è bassa (7,35%); superiore il gruppo di docenti "qualificati", che presenta un 25,55%; esigua la percentuale di docenti "novizi" (9 in tutto, su un totale di 775). Il gruppo-target verso cui orientare principalmente gli investimenti formativi è quello dei docenti ricettivi, i quali percepiscono l'importanza di individuare modalità innovative di sostegno all'apprendimento degli studenti e al miglioramento della didattica.

La declinazione del progetto Prodid nella sede barese ha sollecitato la progettazione e realizzazione del primo *Teaching Learning Laboratory* (TLL) istituito ufficialmente in una università pugliese (settembre 2017) con la costituzione di un Gruppo di lavoro dedicato a *Faculty Development Programs* e l'assegnazione del coordinamento scientifico e amministrativo al Dipartimento di Scienze della Formazione, psicologia, comunicazione dell'Università di Bari. Affinché i docenti universitari possano ripensare in profondità e riflessivamente il proprio modo di trasporre i contenuti del sapere scientifico in saperi appresi (Damiano, 2013), è necessario, infatti, che la formazione sia supportata da una struttura stabile incardinata nell'Università e specificatamente dedicata allo sviluppo di competenze professionali del docente universitario che non sono solo di tipo teorico-disciplinari, ma comprendono anche quelle pedagogico-didattiche, organizzative e comunicative (Wilkerson, Irby, 1998; Biggs, Tang, 2003).

Il TLL ha avviato la strutturazione di percorsi formativi pilota – personalizzati in funzione di gruppi target differenti – per lo sviluppo professionale dei docenti universitari neo-assunti e in servizio, al fine di migliorare l'insegnamento, elevare la qualità degli apprendimenti, sostenere l'innovazione.

Gruppi Target	Neoassunti, Coordinatori dei CdS, Responsabili delle unità didattiche, gruppo di accreditamento, Direttori dei dipartimenti, docenti titolari degli insegnamenti del I anno 167 persone, di cui: 47 Ricercatori; 108 docenti di I ^a o II ^a fascia neoassunti tramite passaggio di qualifica o trasferimenti; 12 Coordinatori dei CdS sottoposti a visita di accreditamento ANVUR				
Moduli formativi	<i>Syllabi disciplinari</i>	<i>La mediazione didattica</i>	<i>Comunicazione efficace e Public speaking</i>	<i>Progettazione e valutazione</i>	<i>Le conoscenze interdisciplinari</i>
Metodologie	Esercitazioni, riflessioni individuali e condivise, <i>role play</i> a gruppi, esperienze laboratoriali, attività di simulazione e di scambio tra pari, allo scopo di costruire una learning community interattiva				

Tab. 2: Articolazione delle attività formative

Le attività formative previste all'interno del progetto PRODID-TLL si sono focalizzate su macro-contenuti di natura trasversale e finalizzate al perseguimento dei seguenti obiettivi:

- coinvolgere i docenti in un lavoro co-epistemologico di ricerca, di riflessione sulla propria pratica (e sull'efficacia dei mediatori utilizzati) e di formalizzazione;
- effettuare un'analisi delle schede SUA e dei syllabi di insegnamento per comprendere il grado di chiarezza nella strutturazione documentale, verificare la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio (oltre che la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso CdS), comprendere se vi sia una coerenza interna nell'allineamento fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica;
- valorizzare il ruolo dello *studente* in apprendimento (Serbati, Felisatti, Dirx, 2015) nella costruzione dei mediatori didattici e nei processi di valutazione;
- supportare lo svolgimento coordinato di varie fasi del processo di assicurazione di qualità dei corsi di studio, con particolare riferimento allo sviluppo del sistema di *quality assurance* della didattica (Ellis, Hogard, 2018).

3. Analisi dei Syllabi di insegnamento: primi step

Il secondo obiettivo del GdL TLL (successivo ai percorsi di formazione personalizzati, illustrati in Tab. 2, già conclusi) è stato, come si è detto, effettuare un'analisi dei Syllabi di insegnamento per comprendere il grado di chiarezza e di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo, verificare la coerenza interna fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dell'insegnamento con gli obiettivi del corso di studio, verificare la coerenza fra obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso CdS, comprendere se vi sia una coerenza interna nell'allineamento (Biggs, 2003; Biggs, Tang, 2007; O'Brein, Millis & Cohen 2008; Serbati, Zaggia, 2012) fra risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica, dedurre elementi utili alla formalizzazione di Linee Guida per la redazione efficace del Syllabus dell'insegnamento.

In questa sede si descrivono gli esiti relativi ad una prima analisi dei Syllabi di insegnamento relativa a tutti gli insegnamenti condotti nell'a.a. 2018-2019 all'interno dei 12 Corsi di studi sottoposti a Visita istituzionale per l'Accreditamento Periodico presso l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, svoltasi in data 12-16 Novembre 2018. La scelta di individuazione a priori di Syllabi-target è stata innanzitutto funzionale a ridurre i dati rispetto ad una mole enorme (considerando che l'Ateneo di Bari è classificato come Mega Ateneo, con 23 Dipartimenti universitari e 56 Corsi di Studi triennale, 50 Corsi di Laurea di II livello magistrale, 12 Corsi magistrali a ciclo unico, 4 Corsi di Laurea Interateneo), probabilmente poco utile per una ricerca esplorativa cui intendiamo far seguire ulteriori azioni, attraverso strumenti anche qualitativi di rilevazione e di analisi dei dati (ad esempio, interviste e focus group a docenti e figure di coordinamento); tale scelta ha assunto, in vista della visita ANVUR, anche una funzione strategica, in quanto l'attenzione verso questi Corsi ha ulteriormente responsabilizzato i docenti alla cura documentale e ad evitare criticità legate all'incompletezza e/o alla difficoltà di reperibilità e scaricamento dei documenti.

Per poter procedere ad una prima analisi di tipo quantitativo, è stata creata una griglia Excel di analisi dei documenti contenente le seguenti voci (di cui si è provveduto a segnalare la presenza/ assenza in ogni Syllabus analizzato): Numero Scheda, Nome insegnamento, Corso di Studio, Classe di Laurea, Crediti, Dipartimento, SSD, Informazioni Docente, Prerequisiti, Risultati di Apprendimento, Declinazione rispetto ai Descrittori Dublino, Contenuti, Testi, Metodi Didattici, Metodi Valutazione, Criteri Valutazione, Altro. Si tratta degli elementi “di base” che strutturano tradizionalmente il Syllabus di insegnamento, una sorta di “lessico minimo”², che in parte abbiamo riscontrato nel formulario utilizzato dall’Ateneo di Bari, in parte abbiamo integrato con alcuni descrittori desunti dalla formazione condotta per il progetto PRODID-TLL dalla dott.ssa Anna Serbati in data 17 luglio 2018³, sia da alcune Linee Guida recentemente pubblicate in Italia (come, ad esempio, quelle elaborate dalle Università di Padova, Catania, Trento, Trieste).

Di seguito si riportano, in tabella, la classificazione del numero di Syllabi analizzati per Classe di laurea, per un totale di 288 documenti (Tab. 3) e la suddivisione, per ogni Syllabus analizzato, della classe di laurea per le aree previste dal DM n. 06/2019⁴.

Classe di Laurea	N. Syllabi analizzati	%
L-14	16	5,56%
L-18	22	7,64%
L-22	35	12,15%
L-26	31	10,76%
L-32	21	7,29%
L-41	29	10,07%
LM-42	48	16,67%
LM-53	18	6,25%

Tab. 3: Classificazione del numero di Syllabi analizzati per Classe di laurea

² È opportuno specificare che la struttura presentata richiama soprattutto i Syllabi di insegnamento delle Università italiane, perché i modelli di checklists all’estero (Moon, 2002), soprattutto in America, sono assai dissimili, a volte distanti dalla cultura accademica e organizzativa del nostro paese.

³ Cfr. <https://www.uniba.it/ricerca/dipartimenti/forpsicom/pagine-e-file/contenutiprodid/17-luglio-serbati.pdf>

⁴ Decreto Ministeriale n. 06 del 07/01/2019 “Autovalutazione, valutazione, accreditamento iniziale e periodico delle sedi e dei corsi di studio”, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/482871/DM+n.+6+del+7+gennaio+2019+-+versione+accessibile.pdf/e503c92f-dc0f-4e2b-abce-dba6c73bac-fa?version=1.0&t=1547047012916>.

CORSI DI LAUREA TRIENNALE	CORSI DI LAUREA MAGISTRALE
AREA UMANISTICO – SOCIALE (C1)	AREA MEDICO-SANITARIA (A)
L-14 Scienze dei servizi giuridici	LM-42 Medicina veterinaria
AREA UMANISTICO – SOCIALE (C2)	AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B2)
L-18 Scienze dell'economia e della gestione aziendale	LM-53 Scienza e ingegneria dei materiali
AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B2)	AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B1)
L-22 Scienze delle attività motorie e sportive	Interclasse LM-74 Scienze e tecnologie geologiche e LM-79 Scienze geofisiche
AREA SCIENTIFICO TECNOLOGICO (B1)	AREA UMANISTICO – SOCIALE (C)
L-26 Scienze e tecnologie alimentari	LM-78 Scienze filosofiche
L-32 Scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura	LM-85 Scienze pedagogiche
L-41 Statistica	LM-87 Servizio sociale e politiche sociali

Tab. 4: Suddivisione, per i Syllabi analizzati, della classe di laurea nelle aree previste dal DM n. 06/2019

Nelle due tabelle successive sono sintetizzati le frequenze e le percentuali relative alla presenza, nei Syllabi analizzati, delle voci precedentemente citate.

	N	%
Informazioni Docente	154	100%
Prerequisiti	125	81,16%
Risultati di apprendimento	149	96,75%
Declinati Descrittori di Dublino	93	60,38%
Contenuti	151	98,05%
Testi	145	94,15%
Metodi didattici	148	96,10%
Metodi valutazione	148	96,10%
Criteri valutazione	117	75,97%
Altro	40	25,97%

Tab. 5: Analisi aggregata Syllabi – Corsi di Laurea Triennale (Tot. = 154)

	N	%
Informazioni Docente	118	88,05%
Prerequisiti	102	76,11%
Risultati di apprendimento	116	86,56%
Declinati Descrittori di Dublino	62	46,26%
Contenuti	118	88,05%
Testi	117	87,31%
Metodi didattici	114	85,07%
Metodi valutazione	115	85,82%
Criteri valutazione	101	75,37%
Altro	41	30,59%

Tab. 6: Analisi aggregata Syllabi – Corsi di Laurea Magistrale (Tot. = 134)

Come si evince dalla codifica di primo livello effettuata sui dati aggregati, sia per i Corsi di Laurea Triennale che Magistrale, il tasso di compilazione delle voci del Syllabus è alto. Le uniche voci che si discostano rispetto alle altre, per difetto, sono quelle relative a due ambiti tematici di rilevanza centrale: la declinazione rispetto ai *Descrittori di Dublino* e i *Criteri di valutazione*.

I Descrittori di Dublino, come si evince dalla descrizione fornita sul portale dedicato al *Quadro dei Titoli Italiani (QTI)*⁵ - ‘sono enunciazioni generali dei tipici risultati conseguiti dagli studenti che hanno ottenuto un titolo dopo aver completato con successo un ciclo di studio. Non vanno intesi come prescrizioni; non rappresentano soglie o requisiti minimi e non sono esaustivi; i descrittori mirano a identificare la natura del titolo nel suo complesso. Essi non hanno carattere disciplinare e non sono circoscritti in determinate aree accademiche o professionali’. I Descrittori di Dublino comprendono, come è noto: Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*); Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*); Autonomia di giudizio (*making judgements*); Abilità comunicative (*communication skills*); Capacità di apprendere (*learning skills*).

Descrivere i *Criteri di valutazione* – seconda voce ‘meno documentata’ nei Syllabi analizzati – significa esplicitare in profondità non solo gli strumenti con cui misurare una prestazione o un apprendimento, ma anche stabilire modalità idonee e criteri di qualità per formulare ed esprimere il giudizio valutativo intorno a ciò che è stato misurato, come, ad esempio, la validità e l’attendibilità delle fonti, la pertinenza rispetto agli scopi, la completezza dei contenuti, la comprensibilità, la chiarezza organizzativa, la ricchezza di esempi concreti ecc. (Vertecchi, 2003; Trincherò, 2012; Bezzi, 2014; Galliani, 2015; Castoldi, 2016; Perla, 2019).

⁵ I Ministri dell’istruzione superiore dei Paesi europei partecipanti al Processo di Bologna hanno deciso nel 2005 di realizzare il Quadro dei titoli per lo Spazio europeo dell’istruzione superiore (*Qualifications Framework for the European Higher Education Area - QF for the EHEA*), articolato nei tre cicli principali dell’istruzione superiore, come definiti dal Processo di Bologna, e funzionale a favorire una più corretta comprensione e comparabilità dei titoli dei differenti sistemi nazionali d’istruzione superiore; esso presenta, infatti, tutti i titoli rilasciati per ciascun ciclo, con riferimento al numero dei crediti ECTS e ai risultati di apprendimento (Descrittori di Dublino). Ogni Paese si è impegnato a realizzare un proprio Quadro nazionale dei titoli e, a partire dal 2005, anche in Italia il Ministero ha avviato il processo di realizzazione del *Quadro dei titoli italiani* - QTI. All’interno questo Framework, i risultati di apprendimento comuni a tutte le qualifiche di un certo ciclo sono espressi da descrittori di tipo generale: essi devono essere applicabili ad una vasta gamma di discipline e profili e devono tener conto delle molteplici articolazioni possibili del sistema d’Istruzione Superiore nazionale. Dopo la Conferenza Ministeriale di Praga (2001), un gruppo di esperti provenienti da differenti paesi ha prodotto una serie di descrittori per i tre cicli del Processo di Bologna, successivamente denominati Descrittori di Dublino (*Dublin descriptors*). Cfr. <http://www.quadrodeititoli.it/>.

Se si osserva la Tab. 7 riportante l'analisi dei Syllabi aggregati per Aree disciplinari, è interessante notare come, per i corsi di Laurea Triennale, il tasso di compilazione delle schede secondo i Descrittori di Dublino è significativamente inferiore (43,59%) per l'area umanistico-sociale rispetto a quello per l'area scientifico-tecnologica (66,09%), mentre per i criteri di valutazione il tasso di compilazione è inferiore per l'area scientifico-tecnologica (73,91%) rispetto a quella umanistico-sociale (82,05%).

	CORSI DI LAUREA TRIENNALE						CORSI DI LAUREA MAGISTRALE								
	Area Umanistico-Sociale			Area Scientifico-Tecnologica			Area Umanistico-Sociale			Area Scientifico-Tecnologica			Area Medico-Sanitaria		
Voci del Syllabus	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.	F. A.	% area	% tot.
Informazioni Docente	39	100,00	25,32	115	100,00	74,68	53	100,00	39,55	17	51,52	12,69	48	35,82	100,00
Prerequisiti	21	53,85	13,64	104	90,43	67,53	46	86,79	34,33	16	48,48	11,94	40	29,85	83,33
Risultati di apprendimento	35	89,74	22,73	114	99,13	74,03	53	100,00	39,55	16	48,48	11,94	47	35,07	97,92
Descrittori Dublino	17	43,59	11,04	76	66,09	49,35	46	86,79	34,33	16	48,48	11,94	0	0,00	0,00
Contenuti	36	92,31	23,38	115	100,00	74,68	53	100,00	39,55	17	51,52	12,69	48	35,82	100,00
Testi	36	92,31	23,38	109	94,78	70,78	53	100,00	39,55	17	51,52	12,69	47	35,07	97,92
Metodi didattici	34	87,18	22,08	114	99,13	74,03	50	94,34	37,31	16	48,48	11,94	48	35,82	100,00
Metodi valutazione	34	87,18	22,08	114	99,13	74,03	52	98,11	38,81	17	51,52	12,69	46	34,33	95,83
Criteri Valutazione	32	82,05	20,78	85	73,91	55,19	39	73,58	29,10	16	48,48	11,94	46	34,33	95,83
Altro	19	48,72	12,34	21	18,26	13,64	39	73,58	29,10	2	6,06	1,49	0	0,00	0,00

Tab. 7: Analisi dei Syllabi aggregati per Aree disciplinari

Per quanto riguarda i corsi di Laurea Magistrale di area scientifico-tecnologica, il tasso di compilazione di tutte le voci analizzate, complessivamente, è più basso: diversi Syllabi di insegnamento sono risultati incompleti e, anche per quelli compilati, si è osservato una spiccata tendenza all’approfondimento contenutistico specialistico (a volte attraverso elenchi puntati di contenuti), rispetto all’esplicitazione, ad esempio, delle competenze trasversali attese dagli studenti, dei metodi didattici o dei metodi e criteri di valutazione.

Per quanto riguarda invece i corsi di Laurea Magistrale di area Medico-Sanitaria, la nota più interessante è che il tasso di compilazione delle varie voci è elevato, ma nessun Syllabus è stato declinato secondo i Descrittori di Dublino. Approfondendo questo dato attraverso una comparazione più dettagliata dei Syllabus di area Medico-Sanitaria, è emersa, effettivamente, la scelta unanime di utilizzare una diversa organizzazione strutturale dei contenuti – meritevole di ulteriori approfondimenti – rispetto a quella in uso nella maggioranza dei Corsi di Ateneo. Innanzitutto, i risultati di apprendimento attesi sono sempre stati declinati sempre secondo le voci “Conoscenze”, “Abilità” e “Competenze”. Inoltre, alle informazioni anagrafiche e alcune voci in parte compresenti nella scheda Uniba – Obiettivi, Risultati di apprendimento, Programma/Argomenti, Modalità di erogazione della didattica, Frequenza, Prerequisiti, Metodi didattici, Accertamento dell’acquisizione delle conoscenze/competenze, Modalità di svolgimento dell’esame e criteri di valutazione dell’apprendimento, Libri di testo, Sede – si aggiunge una tabella, come da esempio riportato, riportante un planning orario delle lezioni dedicate a ciascun argomento (di cui si riporta anche l’ambito conoscitivo e la descrizione):

Syllabus			
Conoscenze	Argomenti	Descrizione	Ore
	Introduzione al corso	Organizzazione e finalità del corso...	2
Acquisizione dei principi teorici su ... (contenuto specifico)	Teoria...	Contenuto specifico...	2

Tab. 8: Estratto dal Syllabus di un Corso di Laurea magistrale di area Medico-Sanitaria

In molti Syllabi, inoltre, si assiste all’assenza totale di compilazione della voce “prerequisiti”; alcuni Syllabi sono personalizzati e aggiungono una voce “altro” differente rispetto agli altri (i.e.: “assegnazione tesi di laurea”; “ricevimento studenti”).

I dati sembrano suggerire una generale attenzione più per le azioni dell’insegnante che per quelle degli studenti: la centratura, in molti casi, appare più specificatamente orientata verso la didattica disciplinare, che verso attività *learning* o *student-centered*.

L’alto grado di eterogeneità documentale riscontrata nell’analisi non è solo di tipo strutturale, ma anche *formale*: comparando le modalità di scrittura dei Syllabi, vi sono delle

differenze significative fra settori scientifici disciplinari diversi, ad esempio – per quanto riguarda l'analisi dei Syllabi di insegnamento dei Corsi di laurea triennale – fra quello giuridico-sociale e quello matematico-statistico: nel primo caso lo stile di scrittura appare narrativa, esplicativa, curata nella forma, a differenza del secondo settore, in cui lo stile di scrittura sembra più sintetico, analitico, specialistico, centrato maggiormente sul contenuto. In molti casi, lo stile di scrittura “narrativo” emergente nei Syllabi di ambito giuridico coincide anche con il discostarsi dalla strutturazione secondo i Descrittori di Dublino (il che giustifica, in parte, quanto osservato precedentemente in relazione alla Tab. 7, ossia che il tasso di compilazione delle schede secondo i Descrittori di Dublino è significativamente inferiore per l'area umanistico-sociale rispetto a quello per l'area scientifico-tecnologica). Rispetto ai criteri di valutazione, infine, si assiste assai di frequente a formule incentrate su ‘metodi/strumenti’ di valutazione (colloquio orale, scritto, ecc.) e sui contenuti da dover apprendere, piuttosto che sui criteri: la cultura della valutazione in Università (Perla, 2004) sembra ancora tutta da costruire.

4. Azioni ‘work in progress’

L'analisi dei Syllabi – seppur non esaustiva, ma ristretta ad una percentuale di Corsi di laurea davvero esigua rispetto al totale degli insegnamenti in Uniba – ha mostrato un alto grado di eterogeneità nella strutturazione documentale di Ateneo e evidenziato alcuni bisogni di formazione specifici (in particolare rispetto al tema della valutazione e alla strutturazione dei risultati di apprendimento secondo i *Dublin Descriptors*).

Il percorso non è concluso. Il protocollo della ricerca prevede infatti una serie di ulteriori step (alcuni in programmazione, altri in corso di svolgimento), che mirano alla focalizzazione, su un numero più limitato di Syllabi di insegnamento, del grado di coerenza interna fra:

- a) obiettivi formativi, risultati di apprendimento attesi, metodi di insegnamento, contenuti e modalità di verifica (il “constructive allineament”; Biggs, 2003; Biggs, Tang, 2007; O'brein, Millis & Cohen 2008; Serbati, Zaggia, 2012);
- b) obiettivi formativi e risultati di apprendimento dei diversi insegnamenti all'interno dello stesso Corso di Laurea;
- c) Syllabi e Scheda Unica Annuale.

A conclusione di questi step si prevede una fase di approfondimento con strumenti di rilevazione e modalità di analisi dei dati di tipo qualitativo, come interviste in profondità e focus group, volte a disambiguare le motivazioni che sottendono alcune precise scelte documentali precedentemente emerse dall'analisi (come la strutturazione del Syllabus nei Corsi di Laurea magistrale di ambito Medico-Sanitario) e ad approfondire la dialettica fra trasversalità didattico-documentale e specificità linguistico-disciplinare, che tanto sembra incidere nei modelli di Syllabi analizzati, così differenti fra loro per forma e organizzazione. Il fine ultimo è quello di pervenire alla formalizzazione di Linee Guida operative per la

redazione efficace del Syllabus dell'insegnamento, allineando modalità di insegnamento e pratiche di valutazione agli obiettivi formativi e ai risultati di apprendimento attesi dell'attività didattica, da utilizzare come dispositivo nei futuri percorsi di formazione per i docenti novizi e in servizio.

Le attività del PRODID-TLL – alcune già attuate, altre in corso – stanno contribuendo a: a) svolgere un'importante funzione di sensibilizzazione della comunità accademica verso il *learning design*, l'innovazione didattica e tecnologica per la promozione dell'*active learning* (Coryell, 2017); b) promuovere azioni di accompagnamento alla professionalizzazione dei docenti, a partire dalla riflessione sulla propria pratica didattica e sulla motivazione ad insegnare.

Il modello ispiratore che sottende tali attività – già sperimentato dalla *Faculty of Engineering* (LTH) della Lund University in Svezia – considera la *competenza pedagogica* nell'insegnamento (Tågerud, 2010) come un processo a spirale (secondo il modello ispirato al Kolb's Learning Cycle: Kolb, 1984) che vede interagire conoscenza teorica (*Theory: knowledge of teaching and learning*), pratica pedagogica (*Student learning-Teaching*) e abilità di insegnamento di progettazione e osservazione (*Teaching skills: planning of teaching; observation of teaching and learning*).

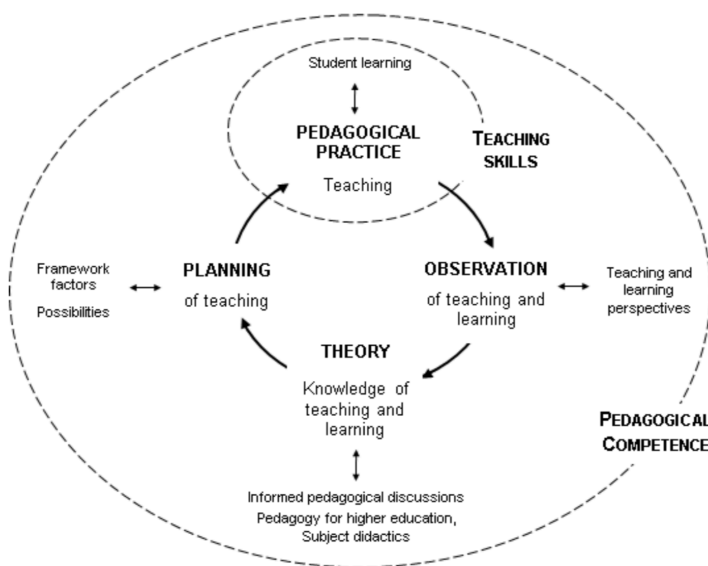


Fig. 2: *A model for pedagogical competence at LTH*
(Olsson, et al. 2010; Olsson & Roxå 2013)

L'ultimo step di lavoro, in fieri, riguarda la costruzione curricolare e l'innovazione metodologica introdotta all'interno del TLL attraverso la ricerca, specificatamente attraverso

l'analisi delle pratiche formali e informali dell'insegnamento (Altet, 2003; Vinatier, Altet, 2008; Perla 2014, 2018, 2019), al fine di comprendere come costruire, con i docenti coinvolti ed afferenti ad aree disciplinari differenti, un dialogo dialettico fra didattica e saperi disciplinari a livello universitario.

L'approccio del gruppo di lavoro barese è di tipo *collaborativo* (Perla, 2011, 2014, 2019).

Come è noto, la formazione esclusivamente seminariale non è efficace nel contesto universitario: occorre un lavoro *co-epistemologico*, di costruzione di rapporti sintonici fra la ricerca in didattica generale e la ricerca in ambito disciplinare, funzionale ad impostare nuovi formati di interpretazione teorica di tale rapporto e a produrre dispositivi efficaci di lavoro integrato utili all'agire d'aula del docente. Per poter introdurre delle modifiche migliorative nella didattica, occorre comprendere le complesse azioni di *contro-trasposizione* didattica (Frish, 2016, 2017, 2018) del docente universitario e i processi mediatori (Damiano, 2013) finalizzati a trasformare il sapere accademico in apprendimento, ad interpretare la disciplina-ricerca (o sapere sapiente) in disciplina da insegnare (e apprendere). Le conoscenze disciplinari in ambito universitario afferiscono ad ambiti differenti e sono di tipo specialistico, sovente difficili da trasportare affinché gli studenti possano comprendere il valore formativo dei saperi e acquisire conoscenze e competenze utili e spendibili anche al di fuori del contesto universitario. Gli stessi obiettivi formativi dei corsi di Laurea e Laurea magistrale italiani non sempre sono impostati secondo criteri uniformi. Le conseguenze di tale criticità si manifestano in una serie di problematiche di apprendimento dello studente, sia in entrata che in uscita, ben evidenziate da diverse indagini internazionali, quali il problema degli abbandoni ovvero del limitato successo formativo degli studenti a livello universitario; una crescente difficoltà degli studenti ad usufruire delle tradizionali lezioni trasmissive accademiche; il bisogno di creare forme di transizione e di continuità didattica dalla scuola secondaria all'università.

Formare gli studenti universitari richiede, da parte del docente universitario, cambiamenti profondi nel modo di selezionare i contenuti del sapere da insegnare (e da rendere "potabili") e nei mediatori, anche tecnologici, indispensabili per trasformare quei contenuti in competenze – educative e transdisciplinari – di lungo termine, facendo dialogare didattica e nuovi formati multimediali della divulgazione scientifica di grande efficacia comunicativa, interrogandosi sul rapporto fra fini e mezzi dell'insegnare (curricolo, progettazione, valutazione, ecc.).

Il lavoro sul progetto PRODID è *in progress*: il percorso di formazione è stato il primo step, seguito da un'analisi, non ancora conclusa, dei Sillabi di insegnamento. È in corso di avvio il prosieguo della sperimentazione, incentrato sull'innovazione curricolare e metodologica attraverso la ricerca, per lo sviluppo professionale dei docenti universitari.

Riferimenti bibliografici

Altet M. (2003). *La ricerca sulle pratiche di insegnamento in Francia* (tr. it.). Brescia: La Scuola.

Barboni L., Magistrali A., Quadrani F. (2017). La Curriculum Map nella progettazione del percorso formativo: l'esperienza dell'Università degli studi di Camerino. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 112-125.

Bartell M. (2003). Internationalisation of universities: A university culture-based framework. *Higher Education*, 45(1), 43-70.

Bezzi C. (2014). *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*. Milano: FrancoAngeli.

Biggs J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University (2nd edition)*. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education & OU Press.

Biggs J., Tang C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*, Buckingham: Open University Press/McGraw Hill

Brown H., Sommerlad E. (1992). Staff Development in Higher Education- Towards the Learning Organization?. *Higher Education Quarterly*, 46, 174-189.

Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Deem R., Hillyard S., Reed M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford: Oxford University Press.

DeZure D., Chism N., Sorcinelli D.M., Cheong G., Ellozy, A.R., Holley M., Kazem B., Dawood A. (2012). Building International Faculty-Development Collaborations: The Evolving Role of American Teaching Centers, *The Magazine of Higher Learning*, 44(3), pp. 24-33.

Dipace A., Limone P., Bellini C. (2017). Faculty development e innovazione didattica. Le esperienze dell'Università di Foggia. *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1, pp. 126-142.

European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ellis R., Hogard E. (2018). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*. New York: Routledge.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *Eu-*

ropean standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions. Helsinki: ENQA. <http://www.enqa.eu/pubs.lasso>

Felisatti E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, 1*, 5–16.

Felisatti E., Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento, XII*, 1, 137-153.

Felisatti E., Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 14*, VIII, 323-339.

Felisatti E., Serbati A. (2017) (Eds.). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

Frisch M. (2016). *Emergences en didactiques pour les métiers de l'humain*. Paris: L'Harmattan.

Frisch M. (2017). *Didactique de l'information-documentation: émergences, interaction et convergences avec les environnements informatiques pour l'apprentissage et les métiers de l'humain*. Colloque EIAH, Actes de la conférence, pp.388-390. From: <http://eiah2017.unistra.fr/wp-content/uploads/2016/10/Actes.pdf>.

Frisch M. (2018). Accompanying training professionalization processes, using didactic and research in a complex perspective. *Form@re, 18*(2), 62-75.

Galliani L. (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Gibbs G., Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. The Institute for Learning and Teaching in Higher Education and SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi), 5(1), 87–100.

Harrison J. (2002). *The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review*, Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File, 21, pp. 3-20.

Harrison R. (2009). *Learning and Development*. London: Chartered Institute of Personnel and Development.

Kolb D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docenti universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and innovation in learning and teaching, 1*, pp. 95-111.

Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re*, 18(1), pp. 248-255.

Marbach-Ad G., Egan L.C., Thompson K.V. (2015). Evaluating the Effectiveness of a Teaching and Learning Center. *A Discipline-Based Teaching and Learning Center*. Springer, Cham.

McCaffery P. (2019). *The higher education manager's handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges* (third ed.). London and New York: Routledge.

Moon J. (2002). *The module and programme development handbook*. Kogan Page.

Newman T. (2017). *Making an Impact: Utilising Faculty Learning Communities to Enhance Teaching and Learning*. In McDonald J., Cater-Steel A. (eds) *Communities of Practice*. Singapore: Springer.

O'Brein J.G., Millis B.J., Cohen M.W. (2008). *The Course Syllabus: A Learning-Centered Approach, second edition*. San Francisco: Jossey-Bass.

OCDE (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. Available from: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>.

Olsson T. *et al.* (2010). Pedagogical competence – a development perspective from Lund University. In: Ryegård, Å. (Ed.). *A Swedish perspective on Pedagogical Competence* (pp. 121-132). Uppsala University.

Olsson T., Roxå T. (2013). Assessing and rewarding excellent academic teachers for the benefit of an organization. *European Journal of Higher Education*, 3(1), pp. 40-61.

Perla L. (2004). *Valutazione e qualità in Università*. Roma: Carocci.

Perla L. (2011). *L'eccellenza in cattedra. Dal saper insegnare alla conoscenza dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Perla L. (2014). *I nuovi Licei alla prova delle competenze. Guida alla progettazione nel primo biennio*. Bergamo-Lecce: Pensa Multimedia.

Perla L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Michellini (Ed). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017) (79-88)*. Udine: Forum.

Perla L. (Ed) (2019). *Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti*. Brescia: Scholé-Morcelliana.

Perla L., Vinci V. (2018a). Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 120-140.

Perla L., Vinci V. (2018b). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), pp. 68-88.

Postareff L., Lindblom-Ylance S., Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.

Saroyan A., Amundsen C. (2004). Rethinking higher education: From a course design workshop to a faculty development framework. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Saryon A., Frenay M. (Eds.) (2010). *Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model*. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Serbati A., Felisatti E., Dirx J. (2015). *Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change*. Proceedings of the 8th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain). 16-18 November, 2015, 951-961.

Serbati A., Zaggia C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai *learning outcomes*: una proposta per i corsi di studio universitari. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5(9), 11-26.

Sorcinelli M.D., Austin A.E., Addy P.L., Beach A.L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.

Tågerud Y. (2010). Pedagogical competence – experiences from an institution in the process of being merged. In Å, Ryegård, K., Apelgren, T. & Olsson (2010). A Swedish perspective on pedagogical competence. Uppsala University (ed. or.: *Att belägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet*, from: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22232/1/gupea_2077_22232_1.pdf).

Teichler U. (2004). The Changing Debate on Internationalisation of Higher Education. *Higher Education*, 48(1), 5-26.

Tigelaar D.E.H., Dolmans, D.H.J.M., Wolfhagen, I.H.A.P. & Van Der Vleuten C.P.M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253 – 268.

Trincherò R. (2012). *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Varma-Nelson P., Turner R. (2017). Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center. In E. Felisatti, A. Serbati (eds) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 116-125). Milano: FrancoAngeli.

Vertecchi B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*, Milano, FrancoAngeli.

Vinatier I., Altet M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.

Waks L.J. (2003). How globalization can cause fundamental curricula change: An American perspective. *Journal of Educational Change*, 4(4), 383–418.

Wihlborg M. (2009). The pedagogical dimension of internationalisation? A challenging quality issue in higher education for the twenty-first century. *European Educational Research Journal*, 8(1), 117–132.

Wilkerson L., Irby D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, 73, 4, 387-394.

La ricerca formazione per l'innovazione della didattica universitaria

Dina Guglielmi, Elena Luppi, Barbara Neri, Enrico Sangiorgi, Paola Salomoni, Ira Vannini
Università degli Studi di Bologna

Abstract

La promozione della qualità della didattica universitaria ha come scopo fondamentale quello di garantire agli studenti un apprendimento significativo ed efficace. Si tratta, in particolare, di assicurare agli studenti l'acquisizione di effettive *competenze*, intese come entità complesse, nelle quali si integrano molteplici elementi, quali le conoscenze, insieme alle abilità e agli aspetti metacognitivi e alle competenze trasversali strategiche per l'apprendimento e per la vita (Le Boterf, 1990; Pellerey, 1983; 2004). In questo senso, costruire e aumentare il proprio livello di competenza significa essere in grado di mobilitare (in maniera sempre più efficace) i vari elementi, al fine di utilizzarli in modo pertinente all'interno di specifici contesti. Pellerey (2004 p. 12) parla, in proposito, della competenza come della «...capacità di far fronte ad un compito o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive e a utilizzare le risorse esterne disponibili in modo coerente e fecondo».

Creare le condizioni affinché la didattica universitaria possa efficacemente promuovere competenze è, dunque, un'esigenza di grande importanza per il sistema universitario, in particolare laddove si desidera il più possibile spostare l'asse di equilibrio da una logica improntata sulla mera selezione, verso logiche di promozione di competenze e di innalzamento del livello intellettuale di tutti gli studenti o della maggior parte di essi.

Questo contributo presenta, in sintesi, il modello teorico e metodologico che definisce il sistema per l'innovazione della didattica universitaria che l'Università di Bologna sta realizzando. Si tratta di un progetto ampio, orientato dall'idea che la formazione universitaria debba prioritariamente promuovere, per tutti gli studenti e le studentesse, competenze intese come entità complesse, che integrano le conoscenze, le abilità, gli elementi metacognitivi, le competenze trasversali strategiche per l'apprendimento e per la vita. Il progetto attiva un processo circolare che parte dalle competenze didattiche del docente, con la finalità principale di assicurare lo sviluppo delle competenze degli studenti e si propone di incidere su molteplici livelli e dimensioni dei processi di insegnamento-apprendimento, in una prospettiva diacronica. Il progetto prende ispirazione, nella sua cornice teorico-metodologica, dal modello della *Formative Educational Evaluation* (Scriven, Stufflebeam, Stake, Lincoln, House e Howe in Kellaghan e Stufflebeam, 2003; Bondioli, Ferrari, 2004), in particolare, della Ricerca-Formazione intesa in senso valutativo

(Betti, Vannini, 2013; Betti, Davila, Martínez, Vannini, 2015; Asquini, 2018). L'applicazione del modello ai contesti didattici dell'Università di Bologna ha potuto beneficiare di due esperienze pilota di ricerca valutativa realizzate all'interno dell'Ateneo con i docenti dei Corsi di laurea in "Infermieristica" e in "Economics and Finance" (CLEF). Il modello bolognese contempla azioni valutative orientate specificamente in senso formativo (di analisi e progressiva ri-progettazione delle azioni didattiche supportata da interventi formativi ad hoc rivolti ai docenti) che promuovono nei docenti capacità di riflessione e autoanalisi delle proprie prassi didattiche e azioni di formazione alla didattica attraverso metodologie innovative e l'uso delle tecnologie. Tali azioni sono definite su tre linee di intervento: in verticale all'interno del singolo Corso di Studio (in base alle evidenze emerse dai precorsi di *Formative Educational Evaluation*); attraverso una formazione per specifici target (es. neoassunti), per ruoli (es. coordinatori dei CdS) e diffusa (formazione rivolta a tutta la componente accademica).

Introduzione

L'innovazione della didattica è un'istanza che sta caratterizzando le politiche contemporanee delle istituzioni universitarie. La necessità urgente di ripensare ai processi di insegnamento-apprendimento scaturisce dall'intreccio di diversi cambiamenti socio-culturali che hanno progressivamente rimesso in discussione l'assetto dei sistemi di istruzione superiore (Coggi, 2019). In particolare, negli ultimi anni, si è assistito a un incremento della domanda formativa universitaria a livello internazionale (Trow 2007, Stes et al 2010), con una popolazione studentesca viepiù eterogenea per età, provenienza, background socioculturale, motivazioni, conoscenze di base, approccio all'apprendimento e orientamento alla professione (Mulryan-Kyne 2010). Le istituzioni universitarie incarnano oggi l'esito di una lunga transizione dei sistemi di istruzione-formazione da strumenti di selezione a motori di democratizzazione, promozione sociale e innovazione diffusa (Biggs, Tang 2011). Alle Università si chiede di favorire un innalzamento dei saperi e delle competenze di una popolazione i cui tassi di scolarizzazione crescono in modo progressivo e i cui fabbisogni formativi si fanno sempre più complessi. Le Università sono chiamate a rispondere alle sfide di oggi e, soprattutto di domani, sul piano culturale, sociale ed economico, in uno scenario in continuo mutamento. Per queste ragioni i curricula universitari odierni incorporano sempre più istanze legate alla formazione alla cittadinanza o alle cittadinanze, giacché la grande sfida della transizione dal locale al globale, inteso come plurale, è una priorità (Owens et al 2018, Aydin 2014) e i contesti lavorativi necessitano di professionisti con solidi saperi disciplinari ma, allo stesso tempo, elevate competenze trasversali di adattamento e di innovazione (Wheat, Sun, Wedgworth and Hocutt 2018).

Il Processo di Bologna del 1999, volto ad armonizzare i vari sistemi europei di *higher education* verso un'organizzazione tale da garantire la trasparenza e leggibilità dei percorsi formativi e dei titoli di studio, ha comportato un rinnovamento nei *curricula* dei sistemi accademici europei, a cui è corrisposta la traduzione degli obiettivi formativi dei corsi di studi in termini di risultati di apprendimento (*learning outcomes*) e di profili di competenze. In questa direzione, i Descrittori di Dublino, hanno declinato gli apprendimenti in termini di competenze operazionalizzabili focalizzate sullo studente e sull'apprendimento, anziché sul docente e sull'insegnamento (Trincherò, 2019).

Questo passaggio ha cambiato sostanzialmente gli scenari pedagogici del mondo dell'istruzione superiore: tradizionalmente impostati su una logica di «apprendimento per conoscenze e contenuti», ma orientati a supportare e mettere in atto strategie organizzative e

didattiche che favoriscano la transizione verso un «apprendimento per competenze». Le competenze, come si è detto, sono intese come entità complesse, nelle quali si integrano molteplici elementi, quali innanzitutto le conoscenze, insieme poi ad abilità e aspetti meta-cognitivi, competenze trasversali strategiche per l'apprendimento e per la vita (Le Boterf, 1990; Pellerey, 1983; 2004).

Se una logica accademica che possiamo arbitrariamente definire come “tradizionale” prevedeva un curriculum descrittivo di ciò che lo studente doveva conoscere, comprendere ed essere in grado di dimostrare alla fine di un percorso, oggi le Università si sono riassettate in funzione di profili per competenze, che chiamano in causa la combinazione di saperi disciplinari e competenze trasversali che ne connotano il profilo professionale in uscita. I corsi di studio universitari non possono, nell'attuale contesto politico-istituzionale, essere pensati come un insieme di moduli di insegnamento scarsamente in connessione tra loro; l'istanza è quella di una organicità di saperi che possano orientare lo sviluppo autonomo, da parte degli studenti, di apprendimenti significativi per le loro vite professionali e personali.

Questa prospettiva richiede un forte coordinamento a livello accademico dei diversi attori che intervengono nel processo di apprendimento: dal management universitario, in termini, da un lato di definizione delle politiche e strategie e, dall'altro, di definizione dei modelli organizzativi che attuano le strategie stesse; al personale docente, chiamato a concepire i propri insegnamenti con modalità di supervisione, *assessment* e innovazione nelle risorse; agli studenti e alle studentesse, veri protagonisti del proprio imparare (Serbati, Zaggia, 2012).

1. Dalla ricerca all'innovazione

Il progetto di promozione dell'innovazione della didattica universitaria dell'Università di Bologna è stato concepito a partire dall'idea che sia fondamentale coinvolgere i docenti in questo processo, quali attori attivi e consapevoli del rinnovamento della didattica e, allo stesso tempo, osservatori privilegiati dei contesti di insegnamento-apprendimento (dei loro punti di forza e di criticità) all'interno dei corsi di studio. Competenze e condizioni per una didattica di qualità (orientata a qualificare – in modo equo ed efficace - gli apprendimenti degli studenti e delle studentesse) possono, infatti, essere promosse e sviluppate solo a fronte di un coinvolgimento attivo dei docenti universitari, anche nella loro dimensione collegiale all'interno dei corsi di studio. In questo senso, si evidenzia la necessità di leggere il tema della qualità della didattica universitaria all'interno di una prospettiva che non veda unicamente i docenti come i destinatari di azioni formative, bensì come soggetti capaci, in prima persona, di analizzare i propri contesti didattici individuandone bisogni e possibili strategie di cambiamento.

Il percorso di progettazione e delle azioni di innovazione didattica per l'Ateneo di Bologna si è avviato in parallelo alla realizzazione di percorsi di Ricerca-Formazione e dunque a un'idea di valutazione intesa in senso formativo (cfr. Betti, Vannini 2013; Betti, Davila, Martínez, Vannini, 2015, Asquini 2018).

Il disegno di ricerca si è ispirato ai modelli dell'*Educational Evaluation Research* (cfr. Ryan, Bradley Cousins, 2009): un ambito complesso, per sua natura interdisciplinare e connesso al paradigma del pragmatismo (cfr. Mertens, 1998; 2018; Greene, 2008), le cui radici più profonde sono state rintracciate da Murphy (1990) e da Cherryholmes (1992) in Dewey. Questa prospettiva è capace di far dialogare costantemente, pur se in modo ampiamente problematico e sempre orientato da questioni valoriali (Walberg e Haertel, 1990; Becchi e Bondioli, 1994; Husen e Postlethwaite, 1994; Scriven, 1999; Kellaghan e

Stufflebeam, 2003), l'esigenza della misurazione (della raccolta di dati validi e affidabili) con la necessità di assumere decisioni e implementare ipotesi di soluzione nei contesti valutati. Nell'esperienza bolognese si è scelto di fare riferimento a uno specifico filone della ricerca valutativa, quello della *Formative Educational Evaluation*, nel suo più specifico significato di un processo valutativo che impegna costantemente tutti soggetti coinvolti in un lavoro di analisi dettagliata dei dati e di ricostruzione dei percorsi sottoposti a valutazione. La *Formative Evaluation* è, infatti, ricorsivamente incentrata su momenti di analisi dell'esistente e di ri-costruzione dei percorsi, in vista del miglioramento (Vertecchi, 1976). Tale approccio promuove le abilità diagnostiche, decisionali, progettuali dei soggetti coinvolti e – così facendo – consente l'apprendimento e la crescita degli stessi (cfr. Guasti, 2013). Una valutazione così intesa porta con sé potenzialità di crescita e sviluppo, dei soggetti e dei contesti nei quali i processi si realizzano (House e Howe, 2003).

La Figura 1 sintetizza la dinamica delle fasi di lavoro di questo approccio basato sulla *Formative Educational Evaluation*; nello specifico, la prima direzione di lavoro riguarda la rilevazione e analisi dei dati, quale momento di raccolta sistemica, attraverso indicatori validi e procedure rigorose, di diverse tipologie di informazioni per lo studio del contesto e dei processi in atto; la seconda fase è quella della restituzione dei dati e della conseguente individuazione dei bisogni formativi dei docenti universitari, momento centrale poiché focalizzato sulla condivisione e la promozione di processi di autovalutazione e riflessività degli attori coinvolti; la terza fase è relativa a ipotesi di riprogettazione didattica e miglioramento intesa come momento operativo-decisionale in cui gli attori del contesto universitario ipotizzano collegialmente possibili azioni e direzioni di cambiamento. In questa fase sono inseriti anche specifici interventi formativi rivolti ai docenti, in risposta ai bisogni individuati.



Fig. 1: Approccio metodologico di Formative Educational Evaluation, rielaborato ed applicato agli studi pilota nell'Ateneo bolognese (Betti, Vannini, 2013; Betti, Davila et al., 2015).

Questo approccio metodologico è rappresentabile come un processo ciclico in cui fasi di misurazione, confronto, riflessione, presa di decisioni e riprogettazione sono via via proposte e riproposte a un gruppo di lavoro. Il modello messo a punto ha tratto origine da due esperienze pilota di ricerca valutativa con esiti di ricerca formazione che sono stati

realizzati nell'Ateneo Bolognese sotto la supervisione del Dipartimento di Scienze dell'Educazione:

- una relativa al CdS "Economics and Finance (CLEF)" del Dipartimento di Scienze Economiche, iniziata nell'a.a. 2016/17 e tutt'ora in corso (Balzaretti, Vannini, 2018);
- una realizzata nel CdS in Infermieristica negli dal 2013 al 2017 (Luppi, Benini 2017; Luppi 2018).

Si tratta di progetti di ricerca nati dalla volontà dei corsi di studi coinvolti di aprire una riflessione scientificamente fondata sulla qualità della didattica che fosse occasione di autoanalisi, riflessione e miglioramento per i docenti e per il Corso di studi nel suo complesso.

Le prospettive teorico-metodologiche sopra brevemente descritte hanno aperto un orientamento innovativo per lo sviluppo di una strategia volta a qualificare la didattica all'interno dell'Ateneo bolognese. Gli elementi chiave di questo modello possono essere sintetizzati nei seguenti punti, che rappresentano altrettante direzioni strategiche per il progetto di Ateneo:

- la necessità di costruire un progetto di sviluppo della qualità della didattica che riconosce un ruolo chiave ai docenti e alle loro competenze didattiche, la loro capacità di analizzare i contesti di partenza, i bisogni specifici (individuali e collettivi) e di decidere e agire per la propria formazione;
- la valutazione dei contesti e dei processi come base di partenza per qualsiasi percorso di miglioramento dei contesti stessi e come esperienza concreta, per i docenti, di apprendimento e crescita professionale;
- la messa in campo di percorsi formativi come risposta ai bisogni individuali e collettivi; percorsi che devono essere frutto di analisi e progettazioni condivise da coloro che hanno sperimentato un precedente momento di valutazione e autovalutazione, di analisi e riflessività critica sull'esistente;
- la convinzione che lo sviluppo di una buona competenza nella didattica universitaria non è mai disgiunta da una pratica effettiva della collegialità fra docenti e ricercatori, intesa come comunità professionale di riferimento che analizza e discute le criticità dei contesti e dei processi di insegnamento-apprendimento e ne individua – collettivamente – le strategie e le condizioni istituzionali per il miglioramento;
- la consapevolezza che qualsiasi percorso di sviluppo della professionalità richiede accompagnamento e supporto da parte di figure di sistema competenti negli ambiti della progettazione e valutazione didattica, della psicologia delle organizzazioni, della formazione degli adulti e della conduzione di gruppi di lavoro.

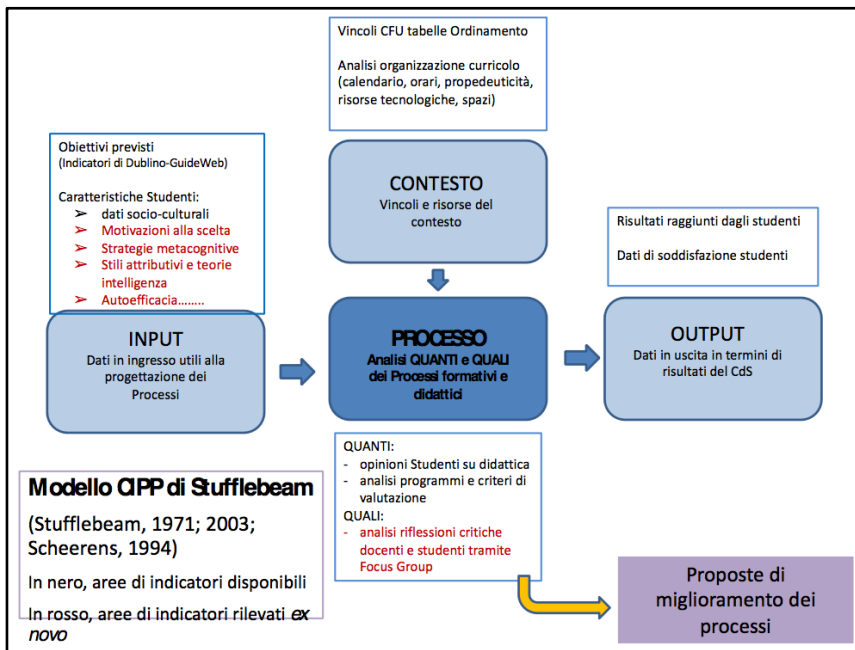
2. L'innovazione didattica all'Università di Bologna: un percorso circolare di ricerca, formazione e valutazione

A partire dalle premesse sopra citate l'Università di Bologna ha messo a punto un piano di azioni strategiche per l'innovazione articolato su due livelli di intervento:

- a) *Le azioni di livello A: Attività di Ricerca Formazione (sul modello della Formative Educational Evaluation)*

Le esperienze ricerca valutativa e Ricerca-Formazione ispirate al modello della *formative educational evaluation* vengono realizzate in alcuni contesti attraverso azioni di raccolta sistemica di dati, analisi e confronto collettivo con i Corsi di studio, individuazione dei bisogni formativi dei docenti e messa in campo delle conseguenti azioni formative utili alla riprogettazione futura, anche sperimentando le tecniche della videoanalisi, per supportare i docenti nella riflessione e riprogettazione della didattica. Gli esiti di queste esperienze all'interno dei corsi di laurea vengono utilizzati per qualificare anche gli altri interventi di natura più trasversale al fine di arricchire l'offerta formativa e le altre esperienze rivolte ai docenti.

Lo schema seguente sintetizza il disegno valutativo che caratterizza le attività di Ricerca Formazione, a partire dal modello valutativo *Content, Input, Process, Product* di Stufflebeam (1971, 1983).



b) Le azioni di livello B: Percorsi specifici di formazione alla didattica attraverso metodologie innovative

Una serie di azioni trasversali, connesse alla qualificazione della didattica universitaria orientate a sensibilizzare – in modo allargato – tutto il corpo docente ai temi della qualità della didattica. Inoltre, la diffusione, tra gli studenti Unibo, di un'offerta ampia di formazione su competenze trasversali rappresenta un'ulteriore possibilità di arricchimento della didattica all'interno dell'Ateneo; la scelta e la progettazione integrata di questi specifici corsi, all'interno dei vari Consigli di Corsi di Studio, costituisce un'opportunità importante per analizzare i bisogni dei propri studenti, anche e soprattutto in rapporto alla società in cui dovranno agire esercitando competenze di cittadinanza.

I due livelli di azione sono tra loro complementari e interrelati, alimentandosi reciprocamente e rendendo effettiva una logica di innovazione basata sulla ricerca, promuovendo in modo fattivo pratiche di riflessività nella professionalità docente e creando occasioni di apprendimento esperienziale in contesti di collegialità. I primi esiti di questi percorsi hanno messo in luce risultati positivi, sia in termini di impatto sulla didattica, sia in termini di gradimento e partecipazione degli attori coinvolti. Il progetto è tutt'ora in corso di implementazione e, solo fra qualche tempo, sarà possibile offrire un quadro ampio e completo dei risultati nel loro complesso.

In particolare, i due livelli di azione si connettono e beneficiano l'uno dell'altro su tre versanti:

- i dati rilevati e discussi nel livello A divengono potenziali occasioni di riflessione nei corsi di formazione (e nelle altre azioni) del livello B. Tali dati costituiscono le informazioni principali da cui ricavare l'analisi dei bisogni formativi dei docenti dell'Ateneo;
- gli strumenti messi a punto nel livello A costituiscono potenziali risorse per attivare momenti di confronto e riflessione durante le azioni (in particolare i corsi di formazione) del livello B;
- i docenti che hanno partecipato ad azioni di livello A costituiscono potenziali e irrinunciabili risorse – all'interno dei CdS e dei Dipartimenti per progettare, sostenere, diffondere azioni di livello B.

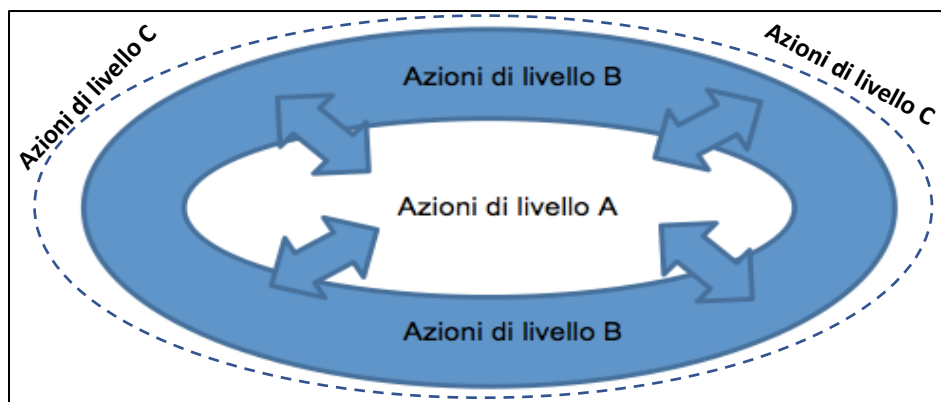


Fig. 3: Sinergia fra le azioni di ricerca e formazione per l'innovazione didattica

c) Le azioni di livello C: Progettazione di un modello organizzativo a sostegno dell'innovazione e per la qualità della didattica

La qualità della didattica rappresenta la capacità di dare risposte adeguate alle aspettative di tutti i soggetti che hanno interesse al servizio formativo offerto: studenti, famiglie e mondo del lavoro; in questi termini costituisce quindi il presupposto e definisce il perimetro di riferimento per attuare il sistema stesso.

Si tratta, in concreto, a livello di Ateneo ma anche a livello di Dipartimento, di mettere in campo obiettivi, strumenti, azioni e verifiche, attraverso cui realizzare una politica di qualità per migliorare costantemente l'offerta formativa. Il sistema per la qualità della didattica

dell'Università di Bologna, viene quindi posto al servizio dei progetti di innovazione della didattica per verificarne l'efficacia e il ritorno in un'ottica di miglioramento continuo.

Nella progettazione del sistema, particolare attenzione è data alla valorizzazione delle buone pratiche già in essere. In questi termini sono definiti percorsi di formazione al ruolo attivati mediante un processo bottom-up che, attraverso la leva formativa, fa emergere e mette in condivisione le esperienze virtuose di gestione dei corsi di studio, in tutte le sue dimensioni.

Una gestione per la qualità intesa, quindi, quale approccio manageriale allo sviluppo intenzionale di quelle peculiari condizioni e capacità che sono necessarie alla continua creazione e diffusione di conoscenza e al conseguente avvio dei processi di apprendimento (Colurcio, Mele, 2008).

La sinergia e messa a sistema delle innovazioni è garantita attraverso le azioni di Valutazione della Qualità, tali azioni sono accompagnate da interventi formativi, ancora una volta rispondenti alla logica della "Valutazione formativa".

3. L'innovazione della didattica dell'Università di Bologna: un modello che mette al centro studenti e studentesse

Dopo aver brevemente illustrato il quadro metodologico che sta alla base, orienta e alimenta il modello per l'innovazione didattica dell'Università di Bologna, presentiamo in seguito i principi e le azioni che caratterizzano tale modello, all'interno di un quadro politico e valoriale che l'Ateneo bolognese ha definito sulla base del dibattito scientifico e accademico contemporaneo. Come abbiamo visto, nel corso degli ultimi decenni i sistemi di istruzione e formazione hanno avviato a livello internazionale e locale processi di riforma, trasformazione e innovazione, per adattarsi ai cambiamenti di società via via più complesse e per rispondere alla grande sfida dell'innalzamento dei livelli di istruzione dei cittadini e delle cittadine. L'accessibilità, l'inclusione, l'ampliamento dell'offerta formativa e, soprattutto, l'innalzamento continuo della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, sono al centro delle attuali politiche educative e del dibattito scientifico sull'istruzione e sulla formazione superiore.

L'European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) nell'ambito della European University Association, in base a un confronto internazionale delle più importanti istituzioni educative europee, della European Higher Education Area (EHEA), ha sintetizzato nei 10 principi seguenti le istanze che caratterizzano gli attuali processi di innovazione della didattica Universitaria. Si tratta di principi che hanno fortemente ispirato il modello bolognese e che riportiamo di seguito:

«1. L'esperienza di apprendimento dell'istruzione superiore alimenta e consente la crescita degli studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, risolutori di problemi, attrezzati per l'apprendimento permanente.

2. L'apprendimento e l'insegnamento sono centrati sul discente. L'Università dovrebbe fornire opportunità di apprendimento su misura, che diano risposta ai bisogni e che tengano conto delle capacità di studenti diversi. Gli studenti sono attivamente coinvolti come co-creatori in tutti gli aspetti dell'esperienza formativa e condividono la responsabilità per il proprio apprendimento.

3. L'impegno per l'apprendimento e l'insegnamento è parte integrante dello scopo, della mission e della strategia dell'Università.

4. Le Università devono sviluppare strategie istituzionali per guidare sostenere, e promuovere attivamente l'impegno verso la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento.

5. *L'insegnamento e l'apprendimento sono un processo collegiale che implica una forte collaborazione interna e verso l'esterno. L'intera istituzione, compresi gli studenti, il personale amministrativo e tecnico sono attivamente coinvolti nell'apprendimento e nell'insegnamento. Opportunità nei settori privato, pubblico e del volontariato sono essenziali per consentire a studenti e laureati di svolgere ruoli significativi in una società in continua evoluzione. I processi di apprendimento e insegnamento promuovono la responsabilità sociale.*

6. *L'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca sono interconnessi e si arricchiscono a vicenda. Il collegamento tra ricerca e istruzione è essenziale per stimolare l'innovazione e la creatività nell'esperienza didattica e per far progredire la conoscenza.*

7. *L'insegnamento è fondamentale per la pratica accademica ed è riconosciuto come un'attività professionale qualificata, promossa attraverso il reclutamento, la formazione del personale (inclusa la formazione continua) e adeguati programmi di promozione. Le Università promuovono la ricerca sulle proprie pratiche di apprendimento e insegnamento.*

8. *La comunità universitaria esplora attivamente una grande varietà di approcci didattici, tenendo conto delle diversità degli studenti e delle discipline. La programmazione della didattica si realizza in base alla conoscenza dei contenuti disciplinari, delle strategie e dei modelli di insegnamento e apprendimento e dei dati valutativi relativi ai progressi degli studenti.*

9. *Risorse e strutture sostenibili sono necessarie per supportare e consentire i processi didattici. Occorrono finanziamenti appropriati e sostenibili per sviluppare e innovare la didattica.*

10. *La Quality Assurance rappresenta uno strumento per sostenere le Università in processi di miglioramento continuo e di promozione di una cultura che coinvolga tutti nella comunità accademica nell'assicurare e migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento.» (EFFECT_EUA 2017 pp. 1-2, Loukkola, Peterbauer 2019).*

In linea con tali premesse e sulla base dei percorsi di ricerca valutativa sopra menzionati il modello per l'innovazione didattica dell'Università di Bologna (rappresentato graficamente nella figura n. 4) si basa su tre ambiti di azione o priorità. Si tratta di aree fortemente interconnesse e a cui corrispondono altrettante aree progettuali che si contaminano e alimentano a vicenda, per creare le condizioni per un'innovazione della didattica che mette al centro gli studenti e che si fa pratica costante, in un'ottica di continuo innalzamento della qualità dell'offerta formativa, coerentemente alle strategie scelte dall'Ateneo.

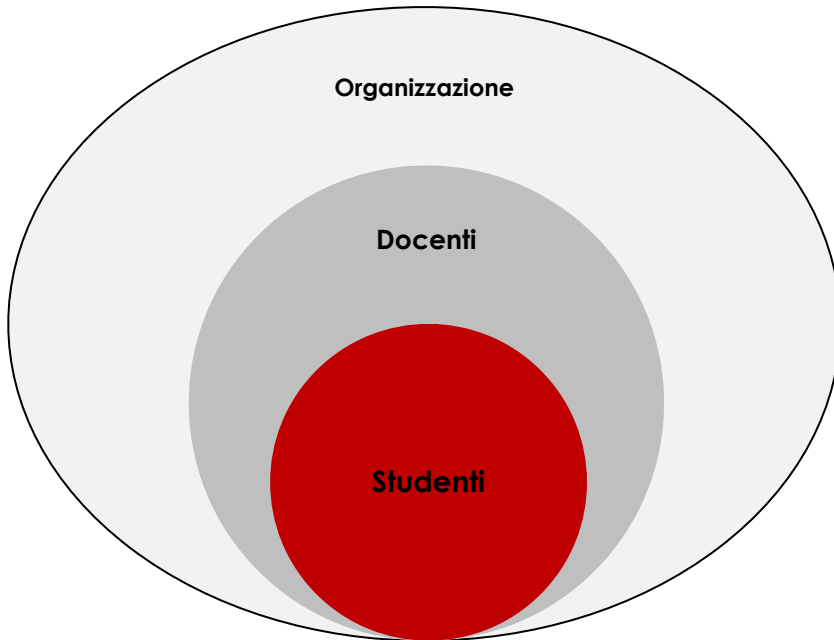


Fig. 4: L'innovazione didattica dell'Università di Bologna: un modello che mette al centro gli studenti

3.1 Priorità 1: studenti e studentesse

Gli studenti e le studentesse sono collocati al centro della progettualità didattico-formativa di Unibo, come attori principali dei processi formativi. Gli studenti sono intesi non come fruitori, ma come costruttori e co-costruttori del proprio percorso di studio e apprendimento. Gli apprendimenti non si fermano alla disciplina o alle discipline che sono oggetto del corso di studi, ma si estendono a competenze strategiche e trasversali, a saperi che sono cruciali per la valorizzazione del proprio potenziale e delle proprie risorse per la costruzione di percorsi professionali futuri. A tal fine, è strategico integrare i percorsi formativi con attività curriculari e extra-curriculari, inserite nella carriera dello studente.

Le principali azioni attualmente indirizzate verso la priorità studenti e studentesse possono essere sintetizzate come segue:

- implementazione di attività formative trasversali ai corsi di studio in tema di *soft & social skills*, un'offerta formativa trasversale agli ambiti disciplinari che prevede oltre 40 insegnamenti già disponibili (competenze per l'occupabilità e per essere strategici nel mercato del lavoro, imprenditorialità, *literacy*, *informational literacy*, multilinguismo e intercultura, *diversity management*, pensiero computazionale)
- valorizzazione delle esperienze extracurriculari che possono rappresentare occasione di apprendimento e crescita, anche nell'ottica della cittadinanza attiva. (Attività delle associazioni studentesche, eventi della vita universitaria, ecc.);
- ulteriore sviluppo delle esperienze di mobilità;
- ampliamento e innovazione nelle esperienze di tirocinio.

3.2 Priorità 2: i docenti

I docenti sono considerati come facilitatori o guide dei processi di apprendimento, coloro che sostengono gli studenti nell'acquisizione dei saperi disciplinari e delle competenze strategiche. In questo senso, la principale responsabilità nell'innovazione della didattica risiede in loro, quali attori principali dei processi di insegnamento e, allo stesso tempo, osservatori privilegiati dei contesti formativi. Particolare importanza è riconosciuta alla dimensione collegiale dei Consigli di Corso di Studio, quali luoghi del confronto sulla didattica e della costruzione di offerte formative coerenti e di qualità.

Riconoscere un ruolo chiave ai docenti nell'innovazione implica, come si è detto, il riconoscimento di alcuni elementi cruciali, che devono essere sostenuti e valorizzati:

- la motivazione personale e istituzionale di docenti e ricercatori,
- la loro disponibilità ad essere coinvolti in processi riflessivi e critici,
- la motivazione a contribuire alla costruzione della professionalità didattica propria e dell'intera comunità accademica, in coerenza con quanto richiesto dalle strategie dell'Ateneo,
- la possibilità di un riconoscimento alla competenza didattica.

Le principali azioni orientate ai docenti, coerentemente con il quadro sopra descritto, possono essere sintetizzate come segue:

- azioni specifiche di accompagnamento e supporto formativo ai Corsi di Studio per alimentare l'innovazione didattica attraverso un approccio basato sulla ricerca (modello della Ricerca Formazione- *Formative Educational Evaluation*);
- laboratori di formazione per i docenti per valorizzare e aggiornare le competenze già in essere;
- formazione dei docenti neoassunti attraverso un percorso di cittadinanza organizzativa e per lo sviluppo delle competenze di didattica e ricerca;
- formazione linguistica ai docenti coinvolti in attività didattiche internazionali;
- messa a punto di strategie e azioni per il riconoscimento e valorizzazione dell'impegno dei docenti nella didattica e nell'innovazione didattica (istituzione di un "Osservatorio della Didattica").
- creazione di una "comunità" di docenti Unibo per la didattica: AlmaDclub, un gruppo che si incontra periodicamente per discutere e condividere esperienze per l'innovazione della didattica;
- promozione di momenti di confronto, a livello di Ateneo. dipartimentale o nei Corsi di Laurea sulle "buone pratiche" per l'innovazione didattica realizzate da singoli docenti o da piccoli gruppi (Vetrina delle buone pratiche). E al livello del Corso di Studio per la condivisione e diffusione delle buone pratiche per una gestione in qualità del corso stesso.

3.3 Priorità 3: il contesto organizzativo

L'Università di Bologna è un'organizzazione che apprende e che, per sostenere l'innovazione dei processi didattici con al centro studenti e docenti, si fa promotrice di innovazione anche dal punto di vista si fa promotrice di innovazione anche dal punto di vista della progettazione dei sistemi organizzativi e di gestione.

In questi termini, vengono ideati e potenziati i processi organizzativi e gestionali di supporto alle altre due priorità, attraverso la creazione di un contesto adeguato che realizzi le condizioni istituzionali e infrastrutturali per la promozione e lo sviluppo di innovazione nella didattica, in tutti gli ambiti e a tutti i livelli.

In questa direzione è stato costituito un “Centro per l’innovazione della Didattica” che, attraverso il coordinamento del Settore Quality Assurance e Innovazione didattica, assicura il funzionamento di un contesto adatto a realizzare i presupposti istituzionali per la promozione e lo sviluppo del sistema per la qualità e l’innovazione della didattica, intervenendo così su tutti gli ambiti e a tutti i livelli utili per attivare processi virtuosi di crescita e miglioramento.

Le azioni organizzative a sostegno dell’innovazione didattica possono essere sintetizzate nei seguenti punti:

- creazione di una unità organizzativa dedicata a “Quality Assurance e Innovazione didattica”;
- creazione di un “osservatorio della didattica” per valorizzare l’impegno didattico del docente, introducendo metodologie di valutazione orientate al monitoraggio e al supporto dell’attività in aula;
- lancio di un bando per l’innovazione didattica che promuova una progettualità collegiale per l’innovazione della didattica e contribuisca a sostenere e finanziare le azioni di innovazione dei vari Corsi di Studio;
- progettazione e realizzazione di spazi e aule dedicate all’innovazione didattica presso diversi distretti e campus.
- potenziamento delle azioni di supporto all’erogazione di attività formative attraverso l’uso di MOOCs e *open educational resources*.
- sviluppo di nuove tecnologie di supporto all’apprendimento attivo che si integrino con quelle attualmente disponibili per il supporto alle attività formative istituzionali.
- progettazione europea dedicata alla didattica universitaria (*Lifelong Learning Program*).

Riflessioni conclusive

Questo contributo ha presentato, molto brevemente, il sistema di innovazione dei processi di insegnamento e apprendimento universitario che l’Università di Bologna sta portando avanti. Si tratta di un modello basato sulla ricerca e, in particolare, sulla valutazione intesa in senso formativo, in cui la raccolta dei dati consente un monitoraggio continuo delle azioni didattiche e le conseguenti riprogettazioni, adattandosi alle esigenze di apprendimento. Il progetto si sviluppa secondo una logica che parte dalla prospettiva degli studenti e delle studentesse, passando per il personale docente e il contesto organizzativo. Il modello è pensato per promuovere interventi che abbiano un impatto su tutti gli attori e le azioni che possono migliorare i processi di insegnamento e di apprendimento, con il fine ultimo di aumentare le competenze e la partecipazione degli studenti. Le Università, infatti, sono sempre più al centro dell’innovazione, non solo nella ricerca e nella conoscenza, ma anche nell’istruzione, nella formazione, nell’insegnamento e nell’apprendimento per la cittadinanza.

Su tratta di un modello, incentrato su un approccio alla qualità che poggia su quattro strategie di base che convergono nella definizione del sistema per l’innovazione della didattica di Ateneo e che possono essere sintetizzate come segue:

- Lo studente al centro: dal punto di vista degli studenti e delle studentesse ciò implica una qualità sempre maggiore, in contesti sempre più complessi e

- competitivi; dal punto di vista dei docenti ciò implica la necessità di arricchire il proprio patrimonio di competenze per l'innovazione della didattica.
- La qualità dell'organizzazione: intesa come qualità dei processi che generano il servizio e che intervengono in una logica di sistema.
 - Il miglioramento continuo: la qualità, così come l'innovazione, è un concetto dinamico ed è strettamente connessa al mutare delle esigenze degli attori in gioco (studenti, docenti, organizzazione, contesto). In un sistema orientato al miglioramento continuo occorre saper coniugare: strategie per piccoli passi (che implicano un miglioramento graduale, garantendo un approccio ai problemi basato sulla ricerca) e strategie per grandi passi (che richiedono il raggiungimento di obiettivi prioritari per accompagnare i cambiamenti e promuovere un'innovazione che si fa pratica costante).
 - Il coinvolgimento degli attori in gioco: questo tipo di approccio valorizza la leva formativa per fornire gli strumenti necessari per supportare la crescita del sistema in un'ottica di qualità e innovazione. Tale innovazione viene orientata da percorsi di ricerca e, allo stesso tempo, viene promossa e attivata in modo diffuso dal basso, valorizzando le esperienze e le buone pratiche già presenti in Ateneo e favorendo l'attivazione di processi, anche autocorrettivi, basati sull'apprendimento esperienziale e il confronto fra pari.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (a cura di) (2018). *La Ricerca-Formazione*, Milano, Franco Angeli.
- Aydin O.T. (2014). *Current developments and trends in higher education*. Journal of Business Economics and Finance.
- Balzaretti N., Vannini I. (2018). Promuovere la qualità della didattica universitaria La Formative Educational Evaluation in uno studio pilota dell'Ateneo bolognese, «JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES», 18, pp. 187 – 213.
- Betti M., Davila D., Martínez A., Vannini I. (2015). Una ruta hacia un sistema de aseguramiento de la calidad en Educación Superior: la experiencia del proyecto TRALL (*Un percorso verso un sistema di assicurazione della qualità per L'istruzione Superiore: L'esperienza del progetto TRALL*). *JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES*, 12, pp. 77-115.
- Betti M., Vannini I. (2013). Valutare la qualità dei corsi di lifelong learning in America Latina. Alcune riflessioni teoriche e metodologiche sul disegno valutativo utilizzato nel progetto AlfaIII Trall. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 8, 2, pp. 45-61.
- Biggs J. & Tang C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Maidenhead, UK: SRHE and Open University Press.
- Bondioli A., Ferrari M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo: Junior.
- Cherryholmes C.C. (1992). Notes on pragmatism and scientific realism, *Educational Researcher*, 21: 13-17. DOI: 10.3102/0013189X02100601.

Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università*, Franco Angeli, Milano.

House E.R., Howe K.R. (2003). *Deliberative Democratic Evaluation*. In: T. Kellaghan, D.L. Stufflebeam (a cura di) *International Handbook of Educational Evaluation*. Dordrecht-Boston-London: Kluwer.

Husén T., Postlethwaite T.N. (Ed) (1994). *International encyclopedia of education* (2nd ed.). New York: Pergamon Press.

Kellaghan T., Stufflebeam D.L. (Ed) (2003). *International handbook of educational evaluation*. Dordrecht - Boston - London: Kluwer.

Le Boterf G. (1990). *De la compétence: Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Éditions d'organisation.

Luppi E., Benini S. (2017). *Valutare le strategie di apprendimento negli studenti universitari: primi risultati di una ricerca valutativa condotta all'Università di Bologna*, «JOURNAL OF EDUCATIONAL, CULTURAL AND PSYCHOLOGICAL STUDIES», 16, pp. 99 – 127.

Luppi E. (2018). *Valutare le strategie metacognitive per l'apprendimento: un confronto fra studenti Universitari e di Scuola secondaria superiore*, in: aa. vv., *La funzione educativa della valutazione*, Lecce, Pensa Multimedia, pp. 665 – 684.

Colurcio M., Mele C. (2008) *Il quality management per il talento e la creatività*, Franco Angeli, Milano, “Mercati e competitività” (2) pp. 17-44

Mulryan-Kyne, C. (2010). *Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities*. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185.

Murphy J.P. (1990). *Pragmatism: from Peirce to Davidson*. Boulder, CO: Westview Press.

Owens, M. T., Trujillo, G., Seidel, S. B., Harrison, C. D., Farrar, K. M., Benton, H. P., ... & Byrd D.T. (2018). *Collectively improving our teaching: attempting biology department-wide professional development in scientific teaching*. *CBE—Life Sciences Education*, 17(1), ar2. Pellerey M. (1983). *Progettazione formativa: teoria e metodologia*. Roma: Quaderni di formazione Isfol.

Pellerey M. (2004). *Competenze individuali e portfolio*. Firenze Scandicci: La Nuova Italia.

Scriven M. (1999). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.

Serbati A., Zaggia C. (2012). *Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes. Una proposta per i corsi di studio universitari*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5: 11-26.

Stufflebeam D.L. *et al.* (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*, Ithaca, Peacock.

Stufflebeam D.L. *et al.* (1983). *The CIPP Model for Program Evaluation*, in G.F. Madaus, M.S. Scriven, Stufflebeam, *Evaluation Models. Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation*, Kluwer-Nijhoff, Boston, pp. 395-404

Trincherò R. (2019). *Didattica per competenze in Università* in C. Coggi (a cura di), *Innovare la didattica e la valutazione in Università*, Franco Angeli, Milano.

Trow M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Springer, Dordrecht.

Stes A. (2008). *Impact of instructional development in higher education*. Academia Press.

Mulryan-Kyne, C. (2010). *Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities*. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175-185.

Loukkola T., Peterbauer H. (2019). EUA LEARNING & TEACHING PAPER #6, Towards a cultural shift in learning and teaching, European University Association, Brussels.

European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT)/European University Association (EUA), (2017), *Ten European Principles for the Enhancement of Learning and Teaching*. <http://bit.ly/EFFECTprinciples>

Vertecchi B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Walberg H.J., Haertel G.D., (Ed) (1990). *International encyclopedia of educational evaluation*. Oxford - New York - Berlin - Frankfurt - São Paulo - Sydney - Tokyo - Toronto: Pergamon Press.

Wheat C.A., Sun Y., Wedgworth J.C. & Hocutt M.M. (2018). *Active University Teaching and Engaged Student Learning: A Mixed Methods Approach*. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 28-50.

Il progetto DISCENTIA: UniCa per la didattica universitaria

Gianni Fenu^a, Francesco Mola^a, Diletta Peretti^a, Ignazio E. Putzu^a, Raffaella Tore^{a,b}, Elio Usai^a

^aUniversità di Cagliari; ^bUniversità di Padova

Introduzione

L'università oggi è chiamata ad esprimere la sua capacità sia nel promuovere apprendimenti sul fronte delle conoscenze che nello sviluppare abilità e competenze spendibili nei contesti professionali e nella vita, con lo scopo di favorire processi di inclusione sociale e lavorativa in contesti sempre più globalizzati e competitivi (Biesta, 2010; UNESCO, 2015; EHEA, 2018; Magnoler, 2018; OCDE, 2017; Peretti, Tore, 2016). È in atto (Stoers, 2008) un processo di trasformazione del contratto sociale: si passa da un modello di cittadinanza attribuita ad uno che mette al centro una cittadinanza reclamata (Surian, 2016).

In Europa si va verso una progressiva convergenza dei sistemi formativi dei paesi comunitari verso standard e obiettivi comuni (European Commission, EACEA, Eurydice, 2015) volti a fornire agli studenti le capacità e le competenze di cui hanno bisogno per le loro future carriere attraverso la riqualificazione dell'offerta formativa, il raggiungimento di obiettivi misurabili e l'innovazione della didattica (Magnoler, 2018; EHEA, 2015).

Gli attuali docenti hanno costruito la propria professionalità prevalentemente a partire dai modelli che hanno avuto (Halpern, Hakel, 2002), con poche occasioni di riflessione sull'efficacia di questo tipo di pratiche o sulle possibili alternative. Va rilevato inoltre che per rispondere alla crescente e diversificata esigenza dei programmi di studio erogati sempre più anche in modalità online o blended, nelle università pubbliche e private di gran parte del mondo sono ormai a fianco dello staff docente professori a contratto, part-time e altre figure come tutor, tecnici di laboratorio, assistenti (Ardizzone, 2003; Rivoltella, 2001).

Il progetto DISCENTIA (DIGitalSCience and Education for Teaching Innovative Assessment), dell'Università di Cagliari, situato all'interno delle proprie "Linee generali di indirizzo della programmazione universitaria" per il triennio 2016-2018, definite dal D.M. n. 635/2016, è un progetto formativo destinato al personale docente e al personale di supporto alla didattica, con l'obiettivo di fornire uno strumento per accrescere il successo formativo degli studenti, diffondendo in ateneo una didattica al passo con le esigenze della società (Peretti, Tore, 2018).

1. L'esperienza del Laboratorio Didattico Calaritano (LDC)

In seguito ai cambiamenti che avvengono in tutti i settori le capacità professionali e tecniche del capitale umano formato in università possono configurarsi come non più rispondenti alle mutate condizioni sociali che potrebbero richiedere nuove finalità educative e formative.

Per far fronte a queste sfide il docente universitario deve avere una visione innovativa per costruire un'offerta didattica adeguata al proprio tempo, per costruire saperi spendibili e che sviluppino ricchezza. Deve sostenere la preparazione dei propri studenti per formare dei cittadini attivi pronti ad adeguarsi ad una società mutevole in modo da renderli capaci di cogliere le sfide per sopravvivere ai continui momenti di crisi (Beraza, Sabucedo, Alonso, 2014; Di Nubila, 2016). In questo scenario lo sviluppo delle competenze di insegnamento universitario rappresenta una priorità e le università sono responsabili della qualità del proprio personale¹.

Il docente dovrebbe conoscere le pratiche di tipo riflessivo e muoversi all'interno di una visione inclusiva in modo da analizzare il proprio operato ed essere in grado di sviluppare il potenziale di ogni allievo (Ausubel, 1983; Domenici, 2005; Fedeli, Grion, Frison, 2016; Kolb, 1981; Leone, Moretti, 2007; Schön, 2006).

L'università come rappresentante della formazione formale di grado più elevato dovrebbe diventare, in quest'ottica, una Comunità in Apprendimento e di Pratica (Brown, Campione, 1994; Cox, 2013; Wenger, 1998; Wenger, McDermott, Snyder, 2007) nella quale i professionisti dell'insegnamento-apprendimento costituiscono gruppi informali in cui è possibile scambiarsi confidenze, pareri, informazioni e dove si possono apprendere nuove conoscenze e competenze.

Gli studi di metanalisi nel campo della Educazione Basata Sulle Evidenze rilevano come i docenti contribuiscano in maniera rilevante al successo accademico. I risultati migliori sono individuabili in contesti molto interattivi, in cui si valorizza il feedback tra insegnante e allievi, si favorisce l'apprendimento tra pari, si mette lo studente nella condizione di tenere sotto controllo l'evolversi del processo di apprendimento, ed il docente fornisce molteplici opportunità per apprendere (Argyris, Schön, 1978; Fedeli, Grion, Frison, 2016; Hattie, 2009; Tore, 2019). Un alto valore di ES (Effect Size) è associato all'informare in modo esplicito lo studente (Hattie, 2012), all'inizio delle lezioni, su cosa si intende per successo oltre che essere inseriti in programmi di sviluppo professionale (Felisatti, Serbati, 2017; McAlpine, 2003; Poumay, 2014; Ramsden, 1992; Romainville, Coggi, 2010).

L'Università degli Studi di Cagliari si è resa conto precocemente delle problematiche relative alla didattica universitaria e nell'a.a. 2008/2009, nell'ambito del Progetto Qualità Campus-Unica ha promosso il Laboratorio Didattico Calaritano (LDC), per sostenere un percorso formativo rivolto ai docenti dell'Ateneo avente l'obiettivo di fornire loro conoscenze, competenze e buone prassi sui temi della progettazione didattica e della valutazione degli apprendimenti.

In particolare lo scopo del LCD è stato favorire un apprendimento significativo (Novak, 2001) e ridurre la dispersione.

¹ P. 31 Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università, Gruppo di Lavoro Quarc docente 15 aprile 2017, www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/12/Linee-guida-QUARC_docente.pdf.

1.1 L'articolazione del LDC

L'esperienza del LDC si è configurata durante la sua prima fase come attività di formazione, che ha impegnato i corsisti da febbraio a luglio 2009 ed è stata articolata in dieci moduli di due giornate ciascuno, per una durata totale di sessanta ore. Hanno collaborato, in qualità di relatori, undici docenti provenienti da sette atenei italiani; il corso è stato seguito da cinquanta tra professori di I e II fascia e ricercatori dell'Università di Cagliari. La seconda fase del percorso del LDC si è sviluppata tra settembre 2009 e marzo 2010 sotto l'egida del Centro per la Qualità dell'Ateneo, costituito nel frattempo. I docenti del LDC, impegnati in una Ricerca-Azione Partecipativa, hanno condiviso buone pratiche di progettazione didattica per la costruzione di tutti quegli strumenti validi per l'ottimizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, pervenendo alla individuazione di un modello gestionale per la Didattica Universitaria di Qualità (DUQ-G) basato sulla considerazione che l'innovazione è essenzialmente determinata dall'applicazione di un sistema gestionale certo ed organizzato e finalizzato all'efficacia. Tale modello, sviluppato ed messo a punto anche nell'a.a. successivo, comprendeva anche un set documentale atto a formalizzare il progetto formativo e monitorare l'attività didattica (Peretti, Tore, 2018).

Operatività, trasversalità, riflessività, produttività sono stati i criteri generali di riferimento per la conduzione dei laboratori sotto la guida di una cabina di regia composta da pedagogisti delle Università di Firenze (G. De Gobbo, P. Orefice) e Napoli (M.L. Iavarone, M. Striano).

La composizione eterogenea dei partecipanti in relazione sia agli ambiti disciplinari di provenienza che al ruolo ricoperto ha favorito un approccio trasversale alle problematiche poste in campo mettendo in evidenza problemi comuni ai diversi ambiti disciplinari e peculiarità di singoli settori, nonché punti di vista differenti dei vari attori. Il modello è stato sottoposto a test mediante la sua applicazione sia su singoli insegnamenti che sui primi due anni del Corso di laurea in Ingegneria Elettrica ed Elettronica. Un rapporto completo dell'esperienza del LDC è pubblicato dalla Fondazione CRUI (2014).

1.2 Gli esiti del LDC

Le attività svolte durante il LDC hanno confermato la validità delle motivazioni che avevano spinto alla sua realizzazione. In particolare si è evidenziata l'esigenza di formazione dei docenti che intendevano superare un approccio "training on job" per avere una maggiore consapevolezza dei fondamenti scientifici su cui si basavano le pratiche didattiche che avevano attuato con esito positivo.

È stata inoltre valorizzata l'integrazione del singolo insegnamento nel quadro di un progetto comune di formazione portato avanti dal corso di studio, evidenziando il ruolo fondamentale delle verifiche negli esiti dell'apprendimento. Infatti, un insegnamento erogato in modo ottimale potrebbe non cogliere gli obiettivi formativi proposti se le modalità di verifica non fossero congruenti con essi. Questo comporta l'esigenza di una progettazione e programmazione dell'insegnamento che viene formalizzata mediante documenti appositi (UniCa, 2018).

La sperimentazione ha anche evidenziato alcune problematiche che non possono essere sottovalutate nella implementazione di un modello per la qualità della didattica. L'applicazione del modello sviluppato ha trovato difficoltà da parte di docenti non formati, che risentivano di un lessico eccessivamente specialistico e lontano dalla loro esperienza,

sia di docenti che di ricercatori, nonché di un modello di riferimento non sempre adeguato alle loro esigenze. Questo aspetto è stato anche amplificato da un modello che prevedeva un elevato numero di fasi di registrazione, ovvero moduli e questionari da compilare sia da parte dei docenti che degli studenti evidenziando quindi l'esigenza di una forte semplificazione degli aspetti formali.

2. Il progetto DISCENTIA

Al fine di perseguire il miglioramento della qualità della didattica, in particolare quella dei corsi di studio, nel 2016 l'Università degli Studi di Cagliari, basandosi sull'esperienza maturata durante il LDC, ha promosso il progetto Digital Science and Education for Teaching Innovative Assessment (DISCENTIA) che è stato ammesso al finanziamento MIUR nell'ambito del Piano triennale 2016-2018. L'obiettivo generale del progetto era quello di supportare l'aggiornamento dei docenti con riferimento alle metodologie didattiche in ambito universitario e di formare nuovi assunti, dottorandi, tecnici e quanti stanno a contatto con gli studenti, anche attraverso la modalità e-learning, con specifica attenzione allo studente.

Tale obiettivo è suddivisibile in obiettivi parziali concorrenti al raggiungimento di quello generale:

- a) Fornire ai docenti, ai tutor didattici ed agli assistenti dei laboratori didattici strumenti ulteriori per accrescere il successo formativo degli studenti.
- b) Aggiornare qualitativamente le competenze didattiche dei docenti per migliorare la didattica universitaria.
- c) Diffondere in Ateneo la realizzazione di una didattica moderna utile a sostenere l'apprendimento attivo dello studente.
- d) Aumentare quantitativamente il numero dei docenti che hanno ricevuto una formazione in ambito didattico.
- e) Fornire strumenti per il monitoraggio e il supporto alla formazione a dottorandi, assegnisti e personale tecnico-amministrativo che assistono alle attività di studio degli studenti, con la supervisione del docente titolare.

Al fine di raggiungere gli obiettivi previsti sono stati programmati, nel biennio 2017-2018, una serie di interventi formativi ed informativi sia in presenza che attraverso la predisposizione di lezioni on-line. Inoltre è stato realizzato un sistema informativo per il monitoraggio del progetto e per la creazione di uno spazio virtuale in cui i docenti possano continuare l'interazione ed il confronto sui temi della didattica, anche in assenza di eventi programmati e strutturati.

Al fine di rendere più efficaci i processi di formazione e aggiornamento sono previste attività differenziate rivolte alle varie figure professionali coinvolte:

- a) Attività di formazione di base per i docenti dell'Ateneo per definire una piattaforma comune sugli aspetti pedagogici e comportamentali della didattica e le relazioni esistenti tra obiettivi formativi, metodi e strumenti didattici, e metodi e criteri di valutazione.
- b) Attività di formazione di base per il PTA che svolge attività di supporto durante i laboratori didattici rispetto alle problematiche della comunicazione efficace e l'adattamento della didattica alle caratteristiche degli studenti.

- c) Attività di formazione specifica su aspetti peculiari della didattica tra cui l'utilizzo di nuove tecnologie, in particolare di tipo informatico, le metodologie didattiche più adeguate per aree disciplinari omogenee, le problematiche della didattica speciale.
- d) Predisposizione di lezioni in e-learning a favore di dottorandi, assegnisti e tutor didattici che supportano le attività di studio degli studenti, al fine di fornire loro le necessarie competenze metodologiche.
- e) Predisposizione di uno strumento informatico per il monitoraggio delle attività, concepito come un "cruscotto" di controllo relativo alla gestione delle attività, e più specificatamente come un sistema destinato a tracciare lo svolgimento e a fornire la reportistica delle attività formative svolte e dei soggetti partecipanti.

Al termine di ogni attività di formazione è stata prevista la somministrazione di un questionario per la rilevazione delle opinioni dei formandi su di essa. Tutti i questionari sono stati compilati su base volontaria; è stata inoltre prevista una prova finale per la valutazione dell'apprendimento che è stata considerata al fine del rilascio dell'attestazione di frequenza e profitto.

2.1 La formazione dei docenti

Le attività volte alla formazione ed aggiornamento dei docenti riguardo ai vari aspetti della didattica universitaria sono state progettate con l'intento di favorire lo sviluppo della Comunità di Apprendimento e di Pratica per la condivisione di strategie didattiche utili nella pratica professionale, a partire dalla progettazione, che comprenda tutti gli aspetti di un corso di insegnamento, dalla identificazione di obiettivi misurabili alla valutazione (Biggs, 1996; Chauvigné, Coulet, 2010; Brown, 2018).

Tra maggio 2017 e settembre 2018 si sono tenute 23 edizioni di un corso di formazione di base, sulla interconnessione tra progettazione, erogazione e valutazione di un corso di insegnamento, intitolato «Le relazioni tra obiettivi formativi, metodi e strumenti didattici e metodi e criteri di valutazione» organizzato in quattro moduli di 4 ore ciascuno, interamente in presenza. Il modulo A trattava della progettazione di un corso di insegnamento e della scheda di insegnamento; il modulo B1 riguardava le modalità di erogazione della didattica, i modelli didattici e la scelta delle strategie d'intervento in situazione (Bonaiuti, 2017; Bonaiuti, Calvani, Ranieri, 2016); il modulo B2 curava gli approfondimenti sulle modalità di erogazione della didattica e la comunicazione (Gola, Adornetti, 2010); il modulo C argomentava sull'importanza della valutazione (Tore, 2015).

Al termine del corso sono stati somministrati due tipi di questionari: un questionario di valutazione del corso, composto sia da item strutturati, relativi agli orari, alla durata del corso, all'interesse suscitato e al grado di soddisfazione complessivo (descritti da una scala Likert con valori: 1 = NO; 2 = più NO che SI; 3 = più SI che NO; 4 = SI), sia da domande aperte riguardo alle criticità e ai punti di forza. È stato inoltre somministrato un questionario di valutazione delle competenze in uscita (portfolio) sulla base del quale è stato rilasciato l'attestato di partecipazione.

Sono stati invitati professori ordinari, associati e ricercatori di varie tipologie, con una attenzione particolare verso i ricercatori ed i docenti di nuova nomina.

2.2 La formazione dei tecnici dei laboratori didattici

Sono stati interessati dalla formazione prevista nell'ambito del progetto DISCENTIA solo i tecnici che supportano i docenti durante le attività laboratoriali connesse alle varie

attività didattiche, i cui nominativi sono stati indicati dai Coordinatori dei Corsi di studio e dai Presidenti delle Facoltà. Non avendo l'Ateneo alcuna esperienza pregressa al riguardo, al fine di calibrare la formazione dei tecnici dei laboratori didattici sulle tematiche specifiche della didattica universitaria, è stata svolta una indagine preliminare tra gli interessati per individuare le esigenze di formazione. È stato rilevato che la formazione ricevuta era focalizzata su aspetti specifici di tipo tecnico-organizzativo ed era assente l'aspetto di relazione con gli studenti (Tab. 1).

Tabella 1 – La formazione pregressa dei tecnici dei laboratori didattici

Formazione tecnica ricevuta in precedenza	SI	NO	Totale
a) Innovazione organizzativa	10	32	42
b) Innovazione tecnologica, informatica	19	21	40
c) Aspetti comunicativi, gestione dei conflitti	12	27	39
d) Qualificazione / riqualificazione professionale	8	33	41
e) Area giuridico normativa	8	32	40
f) Area economico finanziaria	6	36	42
g) Area tecnico specialistica	22	19	41
h) Area biblioteconomia-archivistica	5	37	42
i) Conoscenze linguistiche	23	18	41
j) Competenze trasversali	13	27	40
k) Altro, specificare	6	26	32

Con riferimento alle esigenze formative, i questionari sono stati elaborati con il calcolo, per ogni ambito di formazione, di un indice di interesse (II) definito come il complemento a 1 dell'indice relativo (percentuale) di dissomiglianza fra la distribuzione empirica ricavata per il singolo item e la distribuzione teorica di massimo interesse. Quest'ultima è una distribuzione ideale di giudizi in cui tutti i valutatori indicano sempre la categoria definita dal massimo della scala di valori. In pratica, valori di II vicini a 100 indicano che la distribuzione empirica dei giudizi è simile a quella ideale avendo indicato con K il numero di numero di campi nella scala di interesse e con F_i la frequenza del dato nel campo i -esimo rispetto al numero totale di compilazioni (Tab. 2).

$$II = 1 - \frac{1}{K-1} \sum_{i=1}^{K-1} (K-i)F_i \quad (1)$$

Tabella 2 – Le esigenze di formazione dei tecnici dei laboratori didattici

Esigenze di formazione didattica	1	2	3	4	5	I.int.
a) Aspetti relazionali, cultura dell'accoglienza, dell'inclusione e della multiculturalità	6	7	12	6	7	0,51
b) Facilitare la ricerca, la lettura o la redazione di articoli di ricerca scientifica	4	4	7	8	16	0,68
c) Innovazione tecnologica: valutazione, miglioramento dei processi di gestione delle tecnologie	1	1	4	9	24	0,85
d) La comunicazione efficace, la privacy ed il consenso informato.	6	8	11	7	7	0,51
e) Linee guida, protocolli, procedure per la gestione delle attività didattiche laboratoriali	2	3	8	8	18	0,74
f) Metodi e tecniche per il monitoraggio, la documentazione e valutazione delle attività	3	6	13	7	10	0,6
g) Metodi e tecniche per organizzare e gestire gruppi di lavoro	4	9	7	6	15	0,62
h) Migliorare la relazione con lo studente nelle situazioni di laboratorio	3	4	7	5	19	0,72
i) Modelli e strumenti per supportare gli studenti nei processi di ricerca e riflessione sulle pratiche	4	5	6	7	15	0,66
j) Normativa sulla sicurezza, la privacy e la deontologia professionale	3	7	11	9	14	0,64
k) Strategie per facilitare la comunicazione didattica in laboratorio	3	4	5	9	15	0,7
l) Strumenti e tecnologie online a supporto dei processi di apprendimento (Moodle, portfolio, social network)	5	2	9	6	14	0,65

Tale rilevazione è stata successivamente discussa con gli interessati in un incontro durante il quale è stato approfondito il significato e la rilevanza delle opinioni espresse al fine di focalizzare le attività formative che avrebbero potuto interessare tutti i tecnici coinvolti. Il gruppo di lavoro del progetto DISCENTIA, ha individuato due temi specifici su cui concentrare le attività formative:

- a) Comunicazione e relazione con gli studenti e le studentesse (modulo A)
- b) Lavoro di gruppo (modulo B)

Hanno infine aderito alla formazione 39 tecnici che sono stati suddivisi in due gruppi per favorire l'interazione e la partecipazione attiva alle lezioni. Ognuno dei due moduli ha avuto una durata di 4 ore e ha previsto sia lezioni frontali che attività di esercitazione in aula.

Tutti i 39 tecnici hanno completato positivamente la formazione ed è stato loro rilasciato l'attestato di superamento del test finale di valutazione dell'apprendimento.

2.3 La formazione dei tutor didattici

La caratteristica di non costanza degli incarichi di tutorato didattico ha suggerito l'individuazione di forme alternative di formazione rispetto a quella convenzionale costituita dalla didattica frontale in aula. Tenendo conto dell'esperienza maturata in Ateneo nella formazione on-line è stata individuata in tale modalità lo strumento più efficiente per la formazione dei tutor didattici. Considerato il loro ruolo, la formazione è stata focalizzata sulla erogazione della didattica e quindi sui temi inclusi nei moduli B1 e B2 previsti per la formazione dei docenti. Inoltre, per tener conto del sempre più diffuso impiego degli strumenti messi a disposizione dalla rete (mail, social network etc.) è stato anche previsto un modulo focalizzato sulle problematiche della didattica on-line (Tab. 3).

Tabella 3 – Organizzazione dei moduli on-line

Modulo	Video	Slide
A – Le modalità di erogazione della didattica	1h 44m 31s	60
B – La comunicazione didattica e il rapporto docente-studente	2h 7m 53s	57
C – Gestione dei gruppi di lavoro e tutorship online	1h 27m 44s	53
Totali	5h 20m 8s	170
<i>corrispondenti a 20 ore equivalenti (indicate in attestato)</i>		

Oltre ai tutor didattici sono stati individuati come potenziali destinatari della formazione anche i dottorandi e gli assegnisti di ricerca che, sulla base di regolamenti dell'Ateneo, hanno anche come compito istituzionale il supporto alla didattica disciplinare e i titolari di contratti di insegnamento. Sono quindi stati invitati a partecipare alla formazione on-line 1256 persone; hanno effettuato l'accesso alla piattaforma informatica ed iniziato la visualizzazione delle lezioni on-line 673 interessati e, entro la data ultima di termine del progetto (31 dicembre 2018), hanno completato la formazione con il superamento del test finale 455 formati.

2.4 I seminari

Sono stati individuate fundamentalmente quattro categorie di tematiche per le quali appariva significativo l'interesse: la didattica disciplinare, gli strumenti tecnici, la didattica speciale, la valutazione dell'apprendimento. Il notevole impegno organizzativo necessario, data l'adesione superiore alle attese, ha suggerito di limitare il numero di eventi proposti. Sono quindi stati organizzati i seguenti seminari:

- a) L'uso del sussidio visivo nella comunicazione didattica e professionale;
- b) Il diritto d'autore accademico;
- c) La personalizzazione e l'individualizzazione nel percorso universitario degli studenti con Disturbi Specifici di Apprendimento ai sensi della legge 170/2010 e normativa successiva.

I seminari hanno avuto una durata di circa 3 ore ciascuno ed hanno visto, mediamente, la partecipazione di 64 docenti.

2.5 Le strutture informatiche di supporto

Per consentire la produzione, l'erogazione e il monitoraggio dei corsi on-line (moduli), più propriamente strutturati e definibili come corsi e-learning, ci si è avvalsi del Centro per i servizi e-learning di Ateneo (EFIS, E-learning For didactic Innovation Service center). I moduli sono stati realizzati in base ad una metodologia, condivisa con i docenti dei corsi, che ha tenuto conto delle ordinarie esigenze di standardizzazione tecnico-didattica e del necessario adattamento degli standard alle peculiarità delle discipline impartite, adottando il formato SCORM-AICC e rendendo disponibili moduli post-prodotti e pronti all'erogazione sui differenti formati presenti sul mercato. La modalità responsive impiegata per l'interfacciamento ha consentito il più ampio spettro di fruizione.

Il Centro EFIS ha messo a disposizione una piattaforma erogativa, basata su suite Moodle, all'interno della quale sono stati profilati i singoli utenti in base ad anagrafica

standard, categoria dell'utente e specificità del singolo (appartenenza disciplinare, tempi contrattuali) rendendo possibili valutazioni, test e interazioni personalizzate (Fenu, Marras, Boratto, 2018). Le azioni di erogazione, tracking e feedback sono implementate nativamente nel sistema e hanno consentito, e consentiranno, azioni di indagine tecnica e qualificativa delle azioni prodotte (Fenu, Marras, Meles, 2017). Inoltre, i risultati in itinere e le buone pratiche, emergenti dall'impostazione della struttura didattica on-line, hanno consentito un microtaratura dei contenuti anche in corso d'opera.

Contenuti e alert sono stati messi a disposizione all'occorrenza per una interazione organica, ancorché minimale, con i fruitori.

3. Le risultanze del progetto DISCENTIA

I dati relativi alla soddisfazione dei partecipanti sono stati elaborati in itinere ed utilizzati per migliorare l'efficacia della formazione in termini di aderenza alle aspettative.

L'elaborazione delle opinioni sui vari punti per cui è stata proposta una scala di soddisfazione a più valori (4 per i seminari per docenti e tecnici di laboratorio e 5 per i tutor didattici) è stata effettuata utilizzando due metodologie.

La prima prevede il calcolo dell'indice di soddisfazione *IS*, definito analogamente all'indice di interesse definito nell'equazione (1). La seconda metodologia prevede l'attribuzione della valutazione a 8 classi ordinate in modo decrescente da AA ad F (Tab. 4, Fig. 1) attribuite sulla base del valore assunto dai seguenti indicatori:

$$IC = \frac{\text{numero risposte "SI"} + \text{numero risposte "più SI che NO"}}{\text{numero risposte totali}} \quad (2)$$

$$IP = \begin{cases} \frac{\text{numero risposte "SI"}}{\text{numero risposte "SI"} + \text{numero risposte "più SI che NO"}} & IC > 0,5 \\ \frac{\text{numero risposte "più NO che SI"}}{\text{numero risposte "più NO che SI"} + \text{numero risposte "NO"}} & IC \leq 0,5 \end{cases} \quad (3)$$

Tabella 4 – Indicatore del livello di soddisfazione (scala a 4 valori)

Classe	Indicatore <i>IP</i>	Valore <i>IC</i>	Valore <i>IP</i>
AA	Molto positivo	> 0,9	$-2 \cdot IC + 2,8 < IP \leq 1$
A	Completamente positivo. Situazione da consolidare	>0,75	$-2 \cdot IC + 2,5 < IP \leq -2 \cdot IC + 2,8$
B	Sufficientemente positivo. Situazione con spazi di miglioramento	>0,6	$-2 \cdot IC + 2,2 < IP \leq -2 \cdot IC + 2,5$
C	Appena positivo. Situazione con ampi spazi di miglioramento	>0,5	$0 \leq IP \leq -2 \cdot IC + 2,2$
DD	Leggermente critico. Si richiede attenzione	$\leq 0,5$	$-2 \cdot IC + 0,8 < IP \leq 1$
D	Critico. Si richiede intervento	$\leq 0,4$	$-2 \cdot IC + 0,5 < IP \leq -2 \cdot IC + 0,8$
E	Molto critico. Si richiede intervento	$\leq 0,25$	$-2 \cdot IC + 0,2 < IP \leq -2 \cdot IC + 0,5$
F	Estremamente critica. Si richiede intervento strutturale	$\leq 0,1$	$0 < IP \leq -2 \cdot IC + 0,2$

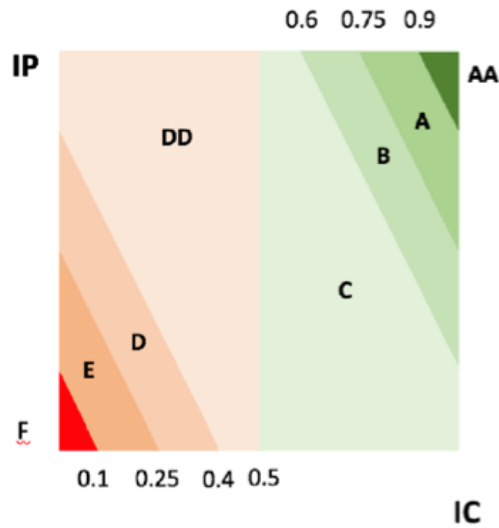


Figura 1 – Classi di valutazione (scala a 4 valori)

L'indicatore *IS* è stato utilizzato presso l'Università degli Studi di Cagliari come strumento per l'elaborazione dei dati ottenuti dalla rilevazione delle opinioni degli studenti sulle attività didattiche fino all'a.a. 2015/16, successivamente al quale è stato introdotto l'indicatore *IP*.

Nel caso di scala di valutazione a 5 valori, utilizzata nella rilevazione delle opinioni dei tutor didattici, il campo 3 è stato associato ad una opinione “né SI né NO”, è stato modificato il calcolo di *IP* e sono state introdotte due ulteriori classi (Tab. 5, Fig. 2) mentre la formulazione dell'indicatore *IS* come in (1) resta valida in quanto generale per una scala a *K* valori.

$$IP^* = \begin{cases} \frac{\text{numero risposte "SI"}}{\text{numero risposte "SI"} + \text{numero risposte "più SI che NO"}} & IC > 0,6 \\ \frac{0,5 \text{ numero risposte "né SI né NO"} + \text{numero risposte "più SI che NO"} + \text{numero risposte "SI"}}{\text{numero risposte totali}} & 0,4 < IC \leq 0,6 \\ \frac{\text{numero risposte "più NO che SI"}}{\text{numero risposte "NO"} + \text{numero risposte "più NO che SI"}} & IC \leq 0,4 \end{cases} \quad (4)$$

Tabella 5 – Indicatore del livello di soddisfazione (scala a 5 valori)

Classe	Indicatore <i>IP</i> *	Valore <i>IC</i>	Valore <i>IP</i> *
AA	Molto positivo	> 0,9	$-2 \cdot IC + 2,8 \leq IP^* \leq 1$
A	Complessivamente positivo. Situazione da consolidare	> 0,75	$-2 \cdot IC + 2,5 \leq IP^* \leq -2 \cdot IC + 2,8$
B	Sufficientemente positivo. Situazione con spazi di miglioramento	> 0,6	$-2 \cdot IC + 2,2 \leq IP^* \leq -2 \cdot IC + 2,5$
C	Positivo. Situazione con ampi spazi di miglioramento	> 0,6	$0 \leq IP^* \leq -2 \cdot IC + 2,2$
CC	Appena sufficiente. Si richiede attenzione	$0,4 < IC \leq 0,6$	$IP^* > 0,5$
CD	Appena insufficiente. Si richiede estrema attenzione	$0,4 < IC \leq 0,6$	$IP^* \leq 0,5$
DD	Leggermente critico. Situazione da migliorare	$\leq 0,4$	$-2 \cdot IC + 0,8 \leq IP^* \leq 1$
D	Critico. Si richiede intervento	$\leq 0,4$	$-2 \cdot IC + 0,5 \leq IP^* \leq -2 \cdot IC + 0,8$
E	Molto critico. Si richiede intervento	$\leq 0,25$	$-2 \cdot IC + 0,2 \leq IP^* \leq -2 \cdot IC + 0,5$
F	Estremamente critico. Si richiede intervento strutturale	$\leq 0,1$	$0 \leq IP^* \leq -2 \cdot IC + 0,2$

3.1 Gli esiti della formazione dei docenti

3.1.1 La partecipazione al corso

Dei 548 partecipanti coinvolti, di cui 63 ordinari, 223 associati e 262 ricercatori, hanno completato la frequenza del corso 525 docenti appartenenti a 16 dipartimenti. Di questi 492 hanno ricevuto l'attestato avendo completato la valutazione finale (Tab. 6).

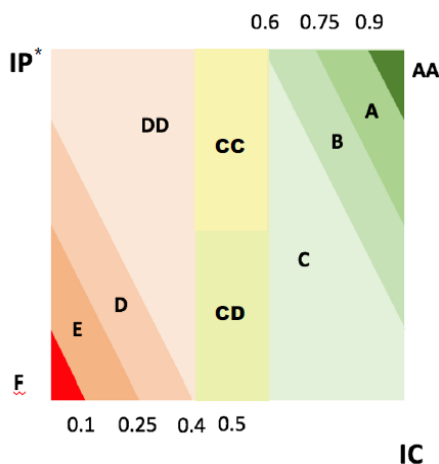


Figura 2 – Classi di valutazione (scala a 5 valori)

Tabella 6 – La partecipazione dei docenti

Dipartimento	Docenti coinvolti						Totale	Docenti formati	Docenti attestati	Partecipazione
	M	F	PO	PA	RI	RTD				
Dipartimento di Filologia, Letteratura, Linguistica	10	24	2	19	9	4	34	31	29	52,31%
Dipartimento di Fisica	20	2	1	12	4	5	22	20	20	51,16%
Dipartimento di Giurisprudenza	11	21	5	13	8	6	32	32	31	51,61%
Dipartimento di Ingegneria Civile, Ambientale e Architettura	32	16	3	21	16	8	48	47	40	61,54%
Dipartimento di Ingegneria Elettrica ed Elettronica	39	7	8	10	10	18	46	45	43	82,14%
Dipartimento di Ingegneria Meccanica, Chimica e dei Materiali	21	6	5	11	7	4	27	26	26	69,23%
Dipartimento di Matematica ed Informatica	29	10	4	17	11	7	39	37	36	84,78%
Dipartimento di Pedagogia, Psicologia, Filosofia	19	22	3	15	17	6	41	38	37	62,12%
Dipartimento di Scienze Biomediche	13	18	2	9	10	10	31	29	27	35,63%
Dipartimento di Scienze Chimiche e Geologiche	22	18	5	20	11	4	40	40	37	66,67%
Dipartimento di Scienze Chirurgiche	6	2	1	5	0	2	8	8	7	17,78%
Dipartimento di Scienze della Vita e dell'Ambiente	12	33	6	19	16	4	45	45	44	68,18%
Dipartimento di Scienze Economiche ed Aziendali	22	18	9	18	8	5	40	38	36	57,14%
Dipartimento di Scienze Mediche e Sanità Pubblica	16	16	1	8	12	11	32	29	21	40,00%
Dipartimento di Scienze Sociali e delle Istituzioni	12	18	6	10	9	5	30	29	29	69,77%
Dipartimento di Storia, Beni Culturali e Territorio	21	12	2	16	9	6	33	31	29	62,26%
Totali	305	243	63	223	157	105	548	525	492	57,14%

Legenda - PO: Professore ordinario
RI: Ricercatore a tempo indeterminato

PA: Professore associato
RTD: Ricercatore a tempo determinato

M: Maschi
F: Femmine

3.1.2 Il grado di soddisfazione complessivo

L'analisi dei questionari di valutazione del corso ha mostrato che i corsisti hanno apprezzato i vari aspetti della iniziativa (tab. 7).

Tabella 7 – Opinione dei docenti sul corso

Esiti questionari di gradimento e qualità percepita a fine corso (<i>Docenti</i>)		Totale corsi – <i>Docenti</i>				totale risposte
		GRADO DI SODDISFAZIONE				
		IC	IP	Classe	IS	
Docente modulo A	padronanza della materia	0,87	0,56	B	0,77	472
	aspetti contenutistici	0,69	0,39	C	0,64	471
	chiarezza espositiva	0,80	0,52	C	0,73	470
	qualità della didattica	0,71	0,47	C	0,66	470
	interazione con l'aula	0,83	0,44	C	0,71	525
	Totale	0,78	0,48	C	0,70	
Docente modulo B1	padronanza della materia	0,99	0,82	A	0,93	472
	aspetti contenutistici	0,93	0,67	A	0,85	468
	chiarezza espositiva	0,96	0,76	A	0,90	468
	qualità della didattica	0,95	0,71	A	0,87	466
	interazione con l'aula	0,95	0,71	A	0,87	504
	Totale	0,96	0,74	A	0,88	
Docente modulo B2	padronanza della materia	0,98	0,79	A	0,91	451
	aspetti contenutistici	0,91	0,60	B	0,81	455
	chiarezza espositiva	0,96	0,76	A	0,89	452
	qualità della didattica	0,94	0,71	A	0,87	451
	interazione con l'aula	0,95	0,68	A	0,86	496
	Totale	0,95	0,71	A	0,87	
Docente modulo C	padronanza della materia	0,91	0,52	B	0,79	479
	aspetti contenutistici	0,80	0,36	C	0,68	482
	chiarezza espositiva	0,80	0,39	C	0,69	479
	qualità della didattica	0,77	0,41	C	0,68	471
	interazione con l'aula	0,85	0,41	C	0,72	545
	Totale	0,83	0,42	C	0,71	
Organizzazione & Logistica	durata del corso	0,67	0,42	C	0,62	478
	rispetto degli orari	0,93	0,72	A	0,86	481
	corrispondenza degli orari alle tue esigenze	0,71	0,47	C	0,65	476
	funzionalità dell'aula	0,70	0,46	C	0,65	507
		Totale	0,75	0,54	C	0,70
Utilità, Interesse, Partecipazione	Adeguatezza del corso alle aspettative	0,68	0,29	C	0,60	484
	Rispondenza dei contenuti agli interessi professionali	0,71	0,31	C	0,61	478
	Applicabilità degli argomenti trattati	0,68	0,34	C	0,61	473
	Clima di collaborazione e apporti dei colleghi in aula	0,91	0,56	B	0,80	521
		Totale	0,75	0,39	C	0,66
Tutor	Accoglienza e disponibilità	0,94	0,60	B	0,83	455
	Disponibilità e tempestività alla soluzione di criticità	0,93	0,60	B	0,82	460
		Totale	0,93	0,60	B	0,82
Valutazione complessiva	Totale	0,81	0,28	C	0,67	470

Durante le varie edizioni è stata effettuata una analisi della rilevazione delle opinioni dei partecipanti al fine di individuare possibili criticità cui far seguire delle azioni correttive. È stata notata una certa variabilità in base alla composizione della classe, rilevando un maggiore interesse da parte dei docenti dell'ambito tecnico-scientifico. In tutte le edizioni l'indicatore IS della soddisfazione complessiva è sempre stato superiore a 0,55, con una media di 0,64, una mediana di 0,69 ed una deviazione standard di 0,19.

L'analisi della voce "aspetti contenutistici" nella valutazione dei docenti dei vari moduli mostra che nel complesso gli argomenti trattati sono stati valutati positivamente, con particolare gradimento per quelli riguardanti le tecniche didattiche e la comunicazione e che, almeno per la maggior parte, sono stati giudicati applicabili.

Le risposte alle domande su utilità, interesse e partecipazione mostrano che anche questi aspetti hanno ricevuto una buona valutazione. E' stato particolarmente apprezzato il clima che si è instaurato in aula il che dimostra come una classe eterogenea costituisca un fattore di crescita e di confronto tra i docenti in quanto portatori di esperienze differenti.

3.1.3 Analisi qualitativa delle risposte alle domande aperte riguardo alle criticità e ai punti di forza

Si sono analizzate 593 risposte riguardanti le domande aperte che richiedevano di mettere in evidenza i punti di forza e di debolezza e di fornire delle osservazioni rispetto a tutti i moduli frequentati. Non tutti hanno risposto e non sempre è stata data risposta a tutte le domande. Allo scopo di effettuare un'analisi qualitativa delle risposte aperte si è proceduto con la «lettura ragionata» delle stesse al fine di evidenziare i diversi modi di interagire tra i docenti considerati come una Comunità di Pratica. In particolare le risposte agli item proposti sono state considerate testi da classificare in categorie (Grice, 1975).

Tabella 8 – I parametri utilizzati per analizzare le risposte aperte

Parametri per l'analisi delle risposte agli item proposti	Funzioni comunicative	Indicatori per l'analisi	Esempi
Interattività	Simulazione della compresenza tra parlante ed interlocutore per sottolineare l'appartenenza al gruppo	Uso del plurale, uso della parola interazione e sinonimi, uso della parola colleghi	Ottima interazione con l'aula ricca di esempi pratici Ho gradito l'interazione/condivisione con i colleghi, di ambiti disciplinari diversi
Collaborazione	Trasparenza del rapporto dell'emittente con ciò che dice e della modalità con cui ha accesso all'esperienza: produzioni linguistiche che evitano il rischio di fraintendimento Segnalazione di coinvolgimento e partecipazione alla discussione attraverso espressioni di accordo, di disaccordo e di tutti i gradi intermedi nell'asse accordo/disaccordo	Presenza esplicita della proposizione: io credo, io ritengo, io suppongo, io spero, secondo me Presenza di segnali discorsivi e di ripetizioni che evidenziano la partecipazione dell'interlocutore Segnali di: accordo; accordo parziale; acquisizione di conoscenza; richiesta di precisazioni, spiegazioni; richiesta di correzione; disaccordo parziale; disaccordo completo	Io penso che gli interventi siano stati stimolanti e in grado di sensibilizzare noi docenti Ritengo che sia stato importante il confronto e l'interazione fra colleghi e docenti del corso Abbiamo avuto la possibilità di interrogarci su quanto spesso si dà per scontato nella didattica Abbiamo scoperto il valore della comunicazione e delle tecniche di comunicazione da usare
Coerenza	Contributo alla continuità tematica, riduzione della frammentarietà Contributo alla costruzione di un prodotto testuale coeso	Presenza di elementi di coesione testuale quali la progressione tematica	Abbiamo scoperto il valore della comunicazione e delle tecniche di comunicazione da usare (Il testo ha una sua coerenza interna e si collega perfettamente con i contenuti del corso)

Dal momento che i corsisti quando scrivono partecipano ad un'interazione comunicativa le loro frasi costituiscono unità testuali analizzabili nelle loro proprietà: coerenza, coesione, accettabilità, intenzionalità, intertestualità (De Beaugrande, Wolfgang Dressler, 1981). Sono stati selezionati tre criteri-guida per contraddistinguere le interazioni comunicative da un punto di vista qualitativo: interattività, collaborazione e coerenza (Cacciamani, 2002) infatti le risposte riportate si collocano in una zona di intersezione tra comunicazione scritta e orale e vi si possono rintracciare queste dimensioni. Si è voluto indagare il fattore interattività cercando di rilevare se veniva simulata la compresenza tra parlante ed interlocutore e l'appartenenza al gruppo. Gli indicatori considerati sono stati la presenza di segnali discorsivi quali uso del plurale, la parola interazione e sinonimi, la parola colleghi. Si è indagato anche sulla collaborazione cioè sul rapporto dell'emittente con ciò che aveva scritto e sulla modalità con cui aveva avuto accesso all'esperienza producendo testi vincolanti ed espliciti (produzioni linguistiche che evitano il rischio di fraintendimento) attraverso la presenza delle proposizioni costitutive io credo e sinonimi. Si è proceduto in questo modo per capire se l'autore si rivolgesse direttamente ad uno specifico destinatario e/o parlasse in prima persona e se ci fossero stati segnali di coinvolgimento e partecipazione alla discussione attraverso espressioni di accordo, di disaccordo e di tutti i gradini intermedi nell'asse accordo/disaccordo. Si è tenuto conto, inoltre, della coerenza dei contenuti attraverso la continuità tematica per la costruzione di un prodotto testuale coeso. La Tabella 8 riassume i parametri utilizzati per analizzare le risposte.

Le espressioni relative al parametro dell'interattività, nelle quali è simulata la compresenza tra parlante ed interlocutore per sottolineare l'appartenenza al gruppo, sono state 100. Le espressioni che soddisfano il parametro della collaborazione sono state 257. Esse simulano il rapporto dell'emittente con ciò che dice e le modalità con cui ha accesso all'esperienza, mettono in evidenza se i partecipanti cooperano nella comprensione dei messaggi producendo testi che contribuiscono al senso di vicinanza tra gli interlocutori, segnalano il coinvolgimento e la partecipazione alla discussione attraverso espressioni di tutte le gradazioni nell'asse accordo/disaccordo, mettono in evidenza se l'autore si rivolge direttamente ad uno specifico destinatario e/o parla in prima persona, con l'uso di frasi interrogative ed esclamative, metafore, ironia, paragoni attraverso la presenza esplicita di proposizione quali: io credo, io ritengo etc.

Tutti i 593 gli interventi analizzati sono caratterizzati dalla presenza di elementi di coesione testuale quali la progressione tematica rispetto a tutte le risposte date nel questionario e soddisfano quindi il parametro della coerenza (Tab. 9).

Tabella 9 - Numero delle espressioni che soddisfano i parametri di interattività, collaborazione, coerenza

Parametro	Interattività	Collaborazione	Coerenza
N° risposte	100/593	257/593	593/593

Procedendo con l'analisi qualitativa delle risposte dei partecipanti su criticità e punti di forza si sono individuate tre categorie di risposte altrettanto interessanti nei confronti dell'ipotesi di costruzione/implementazione di una Comunità di Pratica, tra i docenti, per effetto di questa attività formativa. Le suddette categorie sono state denominate:

- a) messaggi di risposta positiva per la partecipazione al corso;
- b) messaggi che evidenziano la difficoltà di interazione in questa realtà;
- c) messaggi che sottolineano come il corso sia stato spunto di riflessione per il miglioramento.

L'analisi fornisce un'evidenza sull'esigenza dei docenti di una formazione ed aggiornamento sulle metodologie didattiche necessarie per superare le difficoltà emergenti durante il lavoro (Tab. 10).

Tabella 10 - Esempi di risposte dei partecipanti su criticità e punti di forza

Messaggi di risposta positiva per la partecipazione al corso	Messaggi che mettono in evidenza le difficoltà di interazione in questa realtà	Messaggi che mettono in evidenza la volontà di essere portatori di cambiamento
357	80	90
<p>Sono contento di avere partecipato E' stato illuminante, complimenti Finalmente la didattica al centro delle politiche dell'ateneo E' stato un primo passo per parlare del miglioramento della didattica Abbiamo finalmente avuto a disposizione un corso di formazione sulla didattica</p>	<p>Alcuni suggerimenti contrastano con le decisioni già prese dal corso di studi C'è stata una mancanza di collegamento con gli organi decisionali Il corso è utile ma l'ateneo avrebbe dovuto selezionare per la frequenza docenti con criticità Sono stato obbligato a partecipare Sono poco motivato Avrei voluto un corso più disciplinare</p>	<p>Avrei voluto esempi concreti da utilizzare Io penso che sarebbe necessario introdurre altre lezioni perché il corso è troppo intensivo L'uso delle TIC è stato interessante e mi propongo di utilizzarlo Mi sono confrontato con i temi di progettazione e valutazione Alcuni spunti troveranno applicazione nel mio corso</p>

Il progetto DISCENTIA ha visto manifestarsi un largo consenso per tutte le attività di formazione intraprese nonostante le difficoltà presenti ed ha fatto registrare un gradimento complessivo di oltre l'80%. E' stato particolarmente apprezzato il clima che si è instaurato in aula, il che ben si accorda con le risposte alle domande aperte sui punti di forza ove il riscontro di interattività e collaborazione, espresso sempre utilizzando il parametro della coerenza, depone a favore di una crescente tendenza verso l'instaurarsi di una Comunità di Pratica. Le frasi scelte manifestano l'interesse per il corso e la disponibilità a condividere la propria esperienza sul campo con i colleghi. Non sono mancate le note critiche e le osservazioni sulle difficoltà di applicare una didattica innovativa a tutte le diverse discipline con alcuni docenti che si sentono poco considerati riguardo le decisioni della istituzione. Tuttavia i suggerimenti per aree di miglioramento ed il clima complessivo fanno bene sperare che iniziative di questo genere possano essere accolte e allargate a sperimentazioni e scambi continui tra tutti coloro che sono coinvolti in questo importante aspetto della mission dell'Università di Cagliari.

3.2 Gli esiti della formazione dei tecnici di laboratorio

L'analisi della rilevazione delle opinioni di coloro che hanno seguito il corso di formazione per i tecnici dei laboratori didattici evidenzia un elevatissimo interesse e gradimento per la formazione ricevuta e costituisce un indicatore significativo della sensibilità di coloro che contribuiscono in modo significativo alla formazione degli

studenti, stabilendo con loro una forte interazione. Anche in questo caso è evidente l'importanza dello scambio di opinioni tra formatori di aree disciplinari differenti (Tab. 11).

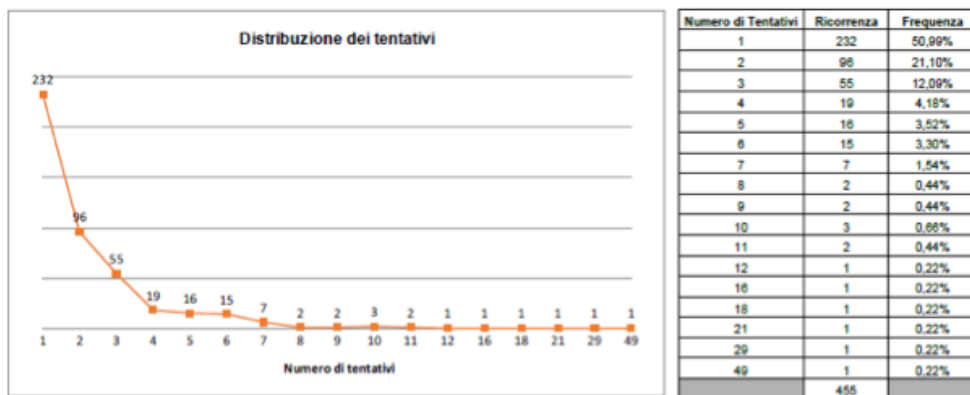
Tabella 11 – Opinioni dei tecnici dei laboratori didattici

Esiti questionari di gradimento e qualità percepita a fine corso (Tecnici di laboratorio)		Totale Corsi – Tecnici				
		GRADO DI SODDISFAZIONE				totale risposte
		IC*	IP*	Classe	IS	
Docente modulo A	Padronanza della materia	1,00	0,85	AA	0,96	39
	Aspetti contenutistici	0,95	0,76	A	0,96	39
	Chiarezza espositiva	0,92	0,83	A	0,96	39
	Qualità della didattica	0,92	0,83	A	0,96	39
	Interazione con l'aula	0,90	0,91	A	0,96	39
	Totale	0,94	0,84	A	0,96	
Docente modulo B	Padronanza della materia	0,97	0,97	AA	0,99	39
	Aspetti contenutistici	0,97	0,87	AA	0,97	39
	Chiarezza espositiva	0,95	0,86	A	0,96	39
	Qualità della didattica	0,95	0,92	AA	0,98	39
	Interazione con l'aula	0,95	0,95	AA	0,98	39
	Totale	0,96	0,91	AA	0,98	
Organizzazione e logistica	Durata del corso	0,72	0,50	C	0,86	39
	Rispetto degli orari	0,97	0,82	A	0,97	39
	Corrispondenza degli orari alle tue esigenze	1,00	0,82	AA	0,98	39
	Funzionalità dell'aula	0,92	0,64	B	0,94	39
	Totale	0,90	0,71	A	0,94	
Utilità, interesse e partecipazione	Adeguatezza del corso rispetto alle aspettative	0,92	0,69	A	0,94	39
	Rispondenza dei contenuti formativi rispetto agli interessi professionali	0,92	0,77	A	0,94	38
	Applicabilità degli argomenti trattati in ambito lavorativo	0,92	0,71	A	0,94	38
	Collaborazione e apporti dei colleghi ai fini del tuo apprendimento	0,92	0,89	A	0,97	38
	Totale	0,92	0,77	A	0,95	
Tutor	Accoglienza e disponibilità	0,97	0,87	AA	0,98	39
	disponibilità e tempestività nel risolvere eventuali criticità durante il corso	0,97	0,89	AA	0,98	39
	Totale	0,97	0,88	AA	0,98	
Valutazione complessiva del corso		0,97	0,81	A	0,99	38

3.3 Gli esiti della formazione dei tutor didattici

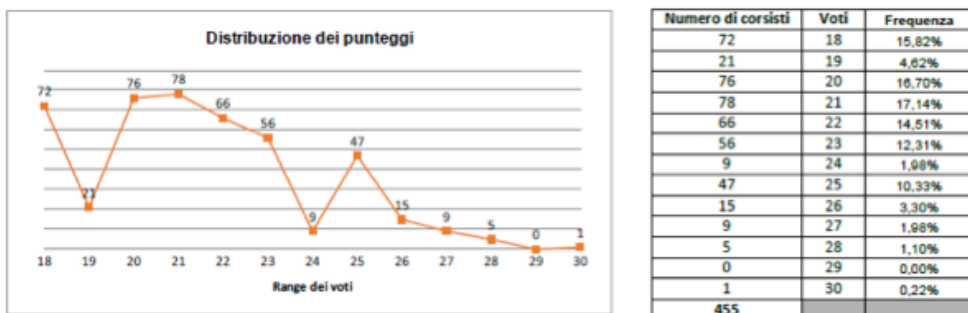
I destinatari della formazione on-line che hanno completato la formazione, seguendo tutti i moduli caricati sulla piattaforma informatica di EFIS, hanno dovuto rispondere, entro un tempo predeterminato, ad un questionario a risposta multipla con quesiti su ognuno dei moduli estratti casualmente da un insieme di domande predisposto dai docenti. Era possibile ripetere il test in caso di punteggio finale insufficiente (inferiore a 18/30), ma non ripeterlo se positivo. Sono state rilevate, in alcuni casi, delle difficoltà nella connessione che hanno causato l'interruzione del test prima del termine; a tale causa sono ascrivibili alcuni rari casi di un elevato numero di accessi al test da parte dello stesso formando (Tab. 12). L'elevato numero di successi al primo tentativo è un indice dell'attenzione con cui sono stati seguiti i corsi on-line.

Tabella 12 – Tentativi attuati per il superamento del test finale dei corsi on-line



La distribuzione dei punteggi conseguiti dai formandi indica una elevata frequenza dei voti fino a 25/30 (Tab. 13) il che potrebbe indurre a ritenere che pur essendo elevato l'interesse, come rilevabile dalle opinioni dei formandi a fine corso (Tab. 14), l'effettuazione del test immediatamente dopo la conclusione del percorso formativo deve essere considerato solo come verifica dell'apprendimento minimo e non dell'effettivo sviluppo di competenze, che richiede ben altri tempi.

Tabella 13 – Distribuzione degli esiti dei test finali positivi



4. Prospettive

L'esperienza maturata ha evidenziato l'esigenza della formazione dei docenti riguardo ai vari aspetti della didattica universitaria al fine di ottenere i risultati formativi attesi. Pertanto l'Università di Cagliari sta progettando un percorso formativo obbligatorio per tutti i docenti di nuova assunzione, integrato in una attività formativa che consenta al personale una piena consapevolezza del proprio ruolo all'interno dell'organizzazione dell'Ateneo. Tale percorso, oltre ad una attività di formazione frontale, ritenuta essenziale soprattutto in una prima fase, sfrutterà anche le potenzialità fornite dalla piattaforma predisposta da EFIS.

La modularità strutturale dei contenuti didattici e-learning, caricati in piattaforma, potrà consentire sia la produzione e l'aggiornamento, nel tempo, di semplici unità SCORM elementari (10-15 minuti di registrazione post-prodotta ad unità), favorendo la rivisitazione

e l'adeguamento delle stesse, ad esempio ai mutati riferimenti tecnologici o normativi dei contenuti. Parimenti, una stessa unità SCORM elementare potrà essere integrata, o permutata, in un altro corso e-learning favorendo la creazione di nuovi moduli o la specializzazione di contenuti esistenti, fino alla creazione di nuovi percorsi didattici e-learning. I profili dei singoli discenti, i corsi e-learning frequentati dagli stessi, nella configurazione specifica, e i contenuti de facto fruiti, costituiscono una base dati che tiene traccia, nel tempo, della formazione acquisita consentendo ogni opportuna analisi. La gestione tecnica delle attività didattiche a distanza, in particolare attraverso servizi streaming, potrà esser integrata con la scalatura a modelli blended e-learning, e/o con pratiche di e-collaboration punto-punto e multipunto.

In conclusione si può affermare l'impegno dell'Università di Cagliari a supportare il proprio personale docente in una formazione continua volta a rendere efficace l'attività didattica verso gli studenti dell'Ateneo.

Tabella 14 – Opinioni dei tutor

Esiti questionari di gradimento e qualità percepita a fine corso Corsi on-line per tutor didattici (assegnisti, dottorandi,...)		Totale Seminari – Tutor				totale risposte
		GRADO DI SODDISFAZIONE				
		IC*	IP*	Classe	IS	
Docente Modulo A	padronanza della materia	0,88	0,79	A	0,99	177
	aspetti contenutistici	0,77	0,68	B	0,90	177
	chiarezza espositiva	0,75	0,61	C	0,89	177
	qualità della didattica	0,73	0,59	C	0,88	177
	Qualità dei materiali didattici	0,75	0,61	C	0,89	177
	Totale	0,78	0,66	B	0,90	
Docente Modulo B	padronanza della materia	0,90	0,79	A	0,95	177
	aspetti contenutistici	0,82	0,72	B	0,92	177
	chiarezza espositiva	0,86	0,75	B	0,94	177
	qualità della didattica	0,85	0,66	B	0,92	177
	Qualità dei materiali didattici	0,82	0,66	B	0,91	177
	Totale	0,85	0,72	B	0,93	
Docente Modulo C	padronanza della materia	0,89	0,76	A	0,94	177
	aspetti contenutistici	0,80	0,58	C	0,90	177
	chiarezza espositiva	0,79	0,61	C	0,90	177
	qualità della didattica	0,75	0,59	C	0,89	177
	Qualità dei materiali didattici	0,76	0,59	C	0,89	177
	Totale	0,80	0,63	B	0,90	
Modalità di erogazione	Qualità tecnica dei moduli e delle videolezioni	0,83	0,64	B	0,91	177
	Fruibilità della piattaforma didattica	0,85	0,70	B	0,92	177
	Assistenza tecnica	0,77	0,64	C	0,89	177
	Totale	0,82	0,66	B	0,91	
Interesse & partecipazione	Adeguatezza del corso rispetto alle aspettative	0,62	0,51	C	0,84	177
	Rispondenza dei contenuti formativi rispetto agli interessi professionali	0,60	n.a.	CC	0,84	177
	Applicabilità degli argomenti trattati in ambito lavorativo	0,61	0,58	C	0,84	177
	Totale	0,61	0,56	C	0,84	
Valutazione complessiva del corso		0,70	0,48	C	0,86	177

Riferimenti bibliografici

Adams S.R. & Mix E.K., (2014). Taking the lead in Faculty Development: Teacher Educators Changing the culture of University Faculty Development through Collaboration. *AILACTE*, 11, 37-56.

Ardizzone P. (2003). *Didattiche per l'e-learning: metodi e strumenti per l'innovazione dell'insegnamento universitario*. Roma: Carocci.

Argyris C., Schön D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of action Perspective*. Reading, MA: Addison- Wesley Publishing Company

Austin J.L. (1987). *Come fare cose con le parole*, a cura di Carlo Penco e Marina Sbisà, traduzione di Carla Villata. Genova: Ed. Marietti.

Ausubel D.P. (1983). *Educazione e processi cognitivi*. Milano: FrancoAngeli.

Beraza M., Sabucedo A. & Alonso F. (2014). Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española De Pedagogía*, 72(257), 39-54. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23766812>

Biesta G. (2010). A new logic of emancipation: the methodology of Jacques Rancière. *Educational Theory*, 60(1), 39–59.

Biggs J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347–364.

Bonaiuti G. (2017). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Bonaiuti G., Calvani, A. & Ranieri, M. (2016). *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci.

Brown A.L., Campione J.C. (1994). Guided discovery in a community of learners in K. McGilly *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice*. Cambridge: MA, MIT Press, pp. 229-270.

Cacciamani S. (2002). *Costruire conoscenza attraverso le nuove tecnologie: Knowledge Forum e i possibili scenari formativi*. *Orientamenti Pedagogici*, 1.

Chauvigné C., Coulet J.C. (2010). *L'approche par compétences: un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire?*, *Revue française de pédagogie* [En ligne], 172 | juillet-septembre

Cox M.D. (2013). The impact of communities of practice in support of early-career academics. *International journal for academic development*, 18 (1), 18-30.

De Beaugrande R.A., Dressler W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London; New York: Longman.

Di Nubila R. (2016). *Docenti e studenti alla ricerca del "senso" di apprendimento, in Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative alla formazione*, a cura di Monica Fedeli, Valentina Grion, Daniela Frison. Lecce: Pensa Multimedia editore

Domenici G. (2005). *Organizzazione didattica e valutazione*, Monolite Editrice, Roma.

EHEA Ministerial Conference Paris (2018). *Paris Communiqué*. Estratto da :http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf

European Commission/EACEA/Eurydice (2015). The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/european_higher_education_area_bologna_process_implementation_report.pdf

European Higher Education Area and Bologna Process (2015). Ministerial Conference Yerevan. <http://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html>

Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di) (2016). *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative alla formazione*. Lecce: Pensa Multimedia Editore

Felisatti E., Serbati A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli

Fenu G., Marras M., Meles M. (2017). A learning analytics tool for usability assessment in Moodle environments. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. Vol. 13, Issue 3, 2017, Pages 23-34.

Fenu G., Marras M., Boratto L. (2018). A multi-biometric system for continuous student authentication in e-learning platforms. *Pattern Recognition Letters*. Vol. 113, 1 October 2018, Pages 83-92.

Fondazione CRUI (2014). *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari. L'esperienza cagliaritano e il modello di qualità pedagogica*. Roma: Fondazione CRUI. <https://www.cruir.it/images/allegati/pubblicazioni/2014/MDUQP.pdf> (ver. 25.03.2018).

Gola E. & Adornetti I. (2010). *Modelli e sistemi di comunicazione*. Roma: Editori Riuniti.

Grice P. (1975). *Logic and Conversation*. In M. Sbisà (a cura di) (1978). *Gli atti linguistici*. Milano: Feltrinelli.

Guida operativa per la compilazione delle Schede Insegnamento – PQA UniCa - Rev. 2 del 05/07/2018, reperibile in rete https://www.unica.it/unica/it/ateneo_s11_ss03.page.

Halpern D.F. & Hakel M.D. (2002). Learning that lasts a lifetime: teaching for long-term retention and transfer. *New Directions for Teaching and Learning*, 2002(89), 3–7.

Hattie J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London - New York: Routledge.

Hattie J. (2012). *Visible Learning for Teacher. Maximizing impact on learning*. Traduzione di Calovi C.; Edizioni italiana a cura di Vivanet G. (2016). Trento: Erickson.

Kolb A. (1981). Learning styles under disciplinary differences. In A. Chickering (Ed.), *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leone A., Moretti G. (2007). *Formazione continua e Ricerca nell'Università. Progettazione e valutazione di un Corso di specializzazione per insegnanti*, University Press, Scienze della Formazione, CUEC, Cagliari.

Magnoler P. (2018). The “transversal skills” in academic teaching practices. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 111-124, apr. 2018. ISSN 1825-7321. doi:10.13128/formare-22574.

McAlpine L. (2003). The importance of instructional development for student centred teaching: An examination of practice. In N. Druine, M. Clement & K. Waeytens (eds.), *Dynamics in higher education: Challenges for teaching support* (pp. 57-71). Leuven:

Universitaire Pers.

Novak J.D. (2001). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*, Trento: Erickson.

OCDE (2017). Organisation for economic-operation and development. <http://www.oecd.org/about/>.

Peretti D. & Tore R. (2016). Didattica universitaria di qualità in un'ottica inclusiva. Il modello DUQ-G per la gestione della progettazione di un corso di insegnamento. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa. Italian Journal of Educational Research*, (16), 175–188. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1782/1714> (ver. 25.03.2018).

Peretti D., Tore R. (2018). A training experience for professors of the University of Cagliari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 269-278, apr. 2018. ISSN 1825-7321. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22600>.

Poumay M. (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. URL: <http://ripes.revues.org/778>

Ramsden P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London & New York, Routledge ISBN 0-415-06414-7 (hbk); 0-415-06415-5 (pbk). *Journal StudiesHigherEducation*. Volume 18, 1993 - Issue1 <https://doi.org/10.1080/03075079312331382498>

Rivoltella P. C. (2001). *Le professioni della media education*, Roma, Carocci.

Romainville M., Coggi C. (2010). L'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Approches critiques et pratiques innovantes* », *Revue française de pédagogie [En ligne]*, 172 | juillet septembre 2010, <http://rfp.revues.org/2324>

Sally Brown (2018). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education Global Perspectives 1st edition*. Macmillan International Higher Education

Schön D.A. (2006). *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: Franco Angeli.

Stoer S.R. (2008). New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. *Higher Education Policy*, 19 (3), 299-318.

Surian A. (2016). La dimensione internazionale delle politiche educative. In *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative alla formazione*, a cura di Monica Fedeli, Valentina Grion, Daniela Frison. Lecce: Pensa Multimedia Editore

Tore R. (2019). Implementare capacità metacognitive attraverso la Zona di Sviluppo Prossimale e condividere il processo di valutazione formativa con i discenti. *Atti Convegno Nazionale Sird "Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi"* Roma 13-14 Giugno 2018. Pensa MultiMedia Editore.

Tore R. (2015). Il docente, un professionista responsabile del processo di insegnamento-apprendimento, che garantisce uguaglianza di opportunità di accesso allo studio, riuscita scolastica e competenze elevate per la vita. *Formazione & Insegnamento, Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 13(2), 261–274. <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1737> (ver. 25.03.2018).

UNESCO, conjointement avec l'UNICEF, la Banque mondiale, l'UNFPA, le PNUD,

ONU Femmes et l'UNHCR, Incheon, République de Corée (2015). Éducation 2030 Cadre d'action. Vers une éducation inclusive et équitable de qualité et un apprentissage tout au long de la vie pour tous. <http://www.unesco.org/fileadmin/> p.5. URL: <http://rfp.revues.org/2169> ; DOI : 10.4000/rfp.2169

Wenger E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, London,

Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.

Il Sistema di Formazione e Qualificazione della Docenza nell'Ateneo di Catania

Bianca Maria Lombardo^a, Ettore Felisatti^b, Roberta Piazza^a, Anna Serbati^b, Cristiano Corsini^c

^aUniversità degli Studi di Catania; ^bUniversità degli Studi di Padova; ^cUniversità degli Studi di Roma Tre

Introduzione

Sono molti i documenti di organismi europei e internazionali (EU, OCSE, EUA) che negli ultimi anni hanno raccomandato un miglioramento della qualità dell'insegnamento/apprendimento universitario, chiamando in causa diverse responsabilità istituzionali. Essi esplicitano la necessità che i docenti ricevano opportuna formazione alla professionalità docente e che tale formazione sia certificata; sottolineano la centralità dello studente nel processo di apprendimento, suggerendo fra l'altro l'adozione di percorsi flessibili e la sperimentazione di differenti metodi didattici, utilizzando più modalità di erogazione dell'offerta formativa; evidenziano infine la necessità di porre particolare attenzione alle modalità di svolgimento degli esami e ai criteri di assegnazione delle votazioni.

L'Ateneo di Catania ha progettato, nell'ambito della Programmazione Triennale 2016-2018, e realizzato, nel 2017-2019, un "Progetto sperimentale di ateneo orientato a favorire i risultati della formazione così come definiti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l'apprendimento attivo dello studente".

Le attività di ricerca preliminari alla progettazione hanno avuto inizio nel 2016 con la realizzazione di un'analisi del contesto di riferimento per identificare pratiche, credenze e bisogni dei soggetti da coinvolgere, proponendo a tutti i docenti dell'ateneo il questionario già sperimentato presso l'Università di Padova nel progetto PRODID (Felisatti & Serbati, 2017), con alcuni aggiustamenti messi a punto in collaborazione con altri atenei (Bari, Camerino, Foggia, Firenze, Genova e Torino) costituenti il network ASDU, ora ASDUNI (www.asduni.it).

Nell'Università di Catania il questionario (Felisatti et al., 2017) è stato proposto a 1085 docenti, selezionati sulla base di criteri definiti *ex-ante*; hanno risposto in 595 e fra questi una percentuale alta (64,4%) ha dichiarato la propria disponibilità ad essere ricontattata; inoltre, dall'analisi delle risposte relative alla sezione delle pratiche è emersa una situazione di attenzione e consapevolezza rispetto alle problematiche legate alla didattica, correlata positivamente con il livello di soddisfazione degli studenti.

La disponibilità ad intraprendere un percorso di miglioramento e innovazione delle proprie metodologie didattiche, emersa dal questionario, ha consentito di programmare e di realizzare una serie di attività formative, avvalendosi anche di modelli nazionali ed internazionali.

Le azioni in cui è stato articolato il progetto sono cinque:

- Formazione di base, dedicata a docenti neoassunti (*Junior*);
- Formazione esperta, dedicata a docenti con esperienza pluriennale (*Senior*);
- Formazione dei docenti che insegnano al 1° anno (delle L e LMcu);
- Formazione dei presidenti di corso di studio;
- Formazione dei tutor (*junior* e qualificati).

Il presente contributo intende mettere in evidenza le caratteristiche assunte dal progetto elaborato nell'Ateneo catanese, in cui preminente è l'*approccio di sistema* (QUARC-Docente, 2017 www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc_docente/), teso a sviluppare circuiti virtuosi e interconnessi a sostegno della qualificazione professionale di tutte le figure impegnate direttamente nell'azione didattica (docenti, presidenti/coordinatori di CdS, tutor). In forma specifica, verrà posta l'attenzione su due dei cinque percorsi realizzati: la Formazione di base, per la quale era maggiormente atteso un impatto positivo nella pratica didattica, e la Formazione esperta, che ha trovato una prima applicazione nella sperimentazione attiva di un percorso di *Peer Mentoring*, attualmente in fase di realizzazione.

1. Il modello formativo

La formazione dei docenti neoassunti e degli esperti rappresenta ormai una pratica diffusa a livello internazionale (Austin, 2002; 2003; Austin, Sorcinelli & McDaniel, 2007; Gappa et al., 2007). Gli interventi formativi mirano a promuovere nei giovani docenti competenze di base relative al progettare interventi efficaci, a gestire metodologie didattiche e tecnologie per l'apprendimento, a condurre positivamente la relazione con gli studenti e a valutare l'apprendimento.

La formazione riservata alle figure esperte punta allo sviluppo di competenze di accompagnamento di colleghi nel percorso di miglioramento dell'azione didattica con gli studenti.

Entrambe le proposte formative si fondano su esperienze e contributi internazionali (Gillespie et al., 2002; Miller & Groccia, 2011; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007), sulle attività di ricerca e formazione svolte nell'ambito del progetto *PRODID, Preparazione alla Professionalità Docente e Innovazione Didattica* (Felisatti & Serbati, 2017) e su riflessioni emerse da analoghe esperienze condotte nel panorama italiano (Serbati et al., 2018a, 2018b).

Il modello formativo catanese si basa su alcune direttrici che ne costituiscono il sistema teorico e pratico di riferimento:

- solida letteratura scientifica, con riferimento al panorama internazionale particolarmente avanzato sul tema;
- continui riferimenti alle buone pratiche internazionali e coinvolgimento di esperti italiani e stranieri, sempre in co-docenza;
- partenza da bisogni reali dei contesti e dei partecipanti, attraverso attività di valutazione diagnostica preliminare delle competenze in campo;
- integrazione di momenti frontali e laboratori con numeri contenuti di partecipanti per permettere una partecipazione più attiva (con attività in gruppo, a coppie, *microteaching*, ecc.) e di attività in presenza con supporto on-line;

- ancoraggio e riflessione alle pratiche reali dei docenti partecipanti e alle loro esperienze didattiche pregresse, messa in luce di buone pratiche «nascoste» a cui riferirsi come modelli e spunti di miglioramento;
- ricerca costante e valutazione del processo: *evidence-based approach*;
- approccio interdisciplinare e valorizzazione dell'esperienza tra pari;
- monitoraggio e valutazione costante attraverso strumenti di ricerca.

L'attività di ricerca, svolta nella fase preliminare, di sviluppo e finale del progetto, si è dimostrata un dispositivo fondamentale di accompagnamento delle attività formative, con un valore significativo sia per verificare pregi e criticità delle azioni proposte, sia per gli interventi di miglioramento e di sviluppo del modello.

2. La formazione di base

Austin, Sorcinelli & McDaniels (2007) sottolineano che i *junior faculty* necessitano di sviluppare abilità relative all'insegnamento, alla ricerca, al proprio ruolo, alla relazione con i colleghi e con gli studenti. Rispetto al primo punto, alcuni temi, che risultano essere molto importanti e spesso proposti nei percorsi formativi rivolti a docenti neoassunti delle università del mondo, sono: strategie di progettazione e realizzazione di un insegnamento; processi di apprendimento degli studenti; metodologie e tecnologie per favorire l'apprendimento; strategie per coinvolgere attivamente gli studenti; metodi di valutazione dell'apprendimento; modelli organizzativi di partecipazione alla comunità accademica; metodi di lavoro con target diversi; capacità comunicative; strategie per unire la ricerca, la didattica e il ruolo istituzionale; etica della professione. Molti *Teaching and Learning Centres* di università all'estero prevedono percorsi formativi dedicati ai giovani docenti, spesso su base volontaria, ma in alcuni casi anche obbligatoria.

Sulla scia di tali indicazioni della letteratura e delle buone pratiche internazionali e della sopraccitata esperienza patavina, il percorso dedicato ai docenti neoassunti è stato sviluppato attraverso i seguenti moduli:

1. Presentazione del percorso, delle tematiche affrontate, della prospettiva *student-centered*, degli esiti collettivi del *Teaching Perspectives Inventory*, somministrato ai partecipanti prima dell'avvio del percorso formativo e condiviso dagli stessi con i formatori, allo scopo di rilevare e riflettere con loro sulle proprie prospettive di insegnamento (Pratt, 1998; Pratt & Collins, 2010).
2. Progettare la didattica: definire i risultati di apprendimento attesi dell'insegnamento, utilizzando appropriate tassonomie e costruendo un syllabus coerente.
3. *E-learning*: progettare e gestire la didattica online e blended con l'uso delle tecnologie.
4. Metodologie di insegnamento e apprendimento: *overview* di metodologie didattiche e delle loro caratteristiche, con particolare riferimento all'*active learning*.
5. Metodologie di valutazione degli apprendimenti: tipi di prove, valutazione diagnostica, sommativa e formativa.
6. *Public speaking* e comunicazione didattica: presentazioni efficaci, interazione con gli studenti, comunicazione verbale e non verbale (solo nel 2018-19).
7. *Follow-up - Feedback* sull'applicazione, difficoltà e traguardi raggiunti nella didattica – *Focus group* finale.

Le attività didattiche, frontali e di laboratorio, nel 2017-18 hanno avuto la durata complessiva di 40 ore; nel 2018-2019, con l'aggiunta del modulo 7, il percorso ha raggiunto 52 ore di impegno per i docenti che hanno partecipato.

A conclusione di ciascun modulo è stato somministrato un questionario che indagava diversi aspetti: l'interesse suscitato, l'organizzazione (tempi e format), le aspettative, i bisogni, le nuove conoscenze acquisite, l'utilità per il miglioramento della pratica didattica. I partecipanti hanno espresso il loro grado di accordo in una scala da 1 (completo disaccordo) a 5 (accordo completo).

Nella tabella 1 sono riportati e messi a confronto i valori medi, minimi e massimi del grado di accordo sui diversi moduli, ad esclusione di quelli introduttivi e conclusivi e del modulo inserito nel 2018-19, raccolti nei due anni di progetto per gli aspetti considerati.

Modulo	Valore medio	Valore minimo	Valore massimo
2 2017-18	4,55	4,30	4,83
2 2018-19	4,44	4,25	4,65
3 2017-18	4,09	3,64	4,37
3 2018-19	4,07	3,76	4,39
4 2017-18	4,53	4,36	4,75
4 2018-19	4,36	4,15	4,62
5 2017-18	4,33	4,00	4,48
5 2018-19	4,54	4,28	4,83

Tab. 1: Confronto fra i valori di accordo nel primo e nel secondo anno di attività desunti dai questionari somministrati alla fine di ciascun modulo

È degna di nota la generale uniformità dei valori espressi su ciascun modulo da gruppi diversi di giovani docenti neoassunti: i moduli di progettazione e di metodologie didattiche mostrano una lievissima flessione dal primo al secondo anno, mentre il modulo sugli strumenti di valutazione è stato leggermente più apprezzato nel secondo anno. Va anche rilevato il livello alto di gradimento: il valore medio, infatti, non scende mai sotto il 4. La generale soddisfazione dei partecipanti è stata confermata anche nell'incontro di *follow-up*, in cui si è svolta una discussione con i giovani docenti sugli aspetti positivi e negativi del percorso. Particolarmente apprezzati sono stati l'integrazione tra teoria e pratica del modello formativo proposto e l'opportunità di interagire con colleghi di altre aree disciplinari, con cui riflettere congiuntamente e sperimentare concretamente quanto appreso. I docenti hanno chiesto di potenziare gli aspetti organizzativi del percorso, possibilmente concentrandoli nei periodi meno carichi di impegni didattici. Inoltre, hanno espresso il desiderio di ottenere maggiori strumenti operativi da poter utilizzare nella propria pratica didattica e comunicativa in aula, nonché di valorizzare la frequenza al percorso formativo all'interno dell'istituzione. Questi aspetti, emersi in particolare alla fine dell'edizione 2017-18, sono stati la base di partenza della ri-progettazione dell'edizione 2018-19, che ha previsto l'inserimento di un modulo specifico dedicato alla comunicazione didattica e al *public speaking*.

Al fine di valutare l'impatto che le attività proposte hanno avuto sulla didattica dei docenti junior è stata condotta l'analisi dei Syllabus compilati dai docenti prima e dopo la partecipazione al corso di formazione nel 2017-18. L'analisi è stata effettuata da studentesse e studenti frequentanti le lezioni di Progettazione educativa e di Pedagogia sperimentale dell'Università di Chieti. Il Syllabus 2018-19 di 30 docenti, su 33 esaminati, è stato considerato migliore di quello compilato l'anno precedente. E' indispensabile però specificare che l'Ateneo di Catania ha rilasciato a fine estate 2018 le "Linee Guida per la compilazione del Syllabus" insieme a un nuovo formato, più dettagliato. Ciò ha certamente influito sul miglioramento dei Syllabus analizzati, ma evidenzia ancora una volta l'importanza dell'apporto di sistema, già citato. Inoltre, è stato segnalato dal gruppo di lavoro dell'Università di Chieti un "ceiling effect": alcuni Syllabus non erano, a loro giudizio, passibili di miglioramento e/o tale miglioramento non era valutabile.

Sempre con l'obiettivo di monitorare le ricadute dell'attività di formazione sui docenti neoassunti, sono state messe a confronto le opinioni espresse dagli studenti nell'anno precedente e in quello durante il quale i docenti del primo gruppo hanno frequentato l'attività di formazione (iniziata a ottobre 2017 e conclusa a giugno 2018). L'analisi è certamente preliminare perché ci si aspetta che effetti consistenti sulla qualità della didattica potranno essere eventualmente rilevati nelle opinioni relative agli insegnamenti impartiti nell'anno 2018-19, ad oggi non ancora elaborate e rese note. Per questo motivo è stato preso in considerazione solo il quesito "È complessivamente soddisfatto/a dell'insegnamento?", rinviando l'analisi più dettagliata alla disponibilità dei dati OPIS relativi all'anno accademico appena menzionato. Non è stato possibile eseguire il confronto (variazione dell'insegnamento, non disponibilità dei dati, ect.) su 5 dei 36 docenti presi in considerazione. Sui 31 rimanenti, 16 hanno registrato un miglioramento delle percentuali di risposte positive, dei quali 8 un miglioramento significativo; 6 non hanno presentato variazioni nelle percentuali; solo 9 hanno registrato un peggioramento.

3. La formazione esperta

L'intervento riguardante la Formazione esperta ha inteso contribuire alla costruzione di una *task force* per la didattica a sostegno dei processi di innovazione e di miglioramento della pratica di insegnamento apprendimento, potenziando le competenze presenti nell'ateneo e valorizzando la qualità professionale dei docenti. La scelta di apprezzare i docenti senior con elevate competenze risulta essere una strategia vincente adottata dalle migliori istituzioni accademiche del mondo nell'ottica del miglioramento della qualità della didattica, perché capace di costruire comunità professionali dinamiche e attive, in grado di creare supporto alla pratica di insegnamento apprendimento dei docenti e all'innovazione della didattica. Il progetto ha previsto la preparazione in via sperimentale di un pool di docenti con elevata esperienza e alto livello di competenza in campo didattico che costituiranno la comunità di riferimento dell'ateneo per lo sviluppo di azioni qualificate in campo didattico. Essi, all'interno di un percorso formativo mirato, sono stati accompagnati nella progressiva costruzione di competenze di riflessione, analisi, intervento e miglioramento delle pratiche didattiche in direzione del proprio e altrui sviluppo professionale.

Seguendo i modelli internazionali ampiamente affermati di *Teachers' Study Group* (Clair, 1998; Stanley, 2011) e *Faculty Learning Community* (Cox, 2004), attraverso un'apposita call, sono stati individuati docenti in servizio nei diversi Dipartimenti dell'ateneo catanese. Essi sono stati chiamati ad intraprendere con modalità attive uno specifico percorso formativo di ordine riflessivo-trasformativo ed esperienziale volto a sviluppare funzioni di counseling,

mentoring e coaching verso i colleghi. La call era aperta a tutti i docenti dell'Ateneo e potevano partecipare presentando esplicita domanda corredata dal curriculum vitae.

Il percorso di formazione è stato costantemente monitorato e valutato attraverso questionari quali-quantitativi e un focus group finale per indagare il livello di acquisizione dei risultati, l'evoluzione dei processi e degli impatti in relazione alla pratica didattica. Gli esiti della valutazione sono stati discussi in fase conclusiva con i partecipanti al percorso e presentati al Nucleo di Valutazione dell'Ateneo.

La formazione dedicata ai docenti esperti è stata realizzata con i seguenti moduli:

- A. Presentazione del percorso e sviluppo della consapevolezza delle proprie motivazioni allo sviluppo professionale.
- B. Pratiche riflessive in comunità di apprendimento.
- C. Metodologie di sviluppo professionale.
- D. Modelli di consulenza esperta (nel 2018-19 Modelli di consulenza e *peer mentoring*).
- E. Strategie di documentazione e valutazione.
- F. Strumenti di analisi dell'esperienza didattica (solo nel 2018-19).
- G. Conclusione e *follow-up*.

Anche in questo caso, alla fine di ciascun modulo è stato somministrato un questionario, leggermente diverso da quello utilizzato per la Formazione junior. Le domande riguardavano le tematiche (a: interessanti, coordinate, chiare, complete, utili) e le metodologie (b1: coinvolgenti, produttive, nuove; b2: difficili, faticose da seguire); la scala, anche in questo caso, da 1 (completo disaccordo) a 5 (accordo completo). Nella tabella II sono riportati e messi a confronto i valori medi, minimi e massimi del grado di accordo sui diversi moduli raccolti nei due anni di progetto, ad esclusione di quelli introduttivi e conclusivi, del modulo E e del modulo inserito nel 2018-19.

Modulo	Valore medio a (fra parentesi min e max)	Valore medio b1 (fra parentesi min e max)	Valore medio b2 (fra parentesi min e max)
B 2017-18	4,61 (4,40 - 4,18)	4,20 (3,37 - 4,65)	1,60 (1,26 - 1,95)
B 2018-19	4,78 (4,60 - 4,90)	4,60 (4,20 - 4,80)	2,10 (2,00 - 2,20)
C 2017-18	4,06 (3,74 - 4,32)	3,63 (3,42 - 3,69)	1,97 (1,84 - 2,10)
C 2018-19	4,14 (3,93 - 4,33)	4,09 (4,07 - 4,13)	2,03 (1,86 - 2,21)
D 2017-18	4,39 (4,23 - 4,55)	4,16 (4,09 - 4,23)	1,89 (1,73 - 2,05)
D 2018-19	4,74 (4,64 - 4,86)	4,45 (4,29 - 4,57)	2,11 (2,00 - 2,23)

Tab. 2: Confronto fra i valori di accordo nel primo e nel secondo anno di attività desunti dai questionari somministrati alla fine di ciascun modulo

I valori di accordo desunti dai questionari sono certamente molto alti e testimoniano di un forte gradimento sulle attività svolte da parte dei docenti che hanno partecipato e i valori

sono in leggero aumento fra il primo e il secondo anno, anche su b2, espressione di una maggiore difficoltà nel seguire le attività proposte.

Gli esiti di impatto della formazione senior si rendono evidenti sulla base della decisione da parte dei partecipanti alla I edizione (2017-2018) di avviare una sperimentazione di *peer mentoring* che, peraltro, è stata poi accolta e sostenuta dall'Ateneo. L'adesione al progetto di sperimentazione è stata volontaria e allo stato attuale sono 19 le persone che stanno partecipando all'iniziativa. Il progetto si avvale di un intervento preliminare di formazione all'azione di mentoring condotto da esperti esterni. Il percorso di elaborazione del modello si caratterizza come *action research* in cui le esperienze di mentoring vengono sottoposte costantemente a riflessione in un contesto di comunità di ricerca permanente che elabora in base all'esperienza vissuta. Il modello predisposto accoglie le logiche di un mentoring al plurale secondo la prospettiva del *multiple mentors* di de Janasz & Sullivan (2004) e del *mutual mentoring* di Sorcinelli (Yun, Baldi & Sorcinelli, 2016), con una focalizzazione degli obiettivi sull'innovazione delle pratiche di insegnamento e apprendimento. Ogni percorso di mentoring parte dal riconoscimento del bisogno di innovazione didattica del singolo e si sviluppa attraverso step che, a partire da una definizione degli obiettivi di cambiamento, giunge a socializzare e discutere nella comunità l'esperienza e i risultati conseguiti. Il modello attribuisce un ruolo paritario ad ogni partecipante, per questo egli è chiamato a sperimentare sia il ruolo di mentore sia il ruolo di mentee all'interno di una unità di mentoring (UM) interdisciplinare costituita da un numero ridotto di docenti. Ogni componente dell'UM si avvale di indicazioni precise di percorso e dispone di strumenti opportunamente predisposti: il contratto di mentoring, la griglia di osservazione, le indicazioni per l'osservazione in aula e per il colloquio con gli studenti. L'esperienza verrà allargata a coloro che hanno partecipato alla seconda edizione del percorso di formazione senior e saranno coinvolti anche i docenti neoassunti formati negli anni precedenti.

Riferimenti bibliografici

Austin A.E. (2002). Supporting faculty members across their careers. In K.H., Gillespie, L., Hilsen E.C. Wadsworth (2002) (Eds), *A guide to faculty development. Practical advices, examples and resources*. (pp. 389-404). San Francisco: Jossey-Bass.

Austin A.E. (2003). Creating a bridge to the future: Preparing new faculty to face changing expectations in a shifting context. *Review of Higher Education*, 26 (2), 119 – 144.

Austin A.E., Sorcinelli, M. D., & McDaniels, M. (2007). Understanding new faculty: Background, aspirations, challenges, and growth. In R. Perry & J. Smart (Eds.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence - based perspective* (pp. 39 – 89). Dordrecht, The Netherlands: Springer.

Clair N. (1998). Teacher Study Groups: Persistent Questions in a Promising Approach. *TESOL Quarterly*, 32, 3, 465-492.

Cox M. (2004). Introduction to Faculty Learning Communities. *New Directions for Teaching and Learning*, 97(97), 5–23

De Janasz S.C. & Sullivan S.E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283.

Felisatti E., & Serbati A. (Eds.). (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. FrancoAngeli.

Felisatti E., Aquario D., Clerici R., Da Re L., Paccagnella O., Serbati A. (2017). Teaching competences in Italian universities: an attempt of classification to inform professional development processes, *Proceedings of 3rd International Conference on Higher Education Advances (HEAD'17), 1007-1014*, June 21 – 23, 2017 · Valencia (Spain)

Gappa, J. M., Austin, A. E., & Trice, A. G. (2007). *Rethinking faculty work: Higher education's strategic imperative*. San Francisco: Jossey - Bass.

Gillespie K.H., Hilsen L., Wadsworth E.C. (2002). (Eds). *A guide to faculty development. Practical advices, examples and resources*. (pp. 389-404). San Francisco: Jossey-Bass

Miller J.E, Groccia, J.E. (2011). (Eds.). *To improve the academy: Vol. 27. Resources for faculty, instructional, and organizational development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pratt D.D. (1998). *Five Perspectives on Teaching Adults and Higher Education*. Melbourne, FL: Krieger.

Pratt D.D. & Collins J.B. (2000). The teaching perspectives inventory. In T.J. Sork, V.L. Chapmani & R. St. Clair (eds). *Proceedings of the 41st Adult Education Research Conference* (pp. 346-350). Vancouver, BC: University of British Columbia.

Serbati A., Felisatti E., Da Re L., Tabacco A. (2018a). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 1, 39-52.

Serbati A., Felisatti E., Da Re L., Coryell J.E. (2018b). Modeling professional development programs for junior faculty: experiences and reflections from Italian universities. *Proceedings of the 11th annual International Conference of Education, Research and Innovation*. Seville (Spain). 12-14 November, 2018, 1159-1167.

Stanley A.M. (2011). Professional Development within Collaborative Teacher Study Groups: Pitfalls and Promises. *Arts Education Policy Review*, 112, 71-78.

Yun J. H., Baldi B. & Sorcinelli M.D. (2016). Mutual mentoring for early-career and underrepresented faculty: Model, research, and practice. *Innovative Higher Education*, 41(5), 441-451.

La funzionalizzazione di fondi europei alla sperimentazione didattica in ambito giuridico ed economico: il caso «*Let's Teach the EU at School*»

Gianluca Bellomo
Università degli Studi di Chieti-Pescara

Abstract

Un primo tentativo di funzionalizzare i fondi europei alla diffusione di tecniche didattiche innovative in ambito giuridico ed economico è stato posto in essere nell'Università degli Studi G. d'Annunzio di Chieti-Pescara, grazie alla presentazione di due progetti entrambi a valere su fondi stanziati dall'Unione europea sul Programma Erasmus+ (attività Jean Monnet).

I due progetti, il primo (Europe Bookmark) già conclusosi nel 2016 ed il secondo (Let's Teach the EU at School) ad oggi (31 agosto 2019) in fase di chiusura, sono stati cofinanziati dalla Commissione europea ed hanno consentito in Ateneo di iniziare a sperimentare un primo percorso applicativo di innovazione didattica e nello specifico delle tecniche di Problem Based Learning (PBL) sia nelle scuole superiori, in particolare del territorio pescarese, rivolgendosi in modo diretto ai docenti ed indiretto agli studenti; sia in ambito universitario grazie al coinvolgimento nelle relative attività di docenti, dottorandi e studenti.

Nella prima edizione del Progetto (2015) si sono ottenuti buoni risultati in termini di formazione dei docenti scolastici e di coinvolgimento degli studenti delle scuole superiori. Quest'anno il progetto è stato maggiormente orientato verso il trasferimento di dette tecniche al mondo universitario, tentando un maggiore coinvolgimento di docenti universitari, dottorandi e studenti.

Premessa

Il presente contributo viene predisposto con l'intento di descrivere un'esperienza di possibile funzionalizzazione dell'impiego di fondi europei anche alla diffusione, conoscenza e sperimentazione di alcuni strumenti didattici innovativi in particolare ai docenti, ai dottorandi e agli studenti universitari e di scuola superiore. A tal fine di seguito si cercherà di testimoniare l'esperienza già posta in essere e quella ad oggi in fase di chiusura relativa ad alcuni cofinanziamenti erogati in ambito universitario dall'Unione europea.

1. L'idea progettuale

L'Ateneo G. d'Annunzio di Chieti-Pescara ha presentato e si è aggiudicato il cofinanziamento di due progetti europei a valere sul Programma Erasmus+, ed in particolare sulle attività Jean Monnet, rispettivamente nel 2015 e da ultimo nel 2018. Il primo dei due progetti si è già concluso, il secondo invece è in fase di chiusura. Per entrambi i progetti il primo coordinatore scientifico è stato ed è il sottoscritto.

L'idea sottostante ai due progetti, il secondo dei quali rappresenta in buona parte una riproposizione ed evoluzione del primo, è stata quella di cercare di coniugare la diffusione della conoscenza di specifici temi giuridici ed economici inerenti all'Unione europea (cosa per la quale l'UE ha messo a bando alcune linee finanziarie dedicate all'erogazione di specifici seminari¹), con la sperimentazione e la diffusione di tecniche didattiche innovative, applicate all'ambito giuridico ed economico, prevalentemente tra i docenti e gli studenti delle scuole superiori del territorio, ma anche in parte tra dottorandi, docenti e studenti dell'Ateneo G. d'Annunzio.

Per attivare tale circuito virtuoso, che ha trovato l'approvazione da parte dell'UE, testimoniata dai due cofinanziamenti assegnati², si è deciso di porre in essere un percorso che prevedesse la realizzazione di un ciclo di seminari, in ambito prettamente giuridico ed economico, che avesse però ad oggetto la "didattica" degli specifici temi, negli ambiti indicati, ma relativi comunque all'Unione europea ed in particolare agli aspetti legati all'integrazione europea (tra questi, a titolo di esempio, si possono citare le seguenti tematiche trattate: le Istituzioni europee, le fonti nel diritto dell'UE, il principio di sussidiarietà, le politiche monetarie e la BCE, i fondi europei di coesione, ecc).

Tale ciclo di seminari, che ha soddisfatto i requisiti per essere finanziato dall'UE, contribuendo al perseguimento della diffusione delle tematiche relative al percorso di integrazione europea tra gli Stati membri e tra i cittadini europei, è stato sovrapposto, con una laboriosa operazione di progettazione didattica e di *ingegneria amministrativa universitaria*, al programma di un corso di perfezionamento post laurea magistrale/specialistica progettato *ad hoc*, che è stato ideato ricalcando i singoli seminari finanziati dall'UE e procedendo successivamente all'approvazione dello stesso da parte degli Organi di Ateneo e alla conseguente attivazione nell'offerta formativa dell'Ateneo G. d'Annunzio³. Ciò ha consentito, contemporaneamente allo svolgimento del percorso formativo progettato: ai corsisti ammessi di frequentare i singoli seminari così come previsti dal Corso di perfezionamento d'Ateneo necessari a maturare la frequenza richiesta per il conseguimento del Titolo e dei relativi CFU; ma anche, per chi vi fosse stato interessato ed indipendentemente dall'ammissione o meno al Corso di perfezionamento, di partecipare anche a singoli seminari per i quali poter avere un attestato di partecipazione all'interno di quanto previsto invece dal progetto europeo.

¹ In particolare per quella in corso ci si riferisce al Programma Erasmus+, *Key action Jean Monnet Activities, Action Jean Monnet Projects, Action type Jean Monnet Projects, Call for Proposals EAC-A05-2017*, che aveva come scadenza di presentazione il 22/02/2018.

² Entrambi i cofinanziamenti sono stati di circa 60.000 Euro l'uno.

³ Il relativo bando di ammissione, con il dettaglio del piano formativo e con molti altri elementi di dettaglio, è reperibile sul sito d'Ateneo al seguente indirizzo web www.unich.it/node/12013.

2. Gli obiettivi ed il percorso svolto

Gli obiettivi del Corso di Perfezionamento, intitolato *La didattica del diritto e dell'economia nel processo di integrazione europea*, che come già ricordato è stato sovrapposto al Ciclo di seminari previsti dal Progetto Jean Monnet, sono stati necessariamente molteplici.

Il primo è consistito, come anticipato, nel rispondere correttamente agli obiettivi posti dalla linea di finanziamento europea, così da rispettare le norme di gestione previste dalla Commissione e poter quindi godere del relativo cofinanziamento.

Il secondo è consistito nella realizzazione di un percorso formativo, grazie in particolare ad una attenta scelta del corpo docente da una parte e al coordinamento delle varie attività poste in essere dagli stessi dall'altra, che consentisse a vari attori universitari e non di sperimentare tecniche didattiche innovative, con particolare attenzione alla tecnica del Problem-Based Learning⁴.

Il terzo di far sperimentare ai corsisti le differenti tecniche didattiche così da poterle far entrare nel bagaglio di strumenti didattici che ogni corsista ha avuto modo di sviluppare, ma anche almeno di far conoscere l'esistenza di tali tecniche anche a chi purtroppo non è riuscito a concludere l'intero percorso di seminari o ne ha seguiti solo alcuni.

Il quarto obiettivo che si è cercato di perseguire è stato quello di creare un rapporto privilegiato con i docenti del territorio. In particolare sia con quelli già di ruolo nelle scuole abruzzesi, ma anche con quelli ancora precari o che si stanno avviando su tale percorso professionale. Per cercare di raggiungere questo obiettivo si è chiesto esplicitamente agli uffici amministrativi d'Ateneo di far inserire nell'avviso di iscrizione al Corso di perfezionamento delle clausole di priorità all'iscrizione proprio per queste categorie, ovviamente senza inserire alcuna limitazione territoriale che di fatto avrebbe potuto porgere il fianco a possibili problemi di discriminazione e quindi di illegittimità. Peraltro a riguardo si può segnalare che, essendosi tenuto il Corso nella sede di Pescara e svolgendosi su due giorni a settimana (venerdì pomeriggio e sabato mattina), con un impegno di sei ore per giornata, di fatto per docenti di fuori regione si è creata una sorta di auto selezione in quanto oggettivamente la frequenza per questi ultimi sarebbe stata maggiormente impegnativa sia come tempo da riservare a tale attività, sia economicamente in quanto, rispetto ai docenti della zona molto probabilmente un docente di fuori regione avrebbe dovuto sopportare anche costi di pernottamento tra la lezione di venerdì sera e quella di sabato mattina.

Il quinto è stato la condivisione e disseminazione dei risultati dei progetti. Tale obiettivo è stato perseguito anche attraverso la creazione di una piattaforma web dedicata ad ogni singolo progetto⁵ con una parte pubblica di presentazione del progetto e con una ad accesso riservato ai corsisti ed ai docenti. Proprio qui i corsisti hanno potuto caricare e condividere i materiali dei seminari, ma anche i lavori prodotti sia durante il Corso, sia quelli finali dove si sono messi alla prova con la realizzazione di percorsi didattici dedicati alle tematiche oggetto del Corso che, ove è stato possibile, sono stati anche realizzati, grazie al coinvolgimento dei propri studenti, presso alcuni istituti scolastici del territorio dove insegnavano i Corsisti iscritti.

Al fine di invogliare i corsisti all'iscrizione al ciclo di Seminari, come da regolamento del Corso, è stato previsto il riconoscimento, ai corsisti che hanno maturato la prevista frequenza e superato le prove intermedie e finali, un riconoscimento di ben 21 CFU negli ambiti disciplinari frequentati. A tal fine i settori scientifico disciplinari, per i quali è stato pre-

⁴ Su cui cfr. A. Lotti, *Problem-Based Learning*, Franco Angeli, 2018.

⁵ L'ultimo dei quali raggiungibile all'indirizzo <https://letsteach.udanet.it/?mcode=home>.

visto detto riconoscimento e per i quali sono stati calibrati i relativi contenuti nei rispettivi moduli, sono stati strategicamente progettati in modo tale da colmare una buona parte dei debiti formativi che molti laureati in discipline giuridiche ed economiche avevano per una eventuale iscrizione al vecchio TFA⁶.

Proprio grazie alla coincidenza del ciclo di seminari, cofinanziato dall'UE, con le lezioni del corso di perfezionamento, inoltre, si è ottenuto, e si è ottenuta anche per l'edizione in conclusione, la completa gratuità di iscrizione per i corsisti⁷. Con tale strategia si è cercato di massimizzare la partecipazione e l'interesse per le iscrizioni ai seminari ed al Corso di perfezionamento.

I destinatari del ciclo di seminari teorico-pratici sono stati vari (docenti di scuola superiore sia di materie curriculari, sia di sostegno; ma anche laureati magistrali/specialistici interessati alla didattica, oltre che dottorandi e assegnisti in materie giuridico-economiche).

All'interno del percorso formativo così descritto si è deciso di inserire delle lezioni mirate che dotassero i corsisti di strumenti specifici che consentissero loro di sperimentare un approccio sempre più *student-oriented* rispetto a quello più tradizionalmente impiegato in ambito accademico troppo spesso di tipo *teacher-oriented*. Per le docenze su tali tematiche si è deciso di coinvolgere, più in particolare, docenti con elevati livelli di specializzazione sullo specifico strumento del *Problem Based Learning* (PBL). In particolare in entrambe le edizioni abbiamo avuto la fortuna di riuscire, tra gli altri, a coinvolgere la Prof.ssa Antonella Lotti, dell'Università di Genova, una tra le massime esperte su tale tecnica didattica con all'attivo varie pubblicazioni in materia ed una monografia dedicata proprio al PBL⁸.

Durante il percorso così descritto i docenti delle scuole superiori che si sono iscritti al Corso ed hanno frequentato i seminari, sono stati poi invitati a sperimentare, come accennato, nelle rispettive classi dei vari istituti di appartenenza, varie metodologie didattiche innovative su alcune delle tematiche studiate durante il Corso. Con tale scelta si è cercato sia di diffondere le tecniche didattiche innovative anche tra gli studenti (peraltro possibili futuri studenti universitari); sia ai docenti stessi di sperimentare in aula tale approccio innovativo consentendo loro di interiorizzarlo.

Proprio il resoconto scritto, presentato dai singoli corsisti in sede di esame finale, relativamente al percorso didattico e alla sperimentazione fatta nell'uso di tali tecniche sulle tematiche assegnate, oltre che la progettazione di uno specifico percorso didattico, è stato oggetto di valutazione da parte della Commissione d'esame finale appositamente istituita, per entrambe le edizioni, per validare il conseguimento dei CFU previsti dal piano didattico del Corso. In particolare nella seconda edizione l'esame finale è stato preceduto da un esame intermedio dedicato proprio all'accertamento della maturazione dei relativi CFU nei singoli settori scientifico disciplinari previsti dal piano didattico.

Il coinvolgimento nella partecipazione ai seminari di alcuni selezionati dottorandi iscritti a corsi di dottorato in ambito giuridico-economico è stato invece previsto dal Progetto, in prima battuta per consentire a questi di formarsi su tali tecniche didattiche innovative; ma anche per fornire loro gli strumenti didattici necessari da sperimentare in delle piccole lezioni da tenere a gruppi di studenti dell'Ateneo sotto la supervisione di docenti universitari.

⁶ *Tirocinio Formativo Attivo* all'insegnamento nelle scuole secondarie, che aveva sostituito l'esperienza delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS), a sua volta oggi abolito nell'ennesima riforma per l'accesso all'insegnamento.

⁷ Unico pagamento richiesto è consistito nella marca da bollo da 16 euro da apporre sulla domanda di immatricolazione.

⁸ Cfr. nota n. 5.

Proprio grazie a queste lezioni si spera di avere i maggiori benefici immediati nella diffusione ed applicazione di tecniche di PBL e nel cambiamento di mentalità nell'approccio didattico in ambito universitario. In queste lezioni, infatti, vi è l'intento di coinvolgere anche con una partecipazione attiva i rispettivi docenti di riferimento dei singoli dottorandi nelle discipline giuridiche ed economiche coinvolte dai temi legati all'UE.

Tale opportunità dovrebbe permettere: ai docenti, ai dottorandi ed agli studenti coinvolti di iniziare a sperimentare, anche se da punti di vista differenti, concretamente l'uso del PBL in materie giuridiche ed economiche su specifici temi relativi all'UE; ai docenti universitari delle singole discipline coinvolte, invece, di iniziare a toccare con mano alcune metodiche didattiche innovative osservandone l'applicazione che ne verrà fatta in aula dai dottorandi. In tale contesto saranno gli stessi docenti coinvolti che potranno decidere se assumere un ruolo di meri osservatori o se vorranno intervenire nelle dinamiche didattiche che si dovrebbero innescare anche con ruoli che ne prevedano un maggiore coinvolgimento. La metodica qui descritta, in definitiva, potrebbe rappresentare un momento interessante di primo avvicinamento e sperimentazione dei docenti in questo nuovo modo di interpretare la didattica in aula.

3. Criticità e risultati attesi

Le principali criticità che si sono dovute gestire nella realizzazione delle due edizioni del percorso descritto non sono state sicuramente poche.

Una prima area di problematicità di non facile gestione è riconducibile ai vari aspetti amministrativi legati alla realizzazione di tali iniziative.

Da questo punto di vista un primo problema riscontrato, in particolare con il primo finanziamento ottenuto nel 2015, fu il ritardo da parte degli uffici amministrativi dell'agenzia della Commissione europea (EACEA) nel comunicarci l'effettivo ammontare del finanziamento ricevuto. Infatti, benché la durata di ogni singolo progetto è di dodici mesi ed è inderogabilmente ricompresa tra il primo settembre ed il 31 agosto dell'anno successivo all'aggiudicazione del finanziamento, quando per *Europe Bookmark* ci fu comunicato alla fine di luglio 2015 che il progetto era rientrato tra quelli finanziabili, contemporaneamente ci comunicarono anche che non sapevano se sarebbe stato finanziato o meno per l'intero importo richiesto, cosa che ovviamente ha bloccato ogni tipo di attività non avendo idea delle risorse economiche disponibili. Così il *Graant Agreement*⁹ relativo al progetto, quando poi ci comunicarono che comunque avrebbero finanziato l'intero importo richiesto, fu possibile sottoscriverlo solo a fine ottobre, perdendo così già due dei dodici mesi entro i quali necessariamente realizzare l'iniziativa. Per il resto però va riconosciuto che l'EACEA ed i suoi uffici sono stati sempre molto disponibili ed efficienti, cosa che ci hanno poi dimostrato nelle richieste di piccole modifiche o variazioni rese necessarie durante lo svolgimento dei due cicli di seminari.

Sempre dal punto di vista amministrativo poi non è stato sicuramente facile gestire l'iter amministrativo interno all'Ateneo per l'istituzione del Corso di perfezionamento nel 2015, ma purtroppo nemmeno la riattivazione nel 2018, in quanto nel mezzo tra i due corsi l'Ateneo aveva approvato un nuovo regolamento per i corsi di perfezionamento e pertanto siamo stati costretti a ripetere la procedura amministrativa interna con un ulteriore passaggio deliberativo da parte degli organi d'Ateneo (rispettivamente Senato accademico e Consiglio d'Amministrazione). Per fortuna anche in questo caso gli uffici

⁹ Cioè l'accordo che regola la concessione del cofinanziamento europeo con le relative condizioni.

d'Ateneo ci hanno ben supportato risolvendo di volta in volta le problematiche che si ponevano anche in tempi strettissimi.

Infine si è dimostrato prezioso il supporto dato sia dagli uffici del dipartimento che hanno poi gestito tutta la parte amministrativa dei pagamenti delle docenze e delle missioni, in particolare per i relatori intervenuti dall'estero, oltre che nell'effettuare gli acquisti dei materiali necessari allo svolgimento dei seminari.

Su questo ultimo punto credo sia utile segnalare l'importanza, già in fase di presentazione della richiesta di finanziamento, di prevedere nella rete di partenariato un ulteriore prezioso aiuto organizzativo fornito da un soggetto agile e possibilmente esterno, per il quale sia stato già in fase progettuale definita la relativa spesa, che possa supportare l'Ateneo e i coordinatori su di una serie di aspetti organizzativi ulteriori che poi difficilmente potrebbero essere gestiti dagli uffici amministrativi del Dipartimento o peggio dell'Ateneo stesso anche in considerazione della mole di lavoro alla quale spesso è già sottoposto il personale tecnico-amministrativo. A riguardo si pensi, solo a titolo di esempio, a tutta l'attività di tutoraggio in aula, all'assistenza ai corsisti per una molteplicità di aspetti, alla predisposizione e gestione della piattaforma web dedicata al progetto o alle differenti esigenze organizzative che di volta in volta si presentano in fase attuativa di un progetto del genere e che però possono risultare strategiche per la riuscita dello stesso.

Un ulteriore aspetto gestionale che si ritiene abbia avuto un ruolo strategico per la realizzazione delle attività progettuali, ritengo sia rinvenibile nella corretta gestione e percezione delle tempistiche di attuazione delle varie attività da porre in essere. Ma anche al loro collegamento gerarchico e al conseguente condizionamento incrociato tra le stesse. Il non avere costantemente sotto controllo le molteplici attività da predisporre con le giuste tempistiche, infatti, non avrebbe consentito sicuramente di realizzare quanto progettato. Il ruolo dei coordinatori quindi si ritiene che sia stato cruciale oltre che per il coordinamento didattico organizzativo anche per risolvere di volta in volta le singole problematiche che sono nate nei rapporti con tutti i soggetti coinvolti dalle diverse attività di progetto. Proprio in tale ottica chi scrive ha deciso già dalla prima esperienza progettuale di avvalersi in tale attività di uno specifico programma di *project management*¹⁰ che attraverso il *crunch down*¹¹ delle varie attività di progetto, il fissare la gerarchia tra le differenti attività da porre in essere e lo scadenziarle temporalmente, anche visivamente, con l'ausilio di un *diagramma di Gantt*¹², potesse consentire il monitoraggio costante dell'avanzamento della realizzazione progettuale ma soprattutto di accorgersi con netto anticipo se determinate attività, ove non poste in essere con le giuste tempistiche, non avrebbero consentito di chiudere il progetto nei tempi obbligati dal finanziamento.

Venendo agli aspetti più prettamente didattici, si può rilevare che la scelta dei docenti, insieme alla scelta di aule adeguate per attuare lezioni nelle quali si potessero sperimentare nuovi strumenti didattici, è stata vincente. In Ateneo certo non è stato facile trovare aule adatte, ma per fortuna avendo nello stesso plesso una ex facoltà di architettura le cui aule

¹⁰ Su cui tra i vari on line cfr. H. Kerzner, *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley, 2017.

¹¹ Cioè l'azione di dividere una attività complessa in un insieme di sotto-attività che una volta realizzate tutte singolarmente porteranno automaticamente alla realizzazione dell'attività complessa iniziale.

¹² Diagramma solitamente già presente nei programmi di *project management* che consente, una volta create le attività, raggruppate, gerarchizzate e scadenziare, di avere sulla sinistra dello schermo una colonna con le singole attività ed in alto un asse temporale così da poter avere il controllo visivo delle singole attività nel tempo.

devono necessariamente avere dei requisiti di elevata flessibilità, oltre che tutti gli accessori tecnologici d'aula (videoproiettore, impianto audio, prese della corrente per i pc dei corsisti, lavagna a fogli mobili), per fortuna siamo riusciti a risolvere il problema, questo anche facendo tesoro della prima esperienza progettuale nella quale appunto avevamo già adottato tale strategia vincente. L'installazione di una rete wi-fi dedicata al corso nell'aula di svolgimento dello stesso ha infine consentito di chiudere il cerchio sulle attrezzature d'aula.

Conclusioni

Da quanto si è cercato qui di rappresentare brevemente, quindi, si spera possa emergere un esempio, sicuramente migliorabile, per trarre spunto nella sperimentazione di meccanismi di funzionalizzazione dei fondi europei verso lo sviluppo e la diffusione di tecniche didattiche innovative che possano consentire di indirizzare sempre più la didattica erogata verso un approccio mirato alle esigenze degli studenti e che possano anche rendere meno traumatico, dal punto di vista delle tecniche didattiche impiegate, il passaggio degli studenti dal mondo dell'istruzione superiore a quella universitaria. L'iniziativa potrebbe rappresentare, inoltre, un'opportunità per stimolare un diverso dialogo tra docenti e studenti delle superiori, ma anche nell'iniziare a creare maggiore consapevolezza in ambito accademico tra docenti, studenti e dottorandi (che peraltro potrebbero essere futuri docenti universitari) proprio sulle tecniche didattiche innovative affrontate.

Ovviamente questa piccola esperienza andrà inserita necessariamente all'interno di una più complessa ed integrata strategia d'Ateneo volta alla diffusione della conoscenza, formazione ed uso di un più complesso apparato strumentale indirizzato a modelli di didattica innovativa che siano in grado di meglio rispondere alle nuove esigenze e sfide di fronte alle quali sono oggi posti gli Atenei italiani.

Aggiornamenti

Mentre revisiono il presente contributo il Progetto *Let's teach the EU at School* è quasi terminato, si sono tenuti gli esami finali e tutti i corsisti che avevano raggiunto il previsto monte ore hanno superato gli esami ed ottenuto il titolo discutendo le loro progettazioni didattiche e sottoponendosi al fuoco incrociato di osservazioni (ovviamente costruttive) e consigli della Commissione.

Proprio in sede di esame finale sono anche arrivate delle belle soddisfazioni per i docenti in Commissione proprio dai racconti delle esperienze fatte da vari docenti/corsisti nello sperimentare in classe alcune lezioni preparate durante il Corso e che prevedevano l'impiego di vari tra gli strumenti innovativi studiati.

Sia i docenti che i ragazzi, almeno a dire dei docenti, sono stati entusiasti e si sono già ripromessi, nel nuovo anno accademico, di riproporre in classe lezioni con questo tipo di taglio. Tra le cose che li hanno più colpiti tutti ci hanno segnalato la partecipazione attiva degli studenti delle singole classi, compresi quelli che normalmente erano più svogliati nelle attività e la loro stessa richiesta di fare più spesso lezione con queste modalità.

Il rovescio della medaglia, segnalato sempre dai docenti che si sono potuti cimentare in questa attività nell'arco di svolgimento del Corso, è stato rappresentato dal lavoro necessario per preparare una lezione di questo tipo che di certo non si può improvvisare. È stato anche rilevato, però, che nessuno si è pentito del tempo investito e che man mano che si

preparano lezioni di questo tipo, negli anni successivi, tutto il lavoro già fatto può essere riutilizzato in buona parte con una buona economia di scala.

Una cosa, personalmente, ho notato trasparire da parte di tutti i Corsisti in sede di esame finale, e cioè quella luce negli occhi e quell'entusiasmo nel presentare il proprio lavoro, anche con le eventuali criticità o errori fatti notare dalla Commissione, di chi aveva scoperto e provato a muoversi in un mondo nuovo di strumenti didattici prima sconosciuti con potenzialità tutte da scoprire. La qual cosa già da sola sono convinto abbia ripagato la Commissione e noi coordinatori di tutti gli sforzi organizzativi e didattici posti in essere in questo lungo percorso sperimentale che ci auguriamo di poter ulteriormente sviluppare in futuro.

Riferimenti bibliografici essenziali

Baccelli G. (2004). *Didattica del diritto*, Scuola & Azienda.

Kerzner H. (2017). *Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley.

Lotti A. (2018). *Problem-Based Learning*. Milano: Franco Angeli.

Pascuzzi G. (2019). *Giuristi si diventa. Come riconoscere e apprendere le abilità proprie delle professioni legali*. Bologna: Il Mulino.

Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale come azioni strategiche

Paola Bruni, Giovanna Del Gobbo¹
Università degli Studi di Firenze

“Provide support for Faculty involved in fostering quality teaching so that their engagement does not undermine their careers as researchers”
Fostering Quality Teaching in higher Education, Policies and Practices, OECD (2012).

1. Il framework internazionale

La qualità e l’innovazione della didattica universitaria sono considerate assi portanti all’interno del Processo di Bologna (Wihlborg & Teelke, 2014) e la formazione del personale docente è stata posta come questione strategica già da vari anni (Surssock, 2015), considerata come una delle principali leve per l’implementazione di “student-centered learning and instruction (SCLI) environment [...] repeatedly affirmed objective in the European Higher Education Area” (Klemenčič, 2019:1).

La *European Association for Quality Assurance in Higher Education* già dal 2005, pubblicando i primi standards, esplicitava il ruolo centrale del “teaching staff” per l’assicurazione di una qualità sostanziale dell’alta formazione, individuando nel docente la principale risorsa per l’apprendimento degli studenti: “Teachers are the single most important learning resource available to most students. It is important that those who teach have a full knowledge and understanding of the subject they are teaching, have the necessary skills and experience to transmit their knowledge and understanding effectively to students in a range of teaching contexts, and can access feedback on their own performance” (ESG, 2005, p.17).

Di conseguenza le Università sono state sollecitate a verificare le competenze didattiche del proprio personale nella fase di selezione e reclutamento e, parallelamente, a investire sulla formazione continua: “Institutions should ensure that their staff recruitment and appointment procedures include a means of making certain that all new staff have at least the minimum necessary level of competence. Teaching staff should be given opportunities to develop and extend their teaching capacity and should be encouraged to value their skills. Institutions should provide poor teachers with opportunities to improve their skills to an acceptable level and should have the means to remove them from their teaching duties if they continue to be demonstrably ineffective” (ibidem).

Dopo alcuni anni, nel 2012, il contributo dell’OCDE *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices* sottolineava come un insegnamento di qualità dipenda da un’impostazione della didattica, pedagogicamente fondata e funzionale all’otte-

¹ L’articolo è il risultato di un lavoro condiviso fra le due Autrici e insieme sono state elaborate le conclusioni. Nello specifico Paola Bruni è autrice dei paragrafi 2.1 e 3.0; Giovanna Del Gobbo è autrice dei paragrafi 1, 2.2, 3.1, 3.2.

nimento di risultati di apprendimento efficaci. Negli stessi anni all'interno della comunità accademica si intensificava il dibattito sul profilo del professore universitario in un sistema di alta formazione in rapida trasformazione. L'acquisizione, lo sviluppo e la valutazione delle competenze ritenute essenziali per svolgere adeguatamente i propri compiti professionali diventano oggetto di riflessione e di ricerca (Torra, de Corral & Pérez, 2012). La professionalizzazione del docente universitario come "insegnante" del sistema di alta formazione inizia ad affermarsi come questione strategica per lo sviluppo dell'alta formazione (Pleschová G. et al., 2012).

L'obiettivo è migliorare l'apprendimento degli studenti, a partire dalla considerazione del ruolo importante che l'istruzione superiore svolge nella diffusione e promozione dell'uso della ricerca nella società. All'istruzione superiore si riconosce la funzione di "canale" attraverso il quale è possibile accedere alle conoscenze più avanzate e comprendere come utilizzarle e trasferirle nei diversi contesti di vita e di lavoro.

La didattica si viene a configurare sempre di più come strutturalmente connessa alla ricerca e ne rappresenta uno dei principali strumenti per assicurarne l'impatto sulla società. Ricerca e didattica vengono così a configurarsi come un *continuum* che sollecita un cambiamento anche nella percezione dell'identità professionale. È proprio il collegamento tra ricerca e didattica che caratterizza e differenzia l'alta formazione da altri contesti di istruzione e determina una modifica sostanziale di ruolo, trasformando il docente da dispensatore di conoscenze (*dispenser of knowledge*) a produttore di conoscenze e manager dell'apprendimento (*manager of learning*) come già evidenziato fin dai primi anni Novanta (Badley & Habeshaw: 1991). Produzione, gestione e trasferimento di conoscenza rappresentano le tre funzioni del sistema dell'istruzione superiore e richiedono lo sviluppo di competenze professionali integrate per l'innovazione del sistema (Tierney & Lanford, 2016). La capacità di *gestire* la conoscenza prodotta, infatti, non riguarda solo la comunicazione, la diffusione e il trasferimento attraverso attività di terza missione: saper gestire la conoscenza prodotta significa saperla trasformare in "oggetto di apprendimento" per gli studenti, che a loro volta la potranno trasferire nei diversi ambiti professionali. È evidente l'esigenza di una professionalizzazione della docenza universitaria per una corretta gestione dei processi di apprendimento. Non è sufficiente essere esperti della disciplina insegnata, ma occorre essere anche competenti rispetto ai processi che sottendono alla sua trasformazione in learning outcomes: "As managers of learning teachers will also have to become more aware of how learners learn" (Badley & Habeshaw: 1991, p. 213). Riflessioni, dunque, che interessano il dibattito sul rinnovamento della formazione superiore da oltre trenta anni, ma che continuano ad essere fortemente attuali anche per le resistenze che il sistema universitario continua ad incontrare (CEDEFOP, 2016; Sundar Sethy, 2018) e che rimangono sostanzialmente simili a quelle che già Badley e Habeshaw indicavano nei primi anni Novanta:

"We have traditionally rejected training partly because we believe no-one could tell us how to teach our subject to our students. We have rejected training partly because we have assumed such training would inevitably be didactic in tone. We have rejected training partly also because we have valued the discipline of our subject more than the processes of teaching and learning and partly because we have seen little relevance in pedagogy for the adult learner and we have ignored andragogy because it seems too woolly and too liberal for our more serious and demanding business. In this sense HE teachers often see teaching as a secondary role subordinate to our primary function as subject-experts, as traditional dispensers of structured knowledge, as engineers, as mathematicians, as planners, as lawyers and as social scientists. In this sense too HE teachers may be similar to technical teachers in non-advanced further

education who perceive their teaching role as secondary to their occupational status within their former trades” (p. 213).

Sicuramente un’affermazione provocatoria, ma rispondente ad una identità professionale ancora fortemente centrata sulla dimensione della ricerca con una considerazione della didattica come attività di “servizio”.

Il passaggio della centralità dell’insegnamento della disciplina, che il ricercatore/docente conosce e padroneggia, alla trasformazione della disciplina in *learning objective* rappresenta una rivoluzione culturale. È lo *shift* verso un processo di insegnamento in funzione dei risultati di apprendimento che devono essere raggiunti, un vero e proprio cambiamento di paradigma (Adam, 2008). È lo *shift* verso un processo di selezione e scelta degli insegnamenti (e dei contenuti) non in relazione alla loro rilevanza intrinseca (per la disciplina o per il SSD), ma in funzione dei risultati di apprendimento che devono essere raggiunti e, quindi, del contributo che lo specifico insegnamento può offrire per la costruzione delle competenze che consentono alla studente di sviluppare professionalità.

Nel quadro del Processo di Bologna, l’attenzione per i *learning outcomes* è richiamata per la prima volta nel Comunicato di Berlino del 2003 (Berlin Communiqué, 2003). L’intenzione non era, ancora, spostare il focus sui processi di apprendimento e insegnamento, ma di arrivare ad esplicitare livelli comparabili di risultati di apprendimento nel quadro delle qualifiche in fase di sviluppo (QF-EHEA). Tra il 2003 e il 2005 sono stati definiti i due principali quadri di riferimento per i *learning outcomes*: il Qualification Framework (QF) e, a livello di alta formazione, i Descrittori di Dublino. Nello stesso periodo si sviluppava anche la riflessione sulla loro applicazione, grazie a tre importanti iniziative: il Pan-European Tuning Project, le linee guida per il sistema ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) e, nel 2005, la prima elaborazione di Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESGs) (Del Gobbo, 2018). Nel Comunicato di Londra del 2007 per la prima volta viene esplicita la connessione tra *learning outcomes* e *student-centered learning*: ai *learning outcomes*, comunque già presenti alla riflessione sulla formazione universitaria (Pregent, 1994; Allan, 1996; Biggs, 2003), viene così ad essere riconosciuta una significatività più ampia rispetto all’utilizzo tecnico-strumentale che li riduceva a dispositivo per l’armonizzazione dei livelli e catalizzatore per la mobilità.

Alcune ricerche, tra il 2007 e il 2009, evidenziavano come l’importanza attribuita alla connessione tra *learning outcomes* e *student-centered learning* (Rauhvargers, Deane & Pauwels, 2009, p. 25) fosse in netto contrasto con il livello di comprensione ancora insufficiente circa le sue potenzialità e con la limitata applicazione sostanziale e non puramente formale. Nel Rapporto 2015 sullo stato di attuazione del Processo di Bologna, si evidenziava ancora la difficoltà dell’applicazione dei *learning outcomes* proprio nel cambiamento di paradigma già richiamato: “The precondition for the proper introduction of learning outcomes and assessment processes is a change of paradigm from teacher to student-centred learning” (European Commission, EACEA, Eurydice, 2015, p. 72).

Una trasformazione molto complessa e probabilmente più difficile da realizzare attraverso un’azione top-down o esterna alle istituzioni: la centralità dei *learning outcomes* implica un vero e proprio *mindset change* del corpo accademico nel suo complesso, che gli Atenei sono chiamati ad accompagnare e sostenere anche in considerazione della correlazione sempre più esplicita con i processi di assicurazione della qualità. Se sicuramente un ruolo chiave nella spinta al cambiamento è stato giocato dai processi esterni di Quality Assurance, questo approccio ha rivelato potenziali criticità.

Nel documento del 2015, *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area*, è evidenziato come il focus della qualità nell’ambito dell’istruzione superiore sia spostato sulla necessaria trasformazione dei processi di insegnamen-

to, sempre più centrati sullo studente (*student-centered*), con un'attenzione crescente verso i risultati di apprendimento (*learning outcomes*). Nel recentissimo rapporto della European University Association (EUA), *Trends 2018* (Gaebel & Zhang, 2018) viene posto in evidenza il permanere di criticità e resistenze all'innovazione della didattica universitaria, nonostante dal rapporto emerga un aumento dell'attenzione delle università e una presa a carico del problema della formazione del personale docente: il settantasette per cento delle istituzioni offre corsi opzionali di perfezionamento dell'insegnamento, il 37% li ha già resi obbligatori (pp. 72 e 73). Due terzi delle istituzioni universitarie incoraggiano e sostengono il buon insegnamento attraverso altre misure volte a favorire processi di autovalutazioni, feedback dei pari, insegnamento di gruppo, valutazione delle performance e varie forme di premialità anche in funzione dello sviluppo di carriera (p. 69). La formazione all'insegnamento universitario inizia ad essere parte integrante anche dei percorsi di dottorato: il 25% delle istituzioni universitarie propone attività mirate (p. 65). Parallelamente si rileva ad un ampliamento della ricerca sui processi apprendimento-insegnamento nei contesti di alta formazione (pp. 20-21). Nel complesso, le istituzioni universitarie che presentano un'attenzione strategica per il miglioramento della qualità della didattica e l'innovazione dei processi di insegnamento-apprendimento sembrano più influenzate da alleanze universitarie a livello nazionale, regionale o internazionale, piuttosto che da indirizzi nazionali non diffusamente presenti o, spesso, riconducibili a criteri di valutazione esterna. In assenza di quadri di riferimento, le università stanno comunque dimostrando di saper attivare e promuovere misure funzionali al miglioramento e all'innovazione dei processi di insegnamento/apprendimento come azione di sistema.

Occorre anche considerare che, mentre l'implementazione dei processi di *external quality assurance* si è sostanzialmente consolidata, lo sviluppo di sistemi interni di assicurazione della qualità negli istituti di istruzione superiore è più lento e meno consistente, poiché spesso i sistemi interni di controllo qualità sono ancora pensati prioritariamente come elaborazione di rapporti di autovalutazione per la revisione esterna. Di conseguenza la loro funzione di dispositivi di autovalutazione a sostegno del cambiamento e dell'innovazione, si viene ad indebolire e la valenza educativa del processo rischia di connotarsi negativamente, favorendo lo sviluppo di meccanismi di resistenza.

Quindi la promozione di processi a supporto della professionalizzazione della docenza universitaria, pur rispondendo all'esigenza di garantire la qualità delle attività che l'istituzione universitaria implementa – *accountability* - e a creare le condizioni poter migliorare quanto è in atto – *enhancement* - (Danø & Stensaker, 2007, Elis & Hogard, 2018), dovrebbe rappresentare una risposta ai bisogni dei docenti e dell'istituzione nel suo complesso per far fronte ai problemi che la didattica universitaria pone, in contesti economici e socio-culturali in trasformazione. Il miglioramento degli apprendimenti e delle performance degli studenti, lo sviluppo di capacità che favoriscono la mobilità internazionale, il supporto alla loro *employability* (Pleschová G. et al., 2012; Sundar Sethy, 2018; Torlone, Del Gobbo, 2014; Boffò, Del Gobbo, Gioli, Torlone, 2017) rappresentano problemi che ogni università deve affrontare *in primis* attraverso il lavoro dei propri docenti: come singoli e come collettività che trova espressione nei Corsi di Studio. Lo sviluppo delle loro competenze professionali nei processi di insegnamento-apprendimento appare quale condizione necessaria per il miglioramento e l'innovazione della didattica: non una mera risposta formale a parametri di valutazione esterna della qualità del servizio erogato, ma risposta a processi di riflessione e autovalutazione indotti attraverso un approccio bottom-up capace di valorizzare le esperienze, le buone pratiche già in atto e dare risposte significative a questioni reali.

2. Innovazione didattica come obiettivo di sviluppo

L'Ateneo fiorentino, al fine di contribuire a creare lo Spazio Europeo per l'Istruzione Superiore così come prospettato dal Processo di Bologna, a supporto della funzione del docente universitario, su cui insistono e ricadono competenze complesse e diversificate, mette a disposizione dell'intero corpo docente alcune occasioni formative. Tali iniziative, parti integranti del Piano strategico di Ateneo, intendono accompagnare lo sviluppo di competenze nel corpo docente per rispondere efficacemente alle richieste e alle aspettative degli studenti e dei vari soggetti sociali in relazione con l'Università e per migliorare i processi di insegnamento/apprendimento, anche attraverso un lavoro in rete con altri Atenei.

2.1. Il Piano Strategico 2016/2018

L'Università di Firenze ha promosso, in particolare con dal Piano Strategico 2016/2018, misure volte a promuovere l'innovazione delle metodologie didattiche per garantire un approccio all'insegnamento fondato sulla centralità dello studente e dei suoi apprendimenti. Con il Piano Strategico 2019/21, l'Ateneo fiorentino ha ulteriormente individuato nella valorizzazione delle risorse umane e nelle politiche per il personale un'azione fondante del governo delle risorse, necessario presupposto per la realizzazione delle missioni istituzionali dell'Ateneo. Lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze e delle professionalità del personale docente sono riconosciute, infatti, come obiettivo strategico e la formazione iniziale e continua del personale assumono rilevanza come azioni con potenziale impatto sul sistema complessivo.

Le finalità che sottendono alla presa a carico del problema dello sviluppo professionale del corpo docente sono:

- sostenere lo sviluppo di una comunità accademica capace di sviluppare conoscenza partecipando consapevolmente alle attività istituzionali di ricerca e didattica,
- favorire la crescita di competenze professionali integrate di produzione, gestione e trasferimento di conoscenza riconoscendo nella valorizzazione didattica delle conoscenze "incorporate" nella ricerca scientifica, un modo per aumentare il "ritorno sull'investimento" nella scienza,
- migliorare e innovare la didattica universitaria a garanzia dei risultati di apprendimento degli studenti e dell'innalzamento dei livelli di istruzione superiore,
- rafforzare il rapporto tra innovazione didattica e qualità dei corsi di studio.

Tali finalità nel Piano Strategico 2016/2018 e nel successivo Piano Strategico 2019/2021 sono tradotte in obiettivi concreti e misure operative.

Nel Piano Strategico 2016/2018 il miglioramento della didattica e la centralità dello studente hanno trovato concretezza e si sono declinate principalmente attraverso due finalità: promuovere l'innovazione delle pratiche didattiche e sviluppare un sistema di formazione continua con erogazione di corsi di formazione ad hoc. Attenzione particolare era posta all'innovazione delle metodologie didattiche (Obiettivo Strategico 1.4 *Innovare le metodologie didattiche*) individuando due aree di miglioramento: sviluppare il sistema di formazione continua e potenziare la qualità della didattica erogata con corsi di formazione ad hoc per i neoassunti, anche in riferimento all'uso di metodologie innovative. Le attività formative a supporto dell'innovazione metodologica, nel triennio 16/18 risultavano prioritariamente collegate alle nuove tecnologie, considerando la loro introduzione nella didattica, quale vettore di cambiamento (McAvinia, 2016; Englund, Olofsson & Price, 2017). Nasce

in questa fase il programma DIDel - Didattica in e-learning, dalla collaborazione tra SIAF (Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino) e il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia², con lo specifico obiettivo di avviare e promuovere un cambiamento della didattica attraverso l'uso delle nuove tecnologie e l'avvio di percorsi didattici in modalità mista (e-learning e frontale), individuando nella formazione dei docenti all'uso della piattaforma Moodle una possibile leva di innovazione (Catelani, Formiconi, Ranieri et al., 2017).

2.2. Un'indagine per sensibilizzare e rilevare le opinioni sull'innovazione della didattica

Sempre nell'ottica di attivare un processo bottom-up, nel 2017, in collaborazione con l'Università di Padova, l'Ateneo di Firenze ha partecipato ad un'indagine finalizzata sia ad una prima sensibilizzazione del corpo docente sulle tematiche dell'innovazione didattica sia alla rilevazione delle opinioni e delle esigenze di formazione e supporto. La rilevazione, che ha visto il coinvolgimento di otto Università (Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova, Padova e Torino), ha rappresentato lo sviluppo di una prima indagine realizzata dall'Università di Padova all'interno del progetto Prodid - Programma di formazione dei docenti universitari (Felisatti & Serbati, 2017). L'indagine nazionale ha infatti utilizzato il questionario messo a punto nella ricerca Prodid per l'analisi di rappresentazioni, pratiche e bisogni della docenza universitaria. Al questionario sono state apportate alcune integrazioni rispetto a specifiche esigenze locali. L'indagine ha interessato 1425 docenti dell'Ateneo fiorentino per complessive 2441 attività didattiche.

La ricerca, per l'Ateneo di Firenze, ha sicuramente rappresentato una forma di sensibilizzazione del corpo docente rispetto al problema del miglioramento della didattica in funzione dell'efficacia dei risultati e ha consentito l'acquisizione di informazioni in merito a:

- opinioni dei docenti rispetto ai temi della professionalità didattica;
- stato dell'arte delle pratiche didattiche e delle correlate necessità di miglioramento per la qualificazione e l'innovazione della didattica;
- presenza a livello di Ateneo di eccellenze e buone pratiche.

La disponibilità di dati, comparabili a livello nazionale, in merito all'innovazione nella didattica universitaria, ha evidenziato:

- una diffusa sensibilità per l'innovazione dei metodi didattici (60% si è dichiarato interessato ad approfondire il tema³);
- la presenza di pratiche didattiche di qualità in linea con gli altri Atenei;
- l'attenzione al coinvolgimento di esperti esterni nella didattica universitaria (47% Unifi, 41% tot.)
- un utilizzo delle tecnologie per l'innovazione didattica e la presenza *digital skills* in misura maggiore rispetto alla media nazionale (36% Unifi, 26% naz.).

² Attuale Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia.

³ Hanno espresso interesse per approfondimenti ben 385 sul totale di 647 rispondenti alle domande aperte del questionario, di cui 93 Professori Ordinari, 182 Professori Associati, 86 Ricercatori, 24 Ricercatori a Tempo Determinato.

Mentre l'Ateneo di Firenze risultava sostanzialmente in linea con le altre università italiane che hanno aderito alla ricerca per quanto attiene la presenza di esperienze di innovazione della didattica, i livelli di innovazione risultavano superiori (36% vs 26%) per quanto riguarda l'uso avanzato delle tecnologie per migliorare le pratiche di insegnamento-apprendimento. In particolare relativamente a:

- utilizzo di piattaforme online non solo per inserire materiali e dispense per gli studenti (come repository di materiale didattico),
- utilizzo di modalità avanzate (esercitazioni, forum, questionari,...),
- integrazione di differenti tecnologie, all'utilizzo strumenti online per la valutazione degli apprendimenti.

Una elevata percentuale di docenti riconosceva che l'uso delle tecnologie più avanzate (piattaforme e-learning in tutte le loro funzioni, mobile learning, ecc.) nella didattica è funzionale al miglioramento dell'apprendimento degli studenti, favorendo il coinvolgimento e la motivazione.

Complessivamente la partecipazione all'indagine ha consentito ai docenti di segnalare buone pratiche ed esprimere specifici bisogni relativi ai problemi incontrati nella pratica didattica e in particolare, attraverso una serie di domande aperte la cui codifica ha seguito un rigoroso processo di *content analysis* secondo il modello già applicato dall'Università di Padova (Aquario & Mazzucco, 2016), ha promosso una prima riflessione sul concetto di innovazione didattica. Dalle risposte fornite sono state individuate una serie di dimensioni caratterizzanti l'innovazione della didattica, riconosciute come tali dai docenti rispondenti dell'Università di Firenze⁴.

Dimensioni dell'innovazione	
collegamento tra teoria e pratica attraverso:	<ul style="list-style-type: none"> • scelta del metodo didattico (studio di casi, simulazioni, esercitazioni, didattica esperienziale e applicativa) • utilizzo di laboratori ed esercitazioni • didattica <i>problem-based</i> e <i>project-based</i>
rapporto tra didattica e ricerca grazie a:	<ul style="list-style-type: none"> • contenuti aggiornati • condivisione dei risultati di ricerca con gli studenti • coinvolgimento degli studenti in attività di ricerca • attenzione alla metodologia della ricerca
coinvolgimento attivo degli studenti attraverso:	<ul style="list-style-type: none"> • la scelta di metodi interattivi e partecipativi, • la scelta di metodi cooperativi e lavori di gruppo • la valorizzazione dei lavori degli studenti (presentazione, pubblicazione)

⁴ I docenti che hanno risposto alle domande aperte della terza sezione del questionario sono stati 474 sui 1425 che hanno comunque compilato le prime due sezioni. Le domande erano le seguenti: Quali sono le innovazioni che attua nella Sua attività didattica? Quali criticità percepisce rispetto alla Sua azione didattica? Che tipo di supporto potrebbe servirLe per il futuro miglioramento della Sua azione didattica? Le risposte analizzate e codificate sono state 1896; le quotations estratte e sottoposte ad esame sono state 2512.

relazione con il mondo del lavoro attraverso l'attenzione a:	<ul style="list-style-type: none"> • competenze professionalizzanti; • coinvolgimento di esperti esterni; • relazioni con imprese e territori • utilizzo di esempi e casi di studio tratti dal mondo del lavoro.
utilizzo delle tecnologie attraverso:	<ul style="list-style-type: none"> • moodle nelle sue diverse funzioni; • moodle o altre piattaforme come <i>repository</i>; • piattaforme, software e risorse online per la didattica; • materiali multimediali e video • piattaforme, strumenti online per la valutazione degli apprendimenti
capacità del docente di:	<ul style="list-style-type: none"> • promuovere pensiero critico • gestire una didattica interattiva • promuovere competenze professionali • motivare gli studenti
attenzione per lo studente attraverso:	<ul style="list-style-type: none"> • piena condivisione del <i>syllabus</i> (obiettivi, tempi, contenuti, ...) • attenzione agli interessi e ai diversi linguaggi nella presentazione dei contenuti • attenzione al feedback degli studenti (su metodi e contenuti) • cura della relazione con gli studenti • valutazione (<i>peer evaluation</i>, verifiche intermedie) • attenzione ai prerequisiti e al livello di ingresso

Tab. 1: Dimensioni caratterizzanti l'innovazione della didattica secondo l'opinione dei docenti Unifi (Indagine 2017)

È stata diffusamente espressa anche la necessità di maggiore riconoscimento dell'impegno che la didattica richiede e un supporto per lo sviluppo di quelle competenze che è necessario sviluppare, in coerenza con le aree di criticità segnalate: richiesta di spazi di confronto e di supporto per il miglioramento della didattica, con particolare riferimento a metodologie e approcci innovativi ai processi di insegnamento/apprendimento, a metodi e tecniche di valutazione e a strategie motivazionali.

Criticità	Aree di miglioramento e le richieste di supporto
<ul style="list-style-type: none"> • competenze didattiche (didattica delle discipline, metodi) • competenze di valutazione • gestione elevato numero di studenti in aula • gestione dei tempi di preparazione • collegialità 	<ul style="list-style-type: none"> • metodologie e approcci innovativi alla didattica • tecnologie per la didattica • metodi e tecniche di valutazione • strategie motivazionali Spazi di confronto e scambio • Coordinamento didattico all'interno dei CdS • Attività collegiale • Collaborazione con mondo del lavoro

Tab. 2: Criticità e aree di miglioramento (Indagine 2017)

2.3. “Insegnare a insegnare”: la formazione degli insegnanti come opportunità di innovazione didattica

Nell'autunno del 2017 la normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti (D.M. 616/17) e la conseguente attivazione dei percorsi PF24 (Piano formativo aggiuntivo per il conseguimento dei 24 CFU necessari per la partecipazione al concorso nazionale per titoli ed esami per l'accesso al percorso triennale di formazione iniziale, tirocinio e inserimento nella funzione docente) hanno rappresentato un ulteriore momento di riflessione sulla didattica universitaria, favorendo anche l'emersione di bisogni specifici di formazione.

Nel rispetto della normativa, che richiede agli Atenei di offrire una risposta didattica sempre più strutturata e a sistema, nella prima edizione 2017/18 sono stati realizzati corsi formativi aggiuntivi (realizzati appositamente per l'acquisizione dei 24 CFU) alcuni dei quali in modalità blended. Tutti i 27 corsi erogati si sono avvalsi comunque della piattaforma Moodle: per i corsi erogati in presenza è stato previsto, infatti, l'utilizzo della piattaforma come repository di materiale didattico, compresa la eventuale registrazione delle lezioni, in termini di supporto alla didattica dei Corsi in presenza e non sostitutivo. Nei Corsi blended è stato previsto il 50% di Didattica erogativa online equiparabile alla didattica in presenza, con video lezioni strutturate.

Il personale docente coinvolto ha potuto avvalersi di un incontro informativo/formativo e di due seminari di formazione finalizzati a fornire indicazioni per l'utilizzo di moodle e per la gestione della didattica in modalità e-learning per i corsi blended.

Da una parte il PF24, nell'impostazione blended proposta dall'Ateneo fiorentino, ha offerto la possibilità di valorizzare processi di innovazione metodologica attraverso l'utilizzo delle tecnologie applicate ad un'attività formativa non curriculare, dall'altra l'attenzione alla formazione degli insegnanti (quindi alla trattazione della disciplina come “oggetto della didattica”) ha fatto emergere un ulteriore bisogno di formazione da parte del personale docente coinvolto.

La normativa sulla formazione iniziale degli insegnanti ha evidenziato, infatti, anche l'esigenza di adeguare l'offerta formativa universitaria curricolare per offrire insegnamenti coerenti con i learning outcomes dello specifico profilo professionale dell'insegnante. Gli studenti dell'Università di Firenze che esprimono questa particolare esigenza risultano essere un numero consistente che si suppone sia stabile nel tempo. Alla prima edizione del corso per i 24 CFU, requisito necessario per accedere ai concorsi, dei 3.427 iscritti, 837 erano studenti di Unifi. Nella seconda edizione dei 2.145 iscritti, 809 erano studenti di Unifi. Un numero di studenti sostanzialmente stabile, ma percentualmente superiore: dal 24% nella prima edizione al 38% circa degli iscritti.

L'offerta dell'Università di Firenze di insegnamenti di didattica delle discipline nelle diverse aree, sia all'interno del percorso formativo aggiuntivo previsto dal D.M. 616/17 sia nell'offerta curricolare interna ai corsi di studio, si è così ampliata, passando da 5 insegnamenti nell'anno accademico 2017/2018 agli attuali 21 insegnamenti di didattica disciplinare in area umanistica, scientifica e giuridica.

In questo quadro è stata rilevata l'esigenza di condividere un lessico e un quadro comune di riferimento, così come la possibilità di valorizzare l'esperienza maturata da alcuni docenti nei precedenti percorsi SISS e TFA. È stata rilevata anche la necessità di un supporto, sia per l'impostazione della didattica, sia per la valutazione degli apprendimenti, da parte di coloro che per la prima volta si avvicinano all'insegnamento della didattica disciplinare e si confrontano con questioni di ordine epistemologico, metodologico-didattico, comunicativo relazionale intrecciati a strategie motivazionali e modelli di valutazione degli apprendimenti.

Nell'autunno del 2018 è stato così realizzato un primo percorso formativo: *“Insegnare a insegnare. Focus sugli insegnamenti di didattica delle discipline - Proposta di ricerca e formazione per il miglioramento della didattica universitaria”*. La proposta si prefiggeva di rilevare anche le potenzialità dell'Ateneo nell'area della didattica disciplinare come settore specifico di sviluppo della ricerca sulla didattica, anche in una prospettiva di raccordo e collaborazione con le principali società scientifiche sia nelle aree trasversali sia nelle diverse aree disciplinari e in coerenza con progetti di rilevanza nazionale come il PNLS⁵.

La proposta, in linea con esigenze rilevate, si è configurata come implementazione delle azioni per l'innovazione delle metodologie didattiche già avviate dall'Università di Firenze nel quadro del Piano Strategico 2016/18.

L'esperienza di formazione si è articolata in quattro incontri e ha rappresentato un'esperienza pilota per l'impostazione di successive attività formative. Ha consentito di avviare una riflessione su temi e problemi della didattica, favorendo il confronto e promuovendo una maggiore consapevolezza rispetto alle seguenti aree di sviluppo professionale:

- progettare la didattica in funzione degli obiettivi e dei risultati di apprendimento attesi;
- supportare gli apprendimenti degli studenti con strategie didattiche attive e comunque adeguate ai contesti;
- costruire strumenti di valutazione coerenti con gli obiettivi fissati;
- adottare strategie di valutazione formativa;
- attivare piani di autovalutazione funzionali al miglioramento della qualità del proprio insegnamento.

A partire dalla letteratura e dalle esperienze disponibili, sono stati individuati quattro principali argomenti trattati in singoli incontri di tre ore ciascuno:

1. trasposizione didattica dei contenuti disciplinari: dal contenuto agli obiettivi di apprendimento;
2. dispositivi formativi e introduzione alle principali strategie didattiche;
3. la valutazione degli apprendimenti: metodi e strumenti;
4. qualità nella progettazione e gestione del corso di insegnamento: esperienze e buone pratiche.

L'impostazione metodologica ha favorito la riflessione sulle esperienze di insegnamento dei partecipanti, stimolando il confronto e lo scambio tra colleghi attraverso la scelta di metodi attivi, garantendo comunque sempre uno spazio adeguato per i necessari approfondimenti teorici. Ogni incontro ha, infatti, previsto:

- la presentazione del tema e il suo inquadramento teorico (teorie, modelli, risultati di ricerca);
- la presentazione di casi di studio e lavori a piccolo gruppo;
- una discussione collettiva finale.

⁵ Nel 2019 proprio a Firenze si è svolto il Convegno su “Innovazione didattica dei corsi universitari” promosso da Con.Scienze per approfondire nuove metodologie didattiche e tecnologiche utilizzate in ambito scientifico.

Il percorso “*Insegnare a insegnare*” ha rappresentato la prima esperienza di formazione strutturata dal carattere introduttivo alle tematiche della didattica, focalizzata su tematiche pedagogico-didattiche trasversali per valorizzare la discussione interdisciplinare tra i partecipanti.

3. Professionalizzazione come azione strategica

Anche il Piano Strategico di Ateneo 2019/21 individua la “Valorizzazione delle risorse umane e politiche per il personale” quale azione fondante del governo delle risorse, necessario presupposto alla realizzazione delle missioni istituzionali dell’Ateneo. In tale ambito costituiscono un obiettivo strategico lo sviluppo e la valorizzazione delle competenze e delle professionalità del personale docente. L’azione associata a tale obiettivo riguarda l’organizzazione di attività di formazione e aggiornamento destinati al personale docente e al personale neo-assunto su aspetti didattico-docimologici dell’insegnamento universitario a sostegno dell’apprendimento.

In continuità con quanto rilevato e realizzato nel triennio precedente, sono state impostate iniziative destinate alla formazione iniziale e continua, strutturate all’interno di un progetto organico, fondato su assunti in linea con le indicazioni internazionali (Cfr, § 1) e con la letteratura relativa ad azioni di *faculty development* (Feixas, Lagos, Fernández & Sabaté, 2015; Romero-Pérez, Mateos-Blanco & las Heras-Monastero, 2017).

La progettazione formativa per learning outcomes e la centralità dello studente sono al centro della proposta formativa. L’adozione dell’approccio per learning outcomes è riconosciuta del resto quale leva per l’innovazione dei sistemi di alta formazione e per la loro integrazione con altri sistemi e con il mondo del lavoro. Inoltre il modello AVA_ANVUR attraverso la scheda SUA (Quadro A4b) evidenzia la centralità dei risultati di apprendimento attesi e la coerenza tra profili e obiettivi formativi, offerta formativa e verifica degli apprendimenti esplicitata attraverso il syllabus. Un risultato indiretto dell’azione formativa è individuabile nel consentire di interpretare e considerare questi dispositivi (documenti dei processi di QA, regolamento, syllabus) in termini di “contenitori di conoscenza” condivisa. Tale approccio consente di recuperare l’azione educativa che i processi di QA possono svolgere sia in termini di *knowledge transfer* (per l’adeguamento e l’acquisizione di conoscenze già prodotte e disponibili) sia di *knowledge production* (per la necessaria creazione di conoscenze adeguate ai contesti specifici) attraverso un processo endogeno di apprendimento in grado di svolgere una funzione trasformativa dal basso.

Sostenere lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche e una nuova visione dei processi di assicurazione della qualità, in una prospettiva di sistema, diventa un’azione strategica finalizzata a favorire quel cambiamento di mentalità del corpo accademico necessario per passare dalla centralità dell’insegnamento della disciplina alla trasformazione della disciplina in obiettivi di apprendimento. In questo passaggio si riconosce una identità professionale innovativa, capace di gestire la conoscenza prodotta attraverso una pratica didattica che individui negli studenti un potente canale di trasferimento della ricerca nei diversi ambiti professionali.

Un recente riferimento in tal senso è dato dalle raccomandazioni con cui si conclude il documento *Promoting a European dimension to teaching enhancement*⁶ prodotto nel 2019 dall’*Advisory Group 2* del Processo di Bologna. È sottolineata l’esigenza di una visione strategica e di sistema, capace di integrare processi top-down e bottom-up per un migliora-

⁶ http://www.ehea.info/Upload/AG2_Learning_Teaching_2_Hearing_5.pdf

mento complessivo della professionalità del corpo docente, al di là dell'introduzione di nuovi metodi, per un effettivo cambiamento culturale. Sono sicuramente processi che richiedono tempi e azioni di medio e lungo periodo, da avviare e monitorare.

Assume significatività il coinvolgimento dei docenti in un processo formativo dinamico, tra pari, basato sul confronto tra pratiche per individuare modalità che meglio rispondano ai bisogni formativi degli studenti, secondo una logica di autovalutazione continua e di rilevazione dell'efficacia delle proposte.

È questo il quadro in cui l'Ateneo di Firenze dal 2019 ha voluto dare rilevanza strategica allo sviluppo professionale attraverso progetti mirati come *AppI – Apprendere a Insegnare*, articolato in due principali attività:

1. *Iniziare a insegnare*, percorso formativo dedicato agli RTD neo assunti;
2. *Didattica e QA*, ciclo di seminari di approfondimento su specifiche tematiche; aperti a tutti i docenti dell'Ateneo fiorentino e dedicata al rapporto tra innovazione didattica e miglioramento della qualità dei corsi di studio.

Al fine di rendere evidente la rilevanza che l'iniziativa assume per l'Ateneo, è previsto il riconoscimento della partecipazione ai percorsi formativi attraverso la loro documentazione nel registro consuntivo delle attività del personale docente .

3.1 AppI Azione 1 - Iniziare a insegnare

Sostenere lo sviluppo di competenze pedagogico-didattiche dei docenti neoassunti assume una valenza strategica in considerazione della previsione normativa di coinvolgimento per tutti i livelli in compiti organizzativo/gestionali e della maggiore e più distribuita competenza richiesta dal sistema attuale di *governance* universitaria.

In Italia, con la L. 240/2010 i compiti didattici sono entrati come parte integrante ed obbligatoria anche per il ruolo di ricercatore. La fase di inserimento nel sistema universitario prevede dunque l'immediato confronto dei ricercatori con il sistema della didattica. Agli Atenei spetta il compito di avviare interventi sistematici e strutturati per favorire e sviluppare la capacità di insegnare.

Ai ricercatori a tempo determinato è affidato infatti, fin dal loro ingresso, il compito di trasformare in contenuto da insegnare la conoscenza prodotta attraverso la propria ricerca e la responsabilità di favorire l'apprendimento, operando in modo sinergico all'interno dei Corsi di Studio per il successo formativo degli studenti.

L'apprendistato inizia con l'ingresso, ma manca ciò che dovrebbe caratterizzare questo processo, ovvero l'affiancamento e l'apprendimento per partecipazione alle attività della comunità accademica: preparare il syllabus, gestire l'aula, effettuare le valutazioni, interagire con il Consiglio di Corso di laurea, partecipare ai compiti istituzionali legati alla didattica, orientarsi nel complesso sistema dei servizi. Complesso garantire all'interno dei singoli Corsi azioni di *induction* strutturate.

Il riconoscimento normativo e le implicazioni derivanti dall'obbligatorietà della didattica sembrano, inoltre, non aver contribuito alla percezione del valore dell'attività di insegnamento: la didattica viene spesso considerata in termini di prestazione di servizio, priva di collegamento con il personale sviluppo professionale, perdendo così di vista il suo significato come attività specifica ed esclusiva degli Atenei in quanto istituzioni di alta formazione.

In una prospettiva in via di progressiva affermazione, saper gestire la conoscenza implica invece anche la capacità di considerare lo studente in termini di *produttore di saperi*, superando una visione che lo pone come mero utente e fruitore passivo del processo di insegnamento. È una prospettiva che vede la didattica universitaria come luogo di valorizzazione

ne della componente studentesca riconoscendone il valore di risorsa interna il cui potenziale creativo e produttivo è ancora troppo poco considerato e valorizzato nella didattica.

Consentire ai ricercatori di apprendere come insegnare, valorizzando le conoscenze “incorporate” nella propria ricerca scientifica, è considerato un modo per aumentare il “ritorno sull’investimento” nella scienza.

Così, la prima azione del progetto Appl, *Iniziare a insegnare*, si propone di introdurre i ricercatori neoassunti nel complesso sistema della didattica universitaria.

Le attività di formazione sono focalizzate sulla progettazione formativa, su approcci metodologici innovativi e sulle problematiche più rilevanti della qualità della didattica universitaria, dedicando particolare attenzione alla centralità dello studente e alla progettazione per risultati di apprendimento.

Sono previsti approfondimenti sugli aspetti che attengono alla gestione istituzionale della didattica: i principali organi, i processi di programmazione didattica, ma anche la verbalizzazione online, il registro della didattica, il sistema della Qualità.

In sinergia con il menzionato Progetto DIDel di SIAF, è previsto uno spazio di approfondimento di temi legati dell’innovazione didattica attraverso l’uso delle nuove tecnologie, propedeutico a attività di formazione specifiche sui temi dell’e-learning, offerte da DIDel⁷.

I temi approfonditi in lezioni-laboratorio sono:

- 1) Il sistema della didattica universitaria: elementi introduttivi.
- 2) La progettazione formativa per learning outcomes e la compilazione del syllabus.
- 3) Le metodologie didattiche, la gestione della relazione con gli studenti, la componente motivazionale, le nuove tecnologie per la didattica.
- 4) La valutazione.
- 5) Diritto allo studio, uguaglianza e integrazione sociale in ambito universitario degli studenti disabili e con DSA.
- 6) Insegnamento e qualità del Corso di Studio: elementi di base.
- 7) Il ruolo del Ricercatore TD di tipo A e B secondo la normativa: vincoli e opportunità.

Le attività sono dedicate a tutti i Ricercatori TD A e B neo-assunti afferenti a diversi Dipartimenti e corsi di studio. L’eterogeneità è stata considerata un punto di forza in quanto in grado di favorire il confronto e il dialogo tra strategie didattiche indipendentemente dai contenuti disciplinari specifici.

Le attività di formazione si articolano in 8 incontri, distribuiti in un arco temporale ampio che arriva a coprire circa un biennio e organizzati in tre principali tipologie di attività:

- a) il primo incontro di carattere introduttivo è previsto immediatamente dopo la presa di servizio (che l’Ateneo fiorentino ha organizzato in due momenti dell’anno accademico: 1 marzo e 1 settembre) ed è finalizzato a fornire alcune principali indicazioni e informazioni per lo svolgimento della prevista attività didattica del neo RTD;
- b) i successivi 6 incontri si realizzano nell’anno solare successivo alla presa di servizio e sono rivolti a tutti gli RTD A e B con presa di servizio nelle due scadenze indicate; si

⁷ Dal 2019 anche all’interno del programma DIDel è stato avviato un percorso mirato per gli RTD neo-assunti, finalizzato all’acquisizione da parte del personale ricercatore di competenze in merito alla progettazione e implementazione di corsi eLearning di tipo erogativo, attivo, collaborativo, alla loro possibile integrazione in modalità blended (alternanza presenza-distanza) a supporto della didattica d’aula.

svolgono nei mesi di maggio e giugno e sono finalizzati ad una trattazione introduttiva dei temi pedagogico-didattici;

- c) l'ultimo incontro è previsto a distanza di un anno dall'attività formativa ed ha un triplice obiettivo: è finalizzato a rilevare il consolidamento degli apprendimenti che l'attività formativa ha inteso avviare e che la pratica didattica ha consentito di verificare⁸, a raccogliere ulteriori bisogni formativi, a creare un ulteriore momento di confronto e scambio.

La scansione temporale si basa sulla considerazione che un clima di apprendimento maggiormente orientato a valorizzare le esperienze e migliorare le pratiche già in essere consente di ottenere risultati migliori poiché implica la riflessione su stessi e sul proprio ruolo come docenti (Coggi, 2019). Partecipanti con esperienza inferiore a un anno sembrano incontrare più difficoltà nell'integrare contenuti e apprendimenti della formazione con la propria esperienza, esprimendo anche un grado di soddisfazione minore (Ödalen et al, 2018;).

Anche la valutazione dell'impatto della formazione sul miglioramento o su una più efficace impostazione della didattica, richiede tempi di applicazione e verifica, non inferiori a un anno (Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007).

3.2 Appl Azione 2 - Didattica e QA

L'Azione 2 del Programma Appl prevede invece un ciclo di seminari di approfondimento su aspetti specifici legati all'innovazione didattica per il miglioramento della qualità del corso di studio. Il focus, al di là del tema specifico, è proprio il rapporto tra innovazione didattica e qualità sostanziale dei Corsi di Studio.

Gli incontri, fruibili come ciclo o singolarmente, hanno sempre la fisionomia di una ricerca-formazione, in grado di valorizzare le pratiche pregresse e in atto e attivare un processo di accompagnamento, innovazione e verifica della didattica. Grazie alla presenza di un docente – collega esperto, centrale è lo scambio e il confronto con l'obiettivo di individuare e confrontare modalità per rispondere meglio ai bisogni formativi degli studenti,

L'attività si propone di coinvolgere fino ad un massimo di 50 docenti, provenienti dai diversi Dipartimenti, impegnati in insegnamenti di didattica delle discipline o interessati ad approfondire e migliorare la propria attività didattica.

I seminari rientrano anche tra le proposte di *Soft and Complementary Skills* offerte ai Dottorati di Ricerca dell'Università di Firenze. La partecipazione è aperta ai dottorandi interessati e questa opportunità consente di avviare una prima esperienza di formazione alla didattica parallela alla formazione alla ricerca.

La proposta è sicuramente "snella", aperta e flessibile nella fruizione. I temi, pur all'interno di quattro principali assi che individuano la progettazione per learning outcomes, le implicazioni metodologico-didattiche, la valutazione e la qualità, possono variare anche sulla base di bisogni rilevati o segnalati dando origine ad una programmazione annuale dei seminari.

Le caratteristiche dei seminari, realizzati tra novembre e dicembre con cadenza annuale, consentono di farne un spazio di sensibilizzare il corpo docente dando continuità e sistematicità ad un'azione formativa aperta a tutto il personale in linea con la strategia di Ateneo.

⁸ È in valutazione la possibilità di rilascio di Open Badge. Trattandosi di un percorso di formazione continua dispensato direttamente dal datore di lavoro in un contesto non formale, la formula dell'Open badge può consentire comunque di portare a trasparenza gli apprendimenti e attestare le competenze acquisite. In questa direzione si stanno muovendo Università come Padova e Torino.

L'impostazione dei seminari consente inoltre di sperimentare alcune caratteristiche considerate alla base di una formazione efficace nell'ambito dell'alta formazione (Feixas, Lagos, Fernández & Sabaté, 2015; Romero-Pérez, Mateos-Blanco & las Heras-Monastero, 2017):

- a) gruppi contenuti di docenti per garantire interazione e discussione;
- b) spazi di confronto e scambio capaci di valorizzare la dimensione riflessiva della professionalità;
- c) interdisciplinarietà e riferimento regolare al contesto di insegnamento come caratteristiche fondamentali;
- d) collegamento costante tra teorie e modelli e loro applicabilità, stimolando un atteggiamento critico di ricerca e verifica sulle proprie pratiche.

Conclusioni

Le azioni avviate dall'Università di Firenze con il Piano strategico 2016/2018 e successivamente confermate e rafforzate con il Piano Strategico 2019/2021, hanno visto anche il progressivo configurarsi di una modalità organizzativa coordinata dalla *governance* di Ateneo attraverso la Delega all'innovazione della didattica e la Delega alla programmazione personale docente e risorse. Oltre al Programma AppI, che nasce e si sviluppa all'interno delle due Deleghe, il modello organizzativo consente l'ottimizzazione e la valorizzazione anche di azioni formative portate avanti da specifiche strutture, come il programma DIDel - Didattica in e-learning, promosso SIAF - Sistema Informatico dell'Ateneo Fiorentino o le attività promosse dal centro Linguistico di Ateneo.

L'impostazione complessiva delle azioni sta consentendo la definizione di una pluralità di ambienti di apprendimento che contribuiscono non solo all'incremento delle conoscenze pedagogico-didattiche, ma anche alla diffusione di una maggiore sensibilità e attenzione per l'innovazione didattica.

Le azioni di rilevazione del gradimento e dell'efficacia percepita dai corsisti hanno già dato buoni risultati, più difficile sarà valutare direttamente l'effettivo cambiamento delle rappresentazioni dell'insegnamento e dell'apprendimento o nella capacità di pianificare organizzare setting didattici efficaci. La sistematicità delle azioni prefigura e rende tuttavia necessaria l'impostazione di un'azione di monitoraggio e valutazione, sul medio-lungo periodo, dell'impatto delle attività di formazione e sviluppo professionale.

Riferimenti bibliografici

Adam S., (2008). Learning outcomes current developments in Europe: update on the issues and applications of learning outcomes associated with the Bologna Process. Bologna Seminar: *Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*. 21 - 22 February 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.

Aquario D., Mazzucco C. (2016). Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso. Tra eccellenze e criticità: il punto di vista dei docenti sulla didattica universitaria. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1/2016, pp. 85-104.

Badley G., Habeshaw T. (1991). The Changing Role of the Teacher in Higher Education. *British Journal of In-Service Education*, 17:3, 212-218.

Boffo V., Gioli G., Del Gobbo G., Torlone F. (2017). Employability Processes and Transition Strategies in Higher Education: an Evidence-Based Research Study. In: Boffo V., Fedeli M., Melacarne C., Lo Presti F. Vianello M., . *Teaching and Learning for Employability: New Strategies in Higher Education*. p. 161-198, Milan-Turin:Pearson.

Catelani M., Pezzati F., Renzini G., Gallo F. (2019). La didattica in e-learning all'Università di Firenze. Il progetto DIDeL. In Federighi P., Ranieri M., Bandini G. (eds), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, Franco Angeli, pp. 137-146.

Catelani M., Formiconi A.R., Ranieri M., Pezzati F., Raffaghelli J.E., Bruni I. (2018). Promuovere l'innovazione didattica e lo sviluppo professionale della docenza universitaria: primi risultati dello sportello e-learning dell'Università di Firenze. In Volungevi-ciene A., Szűcs A. (eds), *Exploring the Micro, Meso and Macro Proceedings of the European Distance and E-Learning Network 2018 Annual Conference* Genova, 17-20 June, 2018, pp. 761-770.

Cedefop (2016). *Application of learning outcomes approaches across Europe. A comparative study*. Cedefop, Luxemburg, Publications Office of the European Union).

Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il Progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano: FrancoAngeli.

Danø, T. & Stensaker, B. (2007). Still balancing improvement and accountability? Developments in external quality assurance in the Nordic countries 1996–2006. *Quality in Higher Education*, 13(1), 81–93.

EC/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union: Luxembourg.

EC/EACEA/Eurydice (2018). *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union: Luxembourg.

Ellis R. & Hogard E. (Eds.) (2010). *Handbook of Quality Assurance for University Teaching*, New York: Routledge.

Englund C., Olofsson A.D., Price L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research and Development*, 36 (1), pp.73-87.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, Helsinki.

Feixas M., Lagos P., Fernández I., Sabaté S. (2015). Modelos y tendencias en la investigación sobre efectividad, impacto y transferencia de la formación docente en educación superior. *Educar*, Vol. 51, Núm. 1, pp. 81 – 107.

Felisatti E., Serbati A. (a cura di) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*, Milano, FrancoAngeli.

Klemenčič M. (2019). *Successful Design of Student-Centered Learning and Instruction (SCLI) Ecosystems in the European Higher Education Area* - Keynote at the XX Anniversary of the Bologna Process, http://bolognaprocess2019.it/wp-content/uploads/2019/07/02-keynote_KlemencicM.pdf.

McAvinia C. (2016). *Online Learning and its Users. Lessons for higher education*. Cambridge (USA): Chandos Publishing.

OECD (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*.

Ödalen J., Brommesson D., Erlingsson G.Ó., Karlsson Schaffer J., Fogelgren M. (2018). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities, *Higher Education Research & Development*, 38(2), pp. 339-353.

Pleschová G., Simon E., Quinlan K.M., Murphy J., Roxa T., Szabó M. (2012). *The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education*. European Science Foundation (ESF).

Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.

Ranieri M., Raffaghelli J.E., Bruni I. (2019). Il progetto DIDL tra efficacia e prospettive di sviluppo, in Federighi P., Ranieri M., Bandini G. (ed.), *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, Franco Angeli, pp. 147-161.

Rauhvargers A., Deane C. & Pauwels W. (2009). *Bologna Process Stocktaking Report 2009. Report from working groups*. Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven/Louvain-la-Neuve.

Romero-Pérez C., Mateos-Blanco T., las Heras-Monastero B. (2017). What Works? The Culture of Evidence in University Teaching. *International Education Studies*, Vol. 10, No. 10; pp. 1 - 11.

Semeraro R. (a cura di) (2005). *La Valutazione della didattica universitaria in Italia, in Europa, nel mondo*, FrancoAngeli, Milano.

Semeraro R. (a cura di) (2006). *Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali*, FrancoAngeli, Milano.

Semeraro R. (a cura di) (2006). *La Valutazione della didattica universitaria: docenti e studenti protagonisti di un percorso di ricerca*, FrancoAngeli, Milano.

Sethy S.S. (2018). Academic Ethics: Teaching Profession and Teacher Professionalism in Higher Education Settings. *Journal of Academic Ethics* 16, 287–299.

Surssock A. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities*, Brussels: EUA.

Tierney W.G., Lanford M. (2016). Conceptualizing Innovation in Higher Education. In: Paulsen M. (eds) *Higher Education: Handbook of Theory and Research. Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol 31. Springer, Cham.

Torlone F., Del Gobbo G. (2014). Employability e transizione al lavoro: metodi e strumenti di ricerca qualitativa per la definizione di dispositivi di supporto al placement. *Educational Reflective Practices*, vol. 4, p. 183-210.

Torra I., de Corral I., Pérez M.J. *et al.* (2012). Identificación de competencias docentes que orienten el desarrollo de planes de formación dirigidos a profesorado universitario. *Revista de Docencia Universitaria* Vol.10 (2), Mayo-Agosto 2012, 21-56.

Wihlborg M., Teelken C. (2014). Striving for University, hoping for innovation and diversification: a critical Review concerning the Bologna process – providing an overview and reflecting on the criticism. *Policy Futures in Education*, 12-8, pp. 1084 – 1100.

Zhang T. (eds) (2018). *Trends 2018 Learning and teaching in the European Higher Education Area*, Brussels: EUA.

L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova

Antonella Lotti
Università degli Studi di Genova

Introduzione

L'Università di Genova ha una lunga tradizione di Faculty Development, iniziata in modo formale nel 2010 con la convenzione stipulata tra la Facoltà di Medicina e Chirurgia e la Facoltà di Scienze della Formazione con gli obiettivi di: a) promuovere l'innovazione nel campo della formazione del medico e del personale sanitario, b) sviluppare la formazione pedagogica dei docenti attraverso l'organizzazione di corsi e workshop dedicati, c) promuovere la pianificazione di percorsi formativi orientati all'acquisizione delle competenze previste dai profili professionali, d) sviluppare percorsi interdisciplinari di formazione interprofessionale, e) dare impulso alla sperimentazione e allo sviluppo di strategie e metodologie formative innovative centrate sull'apprendimento, f) sperimentare l'impiego di metodologie e tecnologie didattiche di tipo multimediale quali l'e-learning e l'apprendimento assistito da simulatori tridimensionali e pazienti standardizzati, g) favorire lo sviluppo di metodologie di valutazione valide e oggettive, h) curare pubblicazioni scientifiche nel campo della Medical Education, i) promuovere e realizzare attività di sperimentazione, l) ricerca e consulenza, e m) promuovere riflessioni intorno ai modelli di medicina e di formazione alle cure.

Per conseguire i suoi obiettivi il Centro di Medical Education ogni anno pianificava e organizzava una serie di eventi formativi: workshop (corsi intensivi di formazione dei formatori rivolti a piccoli gruppi), seminari (approfondimenti aperti a grandi numeri di persone su tematiche di Medical Education) e Comunità di Pratica (riunioni brevi e informali per la condivisione di buone pratiche tra docenti e formatori).

Il Centro di Medical Education era una struttura, configurata come centro di servizi, con un presidente e un comitato scientifico, composto da dodici docenti di cui otto afferenti alla Facoltà di Medicina e Chirurgia e quattro afferenti alla Facoltà di Scienze della formazione (Torre et al., 2011).

Pianificò e realizzò 26 atelier pedagogici e 26 workshop nel periodo compreso tra maggio 2010 e dicembre 2015.

Il cambio di organizzazione universitaria, avvenuto nel 2015, portò alla trasformazione delle Facoltà in Scuole e, conseguentemente, i centri di servizio furono annullati.

Contestualmente il cambio di *governance* scelse come pro-rettore alla formazione una docente che dopo aver conosciuto il progetto PRODID dell'Università di Padova (Felisatti, 2017), presentato durante una riunione della CRUI, decise di avviare un programma di *Faculty Development* all'interno dell'ateneo genovese, rivolto a tutte le Scuole, e non solo alla Scuola di Scienze Mediche e Farmaceutiche.

Il rettore nominò un Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) nel 2016 che iniziò a lavorare alacremente diffondendo il questionario di PRO-DID e analizzandone le risposte da cui emersero che molti docenti genovesi erano interessati alla didattica universitaria, alle possibili innovazioni ed erano motivati a partecipare a eventuali occasioni formative tipo seminari, workshop e comunità di pratica.

A novembre 2016 venne proposto il primo seminario di restituzione dei risultati del questionario e il programma delle attività per l'anno accademico 2016/17.

Dal 2016 al 2019 le iniziative svolte sono andate crescendo (vedi tabella n.1) e in questo capitolo le illustreremo in modo sintetico:

1. Creazione del GLIA
2. Seminari
3. Workshop
4. Comunità di Pratica
5. Corso di Formazione all'Innovazione didattica universitaria FOR.I.U.
6. Assegno di ricerca e borsa di ricerca
7. Progetti per didattica innovativa
8. Teaching and Learning Center di ateneo
9. Convegno nazionale su *Faculty Development*
10. Collaborazione con alcune università italiane e Università della Costa Azzurra in Francia.
11. Partecipazione all'European University Association e altri organismi internazionali

Tab. 1: Le iniziative del GLIA dell'Università di Genova dal 2016 al 2019



1. Creazione del Gruppo di Lavoro G.L.I.A.

A maggio 2016 il Rettore nominò il Gruppo di Lavoro G.L.I.A. (Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento) avente l'obiettivo di favorire la riflessione sulle pratiche didattiche dei docenti dell'ateneo genovese e sviluppare strategie di sostegno alla professionalità docente nell'ottica della futura creazione di un Teaching and Learning Center di ateneo. I componenti del gruppo erano inizialmente dieci persone di cui tre con ruoli istituzionali (pro-rettore alla formazione, delegato del Rettore per l'e-learning, delegato del Rettore per l'apprendimento permanente) e sette docenti rappresentanti delle cinque Scuole di ateneo, noti per la loro competenza o motivazione per il rinnovamento della didattica in *higher education*. A dicembre 2018 il numero dei componenti fu ampliato a quindici persone, includendo altri docenti, che negli anni si erano distinti proprio per competenza e motivazione, e un responsabile della struttura amministrativa di sostegno all'organizzazione di tutte le attività.

Così come le cellule della glia hanno funzione nutritiva e di sostegno per i neuroni, anche il Gruppo di lavoro GLIA si è dato come funzioni principali il sostegno e il nutrimento metaforico, in ambito didattico e psicologico, dei docenti desiderosi di migliorare la loro didattica e sviluppare le competenze tecnico-specialistiche e trasversali dei propri studenti.

Il Gruppo di Lavoro GLIA è un gruppo di regia che stabilisce gli obiettivi generali del Faculty Development di ateneo e programma tutte le attività formative previste su base annuale.

La prima iniziativa intrapresa fu quella di somministrare il questionario di PRODID a tutti i docenti genovesi, interpretare i dati e restituirli ai docenti stessi (Lotti, 2017).

Successivamente elaborò il primo programma di Seminari e workshop per l'a.a. 2016/17.

2. I seminari

Nel primo anno di attività il GLIA ritenne utile organizzare alcuni eventi formativi per iniziare a diffondere concetti di base sulla progettazione formativa e le strategie didattiche innovative in *higher education* e sul *Faculty Development* a livello internazionale, per far comprendere ai docenti che queste iniziative erano pratiche comuni in numerosi Paesi ove le competenze didattiche dei docenti universitari vengono riconosciute e sviluppate.

Inizialmente i seminari vennero chiamati "aperitivi pedagogici", pianificati dalle ore 13.00 alle ore 14.30, una volta al mese, articolati in modo che un esperto illustrasse un argomento per circa quarantacinque minuti e successivamente animasse una discussione con i partecipanti. L'ultima parte prevedeva che la discussione continuasse in piedi, mangiando un pasto leggero, al fine di favorire anche la dimensione di socializzazione e conoscenza reciproca in un'atmosfera più informale.

Gli "aperitivi pedagogici" si tennero per il primo anno accademico 2016/17 e successivamente si trasformarono in "seminari", sempre in orario prandiale, e con cadenza mensile, ma senza l'organizzazione di un aperitivo.

Nei tre anni accademici in cui si sono svolte queste attività, si sono tenuti 13 seminari frequentati da circa 310 docenti.

I temi e gli esperti invitati erano spesso gli stessi che ritroviamo nei workshop.

3. I workshop

Nell'a.a. 2016/17 iniziarono i workshop, ossia corsi brevi, intensivi, che privilegiano la partecipazione attiva e il problem solving, e aperti a un piccolo gruppo di persone (massimo 25 partecipanti).

I primi workshop furono tenuti da esperti internazionali e toccarono temi cardine dell'*higher education*: progettazione per competenze, strategie didattiche attive e valutazione formativa (vedi tabella n.2). Con il passare degli anni i temi dei workshop sono diventati più specifici e i formatori stranieri si sono alternati con esperti italiani.

Dall'a.a. 2016/17 all'a.a. 2018/19 sono stati organizzati 21 workshop, frequentati da 307 docenti.

Gli esperti che hanno condotto i seminari e i workshop provenivano sia da atenei stranieri che italiani, ivi compreso il CNR.

1. Le schede di insegnamento secondo l'allineamento costruttivo
2. La didattica partecipativa
3. Public Speaking
4. Le tecnologie per la didattica universitaria
5. Problem Based Learning
6. Team Based Learning
7. Flipped Classroom
8. La simulazione
9. Valutazione formativa, Peer Review e feed-back
10. La costruzione delle prove oggettive strutturate
11. Gli studenti con DSA

Tab. 2: Temi dei seminari e dei workshop

4. Le Comunità di Pratica (CdP)

Il desiderio di incontrarsi per comunicare le proprie sperimentazioni e innovazioni didattiche, secondo la formula della Comunità di pratica (CdP) descritta da Etienne Wenger (Wenger, 1998) emergeva già nelle risposte aperte del questionario di PRODID. Dopo il primo anno di attività del GLIA, questa volontà di incontrarsi divenne più forte perché alcuni docenti, che avevano iniziato a mettere in pratica metodi e tecniche apprese durante i seminari e i workshop, volevano condividere queste esperienze con i propri colleghi di scuola.

Nel 2017 il gruppo GLIA approfondì la metodologia della Comunità di Pratica nell'*higher education*, diffuse le linee guida per i futuri facilitatori delle CdP e stabilì di avviare sei Comunità di pratica: una per Scuola, eccetto che per la Scuola di Scienze Mediche e Farmaceutiche ove ne vennero previste due. Ogni CdP aveva un paio di facilitatori, individuati all'interno del Gruppo GLIA stesso, e uno spazio dedicato sulla piattaforma di ateneo, in modo che ogni mese i docenti, afferenti alle Scuole, potessero prenotare la propria partecipazione alla riunione.

In alcune Scuole le Comunità di Pratica sono diventate un appuntamento mensile imprescindibile ove raccontare difficoltà e successi in ambito didattico e valutativo.

Di solito le Comunità di pratica si tengono in una sala riunioni, a cavallo dell'ora di pranzo, tra le 13.00 e le 15.00, e ogni docente porta qualcosa da mangiare e bere insieme ai colleghi. I facilitatori aprono la CdP facendo un giro di tavolo, chiedendo ad ogni presente se ha qualche cosa da voler condividere con il gruppo. Dopo aver raccolto il numero dei possibili interventi, alloca il tempo ad ogni presentatore e avvia la Comunità di Pratica. Al termine di ogni presentazione, il facilitatore chiede ai presenti di esprimere commenti o domande di chiarimento e alimenta una discussione costruttiva. Al termine di tutti gli interventi, i componenti sciolgono la riunione. Uno dei facilitatori scrive un verbale che viene caricato sulla piattaforma di ateneo nello spazio apposito, insieme con eventuali materiali presentati durante l'incontro. Le presentazioni spaziano dalla condivisione di esperienze di utilizzo di tecnologie per la partecipazione degli studenti in aula durante la lezione quali Socrative, Kahoot, Mentimeter, H5P, Quiz di Moodle, o di sperimentazioni vere e proprie quali l'introduzione del TeamBased Learning o ProblemBased Learning nel proprio insegnamento, oppure la richiesta di aiuto per rendere più interattive alcuni laboratori didattici o alcune esercitazioni. Ultimamente una CdP ha avviato una sperimentazione di Peer Observation tra piccoli gruppi di docenti.

Le Comunità di Pratica genovesi hanno andamenti molto diversi tra loro: alcune hanno una cadenza regolare e sono molto frequentate. Altre comunità sono, invece, molto poco partecipate e si tengono raramente (vedi tabella n. 3).

Scuole	Numero di incontri dal 2017 a maggio 2019	Numero medio di partecipanti per incontro
Politecnica	12	8
Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali	16	20
Scienze Mediche e Farmaceutiche	8	8
Scienze Sociali	6	6
Scienze Umanistiche	5	10

Tab. 3: Partecipanti e incontri alle Comunità di Pratica dell'Università di Genova

5. Corso di Formazione all'Innovazione didattica universitaria FOR.I.U.

Dopo aver condotto seminari e workshop nei primi anni due anni di attività, il Gruppo GLIA si rese conto che vi erano alcuni docenti molto motivati che seguivano tutte le offerte formative loro rivolte e che, probabilmente, era giunto il tempo di proporre un percorso di base che permettesse di acquisire i principi e i concetti fondamentali della progettazione formativa, delle strategie didattiche attive e della valutazione formativa e sommativa in *higher education*.

Il GLIA iniziò a pensare all'organizzazione di un sistema più capillare e alla formazione di una rete di docenti referenti per ogni dipartimento. Sulla falsariga del modello patavino

dei “*Change Agents*” (Fedeli, 2019), anche l’ateneo genovese ritenne utile formare almeno una persona per ogni dipartimento, affinché questa potesse fungere da punto di riferimento per il direttore e i colleghi di dipartimento per l’educazione centrata sullo studente.

Prendendo come modello il progetto IRIDI dell’Università di Torino (Coggi, 2019), il GLIA pianificò un corso articolato in sei incontri di quattro ore l’uno, da tenersi con cadenza quindicinale da gennaio ad aprile 2019, aperto a massimo trenta docenti, che si dovevano impegnare a seguire tutti i sei incontri.

Data	Argomento	Docente
Venerdì 18 gennaio 2019	I ruoli del docente universitario Presentazione del corso. I ruoli del docente universitario e il Teaching Perspective Inventory (TPI). Introduzione alla piattaforma online	Docenti: Monica Fedeli e Ed Taylor Università di Padova Co-docente: Antonella Lotti Università di Genova
Venerdì 1 febbraio 2019	Come si apprende Le basi psicologiche e fisiologiche dell’apprendimento. Le condizioni dell’apprendimento.	Docenti: Nicola Girtler e Fabrizio Bracco Università di Genova
Venerdì 15 febbraio 2019	La progettazione formativa I Dagli obiettivi educativi alle competenze e ai risultati di apprendimento attesi (“learning outcomes”). Indicazioni per scrivere le schede di insegnamento secondo il “constructive alignment”	Docente: Anna Serbati Università di Padova Co-docente: Davide Parmigiani Università di Genova
Venerdì 1 marzo 2019	La progettazione formativa II Le strategie e i metodi formativi	Docente: Giovanni Bonaiuti Università di Cagliari Co-docente: Andrea Traverso Università di Genova
Venerdì 15 marzo 2019	La progettazione formativa III La pianificazione di un sistema di valutazione e metodi per l’assessment degli apprendimenti	Docente: Pierpaolo Limone Università di Foggia Co-docente: Antonella Lotti Università di Genova
Venerdì 5 aprile 2019	Feedback finale Feedback ai 30 partecipanti. Restituzione agli organizzatori	

Tab. 4: Il corso di Formazione Innovazione Universitaria (FOR. I. U.) - I edizione

Ogni incontro affrontava un tema diverso, era condotto da un docente esperto con stile partecipativo, come se fosse un workshop (vedi tabella 4).

Al corso parteciparono trenta docenti afferenti a quasi tutti i dipartimenti dell'ateneo (vedi tabella 5). Il corso venne valutato molto positivamente dai partecipanti che lo definirono:

Un corso aggiornato e partecipativo sull'innovazione della didattica universitaria, utile per i docenti di tutte le discipline e con diverse conoscenze e caratteristiche nei confronti dell'insegnamento.

Il corso For I.U. mi ha stimolato a riflettere sulle mie pratiche di insegnamento, fornendomi un ampio aggiornamento scientifico sulle teorie e le metodologie didattiche, non solo presentate, ma discusse in un ambiente collaborativo nel quale condividere le esperienze (divertendosi) con colleghi di settori anche molto diversi.

Il corso FOR.I.U. ha dato l'avvio a quello che vorrei diventasse un percorso permanente nella mia carriera di docente. In un mondo in continuo cambiamento è necessario riflettere e ripensare alla propria didattica avvalendosi del supporto di esperti e del confronto con i propri colleghi.

Scuola	Dipartimento	Ruolo	Totale scuola
Scienze matematiche, fisiche e naturali	Chimica e Chimica Industriale (DICCI)	RIC n. 5	n. 13
	Fisica (DIFI)	PA n.1 RIC n. 1	
	Matematica (DIMA)	PO n.1 PA n.1 RIC n. 1	
	Informatica, bioingegneria, robotica e ingegneria dei sistemi (DIBRIS)	PA n. 2	
	Scienze della terra, ambiente e vita (DISTAV)	PA n.1	
Scienze sociali	Economia (DIEC)	PA n.2	n. 4
	Scienze Politiche (DISPO)	RIC n. 1	
	Giurisprudenza	PA n.1	
Scienze Umanistiche	Lingue e culture moderne	RIC n.4	n. 5
	Italianistica, romanistica, antichistica, arti e spettacolo (DIRAAS)	PA n.1	
Politecnica	Architettura (DAD)	PA n.1	n. 3
	Ingegneria navale, elettrica, elettronica e delle telecomunicazioni (DITEN)	PO n.1	
	Ingegneria civile, chimica e ambientale (DICCA)	PA n. 1	

Scienze mediche e farmaceutiche	Medicina Sperimentale	PO n. 1 PA n. 1 RIC n.1	n. 5
	Scienze della salute (DISSAL)	PA n.1	
	Scienze Chirurgiche	PA n. 1	
TOTALE			N. 30

Tab. 5: Distribuzione dei partecipanti per Scuole, Dipartimenti e ruoli

La seconda edizione del corso FOR.I.U. si tiene nel 2020 ed è articolato in modo simile alla prima edizione, con una maggiore attenzione alla creazione di un gruppo coeso.

6. Ricerca sui Teaching and Learning Center tramite un assegno e una borsa di ricerca

Nel 2018 il GLIA decise di avviare una ricerca affinché un giovane studioso potesse dedicarsi all'analisi dei modelli esistenti di Teaching and Learning Center al fine di identificarne i ruoli, le strutture organizzative, i servizi proposti, i modelli di consulenza, le ricerche svolte con lo scopo finale di proporre un modello di T&LC per l'ateneo genovese.

L'ateneo finanziò un assegno di ricerca di fascia 2 per un anno, rinnovabile, dal titolo "Studio sul Faculty Development e sviluppo di un modello di Teaching and Learning Center di ateneo" afferente al Dipartimento di Scienze della Formazione, Settore Scientifico Disciplinare Didattica e Pedagogia Speciale (M-PED/03).

Nel 2019 il Dipartimento di Scienze della Formazione, d'intesa con la Scuola Politecnica, bandì una borsa di ricerca sulle ricadute degli interventi di didattica innovativa nei corsi di studio dell'area di Ingegneria della Scuola Politecnica.

7. Teaching and Learning Center di Ateneo

A novembre 2018 vi fu un cambio di prorettore per la formazione, nella logica della continuità, e la nuova prorettrice propose e vinse un progetto della Compagnia di San Paolo che permise all'ateneo genovese di ottenere un finanziamento di € 150.000 per realizzare la struttura di un Teaching and Learning Center di ateneo: il fondo era destinato ad adattare spazi fisici per la realizzazione di eventi formativi rivolti a docenti universitari e per la dotazione di tecnologie e software mirate alla facilitazione dell'apprendimento attivo, costruttivo e interattivo degli studenti.

L'università di Genova decise quindi di assumere un *instructional designer*, professionista esperto di tecnologie dell'insegnamento e progettazione formativa, da affiancare a competenze già attive all'interno dell'ateneo al fine di creare una struttura stabile dedicata all'innovazione didattica.

8. Progetti per didattica innovativa

Con il passare dei mesi il GLIA iniziò a interrogarsi su come introdurre cambiamenti importanti nella didattica universitaria e la riflessione portò a prendere in considerazione non solo i singoli docenti, ma gli interi corsi di studio. L'idea che stava prendendo forma era che, se si vuole introdurre un cambiamento significativo nella didattica universitaria, bisogna agire sul corso di laurea nel suo insieme, al fine di giungere più facilmente a una progettazione a ritroso per competenze, a una didattica interattiva, interdisciplinare e modulare, a sistemi condivisi di valutazione formativa che non penalizzino studenti e docenti in alcuni momenti dell'anno. La nuova prorettrice alla formazione, d'intesa con il GLIA, decise di motivare i corsi di studio a innovare, proponendo un bando che chiamasse progetti di didattica innovativa che dovevano coinvolgere almeno 30 CFU all'interno di un corso di laurea. Il progetto doveva essere presentato dai coordinatori del corso di laurea che intendevano sperimentare nell'anno accademico 2019/20 metodologie e tecnologie innovative nell'ambito degli insegnamenti previsti a Manifesto. L'Ateneo, attraverso il Gruppo di lavoro sulle tecniche di apprendimento e insegnamento (G.L.I.A.), assicurava supporto e formazione ai docenti disponibili a sviluppare progetti pilota di innovazione del proprio insegnamento, nonché un adeguato accompagnamento nello sviluppo della progettazione di dettaglio dei progetti pilota. L'importo messo a disposizione dall'Ateneo con il bando era pari a € 150.000. Venne finanziato un Corso di Studio per Scuola, selezionato dalla Scuola stessa, sulla base dei criteri di valutazione. L'importo del finanziamento, trasferito alla Scuola all'atto dell'approvazione del progetto, era pari a €30.000. Il contributo doveva essere utilizzato esclusivamente per il finanziamento di un assegno di ricerca o per uno o più contratti di supporto alla didattica, finalizzati allo sviluppo di metodologie e materiali a supporto dei progetti di innovazione didattica del Corso di Studio coinvolto nella sperimentazione.

I progetti presentati furono nove e l'ateneo riuscì poi a finanziarne otto: cinque per le lauree triennali e tre per lauree magistrali. Inoltre una Scuola decise di finanziare autonomamente, con fondi propri, il suo progetto. In totale furono quindi finanziati e sostenuti nove progetti innovativi che vennero introdotti e implementati in altrettanti corsi di laurea.

I progetti prevedevano obiettivi differenziati, che possono essere sintetizzati nello sviluppare competenze tecniche specifiche e competenze trasversali o *soft skills* degli studenti; proponevano strategie didattiche attive e partecipative coerenti con gli obiettivi da conseguire: lezioni partecipative con strumenti quali il brainstorming, i clickers, i sistemi di instant poll, il Think-Pair-Share; strategie collaborative come il Cooperative Learning, il Team Based Learning o il World Café; la valutazione formativa con la Peer Review tra studenti tramite Workshop di Moodle; strategie simulate come il role playing, la discussione di casi e la simulazione (vedi tabelle n. 6 e 7)

Ogni corso di laurea si impegnava anche a seguire le attività formative e culturale del Gruppo di lavoro GLIA, a somministrare un questionario finale agli studenti, a condurre due *focus group*, e a condividere le proprie esperienze didattiche con i colleghi che non partecipavano direttamente alle iniziative innovative, in ottica di sviluppare maggiormente le Comunità di Pratica.

Corso di laurea triennale	Numero di insegnamenti coinvolti	Anno di corso coinvolto	CFU	Metodi didattici proposti
Architettura	8	I - II - III	76	Project work, role playing, outdoor training, mappe concettuali, didattica partecipativa
Beni Culturali	4	I e II	30	Cooperative learning , lezioni interattive con clickers, flipped classroom, webinar e riprogettazione delle schede di insegnamento o syllabus.
Chimica	6	II	46	Team Based Learning, Problem Based Learning, Peer review, Video interattivi, lezioni con clickers.
Economia	11	I	33	Didattica partecipativa, corso blended, valutazione formativa e auto-valutazione, lezioni con clickers.
Informatica	4	I e II	45	Didattica collaborativa, attività di team building, valutazione formativa e peer review, didattica partecipativa in presenza con clickers e a distanza con forum

Tab. 6: I progetti di innovazione didattica di UniGe A.A. 2018/19 - Lauree Triennali

Corso di laurea magistrale	Numero di insegnamenti coinvolti	Anno di corso coinvolto	CFU	Metodi didattici proposti
Psicologia	5	I e II	30	Attività didattiche per sviluppare soft skills, discussione di casi, debate, role playing, video-feedback, project work. Creazione di una comunità di pratica per docenti.
Scienze e tecniche dello sport	12	I e II	30	Problem Based Learning (PBL), apprendimento collaborativo, reciprocal teaching, cooperative learning , project work
Traduzione e interpretariato	6	I e II	60	Team Based Learning (TBL), role playing, peer review, flipped classroom, world café, Problem Based Learning (PBL), didattica attiva con tecniche partecipative (brainstorming, Think-Pair-Share, casi-scenari), Peer Tutoring.

Tab. 7: I progetti di innovazione didattica di UniGe A.A. 2018/19 - Lauree Magistrali

Con i finanziamenti ricevuti, e destinati a metodologi esperti di didattica innovativa, si venne a creare un gruppo di giovani psicologi e pedagogisti che rappresentano l'embrione del futuro Teaching and Learning Center di Ateneo.

9. Convegno nazionale su *Faculty Development*

Il gruppo GLIA decise di organizzare un convegno nazionale, a maggio 2019, per favorire la presentazione dello stato dell'arte dell'innovazione didattica universitaria e della valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari in Italia.

La coordinatrice del gruppo predispose e inviò, tramite la Commissione Didattica della CRUI, a tutte le oltre novanta Università italiane un questionario mirato a rilevare quante università hanno in essere iniziative mirate alla formazione pedagogica dei docenti universitari e alla valorizzazione delle loro competenze didattiche. Al questionario risposero quaranta università, le quali si iscrissero poi al convegno e vi parteciparono attivamente portando comunicazioni scientifiche inerenti le loro attività (Lampugnani, 2020).

Il convegno fu articolato in modo da presentare sia le iniziative a livello nazionale svolte dalla Commissione Didattica della CRUI, dal gruppo QUARC dell'ANVUR, dall'associazione ASDUNI e dal Network dei Teaching and Learning Centers. Una parte importante del tempo fu dedicato alle Poster Sessions durante le quali circa quaranta università presentarono le proprie iniziative di Faculty Development e di didattica innovativa.

Uno spazio venne dedicato alle testimonianze di personaggi-chiave a livello internazionale: la prof Mary Deane Sorcinelli illustrò la storia e l'evoluzione del Faculty Development negli Stati Uniti (Beach et al., 2016), il prof Fulvio Poletti descrisse l'esperienza svizzera (Poletti, 2020), il prof Eric Guerci riportò quella francese.

Nella fase conclusiva del convegno emerse la proposta di creare una piattaforma ove condividere le esperienze di Faculty Development a livello nazionale e favorire lo scambio di buone pratiche e posti riservati nei corsi e negli eventi formativi realizzati presso le singole sedi.

10. Collaborazione con alcune università italiane e Università della Costa Azzurra in Francia

Il GLIA collabora a numerose iniziative realizzate da Università italiane e francesi, sia che siano occasioni di divulgazione delle esperienze in ambito di Faculty Development, sia che siano eventi formativi rivolti ai docenti universitari di altre università italiane.

Per quanto riguarda gli eventi informativi, il GLIA ha partecipato a:

- Convegno su "Ricerca e formazione per lo sviluppo professionale della docenza universitaria : un approccio di sistema" organizzato dall'Università di Bari e ASDUNI svoltosi a Bari il 28 giugno 2017;
- Convegno nazionale della CRUI e GEO svoltosi a Bari dal 17 al 19 ottobre 2018 avente come tema: Innovazione didattica universitaria e strategie degli Atenei italiani;
- I Meeting del Network Italiano di Teaching and Learning Center, organizzato dall'Università di Siena il 2 maggio 2019;
- Seminario "C'è sempre spazio per migliorare" presso l'Università di Padova il 29 maggio 2019;

- Seminario "Meet-In-Formation" nell'ambito del progetto FEDERICO (*Formation Experiences Didactic Evaluation Reflexivity Innovation Competences Organization*), dell'Università Federico II tenutosi a Napoli il 4 luglio 2019.

Per quanto riguarda gli eventi formativi di docenti di altre università ricordiamo la partecipazione di alcuni membri del GLIA, in qualità di formatori, all'interno delle attività di Faculty Development delle seguenti Università:

- Modena e Reggio Emilia, numerosi incontri dal 2017 al 2019,
- Foggia, a gennaio e marzo 2018, e ottobre 2019;
- Camerino, il 3 dicembre 2018;
- Urbino, il 25 ottobre 2018;
- Mediterranea a Reggio Calabria, il 21 giugno 2019;
- Roma La Sapienza, 11 settembre 2019;
- Napoli Federico II 25 ottobre 2019.

Un aspetto importante riguarda la collaborazione tra il GLIA e due università straniere: University of Northampton nel Regno Unito e l'Université de la Cote d'Azur in Francia.

Con la prima è stato avviato un programma Erasmus che ha favorito l'invito di alcuni docenti inglesi a tenere seminari sul sistema di riconoscimento inglese, *The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*, e alcuni workshop sulla progettazione per competenze con CAIERO e sul Team Based Learning.

Con la seconda è stato stipulato un accordo, all'interno di un ampio quadro di collaborazione tra l'ateneo genovese e quello nizzardo, mirato a progettare congiuntamente eventi formativi per i docenti di Genova e di Nizza. Alcuni docenti francesi si sono recati a tenere workshop a Genova sul Problem Based Learning, Flipped Classroom e apprendimento per progetti, mentre alcuni docenti genovesi si sono recati in Francia per condurre eventi formativi sulla progettazione formativa e sul Team Based Learning. Il confronto e la collaborazione tra i docenti delle tre università è un'occasione di crescita reciproca importante, e permette di avere cognizione dello sviluppo di normative e nuove tendenze riguardanti il riconoscimento della professionalità docente universitaria.

11. Partecipazione all'European University Association e altri organismi internazionali

Il gruppo GLIA ritiene sempre più importante comprendere le politiche europee e internazionali nel campo del miglioramento della higher education e pertanto ha chiesto di partecipare nei gruppi di lavoro della European University Association dedicati alla didattica universitaria. La pro-rettrice alla formazione genovese è stata inserita in uno dei quattro gruppi di lavoro e vi ha lavorato per tutto l'anno accademico 2018/19. A febbraio 2020 una rappresentanza del GLIA ha partecipato a Utrecht in Olanda al 2020 European Learning & Teaching Forum.

E' intenzione del GLIA partecipare alle iniziative promosse da ICED, International Consortium for Educational Development, che promuove lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari in tutto il mondo e alle conferenze di SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults) che si terranno a Zurigo e Vancouver nel 2020.

Conclusioni

L'Università di Genova in questo decennio ha avviato numerose iniziative di Faculty Development e in questo ultimo triennio, in particolare, ha moltiplicato le iniziative: seminari, workshop, comunità di pratiche, corso longitudinale sulla progettazione formativa, ricerche, progetti di innovazione didattica, creazione di un Teaching and Learning Center di ateneo.

Collabora con numerosi atenei nazionali e internazionali al fine di promuovere politiche di valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Riferimenti bibliografici

Beach A.L., Deane Sorcinelli M., Austin A.E., Rivard J.K. (2016) *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Stylus Pub Llc.

Coggi C. (a cura) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: Franco Angeli.

Fedeli M. (2019). Migliorare la didattica universitaria: Il cambiamento organizzativo e il ruolo del change agent. *Formazione & Insegnamento*. XVII, I, pp. 267-282, ISSN 2279-7505 online.

Felisatti E. (2017). PRODID: modelli, strategie e dispositivi operativi per un intervento sulla qualificazione della docenza universitaria nel contesto italiano. In Felisatti E., Serbati A. *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

Lampugnani P.A. (2020) Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. Lotti A. & Lampugnani P.A. *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: GUP Genova University Press.

Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *FORM@RE*, p. 1-15, ISSN: 1825-7321.

Lotti A. (2017). Sviluppare le competenze formative dei docente universitari: l'esperienza dell'Università di Genova. In *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, ISSN 2499.

Poletti F. (2020). Servizi didattici e formazione dei docenti in Svizzera: l'esperienza del SEDIFO della Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana. In A. Lotti & P.A. Lampugnani, *Faculty Development e valorizzazione delle competenze didattiche dei Docenti nelle Università Italiane*. Genova: Genova University Press.

Torre G., Lotti A., Maganza C., Sasso L., Siri A. (2011). Il Centro di Medical Education dell'Università di Genova. In *Medicina e Chirurgia*, vol. 52; p. 2316-2316, ISSN: 2279-7068.

Wenger E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Sviluppo professionale dei docenti e innovazione didattica universitaria: prima edizione della Summer School sull'Higher Education nell'Università Mediterranea di Reggio Calabria

Viviana Vinci
Università Mediterranea di Reggio Calabria

1. L'Università che cambia: innovazione della didattica, sviluppo professionale dei docenti e strutturazione di TLC

L'Università è attraversata, ormai da tempo, da una forte spinta al cambiamento e all'innovazione che la letteratura - nazionale internazionale - ha ben messo in luce delineando alcune direttrici di sviluppo:

- innovazione dei setting per la didattica universitaria e conseguente ridefinizione di profili, competenze, curricula, metodi, tecnologie, design degli ambienti in funzione dell'apprendimento degli studenti (Barr, Tagg, 1995; Lage, Platt, Treglia, 2000; Tagg, 2003; Nair, Fielding, Lackney, 2005; Pearlman, 2008; Ambrose, Bridges, Lovett, Di Pietro, Norma, 2010; Garavaglia, Petti, 2018; Perla, 2018; MacCaffery, 2019), strumenti e criteri valutativi (Nicol, Thomson, Breslin, 2014; Serbati, Felisatti, Dirkx, 2015; Coryell, 2017; Sambell, McDowell, Montgomery, 2017; Grion, Serbati, 2018), modalità *blended* e forme di e-tutoring per la personalizzazione (Rivoltella, 2006; Triacca, Bodega, Rivoltella, 2018; Perla, Agrati, Vinci, 2019);
- sviluppo professionale del personale accademico, acquisizione di competenze tecnologico-didattiche e ripensamento delle forme della didattica nell'Alta Formazione per il miglioramento complessivo dei risultati di apprendimento degli studenti (Wilkinson, Irby, 1998; Brodeur, Deaudelin, Bru, 2005; Arreola, Theall, Aleamoni, 2001, Sorcinelli, 2007; Postareff, Lindblom-Ylana, Nevgi, 2007; Kalman, 2008; Van de Ven, Koltcheva, Raaheim, Borg, 2008; Fraser, Gosling, Sorcinelli, 2010; Stes, *et al.*, 2010; EC, 2011; Galliani, 2011; Amundsen, Wilson, 2012; Hénard, Roseveare, 2012; EC, 2013; Felisatti, Serbati, 2014, 2015; Meyer, 2014; The Higher Education Academy, 2014; EHEA, 2015, 2018; Bruschi, Ranieri, 2018; Lotti, 2018; Perla, 2018; Serbati, Felisatti, Da Re, Tabacco, 2018; EUA, 2019);
- didattica universitaria inclusiva attraverso la progettazione di ambienti dotati di sistemi integrati di tecnologie e materiali multimediali accessibili, fruibili e sostenibili – in grado di supportare gli studenti con disabilità o DSA – e la sperimentazione di

innovative forme di supporto sia per gli studenti e per il loro metodo di studio, sia per i docenti (MacCullagh, Bosanquet, Badcock, 2016; Giaconi, Del Bianco, 2018; Giaconi, Del Bianco, Taddei, Capellini, 2018; Giaconi, Capellini, Del Bianco, Taddei, D'Angelo, 2018);

- strutturazioni di *Teaching and Learning Centres*, ossia centri specificamente pensati per promuovere forme di *active learning* da parte degli studenti e il coinvolgimento dei docenti universitari nell'individuare pratiche utili alla valorizzazione della didattica universitaria (Varma-Nelson, Turner, 2017; EC, 2017; Felisatti, Serbati, 2017; Rete ASDUNI¹, 2017; Perla, Vinci, 2018a, 2018b), purtroppo ancora non presa in considerazione nei meccanismi di progressione e di differenziazione di carriera, o di valorizzazione dei docenti meritevoli dell'innalzamento della qualità didattica.

2. Le azioni del progetto: dalla mappatura dei bisogni alla progettazione della formazione

Accogliendo le sollecitazioni provenienti dalle *policies* internazionali e ispirandosi ad alcune iniziative di successo già sperimentate in Italia per lo *sviluppo professionale* e la qualificazione delle competenze didattico-metodologiche (fra cui, fra tante: progetto PRO-DID - *Professionalità docente e innovazione didattica*, 2015; la Rete ASDUNI, 2017; il progetto PRODID-ASDU in UNIBA, 2017; il progetto “Apprendere a insegnare nell’higher education” del Politecnico di Torino; il gruppo G.L.I.A., Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e Apprendimento presso l’Università di Genova), anche l’Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria ha scelto di avviare un’esperienza formativa pilota di qualificazione della professionalità dei docenti.

La prima fase del percorso si è strutturata in tre azioni principali:

- mappatura dei bisogni formativi e delle credenze dei docenti dell’Università Mediterranea attraverso la somministrazione di un questionario;
- progettazione e realizzazione della Summer School² che è avvenuta, in modalità full immersion e grazie ad un team di formatori³ italiani esperti in pratiche di *staff e fa-*

¹ ASDUNI – *Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell’apprendimento e dell’insegnamento in Università* – si è costituita a Padova, il 25 gennaio 2018. L’Associazione ha carattere scientifico e assume come riferimenti specifici gli orientamenti presenti nei documenti nazionali, europei e internazionali che puntano alla qualificazione dell’Higher Education, alla valorizzazione delle politiche di Quality Assurance e al sostegno della professionalità docente anche attraverso l’impegno concreto delle istituzioni pubbliche e delle comunità accademiche (<http://www.asduni.it>).

² La progettazione della Summer School è avvenuta con il coordinamento organizzativo di Massimiliano Ferrara, *Direttore del Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane*, e di Ottavio Salvatore Amaro, *Direttore Generale dell’Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria*. Il team di lavoro è costituito da Massimiliano Ferrara, Viviana Vinci (*Coordinamento scientifico*), Rosa Sgambelluri, Domenico Stirparo, Carmine Ciccone, Daniela Angelone, Antonia Anna Crucitti.

³ Un sentito ringraziamento va a tutti i docenti formatori partecipanti: Michele Corsi, Giovanni Bonaiuti, Bianca Maria Lombardo, Ettore Felisatti, Loredana Perla, Antonella Lotti.

culty development, nelle date 20-21 giugno 2019, rivolta a tutti i docenti dei diversi Dipartimenti di Ateneo e incentrata sui seguenti moduli tematici: le tecnologie didattiche per ripensare le attività in aula e la formazione universitaria; la valutazione della qualità didattica; metodologie e strumenti di valutazione nelle attività di insegnamento e apprendimento; modelli di management della didattica secondo approcci *learner-centered*; strategie didattiche interattive in aula. La Summer School, della durata complessiva di circa 2 giorni e rivolta a tutti i docenti dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria (N=280 docenti), si è articolata alternando incontri *seminariali* ed esperienze *laboratoriali* con attività di simulazione ed esercitazioni individuali e di gruppo, in cui i docenti hanno avuto la possibilità di riflettere sulla propria pratica di insegnamento e di costruire una comunità di apprendimento basata sullo scambio e sul confronto con i colleghi;

- progettazione di una piattaforma e-learning, prima iniziativa di condivisione/messa in rete delle conoscenze che ha permesso di valorizzare il lavoro svolto e rendere disponibile il materiale del percorso formativo all'intera comunità accademica.

Alla fase di implementazione della piattaforma e-learning, in corso di svolgimento, seguirà una seconda fase di progettazione di specifiche proposte formative rivolte ai diversi dipartimenti.

In questa sede si presentano in particolare i risultati della prima azione, ossia l'analisi dei dati dei questionari raccolti prima dell'intervento formativo.

3. Comprendere i bisogni (e i desideri) dei docenti: la somministrazione del questionario

La prima azione del progetto formativo, come si è detto, consiste nella mappatura di bisogni formativi, desideri e credenze dei docenti dell'Università Mediterranea rispetto al tema della qualità e dell'innovazione della docenza universitaria, avvenuta attraverso l'utilizzo di un questionario. La somministrazione dello strumento – rivolto a tutti i docenti strutturati presso l'Ateneo – è avvenuta online, tramite Google Moduli; l'invito alla compilazione, avvenuto tramite un Call pubblicata alla fine del mese di aprile 2019 sul sito dell'Ateneo, funzionale anche a raccogliere le adesioni, ad individuare i destinatari degli interventi formativi e a definire al meglio l'organizzazione delle attività, è stato accompagnato da un piano di comunicazione che ha permesso l'invio di email informative sulle finalità della Summer School, di presentazione dell'iniziativa nei Consigli di Dipartimento e di messaggi di sensibilizzazione. La somministrazione è stata avviata nel mese di maggio e il periodo di apertura della compilazione è stato fissato al giorno di avvio della Summer School (20 giugno).

Lo strumento è stato pensato al fine di poter acquisire informazioni utili a comprendere i bisogni/desiderata dei docenti interessati, oltre che a pensare e proporre azioni di miglioramento e iniziative il più possibile produttive, valorizzando il ruolo delle credenze – perlopiù implicite (Perla, 2010) – nel processo di sviluppo professionale dei docenti, che tanto impattano sui processi di insegnamento e apprendimento (Nespor, 1985; Pajares, 1992; Richardson, 1996; Norton, Richardson, Hartley, Newstead, Mayes, 2005; Demougeot-Lebel, Perret, 2011; Woolfolk Hoy, Davis, Pape, 2006).

Le domande del questionario sono state elaborate a partire da due iniziative pregresse cui l'indagine fa esplicitamente riferimento, seppur con diverse integrazioni e forme di personalizzazione/contestualizzazione dello strumento:

- l'indagine PRODID, che ha previsto la somministrazione di un questionario, elaborato dal gruppo di ricerca dell'Ateneo di Padova (Felisatti, Serbati, 2015, 2017; Felisatti, 2016) secondo il *Framework of Teaching* di Tigelaar e colleghi (2004), volta ad indagare le pratiche didattiche che il docente universitario svolge abitualmente nel corso dei suoi insegnamenti e a comprendere quali siano le credenze e i bisogni che il docente sente in modo più urgente nel "fare didattica e ricerca", visibilizzando diversi aspetti della sua professionalità;
- l'indagine nazionale condotta con la collaborazione della rete ASDUNI e del gruppo GLIA (cfr. <http://www.glia.unige.it/page/>), i cui risultati sono stati presentati in occasione del Convegno internazionale "*Faculty development e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*" presso l'Università di Genova, nelle date 23 e 24 maggio 2019.

3.1 Analisi dei dati

Hanno risposto alla rilevazione 52 docenti su un totale di 280, con un tasso di risposta totale del 18,6 %: un dato che può apparire esiguo, ma che rappresenta comunque un buon esito, sia in quanto si tratta di una prima iniziativa finalizzata alla qualificazione della docenza universitaria nel contesto accademico reggino, sia in quanto il link di compilazione del questionario era associato alla registrazione e alla partecipazione all'evento (per cui, per alcuni, "vincolante"). Per economia di spazi si descrivono di seguito alcune risultanze dell'indagine, rinviando per la lettura completa degli esiti al Report pubblicato sul sito dell'Università Mediterranea degli Studi di Reggio Calabria.

Il gruppo di docenti rispondenti al questionario è di sesso prevalentemente femminile, di età compresa prevalentemente nella fascia fra i 46 e i 60 anni. I Dipartimenti di afferenza sono eterogenei: la percentuale più alta di docenti registrati appartiene al DIGIES (Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane) con il 32,68%, seguito dal dArte (Architettura e Territorio) con il 21,15%, da Agraria (con il 15,38%), dal DICEAM (Ingegneria Civile dell'Energia e dei Materiali) con il 13,46%, dal DIIES (Ingegneria dell'Informazione, delle Infrastrutture e dell'Energia Sostenibile) con il 9,61%, dal PAU (Patrimonio Architettura Urbanistica) con il 5,76% (cui si aggiunge una sola unità docente registratasi come afferente alla Scuola Statale). Per quanto riguarda la tipologia di ruolo accademico, la percentuale più alta – il 69,2% – è costituito da Ricercatori e/o Professori con elevata esperienza (senior).

Genere	Età	Ruolo	Area Scientifica
Maschi 38,5%	Fra 30 e 45 anni 28,8%	Professore con funzioni di Coordinamento (Direttore Dipartimento, Delegato, Responsabile Centro) 13,5%	Scientifica (Agraria, Architettura, Ingegneria) 65,36%
Femmine 61,5%	Fra 46 e 60 anni 61,5%	Ricercatore e/o Professore neoassunto (ultimi 2 anni) 17,3%	Umanistica (Giuridica, Economica, Formazione) 34,58%
	Fra 61 e 70 anni 9,6%	Ricercatore e/o Professore con elevata esperienza (senior) 69,2%	

Tab. 1: Distribuzione dei rispondenti per età, genere, ruolo accademica e area scientifica di afferenza (N=52)

L'interesse registrato appare elevato: ben il 55,8% ha dichiarato di avere intenzione di partecipare a tutte le sessioni della Summe School (il 44,2% solamente ad alcune sessioni).

Le domande successive sono state finalizzate a conoscere il grado di partecipazione a precedenti attività formative (Corsi, Workshop, Seminari, Webinar) e i contenuti principali oggetto di

fruizione: solo il 28,8% ha risposto positivamente (contro ben il 71,2% di docenti che non hanno mai partecipato a tali attività di formazione), descrivendone brevemente i contenuti, che appaiono assai variegati: ‘internazionalizzazione’ (corsi CRUI), ‘giornate di Orientamento dedicate agli studenti liceali del territorio’, ‘metodologie didattiche’, ‘seminari formativi relativi ad esperienze nazionali e internazionali’, ‘aggiornamento di competenze sui temi di interesse scientifico per la ricerca, con riferimento ad ambiti a carattere internazionale: trasferimento di processi, prodotti ed esperienze’, ‘tecnologie per la didattica’, ‘bisogni educativi speciali’, ‘disabilità’, ‘strategie didattiche innovative’, ‘seminario sulla formazione della docenza giuridica’.

La domanda successiva è centrale per la personalizzazione di futuri percorsi formativi di qualificazione della docenza universitaria, perché focalizzata sui desiderata dei docenti: “*Quali fra questi argomenti vorrebbe approfondire maggiormente?* (può indicare più risposte)”:

Tematiche da approfondire	N. risposte	%
Syllabus e progettazione degli insegnamenti	11	<u>21,2%</u>
Metodologie per una didattica attiva in aula	38	73,1%
Tecnologie didattiche	27	51,9%
Formazione a distanza (e-learning, MOOC ecc.)	19	36,5%
Valutazione degli apprendimenti degli studenti	25	48,1%
Conduzione della lezione e stili di insegnamento	21	40,4%
Comunicazione e public speaking	23	44,2%
Strategie di supporto alla professionalità docente (coaching, mentoring, ecc.)	16	30,8
Rapporto fra didattica e ricerca universitaria	28	53,8%
Valutazione della qualità della didattica	21	40,4%
Interdisciplinarietà	21	40,4%
Didattica inclusiva per studenti con Bisogni Educativi Speciali	13	<u>25%</u>
Progettazione dell’insegnamento, profilo in uscita dello studente, altri insegnamenti previsti nel CdS	4	<u>7,7%</u>
Tutorato laureandi e dottorandi	8	<u>15,4%</u>
Mobilità internazionale (studenti e docente)	18	34,6%
Progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell’Università	26	50%
Erogazione dell’insegnamento in lingua inglese	17	32,7%

Tab. 2: Tematiche da approfondire, domanda a risposta multipla con più opzioni di risposta

Le risposte indicano una percentuale molto alta (73,1%) in riferimento alla tematica “Metodologia per una didattica attiva in aula”, seguita da percentuali superiori al 50% in relazione alle seguenti tematiche: “Rapporto fra didattica e ricerca universitaria”, “tecnologie didattiche” e “progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell’Università”. Il tasso di risposta più basso riguarda invece la “Progettazione dell’insegnamento, profilo in uscita dello studente, altri insegnamenti previsti nel Cds” (7,7%), insieme a il “Tutorato di laureandi e dottorandi” (15,4%) e a il “Syllabus e la progettazione degli insegnamenti” (21,2%). Questo dato sembra mostrare un’attenzione maggiore per le attività di insegnamento strettamente intese (metodologia didattica, tecnologie didattiche) e per le attività forse maggiormente valorizzate nel contesto accademico attuale, quale quelle di Terza missione e quelle che riguardano il rapporto fra didattica e ricerca; un po’ più “sullo sfondo” appare la centratura sullo studente (attività di tutorato) e la progettazione degli insegnamenti che tengano conto del profilo in uscita dello studente o degli altri insegnamenti del Corso di studi.

La domanda successiva è incentrata sulle credenze dei docenti circa le attività di formazione e aggiornamento delle competenze didattiche universitarie. Una percentuale alta di docenti – quasi equamente distribuita in due gruppi – si divide sul tema dell’obbligatorietà della formazione, punto nevralgico anche del dibattito nazionale e internazionale: il 46,2% ritiene che le attività di formazione e aggiornamento “non debbano essere obbligatorie, ma esplicitamente raccomandate”, il 40,4% ritiene che “debbono essere obbligatorie per tutti i docenti dell’Ateneo”. Degne di nota le percentuali di risposta agli ultimi due items: “debbono essere accompagnate da forme di incentivazione per i docenti partecipanti” (28,8%) e “debbono avvenire sempre, all’interno di un centro (Teaching Learning Center) dedicato alla Qualità della didattica universitaria” (26,9%); più basse le altre percentuali di risposta (“debbono essere volontarie e a libera adesione”, con il 15,4%; “debbono essere indirizzate in particolare a docenti valutati negativamente dagli studenti”, con il 13,5%; “debbono essere obbligatorie solo per alcune tipologie di docenti (ad esempio neoassunti)”, con il 3,8%).

Seguono una serie di domande sulle pratiche didattiche più frequenti. Ben il 90,4% dei rispondenti dichiara di “utilizzare modalità didattiche attive per coinvolgere gli studenti (ad esempio: case studies, esercitazioni, problem based learning ecc.)”: questo dato è assai significativo e meritevole di ulteriori approfondimenti, in quanto “indizio” di pratiche didattiche attive che probabilmente sono messe in atto dai singoli docenti e che meritano di essere riconosciute, portate a sistema, condivise, discusse, supportate, diventare oggetto di *learning community*.

Una percentuale alta di docenti dichiara di aver svolto parti di insegnamento o singole lezioni interdisciplinari con altri Colleghi di Ateneo (il 61,5%) e di aver coinvolto, durante le proprie lezioni, testimoni (esperti, stakeholder) esterni (il 69,2%).

Un dato interessante viene anche dalle risposte alle domande incentrate sull’utilizzo di tecnologie e piattaforme e-learning: mentre il 90,4% dichiara di fare utilizzo di tecnologie didattiche e materiali multimediali a supporto della lezione frontale, il 92,3% dei rispondenti dichiara di non utilizzare piattaforme Moodle per la gestione dei propri insegnamenti. La tecnologia viene dunque utilizzata, ma sempre a supporto della lezione in presenza (e non, da quanto si evince, in forme integrate di supporto, approfondimento e valutazione a distanza).

Le domande successive sono specificatamente incentrate sul tema della valutazione. Il 63,5% dei rispondenti dichiara di utilizzare modalità di valutazione integrative rispetto a prove orali e scritte (come project work, lavori di gruppo, prodotti audiovisivi). Per quanto riguarda gli studenti che in media superano gli esami degli insegnamenti, la maggioranza dei docenti risponde oltre il 75% (55,8%); una percentuale più bassa – ma comunque alta, il 34,6% – dichiara che l’esame è superato in percentuale che oscilla tra il 51% e il 74%; il 9,6%, invece, tra il 26% e il 50%.

Per quanto riguarda la domanda aperta “Quali criticità percepisce maggiormente rispetto alla Sua azione didattica?”, registriamo numerose risposte, di seguito riportate fedelmente nella finca a sinistra e classificate in cluster (accorpamenti di significato), in quella a destra:

<ul style="list-style-type: none"> ‘Basso livello di preparazione culturale, improprietà di linguaggio, assenza assoluta di capacità verbale, nessuna capacità grafica e grafico-concettuale’ ‘Scarsa concentrazione’ ‘Le lacune iniziali soprattutto dei neo immatricolati’ ‘Gli studenti non studiano di pari passo al corso’ ‘Scarse conoscenze di base da parte di molti studenti e conseguente rimodulazione dell'offerta didattica’ ‘Gli studenti del I anno al secondo semestre che non hanno superato alcuni esami non seguono le lezioni’ ‘Livello culturale medio degli studenti, difficoltà verbali e scritte, altri elementi propri della mia disciplina (capacità grafiche e ideogrammatiche-concettuali)’ ‘Preparazione di base’ ‘Cali di attenzione’ ‘Scarsa attenzione’ ‘La formazione di base e dei primi anni curriculari, svolgendo una disciplina integrata al percorso delle tesi di laurea e quindi al 4/5 anno’ ‘Scarse conoscenze propedeutiche’ 	Criticità riguardanti gli studenti
<ul style="list-style-type: none"> ‘La poca attenzione che i colleghi dedicano alla didattica’ ‘Esposizione’ ‘La non conoscenza di tecnologie avanzate per la didattica’ ‘Congruenza "linguaggi”’ 	Criticità riguardanti i docenti
<ul style="list-style-type: none"> ‘Aule adeguatamente attrezzate per erogare e coinvolgere in modalità interattiva gli studenti nelle cosiddette attività didattiche integrative. Mancanza di tutors altamente qualificati da coinvolgere nelle attività didattiche di supporto agli studenti’ ‘Tempi insufficienti per approfondimenti, scarsa dotazione tecnologica a supporto della didattica, scarsa interazione fra insegnamenti dello stesso CdS’ ‘Mancanza di tutor’ ‘Carenza di laboratori didattici adeguatamente attrezzati’ ‘Mancanza di continuità’ ‘Impossibilità di sperimentare con gli studenti’ ‘Maggiore richiesta di interazione studente-docente’ ‘Maggiore richiesta di attività pratiche’ 	Criticità strutturali/di contesto/personale
<ul style="list-style-type: none"> ‘Nessuna in particolare’ 	Altro

Tab. 3: Criticità percepite rispetto all'azione didattica

Come si evince dalla tabella, le maggiori criticità sono ascrivibili agli studenti (in termini di scarsa preparazione culturale di base e di scarso interesse) e al contesto (mancanza di figure tutoriali, spazi non adeguatamente attrezzati e tecnologici): esigue le criticità avvertite rispetto ai docenti stessi. Il 75% dei rispondenti, inoltre, ritiene che le proprie competenze didattiche siano riconosciute e valorizzate. La volontà di coinvolgimento in future attività ricerca e/o formazione sul tema della qualità della didattica universitaria è alta (88,5%), così come l'interesse ad essere eventualmente ricontattati per approfondire temi inerenti la qualità della didattica universitaria (84,6%) e la possibilità di avere a disposizione consulenti esperti di didattica cui potersi riferire (84,6%). Oltre un quarto

dei docenti dichiara di sentire la necessità di un supporto metodologico per rendere più efficace la propria didattica.

Il questionario si chiude con due domande a risposte aperte. La prima, “*Che cosa si aspetta dalla Summer School in programmazione?*”, ha visto un tasso di risposta alto (32 rispondenti su 52), come si evince dalla tabella riepilogativa sottostante, che mostra la centralità di alcuni temi-chiave: la possibilità di un confronto con altre esperienze e di riflessione sul proprio insegnamento, lo sviluppo professionale e il supporto metodologico per una didattica più efficace ed innovativa, la partecipazione ampia dei Colleghi per una migliore qualificazione dipartimentale e di Ateneo, l’alta qualificazione e l’utilità/spendibilità della proposta formativa.

<p>‘Capire se il mio modo di insegnamento che io ho denominato <i>teaching friendly</i> sia in linea con gli standard didattici attuali’ ‘Un confronto con chi si è occupa di tali temi anche ai fini della riprogettazione dei corsi mediante integrazione di nuovi strumenti’ ‘Verifica di quanto sia già in mio possesso ed in mia conoscenza’ ‘Confronto - Conoscenza di altre esperienze’ ‘Linee di indirizzo e presentazione di casi efficaci per confronti consapevoli’</p>	<p>Confronto, learning community, riflessione sul proprio insegnamento</p>
<p>‘Suggerimenti su metodologie didattiche innovative’ ‘Aggiornamento e miglioramento dell’efficacia didattica’ ‘Ottimizzazione abilità didattiche’ ‘Un buon supporto metodologico per rendere la didattica più attrattiva per gli studenti’ ‘Suggerimenti innovativi per l’erogazione della didattica’ ‘Approfondire le conoscenze in materia’ ‘Approfondimento delle conoscenze relative a strategie innovative di comunicazione e qualità della didattica’ ‘Aggiornamento e qualificazione’ ‘Alcuni nuovi spunti su tecniche per la didattica’ ‘Un contributo all’aggiornamento delle mie competenze didattiche’ ‘Aumentare le mie conoscenze ed eventuali competenze’ ‘Nuove prospettive e l’apprendimento di nuove tecniche espositive’ Metodologie, spunti critici, aggiornamenti, innovazione’</p>	<p>Sviluppo professionale e supporto metodologico per la didattica</p>
<p>‘La partecipazione dei colleghi dell’Ateneo e l’offerta di riferimenti innovativi e competitivi per percorsi di qualità e di valore che supportino i docenti a rendere efficace, attrattiva e competente la propria offerta per gli studenti e la migliore qualificazione dei dipartimenti e dell’Ateneo’ ‘Ampia partecipazione da parte dei Colleghi del mio Ateneo, stimoli capaci di coniugare teoria e pratica, didattica e ricerca, pratiche di eccellenza già sperimentate altrove, anche a livello internazionale’ ‘Un maggior interesse da parte di tutte le componenti per ovviare alle reali criticità ancora in essere’</p>	<p>Partecipazione ampia dei Colleghi</p>

‘Sessioni molto qualificate’ ‘Risposte concrete a problematiche reali con linee guida efficaci ed efficienti’ ‘Una formazione utile per migliorare la mia didattica’ ‘Indicazioni utili per migliorare la mia didattica’ ‘Aggiornamento professionale con illustri esperti del settore’ ‘Ottenere informazioni spendibili sull'utilizzo e potenzialità delle piattaforme Moodle o similari’ ‘Trasferimento di un metodo più avanzato tecnologicamente’	Qualificazione e utilità della formazione
‘Colmare lacune gravi sulla valutazione della docenza sul piano della didattica rispetto alla falsa valutazione della ricerca’ ‘Possibilità di poter usare laboratori didattici multimediali per la didattica e per le valutazioni degli studenti’	Altro

Tab. 4: Attese verso la Summer School su Higher Education

La seconda e ultima domanda, che ha visto 7 risposte aperte, offriva la possibilità di scrivere eventuali segnalazioni o suggerimenti utili per la progettazione di azioni formative sulla qualità della didattica universitaria. Fra le risposte, richiamiamo le seguenti, che mostrano un atteggiamento positivo verso tali iniziative e qualche suggerimento in direzione della loro internazionalizzazione: “La strada intrapresa dagli Organi apicali del Dipartimento è quella giusta per cui auspico risultati ancora più incoraggianti”; “Invitare docenti relatori stranieri”; “... il mio corso penso sia in linea con la didattica attiva, ma forse qualcosa che manca è la possibilità di svolgere parte delle lezioni in inglese”.

4. Bilancio dell’esperienza e sviluppi futuri

Riassumendo le risultanze emerse dall’analisi, è emerso un interesse elevato verso attività formative di qualificazione della docenza universitaria che, come si evince, rappresentano una novità assoluta per oltre il 70% dei rispondenti. I contenuti ritenuti meritevoli di approfondimento riguardano soprattutto la metodologia per una didattica attiva in aula, il rapporto fra didattica e ricerca universitaria, le tecnologie didattiche e la progettazione di attività didattiche rivolte al territorio e afferenti alla Terza missione dell’Università (a differenza di alcune attività *student-centered*, come quelle di tutorato o la progettazione di insegnamenti che tengano conto del profilo in uscita degli studenti, meno opzionate). Riguardo l’obbligatorietà delle attività di formazione per i docenti universitari, il dato è chiaro: la maggioranza ritiene debbano essere esplicitamente raccomandate, accompagnate da forme di incentivazione per i docenti partecipanti; molti hanno sottolineato l’importanza di incardinare tali attività formative all’interno di un centro - *Teaching Learning Center* (Harrison, 2002; Sorcinelli, et al., 2006; Marbach-Ad, Egan, Thompson, 2015; Newman, 2017; Varma-Nelson, Turner, 2017; Felisatti, Serbati, 2017) - dedicato alla Qualità della didattica universitaria.

Per quanto riguarda le attività didattiche praticate, moltissimi dichiarano di utilizzare modalità didattiche attive per coinvolgere gli studenti, di svolgere lezioni interdisciplinari e di coinvolgere, durante le proprie lezioni, testimoni esperti esterni, di fare utilizzo di tecnologie didattiche e materiali multimediali a supporto della lezione frontale: questo dato suggerisce una prospettiva di ricerca per approfondire quali pratiche didattiche attive e innova-

tive sono effettivamente messe in atto dai singoli docenti e possono essere valorizzate, condivise, supportate, portate a sistema a livello di Ateneo. Si tratta anche di inaugurare nuove forme di comunicazione interdipartimentale spesso trascurate (se non assenti) negli atenei, a svantaggio della qualità didattica e, conseguentemente, degli esiti degli studenti. Una pratica emersa invece come assai poco utilizzata è l'utilizzo di piattaforme Moodle per la gestione degli insegnamenti: anche questo dato potrebbe suggerire futuri percorsi formativi finalizzati a comprendere come integrare la didattica in presenza con forme *blended* e a distanza, valorizzando soprattutto le molteplici azioni tutoriali che è possibile svolgere attraverso la didattica e-learning. Le maggiori criticità percepite nella didattica sono ascrivibili agli studenti (scarsa preparazione culturale di base, scarso interesse) e al contesto (mancanza di risorse umane e strutturali).

La volontà di essere coinvolti in future attività ricerca e/o formazione sul tema della qualità della didattica universitaria, ad essere eventualmente ricontattati per approfondire temi inerenti la qualità della didattica universitaria e ad avere a disposizione consulenti esperti di didattica cui potersi riferire è molto alta. Oltre un quarto dei docenti dichiara di sentire la necessità di un supporto metodologico per rendere più efficace la propria didattica, in particolare si avverte il bisogno di spazi e tempi dedicati per confrontarsi con altre esperienze e riflettere sul proprio insegnamento.

Al fine di comprendere il livello di gradimento complessivo dell'esperienza, abbiamo fatto ricorso anche al feedback realizzato attraverso *Mentimeter.com*, uno Students Response System che permette di far interagire uno o più soggetti presenti in un'aula attraverso un sistema di generazione di domande chiuse o aperte e un sistema di risposte del tutto anonimo, attraverso un codice autogenerato con l'apertura dell'indagine che può essere gestito da qualsiasi dispositivo fisso o mobile e che consente il superamento di diversi limiti fisici e relazionali impliciti nel contesto d'aula universitario: permette la sostituzione della voce e del movimento, consente l'anonimato e una minore esposizione di chi risponde, permette di porre domande in situazione e consente di mantenere una postura attiva anche in un contesto d'aula trasmissivo, consente, infine, la rappresentazione dei processi mentali prodotti sulle domande-stimolo (Rossi, et al., 2018). Di seguito si riporta uno stralcio di alcune domande condivise con i docenti partecipanti (con la moderazione di A. Lotti, il cui intervento formativo ha concluso l'esperienza dell'intera Summer School):

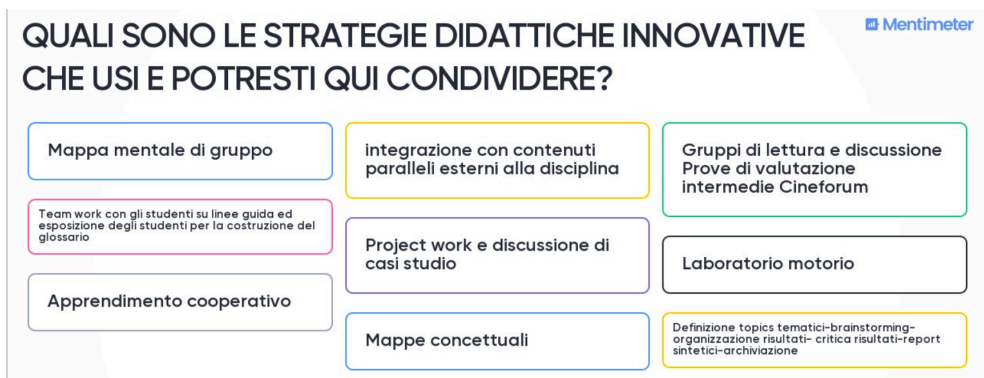
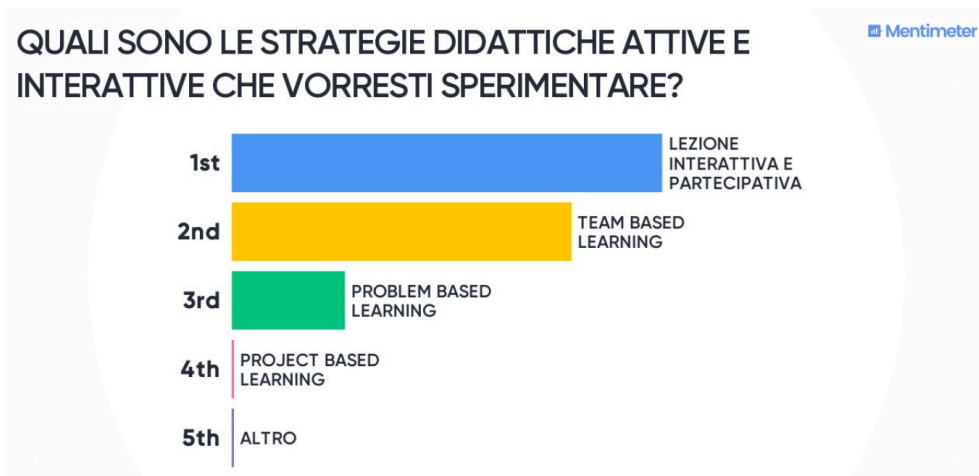


Fig. 1: Estratto dall'analisi delle risposte *Mentimeter*

Fig. 2: Estratto dall'analisi delle risposte *Mentimeter*Fig. 3: Estratto dall'analisi delle risposte *Mentimeter*

Dalle risposte visualizzate si evince: un mondo sommerso di strategie didattiche che i docenti universitari già utilizzano e che necessitano di tempi e spazi dedicati per la condivisione e messa in rete; l'interesse per la sperimentazione di strategie didattiche attive e interattive; un alto indice di gradimento verso l'esperienza formativa, definita come interessante, utile, coinvolgente, stimolante, costruttiva. In una parola sola (mutuando dalle risposte): “*inspiring*”.

Per concludere. La partecipazione dei docenti alla Summer school e l'analisi dei bisogni formativi ha permesso di orientare scelte di *governance* nella direzione del miglioramento del contesto universitario reggino e di promuovere alcune prime iniziative finalizzate alla qualificazione della didattica universitaria. La prima azione, già in corso di svolgimento, è stata la progettazione e implementazione di una piattaforma e-learning per la condivisione e messa in rete del materiale formativo prodotto in occasione della Summer School e per attivare un confronto inter-sogettivo sulle pratiche didattiche innovative già in atto nell'ateneo. Le altre azioni in programma riguardano l'inserimento strutturale di moduli di formazione all'insegnamento su base volontaria per gli strutturati e obbligatoria per PhD, assegnisti e borsisti; la progettazione di percorsi formativi specifici per i neoassunti; la promo-

zione di una politica il più possibile basata sulla partecipazione ai processi di miglioramento della didattica e sulla predisposizione di ambienti *learning-centered*; la costituzione di un centro universitario per la sperimentazione metodologica e la formazione alla didattica dei docenti universitari neo-assunti e in servizio.

Riferimenti bibliografici

Ambrose S.A., Bridges M.W., Lovett M.C., Di Pietro M. & Norma M.K. (2010). *How learning works: 7 research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Amundsen C., Wilson M. (2012). Are We Asking the Right Questions? A Conceptual Review of the Educational Development Literature in Higher Education. *Review of Educational Research*, 82(1), 90-126.

Arreola R., Theall M. & Aleamoni L.M. (2001). *College Teaching as Meta-Profession: Reconceptualizing the Scholarship of Teaching and Learning*. Paper presented at the 9th Annual AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, FL.

Barr R. & Tagg J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27(6), 12-25.

Brodeur M., Deaudelin C. & Bru M. (2005). Introduction: Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

Bruschi B., Ranieri M. (2018). Special Issue su Didattica all'università: qualità, efficacia e formazione docenti. *Form@re*, 18, www.fupress.net/index.php/formare/issue/view/1489.

Coryell J. (2017). Learning to teach: Adult learning theory and methodologies for creating effective learning environments and promoting students' active learning. In E. Felisatti, A. Serbati (Eds). *Sviluppare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (53-66). Milano: FrancoAngeli.

Cox M.D. & Richlin L. (2004). *Building faculty learning communities*. New Directions for Teaching and Learning. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Demougeot-Lebel J. & Perret C. (2011). Qu'attendent les enseignants universitaires français en termes de formation et d'accompagnement pédagogiques? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(1).

European Commission (2011). *Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems*. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf (ver. 15.07.2019).

European Commission (2013). *High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EHEA (2015). *Yerevan Communiqué*. www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html.

EHEA (2018). *Paris ministerial Communiqué*. www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

European University Association (EUA) (2019). Learning & Teaching Paper #3. Continuous development of teaching competences thematic peer group report. Brussels: European University Association asbl. <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20-%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf>.

Felisatti E. (2016). Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, 1*, 5–16.

Felisatti E. & Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione e Insegnamento, 12*(1), 137–153.

Felisatti E. & Serbati A. (2015). Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universali. Un progetto innovativo dell'Università di Padova. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, 14*, 323–339.

Felisatti E. & Serbati A. (Eds) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: Franco Angeli.

Nair P., Fielding R. & Lackney J. (2005). *The language of school design: Design patterns for 21st century schools (2nd ed.)*. Minneapolis, MN: DesignShare.

Fraser K., Gosling D. & Sorcinelli M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning, 122*, 49–58.

Galliani L. (Ed) (2011). *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Garavaglia A., Petti L. (2018). Innovazione dei setting per la didattica universitaria. *Education Sciences & Society, 2*, 184-197.

Giaconi C., Capellini S.A., Del Bianco N., Taddei A., D'Angelo I. (2018). Study Empowerment per l'inclusione. *Education Sciences & Society, 2*, 166-183.

Giaconi C., Del Bianco N. (2018). Didattica universitaria e dispositivi tecnologici inclusivi: il progetto Inclusione 3.0. In C., Giaconi, N., Del Bianco (Eds.), *In Azione: prove di Inclusione*. Milano: FrancoAngeli.

Giaconi C., Del Bianco N., Taddei A., Capellini S.A. (2018), Inclusive University didactics and technological devices: a case study, *Education Science and Society, 9*(1), 191-217.

Grion V., Serbati G. (2018). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento. Verso una cultura della valutazione sostenibile all'università*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Harrison J. (2002). *The quality of university teaching: Faculty performance and accountability. A literature review*, Canadian Society for the Study of Higher Education Professional File, 21, pp. 3-20.

Hénard F., Roseveare D. (2012). *Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*. Paris, FR: OECD.

Kalman A. (Ed.) (2008). *Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*. NETTLE Thematic Network Project.

Lage M.J., Platt G.J. & Treglia M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Econ Educ*, 31(1), 30-43.

Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@re*, 18(1), 248-255.

MacCullagh L., Bosanquet A., Badcock N.A. (2016). University Students with Dyslexia: A Qualitative Exploratory Study of Learning Practices, Challenges and Strategies, *Dyslexia*, 23(1), 3-23.

Marbach-Ad G., Egan L.C., Thompson K.V. (2015). Evaluating the Effectiveness of a Teaching and Learning Center. In *A Discipline-Based Teaching and Learning Center*. Springer, Cham.

McCaffery P. (2019). *The higher education manager's handbook. Effective Leadership and Management in Universities and Colleges* (third ed.). London and New York: Routledge.

Meyer K.A. (2014). An analysis of the research on faculty development for online teaching and identification of new directions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 17(4), 93-112.

Nespor J.K. (1985). *The Role of Beliefs in Practice of Teaching: Final Report of the Teacher Beliefs Study*. Austin, TX: R&D Center for Teacher Education.

Newman T. (2017). *Making an Impact: Utilising Faculty Learning Communities to Enhance Teaching and Learning*. In McDonald J., Cater-Steel A. (eds) *Communities of Practice*. Singapore: Springer.

Nicol D., Thomson A. & Breslin C. (2014). Rethinking feedback practices in higher education: a peer review perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(1), 102-122.

Norton L., Richardson T.E., Hartley J., Newstead S. & Mayes, J. (2005). Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education. *Higher education*, 50(4), 537-571.

Pajares M.F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Pearlman B. (2008). Designing New Learning Environments to Support 21st Century Skills. In Bellanca, J., & Brandt, R. (Eds.), *21st Century Skills. Rethinking how students learn*. Solution Tree Press.

Perla L. (2010). *La didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La Scuola.

Perla L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M., Michelini (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria. Interventi alla tavola rotonda GEO (30 giugno 2017)* (79-88). Udine: Forum.

Perla L., Vinci V. (2018a). Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti universitari all'organizzazione del Teaching Learning Laboratory: la ricerca PRODID presso l'Università di Bari. *Education Sciences & Society*, 2, pp. 120-140.

Perla L., Vinci V. (2018b). TLL (Teaching Learning Laboratory) e formazione dialettica dei docenti universitari alla didattica: primi passi verso la certificazione della competenza pedagogica in Uniba. *Lifelong Lifewide Learning*, 15(32), pp. 68-88.

Perla L., Agrati L.S., Vinci V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In D., Burgos, et al. (Eds.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol. 1091. Springer, Cham, 3-17.

Postareff L., Lindblom-Ylante S., Nevgi A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557-571.

Rete ASDUNI (2017). *Ricerca e formazione per lo sviluppo professionale della docenza universitaria: un approccio di sistema*. Università degli Studi di Bari Aldo Moro, 28 giugno 2017.

Richardson V. (1996). The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In J. Sikula (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 102-119). New York: McMillan.

Rivoltella P.C. (2006a). *E-tutor. Profilo, metodi, strumenti*. Roma: Carocci.

Rossi P.G., Pentucci M., Fedeli L., Giannandrea L., Pennazio V. (2018). Dal feedback informativo, al feedback generativo. *Education Sciences & Society*, 2, 83-107.

Sambell K., McDowell L. Montgomery C. (2017). *Assessment for learning in Higher Education. Nuove prospettive e pratiche di valutazione all'università* (ed. it. a cura di V. Grion e A. Serbati). Lecce: Pensa MultiMedia.

Serbati A., Felisatti E. & Dirx J. (2015). *Professional development and the growth of university teacher communities in the context of educational change*. Proceedings of the 8th annual International Conference of Education, Research and Innovation. Seville (Spain). 16-18 November, 2015, 951-961.

Serbati A., Felisatti E., Da Re L., Tabacco A. (2018). La qualificazione didattica dei docenti universitari. L'esperienza pilota del Politecnico di Torino. *Form@re*, 18(1), 39-52.

Sorcinelli M.D., Austin A.E., Addy P.L., Beach A.L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Bolton, MA: Anker.

Sorcinelli M.D. (2007). Faculty development: The challenge going forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8.

Stes A., Min-Leliveld M., Gijbels D., Van Petegem P. (2010). The impact of instructional development in higher education: The state-of-the-art of the research. *Educational Research Review*, 5(1), 25-49.

Tagg R. (2003). *The learning paradigm college*. Bolton, MA: Anchor.

The Higher Education Academy (2014). *Internationalising Higher Education Framework*. Heslington, York. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/hea/private/resources/internationalisingheframeworkfinal_1568036622.pdf.

Tigelaar D.E.H. *et al.* (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher education*, 48(2), 253-268.

Triacca S., Bodega D., Rivoltella P.C. (2018). Blended solution e Higher Education. Il caso dell'Università Cattolica: e-tutoring per la personalizzazione. *Education Sciences & Society*, 2, 198-210.

Van de Ven N., Koltcheva N., Raaheim A. & Borg C. (2008). Educator development: initial entry training policy and characteristics. NETTLE Project Publications.

Varma-Nelson P. & Turner R. (2017). *Faculty engagement with scholarly teaching and the culture and organization of a teaching and learning center*. In E. Felisatti & A. Serbati (Eds) *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (116-125). Milano: FrancoAngeli.

Wilkerson L. & Irby D. (1998). Strategies for improving teaching practices: a comprehensive approach to faculty development. *Academic medicine*, 73(4), 387– 394.

Woolfolk Hoy A., Davis H. & Pape S. (2006). *Teacher Knowledge and Beliefs*. In P.A. Alexander, P.H. Winne (Eds). *Handbook of Educational Psychology*, 715–737. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Didattica per la grande aula: dalla comunicazione didattica alla costruzione concettuale fra didattica e didattica disciplinare

Elisabetta Nigris, Franco Passalacqua, Barbara Balconi
Università degli Studi Milano Bicocca

Introduzione

Il presente capitolo si propone di presentare il progetto di *faculty development* dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, con particolare riferimento all'intervento formativo "Didattica per la Grande Aula", rivolto ai docenti dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca e coordinato dalla prof.ssa Elisabetta Nigris del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" (Nigris, Balconi, Passalacqua, 2019; Nigris, 2018). Obiettivo del contributo è quello di illustrare la genesi e l'evoluzione istituzionale di tale progettualità, avviata nel corso dell'anno accademico 2016/2017 con una serie di azioni pilota entrate a regime l'anno seguente, e, al contempo, di delinearne i tratti costitutivi mediante la definizione di cinque elementi che ne caratterizzano la prospettiva pedagogico-didattica: a) la flessibilità del modello di progettazione e la considerazione dei bisogni formativi dei partecipanti; b) il principio di isomorfismo tra i contenuti di apprendimento e le modalità didattiche; c) la ricorsività immersione/distanziamento nella scelta delle metodologie didattiche; d) il processo di trasposizione e ricostruzione didattica; e) l'interazione comunicativa tra docente e studenti. Più in particolare, nelle prossime pagine si intendono evidenziare le connessioni con le più aggiornate linee guida comunitarie in materia di *faculty* e *professional development* (Inamorato dos Santos et al., 2019): la prima dimensione riguarda il sistema di governance del progetto contraddistinto dalla presenza di docenti appartenenti ad una pluralità di ambiti disciplinari e afferenti a diversi dipartimenti dell'Ateneo; la seconda fa riferimento alla matrice più prettamente didattica delle diverse azioni formative che costituiscono la proposta di *faculty development* dell'Ateneo e che è anzitutto definibile a partire dal confronto di tipo multi-, inter- e trans-disciplinare che si propone di attivare.

1. Le trasformazioni del sistema di istruzione superiore: l'impatto della massificazione e della mercatizzazione nella qualità della didattica

L'intensa e perdurante spinta comunitaria per incrementare la percentuale di cittadini europei in possesso di un titolo di studio terziario o superiore (Eurostat, 2017) – che prevede il raggiungimento del 40% della popolazione compresa nella fascia di età 30-34 anni in possesso di un titolo di studio superiore entro il 2020 – ha contribuito ad accelerare un duplice processo che ha investito il sistema universitario internazionale negli ultimi decenni e, a sua volta, ha favorito una crescente pressione verso il miglioramento della qualità didattica dell'istruzione superiore e della formazione all'insegnamento del personale docente; la massificazione (Scott, 1995) e la mercatizzazione dell'istruzione superiore (*marketisation of higher education*), con la conseguente trasformazione del ruolo degli studenti universitari in "consumatori" (Kneale et al., 2016), hanno, più o meno direttamente, influenzato la composizione, le provenienze socio-culturali, le aspirazioni degli studenti e, al contempo, la struttura dell'organizzazione didattica. L'incremento degli iscritti nel sistema di istruzione superiore è stato accompagnato dall'aumento del numero di studenti in aula (Hornsby & Osman, 2014) e ha condotto alla definitiva istituzionalizzazione, anche in ambito europeo, delle grandi aule (*large classes*) come contesto didattico prevalente nell'istruzione universitaria. Quest'ultimo elemento assume un particolare significato per gli obiettivi del presente lavoro poiché consente di mettere in evidenza una duplice relazione che intercorre tra la numerosità delle classi universitarie e gli esiti formativi degli studenti: per un verso, una lunga tradizione di studi (Ehrenberg et al., 2001; Cuseo, 2007) sottolinea l'impatto negativo che le grandi aule hanno rispetto alla qualità dell'ambiente di apprendimento; per un altro, sebbene non sia individuabile una correlazione con esiti negativi negli apprendimenti degli studenti, le grandi aule tendono a minimizzare le interazioni tra studenti e docenti e a limitare tanto gli aspetti motivazionali legati all'apprendimento (Exeter et al., 2010), quanto lo sviluppo di apprendimenti di ordine complesso (Mulryan-Kyne, 2010). In breve, la grande aula sembra essere l'ambiente di apprendimento strutturalmente più adeguato alle caratteristiche dell'attuale popolazione universitaria, ma al contempo presenta dei forti limiti nel favorire lo sviluppo di capacità conoscitive di ordine superiore. Per questa ragione, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, nel corso dell'a.a. 2016/2017, ha deciso di avviare un percorso di formazione dei docenti universitari concentrando l'attenzione sulla progettazione e conduzione didattica nell'ambiente della grande aula. Prima di delineare i dettagli di tale programma è opportuno richiamare brevemente la più recente pubblicazione promossa dalla Commissione Europea in materia di sviluppo professionale dei docenti (*Innovating Professional Development in Higher Education: Case Studies*; Inamorato et al., 2019) poiché permette di comprendere il cambiamento di prospettiva istituzionale messo in atto relativamente alla comprensione dei vincoli che impediscono una diffusa partecipazione a iniziative strutturate di sviluppo professionale. I quattro "ostacoli" individuati dal report – a) resistenza ad abbandonare pratiche didattiche tradizionali; b) mancanza di riconoscimenti formali o di incentivi; c) mancanza di tempo; d) mancanza di competenze specifiche (di tipo pedagogico e tecnologico) all'interno del sistema universitario – costituiscono una cornice di riferimento utile per rileggere le scelte effettuate dai singoli atenei, tanto in merito alla governance dei programmi di *faculty development*, quanto rispetto ai percorsi pedagogici-didattici allestiti per tale finalità.

2. Genesi e struttura del progetto di *faculty development* dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Come accennato sopra, il progetto promosso dall'Università degli Studi di Milano-Bicocca prende avvio dal riconoscimento della complessità delle traiettorie di sviluppo professionale dei docenti, sia di ambito accademico, sia relativi ad altri ordini di istruzione, e dall'accostamento del termine "*faculty development*" con quello di "*educational development*" sviluppato in ambito francofono da Frenay, Jorro e Poumay (2011), poiché consente di valorizzare il ruolo giocato dal contesto d'insegnamento e dalle credenze personali nell'evoluzione della professionalità pedagogico-didattica del docente.¹ In questo senso, l'abitudine ad insegnare specifici ambiti disciplinari e l'epistemologia alla base dell'attività di ricerca dei singoli docenti svolgono una funzione cruciale nell'orientare le pratiche didattiche e nell'influenzarne le condizioni di trasformazione (Nigris, Balconi, Passalacqua, 2019); è anche a partire dalla considerazione di tale specificità disciplinare – e dalla contemporanea esigenza di vincolare i programmi di *faculty development* alle competenze di formazione professionale maturate internamente all'Ateneo – che l'Università degli Studi di Milano-Bicocca ha affidato lo sviluppo del progetto ad un'equipe di docenti, coordinata dalla prof.ssa Nigris e dal gruppo di ricercatori che fa riferimento alla cattedra di progettazione didattica e valutazione, provenienti da ambiti disciplinari e da dipartimenti differenti. Tale equipe è stata istituita nel corso dell'anno accademico 2016/2017 con il coinvolgimento di docenti che hanno condiviso una medesima e decennale esperienza nella formazione degli insegnanti, sia all'interno di percorsi universitari (SILSIS, PAS, TFA, FIT, Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria), sia nell'ambito della formazione in servizio e che, pertanto, possiedono competenze di accompagnamento professionale in una pluralità di ambiti disciplinari. La finalità della creazione di tale equipe risiede, inoltre, nell'idea di allestire un gruppo di lavoro in grado di supportare continuativamente e in maniera individualizzata i bisogni formativi dei docenti dell'Ateneo – afferenti a 14 diversi dipartimenti – e di creare le condizioni per facilitare il confronto tra esperienze e il dialogo tra colleghi intorno a questioni didattiche, tenendo come riferimento il modello delle comunità di pratiche in ambito accademico (Barret et al., 2009; Korpan, 2014).

In coerenza con tale scelta, la proposta formativa del progetto è stata strutturata su tre livelli – di seguito elencati – per offrire una gradualità nel percorso di sviluppo professionale dei docenti e consentire un legame continuativo con l'equipe dei formatori.

1. Workshop di primo livello "Didattica per la Grande Aula", full immersion, 12 ore. Dall'avvio del workshop a Giugno 2017 (prima edizione pilota) hanno partecipato più di 150 docenti. A partire da Gennaio 2018 e grazie ad un processo di valutazione partecipata dell'edizione pilota, tale workshop è stato rivolto anche ai ricercatori neo-immessi, la cui frequenza è caldamente suggerita dall'Ateneo già nel corso della prima annualità di contratto.
2. Workshop di secondo livello "Apprendimenti degli studenti e valutazione formativa" rivolto unicamente ai docenti che hanno partecipato al workshop di primo livello, full immersion, 8 ore. Nel corso delle diverse edizioni hanno partecipato più di

¹ Per un chiarimento terminologico attorno ai termini di "*faculty development*" e "*educational development*" si rimanda al contributo di Fraser, Gosling & Sorcinelli (2010) e al già citato report *Innovating Professional Development in Higher Education: Case Studies* (Inamorato et al., 2019) che sottolinea la disomogenità definitoria che connota l'utilizzo di tali termini.

50 docenti. Il workshop prende avvio dall'analisi in piccolo gruppo della documentazione didattica dei docenti partecipanti, in particolare prove d'esame somministrate agli studenti, e si sofferma successivamente su specifici aspetti legati alla valutazione formativa e al monitoraggio degli apprendimenti.

3. Consulenze individuali a docenti che ne fanno richiesta e che hanno partecipato al workshop di primo livello. Tali consulenze riguardano prevalentemente aspetti legati alla progettazione di singoli insegnamenti e al monitoraggio degli apprendimenti degli studenti. Nel corso delle tre annualità del progetto sono state realizzate più di 20 consulenze a docenti di 7 differenti dipartimenti.

Si osservi ora con maggiore attenzione la struttura didattica del workshop di primo livello "Didattica per la Grande Aula". Tale intervento formativo, che prevede tre moduli consecutivi da 4 ore (disposti in due giornate), è progettato attorno a tre attività laboratoriali principali. Ciascuna attività è posta in avvio di modulo con il proposito di favorire modalità di apprendimento immersive ed esperienziali (Damiano, 2013; Rossi, 2012) e di farle seguire da processi di distanziamento riflessivo (attività di *debriefing*) che valorizzino la dimensione collegiale e interdisciplinare dell'ambiente e del gruppo di apprendimento (discussioni in grande gruppo).

STRUTTURA MODULI WORKSHOP "DIDATTICA PER LA GRANDE AULA"	
Modulo	Attività
Primo modulo (4h)	Video-analisi di una lezione in un contesto di grande aula: attività individuale e a coppie di analisi di due lezioni condotte in diversi ambiti disciplinari (uno di area scientifica, l'altro di area letteraria). Debriefing condotto dal docente formatore.
Secondo modulo (4h)	Analisi della comunicazione didattica in un contesto di grande aula: simulazione di un'attività di interazione tra docente e studente (condotta dal docente formatore) focalizzata sull'uso delle domande per far emergere conoscenze pregresse e mis-concezioni degli studenti. Debriefing condotto dal docente formatore
Terzo modulo (4h)	Simulazione a coppie di un'attività didattica: i membri delle coppie, selezionati in base ad un criterio di diversità disciplinare, sono chiamati a spiegare al collega un argomento dei rispettivi ambiti disciplinari ritenuto difficile per gli studenti. Debriefing condotto dal docente formatore

Tab. 1: Struttura dei moduli del workshop "Didattica per la Grande Aula"

Gli obiettivi che si intendono perseguire nel workshop "Didattica per la Grande Aula" sono sintetizzabili nei seguenti quattro punti: a) promuovere nei docenti una maggiore consapevolezza del proprio stile di insegnamento e dei modelli didattici proposti in aula; b) sensibilizzare i docenti rispetto ai diversi profili di studenti e alla necessità di declinare percorsi e mediatori didattici in funzione dei destinatari del processo di insegnamento-apprendimento; c) guidare i docenti nel passaggio dall'insegnamento di contenuti all'individuazione e costruzione di concetti complessi relativi a diversi ambiti disciplinari; d) focalizzare l'attenzione dei docenti sul rapporto fra epistemologia della disciplina e metodologie didattiche.

3. I tratti costitutivi della progettazione del workshop di primo livello: “Didattica per la Grande Aula”

La proposta didattica elaborata per il workshop di primo livello “Didattica per la Grande Aula” ruota attorno a cinque elementi progettuali, di seguito brevemente presentati, che caratterizzano la matrice pedagogico-didattica dell’intervento.

3.1 Flessibilità e considerazione dei bisogni formativi

Il modello di progettazione didattica adottato fa riferimento ai filoni più recenti dell’*instructional design* e all’approccio della progettazione per traiettorie (Nigris, 2019), che superano la linearità dei modelli precedenti (Branch & Kopcha, 2014) e affermano la necessità di interagire con le variabili proprie del contesto (Rossi, 2014; Nigris, 2019), relativamente alla considerazione delle conoscenze pregresse degli studenti e del ruolo di *learning partners* attribuito agli studenti stessi (Byrson, 2014). Il modello di progettazione del workshop “Didattica per la Grande Aula” trova esemplificazione su due livelli complementari: in primo luogo, nella considerazione dei bisogni formativi dei docenti partecipanti (raccolti tramite un questionario prima dell’avvio del workshop e, in maniera orale, durante la presentazione iniziale dei partecipanti); secondariamente nelle micro-regolazioni didattiche che mutano parzialmente la traccia progettuale di partenza, a partire della raccolta dei bisogni formativi dei partecipanti, e ne ridefiniscono alcuni obiettivi specifici.

3.2 Isomorfismo tra contenuti di apprendimento e modalità didattiche

Il secondo aspetto progettuale riguarda il doppio livello su cui si richiede ai partecipanti di portare l’attenzione durante i tre moduli del workshop: a) i contenuti di apprendimento e le metodologie didattiche utilizzate nel percorso formativo; b) le scelte e le azioni del docente-formatore compiute durante la conduzione del workshop. La tematizzazione di questo doppio livello per il quale “il processo di insegnamento-apprendimento costituisce al tempo stesso l’oggetto delle lezioni, ma anche il medium attraverso il quale i futuri insegnanti sperimentano le modalità relazionali, comunicative e di insegnamento in senso stretto che andranno poi a proporre ai loro futuri allievi” (Nigris, 2006), è messa in atto durante il workshop attraverso un continuo ed esplicito rimando di tipo meta-cognitivo a tale intreccio di livelli. La finalità di tale rimando è di favorire nei corsisti una duplice postura formativa: come studenti, immersi – dall’interno – nel processo di apprendimento e concentrati sui contenuti da apprendere; come docenti, proiettati a considerare le scelte del docente-formatore e portati a osservare dall’esterno l’evoluzione e gli effetti del processo formativo. Questo doppio livello è riferibile al principio di isomorfismo (Baldacci, 2006; Porlan, 2017) tra i contenuti insegnanti e le modalità didattiche adottate e consente di comprendere la scelta di affidare la conduzione delle azioni formative di *faculty development* a docenti che abbiano una corposa esperienza di formazione di insegnanti in ambito didattico e disciplinare.

3.3 Ricorsività immersione/distanziamento nella scelta delle metodologie didattiche

Come affermato in precedenza, l'intervento formativo si propone di promuovere modalità di apprendimento che siano in grado favorire la comprensione, l'analisi e l'evoluzione del processo di insegnamento e apprendimento nella grande aula, inteso come un sistema in continuo cambiamento, con una pluralità di variabili in gioco che interagiscono in maniera non prevedibile a priori. In funzione di tale finalità le metodologie didattiche che strutturano i tre moduli formativi del corso possono essere disposte lungo l'asse immersione-distanziamento (Rossi, 2011): le metodologie immersive-simulative (visione di video di attività didattiche; simulazioni di situazioni didattiche; role-play) hanno la funzione di attivare gli schemi azionali e le conoscenze implicite dei docenti partecipanti, mentre quelle più vicine al polo del distanziamento (come le attività di debriefing o le discussioni in grande gruppo), svolgono il ruolo di progressiva concettualizzazione dei contenuti incontrati. Come osservato sopra, tale alternanza ha inoltre l'obiettivo di offrire ai partecipanti posture conoscitive differenti e di consentire l'assunzione del punto di vista degli studenti all'interno dei processi di insegnamento-apprendimento.

3.4 Trasposizione e ricostruzione didattica per facilitare e accompagnare il cambio concettuale

La riflessione sulla selezione dei contenuti disciplinari e sulle modalità di apprendimento da parte di persone non esperte in uno specifico ambito disciplinare è un aspetto cruciale tanto del processo di trasposizione didattica (Astolfi, 2008; Chevallard, 1985), quanto di quello di ricostruzione didattica (Duit et al., 2012; Van Dijk, Kattmann, 2007) ed è un ambito che trova approfondimento nel secondo modulo del workshop (cfr. Tabella 1). In tale modulo si chiede ai docenti partecipanti, mediante un'attività simulativa svolta a coppie (i cui membri è consigliabile appartengano ad ambiti disciplinari differenti), di far apprendere ad un collega un concetto del proprio ambito disciplinare ritenuto difficile da insegnare. Tale attività intende focalizzare l'attenzione su alcune variabili – legate alla conoscenza della disciplina e alla valorizzazione delle conoscenze pregresse degli studenti – da considerare nella scelta del sapere da insegnare, sia per consentire ai docenti di mettere in discussione il criterio di selezione basato sull'esaustività dei contenuti e di ragionare sull'individuazione di concetti ritenuti cruciali in un determinato ambito disciplinare, sia per raccordare tali concetti al patrimonio conoscitivo degli studenti (Nigris, 2016), alle loro pre-conoscenze e mis-concezioni (Vosniadou, 2009) e alle modalità di costruzione concettuale (Poza, 1999). Gli studi sul cambio concettuale nel processo di insegnamento-apprendimento, anche in ambito universitario (Englund et al., 2017; Bahar, 2003), muovono dal riconoscimento di un ruolo attivo da parte delle conoscenze pregresse possedute dagli studenti nei processi di costruzione di nuovi concetti e, pertanto, dalla necessità di renderle visibili (Ritchhart, Perkins, 2008) per poterle progressivamente modificare. Tali conoscenze, inoltre, sono ancorate ad una struttura conoscitiva articolata e possono essere raggruppate, usando la definizione di Quinn e Holland (1987), in *folk theories* o in "teorie implicite" (Poza, 1999) dal momento che possiedono funzioni interpretative che consentono di analizzare i fenomeni del reale, elaborare ipotesi, operare inferenze (Poza, Del Puy, Sanz, Limon, 1992). La richiesta proposta ai docenti partecipanti durante il terzo modulo del workshop è quella di considerare tali conoscenze pregresse come leve per poter avviare la comprensione e la strutturazione di un concetto appartenente ad un ambito disciplinare poco noto.

3.5 L'interazione comunicativa tra docente e studenti per facilitare la costruzione di concetti

La cornice teorica che fa da sfondo al lavoro sugli aspetti comunicativi della didattica per la grande aula – temi a cui è dedicato il secondo modulo del workshop – è costituita da una pluralità di campi di indagine propri della ricerca didattica, alcuni specificatamente rivolti all'*higher education* (Laurillard, 1993), altri più orientati alla comunicazione didattica nella formazione primaria e secondaria (Nigris, 2009). Nell'ambito della grande aula è indispensabile che il docente sia in grado non tanto di porre interrogativi generici agli studenti, ma piuttosto di formulare domande in grado di attivare ragionamenti complessi (Selner, 2016) e di condurre ragionamenti collettivi e discussioni (Pontecorvo, 1993) che possano valorizzare l'eterogeneità e la numerosità del gruppo di studenti; il ruolo del gruppo diventa allora ulteriormente cruciale poiché consente di rendere visibile (Ritchhart, Church, Morrison, 2012; Ritchhart, Perkins, 2008), attraverso l'esplicitazione delle conoscenze e dei punti di vista di studenti diversi, il processo di costruzione di conoscenze concettuali che il corso si propone di attivare.

4. Multi-disciplinarietà, inter-disciplinarietà e trans-disciplinarietà come condizioni per la formazione didattica dei docenti universitari

Quanto appena osservato relativamente alle capacità del docente di favorire interazioni comunicative basate su ragionamenti complessi e di promuovere processi di cambio concettuale rappresenta uno tra i principali obiettivi formativi del workshop "Didattica per la Grande Aula". L'ipotesi alla base del raggiungimento di tale obiettivo risiede nell'idea che un approccio formativo multi, inter e trans-disciplinare, basato sul dialogo tra ambiti ed epistemologie disciplinari differenti, possa favorire lo sviluppo di tali competenze mediante la conduzione di un ragionamento focalizzato sulle scelte di trasposizione didattica (Chevallard, 1985; Astolfi, 2008) e di ricostruzione didattica (Duit et al., 2012; Van Dijk, Kattmann, 2007) del docente.² Più in particolare, si ritiene che le capacità di conduzione di una lezione in un contesto di grande aula non siano unicamente legate alle competenze comunicative del docente, ma che tali competenze debbano essere necessariamente vincolate alla conoscenza del processo di costruzione concettuale da parte degli studenti e, pertanto, al riconoscimento dei diversi stili di apprendimento e dei differenti profili degli studenti. Per perseguire tali finalità formative, la proposta che si sta presentano di *faculty development* si articola a partire da scelte formative che la collocano all'interno dei tre dimensioni disciplinari:

² In questa sede, in continuità con le definizioni proposte da Nicolescu (2014), Rossi (2011) e Morval (1993), si identifica come multi-disciplinare l'accostamento di studiosi di diverse discipline che indagano una medesima tematica senza, tuttavia, che vi siano relazioni reciproche; come inter-disciplinare un'attività di ricerca che necessita un'elaborazione compiuta da sguardi disciplinari diversi e rivolta a diverse dimensioni del sapere (ontologica, epistemologica, metodologica); come trans-disciplinare un'attività di ricerca in cui le elaborazioni di esperti di discipline diverse oltrepassano i confini disciplinari e consentono la fusione di ontologie, epistemologie e metodologie, dando vita a nuovi saperi e, talvolta, a nuovi campi disciplinari.

1. Dimensione multi-disciplinare: a) l'equipe di docenti, provenienti da diverse aree disciplinari, che coordina la proposta formativa d'Ateneo. Tali docenti hanno il ruolo di interlocutori privilegiati nell'analisi di esigenze e bisogni formativi dei diversi dipartimenti; b) i gruppi di docenti partecipanti agli interventi formativi (il criterio principale di formazione dei gruppi è relativo alla provenienza disciplinare dei docenti partecipanti).
2. Dimensione inter-disciplinare: le attività che strutturano i tre moduli del workshop "Didattica per la Grande Aula" e che richiedono ai partecipanti di entrare in dialogo con colleghi di ambiti disciplinari differenti.
3. Dimensione trans-disciplinare: gli obiettivi degli interventi formativi riguardanti lo sviluppo di capacità professionali di tipo didattico dei partecipanti. In tal senso si fa riferimento ad un ambito disciplinare che non appartiene ad una elaborazione precedentemente attuata dai docenti partecipanti.

Come illustrato in un precedente lavoro, (Nigris, Balconi, Passalacqua, 2019), i dati raccolti al termine delle diverse edizioni del workshop relativamente all'impatto formativo percepito dai partecipanti mostrano che l'attività del terzo modulo (cfr. Tabella 1) è stata particolarmente apprezzata dai docenti per aver favorito una riflessione sulle proprie scelte didattiche. Si osservino, a titolo esemplificativo, alcuni stralci dei commenti dei partecipanti che danno evidenza del ruolo del confronto con prospettive disciplinari differenti nel consentire modalità inedite di lettura delle variabili didattiche.

'Lavorare con persone di altre discipline secondo me è molto interessante, ti dà un sacco di idee. E non solo perché tu non hai quella competenza, ma anche perché ti fa vedere un altro modo di vedere le cose (...). Sì, lei è riuscita a mettere l'involucro giusto nel contenuto'.

I commenti dei partecipanti sottolineano, in particolare, come il confronto inter-disciplinare aiuti all'elaborazione di una riflessione epistemologica attorno ai propri contenuti disciplinari.

'Questo lavoro di confronto tra colleghi di diverse discipline è servito a mettere a fuoco passaggi concettuali che davvo per scontati; mi è servito per capire cosa è prioritario nelle nostre discipline. (...) Ad esempio, verificare qual è il vero problema che si vuole prendere in esame'.

Si può affermare che i partecipanti al workshop "Didattica per la Grande Aula", attraverso l'attività dello spiegare ad un collega un concetto difficile della loro disciplina, hanno iniziato a interrogare la loro progettazione didattica e le scelte relative alla selezione dei contenuti di apprendimento a partire dal destinatario dell'intervento formativo, ovvero lo studente. Da questo punto di vista è ravvisabile un primo passaggio da un approccio didattico *teacher-centered* a uno *student-centered* nella scelta dei contenuti di apprendimento.

'Siccome il problema sembravano le competenze pregresse degli studenti, il collega mi ha aiutato a ragionare su come queste competenze fossero gestite durante il corso. Per esempio, trovare qualche domanda relativa al background qualche giorno prima di trattare il concetto...per poter partire da lì'.

'Ho una lunga esperienza nell'insegnamento della fisica devo dire che adesso capisco bene cosa vuol dire insegnare fisica agli ottici e fisica ai fisici. Cambia molto, soprattutto rispetto a ciò che gli studenti sanno prima dell'avvio del corso e a come ragionano sugli esperimenti che faccio spesso'.

Conclusioni e sviluppi futuri

In sede conclusiva si desidera sottolineare che al termine dei tre anni del progetto, l'equipe inter-disciplinare che coordina le proposte formative di *faculty development* dell'Ateneo ha elaborato alcune nuove azioni che si propongono di integrare i tre livelli accennati in queste pagine. In particolare, è stata recentemente avviata una collaborazione di consulenza didattica con alcuni dipartimenti di scienze e di economia al fine di progettare e condurre percorsi di formazione al tutoraggio a favore di studenti in situazione di difficoltà rispetto ai contenuti di apprendimento delle prime annualità dei corsi di laurea. Tale azione è volta alla creazione di figure professionali che siano in grado di individuare i bisogni formativi specifici di un certo settore disciplinare e di predisporre strategie di insegnamento di supporto alla modalità della grande aula.

Inoltre, è opportuno evidenziare che l'attività di ricerca che accompagna il lavoro di coordinamento dell'equipe sta proseguendo su un duplice filone di indagine focalizzato sulla valutazione delle azioni formative, sia di gruppo, sia individuali: da un lato, e in continuità con due recenti contributi (Nigris, Balconi, Passalacqua, 2019; Nigris, Balconi, Passalacqua, 2018) si comincerà ad indagare gli apprendimenti dei partecipanti ai corsi di primo e secondo livello andando oltre il livello di percezione dell'impatto formativo e analizzando, in maniera partecipata, il livello della trasformazione delle pratiche; dall'altro si sta lavorando all'analisi dell'impatto formativo dei percorsi consulenziali condotti individualmente.

Riferimenti bibliografici

Astolfi J.P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris: ESF.

Bahar M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 3(1), 55-64.

Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Barrett M.S., Ballantyn, J., Harrison S. & Temmerman N. (2009). On building a community of practice: reflective narratives of academic learning and growth. *Reflective Practice*, 10(4), 403-416.

Bêty M.N. (2009). *Les principaux modèles de changement conceptuel et l'enseignement des sciences au primaire: état de la question*. Tesi di dottorato.

Chevallard Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir enseignant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Cuseo J. (2007). The empirical case against large class size: Adverse effects on the teaching, learning, and retention of first-year students. *Journal of Faculty Development*, 21, 5-21.

Damiano E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Milano: FrancoAngeli.

Di Sessa A.A. (1988). Knowledge in pieces. In G. Forman & P. B. Pufall (Eds.) *Constructivism in the Computer Age*, pp. 49-70, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Duit R., Gropengießer H., Kattmann U., Komorek M. & Parchmann I. (2012). The model of educational reconstruction—A framework for improving teaching and learning science. In: D. Jorde & J. Dillon (Eds). *Science education research and practice in Europe*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 13-37.

Ehrenberg R.G., Brewer D.J., Gamoran A. & Willms J.D. (2001). Class size and student achievement. *Psychological Science in the Public Interest*, 2(1), 1–30.

Englund C., Olofsson A.D. & Price L. (2017). Teaching with technology in higher education: understanding conceptual change and development in practice. *Higher Education Research & Development*, 36(1), 73-87.

Eurydice (2017). *Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff-2017*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evans L. (2018). Re-shaping the EHEA After the Demise of Neoliberalism: A UK-Informed Perspective. In: Curaj A., Deca L., Pricopie R. (eds) *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*. Springer, Cham.

Exeter D.J., Ameratunga S., Ratima M., Morton S., Dickson M., Hsu D. *et al.* (2010). Student engagement in very large classes: The teachers' perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 761–775.

Fraser K., Gosling D. & Sorcinelli M.D. (2010). Conceptualizing evolving models of educational development. *New Directions for Teaching and Learning*, 122, pp. 49–58.

Frenay M., Jorro A. & Poumay M. (2011). Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. *Recherche et formation*, 67, 105–116.

Hornsby D.J. & Osman R. (2014). Massification in higher education: Large classes and student learning. *Higher education*, 67(6), 711-719.

Inamorato dos Santos A., Gaušas S., Mackevičiūtė R., Jotautytė A., Martinaitis Ž. (2019). *Innovating Professional Development in Higher Education: An analysis of practices*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kneale P., Winter J., Turner R., Spowart L., Hughes J., McKenna C. & Muneer R., (2016). *Evaluating Teaching Development in Higher Education. Towards Impact Assessment: Literature Review*. York: Higher Education Academy.

Laurillard D. (1993). *Rethinking university teaching*. London: Routledge.

Megginson D. & Whitaker V. (2017). Clarifying Continuing Professional Development. In: Megginson D. & Whitaker V. (Ed). *Continuing Professional Development*. Kogan Page Publishers, 3-19.

Molesworth M., Nixon E. & Scullion R. (2009). Having, being and higher education: The marketisation of the university and the transformation of the student into consumer. *Teaching in Higher Education*, 14(3), 277–287.

Morval M. (1993). La recherche interdisciplinaire: une difficile integration. In: De Gaullejac, V. And Roy, S. (Eds) *Sociologies cliniques*. Montréal: Editions Hommes et perspectives, pp. 297-304.

Mountz A., Bonds A., Mansfield B., Loyd J., Hyndman J. & Walton-Roberts M., *et al.* (2015). For slow scholarship: A feminist politics of resistance through collective action in the neoliberal university. *ACME: An International Journal for Critical Geographies*, 14(4), 1235–1259.

Mulryan-Kyne C. (2010). *Teaching large classes at college and university level: Challenges and opportunities*. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 175–185.

Nigris E. (2018) Learning to teach: the pilot programme to improve faculty members teaching skills at the University of Milano-Bicocca. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18 (1), pp. 53-66.

Nigris E. (2019). Progettare contesti di apprendimento. In E. Nigris, B. Balconi & L. Zecca (a cura di). *Dalla progettazione alla valutazione didattica. Progettare, documentare e monitorare*. Milano: Pearson, pp. 66-84.

Nigris E., Balconi B. & Passalacqua F. (2019). University teaching in the large classroom. Engaging different disciplines between didactic transposition educational reconstruction process. *European Learning & Teaching Forum. Towards successful learning: Controversies and common ground*.

Nigris E., Balconi B. & Passalacqua F. (2018). Accompagnare il processo di concettualizzazione disciplinare degli studenti universitari: un percorso co-disciplinare e trans-disciplinare per la formazione didattica dei docenti universitari. Il caso dell'Università di Milano Bicocca. *Education sciences & society*, 9(2), pp. 270-286.

Pontecorvo C. (1993). Forms of discourse and shared thinking. *Cognition and Instruction*, 11 (3-4), pp. 189–196.

Porlan R. (2017). *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

Posner G.J., Strike K.A., Hewson P.W. & Gertzog W.A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science education*, 66(2), pp. 211-227.

Pozo J.I. (1999). Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 17(3), pp. 513-520.

Pozo J.I., del Puy Pérez M., Sanz A. & Limón M. (1992). Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas. *Infancia y aprendizaje*, 15(57), pp. 3-21.

Prinz J. (2002). *Furnishing the Mind: Concepts and Their Perceptual Basis*, Cambridge, MA.: MIT Press.

Ritchhart R., Church M., Morrison K. (2011). *Making thinking visible: How to promote engagement, understanding, and independence for all learners*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ritchhart R., Perkins D. (2008). *Making thinking visible, Educational leadership*, LXV, 5, 57-61.

Rossi P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano: FrancoAngeli.

Scott P. (1995). *The meanings of mass higher education*. Buckingham: SHRE and Open University Press.

Selleri P. (2016) *La comunicazione in classe*. Roma: Carocci.

Stanley C. & Porter E. (Eds) (2002) *Engaging large classes: strategies and techniques for college faculty*. Bolton, MA: Anker Publishing Company.

Sullivan T.A. (2014). Greedy institutions, overwork and work-life balance. *Sociological Inquiry*, 84(1), 1–15.

Van Dijk E.M., Kattmann U. (2007). A research model for the study of science teachers' PCK and improving teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), pp. 885-897.

Vosniadou S. (2009). *International handbook of research on conceptual change*. New York, NY: Routledge.

Faculty Development: l'esperienza della School of Medicine and Surgery dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

Giulia Rampoldi, Marco Bani, Maria Grazia Strepparava
Università degli Studi di Milano-Bicocca

1. La formazione in medicina: approccio centrato sul paziente o sulla malattia?

Il modello teorico che negli ultimi decenni ha orientato prevalentemente l'azione medica è il modello biomedico, caratterizzato dall'approccio - quantitativo e riduzionista - "centrato sul medico" o *doctor-centred medicine* (Engel, 2012; Familiari, 2012). Tuttavia, a fronte delle crescenti criticità legate ad una medicina centrata unicamente o prevalentemente sugli aspetti biologici di salute e malattia si è assistito alla transizione ad una medicina centrata sul paziente o *patient-centred medicine* (Mead & Bower, 2000) che è oggi riconosciuta come uno dei principali obiettivi del sistema sanitario, sia a livello nazionale che internazionale (Richards et al., 2015). Una medicina centrata sul paziente è associata a un maggiore livello di soddisfazione del paziente, ha un impatto positivo sul livello di adesione e conformità del trattamento (Robinson et al., 2008), sulla salute fisica e sul cambiamento nello stile di vita del paziente, come sui costi dell'assistenza sanitaria, oltre al fatto che favorisce la costruzione dell'alleanza terapeutica e della *concordance* medico-paziente, cioè di un atteggiamento autenticamente cooperativo tra chi cura e chi è curato, in tutti i momenti del percorso clinico, in particolare nei momenti in cui devono essere prese decisioni fondamentali per il malato (Epstein et al., 2015). La medicina centrata sul paziente è un vantaggio anche per gli operatori sanitari riducendo i livelli di stress correlato al lavoro e l'insorgere della sindrome da burnout (Nelson et al., 2014). Nonostante l'enfasi posta sulla *patient-centred medicine* a livello internazionale, tuttavia è stato evidenziato (Haidet et al., 2002) come il percorso di formazione dei futuri medici presenti più di uno snodo critico la cui conseguenza finale è lo spostamento su atteggiamenti di tipo paternalistico/*doctor centred*, anche in presenza di una iniziale attitudine a tenere maggiormente conto della prospettiva del paziente. Ciò avviene attraverso il cosiddetto *Hidden Curriculum* (Hafferty et al., 1994) che racchiude gli atteggiamenti e i valori trasmessi, il più delle volte in modo implicito, a volte involontariamente, attraverso le strutture e le pratiche formative all'interno dell'ambito medico e che gioca un ruolo a volte più rilevante delle intenzioni e degli obiettivi formativi dichiarati in modo esplicito.

2. Empatia, comunicazione e alleanza terapeutica

L'empatia si delinea come una delle caratteristiche principali da sviluppare nel corso degli anni della formazione medica (Neuwirth, 1997). Anche se non esiste una definizione univoca, l'empatia è stata descritta come un costrutto multidimensionale che coinvolge domini cognitivi ed emotivi (Davis, 2018). Il dominio cognitivo si basa sulla "*comprensione del dolore, delle esperienze, delle preoccupazioni e delle prospettive del paziente combinata con la capacità di comunicare questa comprensione e l'intenzione di aiutare*" (Hojat, 2007; 2009). Dall'altro lato, la componente emotiva spiega la capacità di condividere le esperienze e i sentimenti degli altri (Hojat, 2001). Quindi, una sorta di "distacco compassionevole e distanza emotiva" dovrebbe caratterizzare la preoccupazione empatica del medico per il paziente al fine di garantire un trattamento che sia altamente professionale, qualificato, basato sulle evidenze scientifiche e nello stesso tempo umano, attento alle differenze individuali ed alle variabili che fanno di ogni persona un *unicum*. Del resto anche da un punto di vista tecnico, l'approccio della medicina di precisione (Collins & Varmus, 2015) che coinvolge prevenzione e trattamento, diagnostica e terapia, lavora tenendo conto della variabilità individuale e dell'attenzione al paziente nella sua complessità di persona.

Stabilita la rilevanza dell'empatia per una cura che sia realmente centrata sul paziente gli studi condotti sul tema hanno evidenziato una tragica diminuzione dei livelli di empatia durante il percorso di formazione medica (Bombeke et al., 2011), evidente in particolare nella transizione alla formazione clinica (Hojat et al., 2010) al terzo anno (Hojat et al., 2004). I fattori psicologici, l'*hidden curriculum*, l'ambiente di apprendimento e la perdita dell'idealismo sono tutti elementi che sembrano contribuire al declino dell'empatia (Hojat et al., 2009; Neumann et al., 2011). Tuttavia, altri studi svolti successivamente con studenti di diversi paesi e quindi con curricula formativi diversamente articolati (Williams et al., 2014; Strepparava et al., 2015; Ardenghi, 2016) evidenziano come il fenomeno non sia generalizzabile: non sempre è evidenziabile un declino della capacità individuale di tenere adeguatamente conto del punto di vista del paziente e di sintonizzarsi in modo funzionale al percorso di cura, la questione essenziale è quindi quali siano i fattori di rischio e quelli protettivi.

3. La formazione in medicina e chirurgia in Italia

Nei Corsi di Laurea in Medicina e Chirurgia italiani lo spazio formativo dedicato all'acquisizione di competenze pratiche, tramite l'esperienza di tirocinio o nei laboratori di simulazione tradizionale e avanzata, è in proporzione minore rispetto alla quantità di tempo destinata all'erogazione della didattica frontale, in controtendenza a quanto avviene nei corsi internazionali, ad esempio nel mondo anglosassone (Familiari et al., 2013). Inoltre gli studenti di medicina che stanno costruendo oggi il proprio percorso formativo si trovano ad affrontare un mondo lavorativo che richiederà loro di risolvere problemi sempre più complessi in modo innovativo (Duch & Groh, 2001). Mai come oggi la complessità clinica si intreccia con quella relazionale e comunicativa e richiede agli operatori non solo di saper formulare diagnosi e impostare un trattamento, ma di farlo all'interno di un'adeguata relazione con il paziente, costruendo un buon livello di fiducia, promuovendo la motivazione del paziente e massimizzando la *concordance* ai trattamenti condivisi.

Tale complessità richiede una riflessione costante sul processo e i dispositivi formativi, che investe non solo i contenuti, il *curriculum development*, ma anche i metodi didattici. I

protagonisti di questa trasformazione sono sia i discenti che i formatori stessi, che necessitano di acquisire le conoscenze e le competenze per svolgere il loro compito di formatori avendo in mente le differenti implicazioni di questa complessità, all'interno di un percorso di *faculty development* strutturato. Si tratta di una vera e propria sfida psico-pedagogica. La Medical Education italiana è da molti decenni (dalla prima riunione della Conferenza Permanente dei Presidenti del Consiglio di Corso di Laurea Magistrale in Medicina e Chirurgia, 11 ottobre 1985¹) consapevole della necessità di una riflessione costante sulla formazione; punto di forza è avere consolidato negli anni un gruppo di riferimento attivo, la Conferenza dei Presidenti, che svolge un importante e forte ruolo di coordinamento tra i diversi corsi di laurea italiani in costante connessione - di formazione e ricerca - con la SiPEM (Società Italiana di Pedagogia Medica) cui molti Presidenti appartengono. La necessità di una formazione professionale che, pur nelle differenze delle diverse sedi, garantisca una qualità simile in uscita è stata la chiave fondamentale per la costruzione nel tempo di una cultura condivisa e in costante divenire. Accanto al ruolo fondamentale di coordinamento della Conferenza nel suo complesso, svolgono un ruolo essenziale i gruppi di lavoro, in particolare quello denominato "Innovazione pedagogica" che ha come obiettivo la formazione continua dei Presidenti, in un percorso di Faculty Development svolto a livello nazionale. In corrispondenza alle riunioni della conferenza, viene infatti svolto un pomeriggio di attività pratiche e lavori di gruppo che garantisce una riflessione costante sul curriculum, sulle strategie educative, sulle innovazioni nel campo della didattica professionalizzante, cuore della formazione medica (Consorti, 2018). Non solo ma la conferenza stessa è in costante relazione con le associazioni internazionali, primo tra tutti l'AMEE (*International Association for Medical Education*), di cui la SiPEM è il riferimento per l'Italia.

4. Apprendimento basato sui problemi (PBL) come strumento pedagogico

“Oggi più che mai, in un tempo in cui cambiamenti significativi ridefiniscono continuamente cosa vuol dire essere uno studente, un educatore o il responsabile di una Medical School, è essenziale sapere di avere a disposizione riferimenti affidabili” (Dent & Harden, 2013) e le sfide che oggi la Medical Education deve affrontare sono molte e complesse. Alcune sfide sono da tempo presenti, come la necessità del bilanciamento tra pratica professionalizzante e acquisizione di conoscenze teoriche, dell'integrazione tra discipline di base e discipline cliniche, la costante definizione dell'esito formativo in termini di competenze, l'identificazione degli effetti negativi dell'Hidden Curriculum legato agli aspetti organizzativi e istituzionali dei luoghi dove si svolge la formazione pratica, altre sono più recenti come la crescente necessità di una educazione realmente interprofessionale, il fare i conti con un mondo sempre più globalizzato o l'emergere di nuove e sempre più sofisticate tecnologie. Si tratta quindi da un lato di sviluppare curricula più complessi e innovativi, dall'altro di delineare dispositivi formativi e strategie didattiche adeguati ai cambiamenti in essere.

In ambito internazionale alcuni centri altamente qualificati per la formazione in medicina e nelle professioni sanitarie fanno ruotare i loro progetti formativi intorno all'uso massivo di metodologie didattiche attive quali: il Problem Based Learning (PBL), il Case Based Learning (CBL), il Team Based Learning (TBL), i lavori in piccolo gruppo, i Role Play e i laboratori di simulazione avanzata. La didattica tradizionale, caratterizzata prevalentemente da lezioni frontali, è centrata prevalentemente sul docente e sulle sue capacità paternalistiche di trasmettere le proprie conoscenze ai discenti usando problemi non reali che prevedo-

¹ <http://presidenti-medicina.it>

no un'unica soluzione definita a priori. Al contrario le metodologie di didattica attiva mettono al centro del processo di apprendimento lo studente, utilizzano problemi reali che prevedono più di una soluzione valida, ciascuna con pro e contro, ed il confronto con le situazioni problematiche è il punto di partenza e non di arrivo del processo di apprendimento. Nel processo di apprendimento attivo lo studente è chiamato ad esplorare le risorse che ha a disposizione per individuare quali siano le informazioni che gli sono necessarie per la soluzione del problema, a condividere con i colleghi i risultati del proprio processo di scoperta e di apprendimento, a proporre infine nella fase di discussione con il docente una o più soluzioni emerse dal confronto tra studenti e dal lavoro di gruppo.

Nel campo della Medical Education, il Problem Based Learning (PBL) è una delle più note ed efficaci metodologie di didattica attiva che in Italia ha solo di recente iniziato a raccogliere interesse e attenzione da parte degli studiosi (Lotti, 2018). Il PBL è uno strumento pedagogico sviluppato in alternativa alla tradizionale istruzione centrata sugli insegnanti al fine di promuovere molte competenze necessarie per i futuri professionisti della salute con il presupposto che gli studenti siano responsabili del proprio processo di apprendimento. Anche in Italia alcune università hanno introdotto il PBL in uno o più corsi di laurea di ambito sanitario (Consorti et al., 2015) e tra queste il nuovo corso di Medicina in inglese attivato presso l'Ateneo Milano Bicocca. Una revisione della letteratura (Koh et al., 2008) riporta come l'esposizione al PBL durante gli anni di formazione universitaria abbia un effetto sulle competenze sociali (es. competenze comunicative, capacità di team-working) e cognitive (es. capacità di problem solving) del futuro professionista sanitario. I dettagli sul processo formativo basato sul PBL possono essere trovati altrove (Lotti, 2018), in estrema sintesi gli studenti vengono esposti a un problema prima di avere studiato i contenuti collegati al problema in oggetto, che viene analizzato attraverso un lavoro di gruppo tutorato da un tutore appositamente formato a guidare il processo dinamico di riflessione del gruppo di studenti, senza fornire le soluzioni al problema, ma portandoli ad individuare quali sono gli argomenti che devono essere approfonditi per poter arrivare alla soluzione e che sono oggetto di un autonomo processo di studio da parte degli studenti; solo al termine del processo di studio e discussione vengono evidenziati da parte del docente gli aspetti ancora eventualmente oscuri o non adeguatamente rielaborati. Gli obiettivi di una formazione centrata sull'uso del PBL sono principalmente aiutare gli studenti a: 1) pensare criticamente, analizzare e risolvere complessi problemi reali; 2) cercare, valutare e impiegare diverse fonti di apprendimento; 3) lavorare cooperativamente in gruppo; 4) impiegare efficaci competenze comunicative e 5) utilizzare la propria conoscenza contenutistica e le proprie capacità intellettuali per la promozione di un apprendimento continuo (Hansen, 2006).

5. L'esperienza della School of Medicine and Surgery dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca

All'interno di questo quadro di riferimento è iniziata nel 2017 l'esperienza della School of Medicine and Surgery (SMS) dell'Ateneo Milano Bicocca. Si tratta di un corso di laurea magistrale a ciclo unico in lingua inglese progettato per avere una struttura e dei dispositivi formativi che lo rendano in parte differente dai Corsi di Laurea Magistrale in Medicina e Chirurgia di tipo convenzionale. Nasce dall'esigenza di rispondere ai cambiamenti di scenario in essere e futuri nel mondo della sanità attraverso due dimensioni innovative: l'integrazione dei contenuti tradizionali con conoscenze di pertinenza delle aree disciplinari di tipo tecnologico e bioinformatico e l'utilizzo capillare delle metodologie attive, per favorire l'acquisizione di competenze integrate e complesse che mettano i futuri medici in grado di

adattarsi ai cambiamenti ambientali e tecnologici del futuro. Nello stesso tempo, proprio per l'enfasi posta sullo sviluppo tecnologico, è necessario un percorso formativo che consenta il mantenimento degli aspetti "umanistici" della professione medica e lo strutturarsi di un approccio e una mentalità flessibile e aperta al cambiamento.

Il progetto coinvolge diversi partner istituzionali per garantire la qualità degli aspetti innovativi e dell'intero percorso: l'Università degli Studi di Milano Bicocca a cui afferisce uno dei più eccellenti corsi di laurea in Medicina e Chirurgia, attivo da più di vent'anni, e che possiede quindi le conoscenze e le competenze organizzative per gestire questa nuova sfida formativa; l'ASST Papa Giovanni XXIII di Bergamo cui fa capo un ospedale di eccellenza, che costituisce il polo clinico di riferimento per il corso di laurea, dove gli studenti svolgono tutte le esperienze di didattica e di tirocinio formativo, l'Università degli Studi di Bergamo che permette di arricchire il curriculum formativo con le conoscenze informatiche e ingegneristiche più avanzate applicate all'area biomedica (Informatica medica, Tecniche di image processing, Sistemi di scansione a 3D, Telemedicina, Sistemi di "machine learning", Sistemi dedicati alle simulazioni, Sistemi robotici per la chirurgia e la riabilitazione), un partner internazionale, l'University of Surrey (Guildford, UK) che mette a disposizione un'eccellenza della ricerca in diversi campi delle discipline di base.

Due sono i punti delicati nel percorso di costruzione di questo nuovo curriculum medico: l'aspetto progettuale e l'aspetto implementativo, reso più complesso dalla presenza di questi diversi partner istituzionali, spazialmente distanti tra loro, con logiche organizzative, istituzionali e di funzionamento diverse e caratterizzate da gradi diversi di flessibilità, rapidità decisionale, procedure. Questa pluralità comporta la necessità di porre grande attenzione ai processi di coordinamento, di comunicazione e di integrazione, in particolare negli anni caratterizzati dagli insegnamenti clinici (dal terzo al sesto) in cui il coinvolgimento diretto dei medici ospedalieri è essenziale per l'implementazione dei processi di formazione. A rendere più articolato il quadro, si aggiunga che la normativa ministeriale che regola i diversi aspetti della formazione in medicina – dal percorso universitario alle procedure che consentono l'esercizio della professione – sono regolate a livello nazionale in modo molto dettagliato. La fase iniziale di progettazione in cui il curriculum tradizionale – approvato con D.M. dell'08-05-2009 – è stato riformulato per integrare la didattica dei moduli tecnologici nei diversi anni e nelle diverse aree specialistiche, ha incontrato snodi decisionali non semplici per riuscire ad allineare i nuovi contenuti e la nuova struttura con i vincoli ministeriali. Il nuovo percorso, approvato dal Comitato Regionale di Coordinamento il 01-12-2015, ha diversi aspetti di vicinanza con i curricula formativi di matrice anglosassone/nord europea, nei quali l'esperienza clinica è molto precoce a differenza di quanto avviene nella tradizione italiana e nello stesso tempo non può prescindere dall'acquisizione delle competenze indicate come essenziali nel Core Curriculum definito a livello nazionale².

Il curriculum del corso SMS è caratterizzato da una prima sezione (1° anno e primo semestre del 2° anno) in cui gli studenti acquisiscono i *fondamentali* delle discipline di base (chimica, biochimica, biologia, genetica, anatomia, fisiologia, patologia, farmacologia) delle discipline ingegneristiche e di alcune altre aree generali; una seconda sezione ibrida, il secondo semestre del 2° anno. In questo semestre gli studenti vengono esposti precocemente all'esperienza clinica e al contatto con il paziente, attraverso due attività pratiche che coprono tutto il secondo semestre: il corso "*Basic Clinical Skills*", strutturato come un tirocinio pratico, che ha la funzione di sviluppare le competenze relative alla capacità di effettuare una corretta procedura di raccolta dei dati anamnestici, di saper effettuare una adeguata osservazione dei segni e sintomi della malattia, di saper impostare adeguatamente il processo del ragionamento clinico, anche nella valutazione critica di sintomi, segni clinici, e

² <http://presidenti-medicina.it/core-curriculum/>

dati laboratoristici e strumentali. La seconda attività è il corso dal titolo “*Case Based Learning*”, anche questo strutturato come un tirocinio pratico che viene svolto sul territorio, presso gli ambulatori territoriali dei Medici di Medicina Generale. Completa le attività del semestre il corso “*Communication Skills*”, che sviluppa e approfondisce gli aspetti della comunicazione e relazione medico-paziente; i docenti e gli esercitatori del corso chiedono agli studenti una massiva messa in gioco personale, esponendoli a role-play, simulazioni di colloqui, attività a piccolo gruppo svolte con la guida di uno o più tutori. Le attività riflessive svolte al secondo anno e poi riprese al quinto anno hanno la funzione di incrementare il grado di consapevolezza di sé, dei propri meccanismi di regolazione emozionale e l’acquisizione di strategie più funzionali per fronteggiare le inevitabili difficoltà, pratiche ed emotive, che i futuri professionisti dovranno affrontare, come alcune ricerche evidenziano (Strepparava et al., 2012; Strepparava & Corrias, 2014; 2015; Tagliabue et al., 2014). Questo quarto semestre è la palestra iniziale per abituare gli studenti alla modalità integrativa tra lezioni teoriche e pratica clinica guidata, che caratterizzerà poi tutto il resto del percorso e che ha la funzione di facilitare la costruzione del collegamento tra conoscenze in via di acquisizione e realtà clinica.

A partire dal quinto semestre (terzo anno) e fino all’undicesimo semestre (sesto anno), la didattica è strutturata intorno ai cosiddetti “*Vertical Tracks*”, sette macro-aree tematiche, in cui l’insegnamento clinico è integrato direttamente durante le lezioni con l’insegnamento delle discipline di base. Questi corsi sono stati costruiti secondo un principio di integrazione *trasversale* (tra contenuti interdisciplinari integrabili nel medesimo corso) e *longitudinale* (tra corsi presenti in anni diversi del curriculum), secondo un modello a spirale, in cui gli argomenti vengono rivisitati in modo iterativo attraverso i sei anni di corso e a gradi diversi di complessità, in cui ogni nuovo apprendimento viene messo in relazione a ciò che lo ha preceduto e durante i quali la conoscenza, competenza pratica e professionale dello studente aumenta progressivamente ad ogni ciclo di rivisitazione (Harden & Stamper, 1999). Le sette aree dei *Vertical Track* sono: *Locomotor System Diseases*, *Onco-hematological Diseases*, *Cardiovascular and Respiratory Diseases*, *Endocrine Kidney and Urinary Tract Diseases*, *Neuroscience*, *Digestive Health*, *Mother and Child*, che comprende tutto ciò che riguarda ostetricia, ginecologia e pediatria.

È evidente che una riorganizzazione così radicale del curriculum, la costruzione di un percorso articolato in modo molto diverso rispetto alla tradizione italiana e innovativo, ha come collante proprio i formatori, che non sono solo docenti universitari, ma anche medici ospedalieri e medici di medicina generale, ai quali è assegnato un ruolo centrale in questo processo di costruzione integrata delle competenze. L’enfasi sulla formazione pratica implica, in modo molto più marcato rispetto ai curricula tradizionali, che tutti i docenti sviluppino una comune prospettiva sulle competenze da acquisire, una comune base di conoscenze sui metodi didattici attivi, che richiedono un rilevante cambiamento di prospettiva nella percezione del rapporto docente/discente, la capacità a loro volta di lavorare in gruppo per svolgere una pianificazione ed organizzazione congiunta ed integrata delle attività. Prendiamo ad esempio il processo di costruzione dei *Vertical Track*: possiamo immaginare i *Vertical Track* come i sette tronchi di un gruppo di alberi, che formano un piccolo bosco (l’obiettivo formativo finale del percorso di sei anni). Le fronde di ogni albero sono a contatto tra loro quanto più gli alberi sono vicini e come in un bosco le radici di alberi diversi si intersecano tra loro, così le discipline di base, che sostengono ogni “tronco principale”, sono però intrecciate anche alla base di altri alberi. Il tronco dell’albero è costituito dalla materia principale di una data area, i rami le materie con stretta attinenza alla materia principale e le fronde le materie attinenti condivise con altri *track*. La complessità e l’intreccio dei contenuti che caratterizza ciascun *Vertical Track* deve essere tradotta in un syllabus unitario che evidenzia anche quali aspetti vengono insegnati con quale metodologia (lezioni

frontali, PBL, CBL, TBL, esercitazioni a piccolo gruppo, discussione su casi clinici, esperienza pratica in reparto, studio indipendente) e in che modo verrà effettuata la valutazione dell'apprendimento. Si tratta di un percorso di costruzione di aree didattiche che richiedono un non banale processo di costruzione condivisa e di superamento delle specificità disciplinari: devono infatti essere individuati gli argomenti che dal punto di vista ministeriale devono essere trattati, le specialità affini e complementari, gli argomenti che sono comuni ad altri tronchi, suddividendoli in fondamentali e accessori per il *Vertical Track* in oggetto e verificandone la suddivisione nei CFU. Nel processo di coordinamento-integrazione riveste un ruolo fondamentale il *track leader* e le sue capacità organizzativo-relazionali, oltre che quelle disciplinari, per la conduzione del gruppo di lavoro formato dai docenti dei diversi moduli didattici e di tirocinio. Poiché la quasi totalità dei docenti universitari delle discipline cliniche insegna anche nel corso tradizionale è essenziale che il *track leader* sia in prima persona disposto a cambiare il proprio modo di fare lezione e portare tutti i docenti del track – attraverso un processo di modeling – a modificare in tutto o in parte la propria didattica.

6. Iniziative di Faculty Development per il corso SMS

Come scrive Steinert (2013, p369) le iniziative volte a migliorare la qualità della formazione dei molti professionisti che nell'ambito delle professioni sanitarie si occupano a loro volta di formare i futuri operatori della salute sono parte essenziale della progettazione e dell'implementazione dei percorsi universitari. Nell'area medica, a differenza di altri ambiti e come è accennato poco sopra, non si tratta solo di formare docenti alla didattica, perché la natura stessa della formazione e del percorso formativo presenta un quadro molto più complesso rispetto ad ogni altra disciplina universitaria: vanno formati i docenti, gli esercitatori, i tutori medici che operano negli ospedali e nelle strutture del territorio, tutte figure che concorrono in modo significativo a sviluppare negli studenti conoscenze, competenze pratiche e atteggiamenti professionali adeguati. L'intervento di formazione è per sua natura multidimensionale e coinvolge l'acquisizione di conoscenze generali e specifiche, di competenze pratiche, di atteggiamenti professionali che devono confrontarsi con un mondo in costante divenire, di competenze relazionali, di competenze e capacità di *teamworking*. La specificità del processo di *Faculty Development* in area medica e la necessità che sia effettuato da chi svolge in prima persona *Medical Education* è stato da più parti sottolineato (Steinert, 2013; McLean 2008). Vale la pena di ricordare che gli ambiti di intervento di *Faculty Development* nella formazione sanitaria sono estremamente ampi; anche se per tradizione sono rivolti in prevalenza ai docenti che erogano gli insegnamenti, andrebbero fatti interventi specifici con coloro che elaborano e pianificano i curricula formativi e per tutti coloro che a vario titolo sono coinvolti nella formazione, senza trascurare l'importanza che gli interventi di *Faculty Development* hanno sul clima culturale di un dato contesto educativo. Gli obiettivi degli interventi di *Faculty Development* dovrebbero portare i soggetti coinvolti ad acquisire una piena comprensione della cultura organizzativa/istituzionale del loro contesto, saper determinare obiettivi e priorità educative, saper condurre appropriati interventi di valutazione degli studenti, dei pazienti e delle parti sociali, saper identificare gli appropriati interventi incorporando i principi dell'apprendimento adulto, solo per citare alcuni aspetti (Steinert, 2013; pag. 372-375), senza trascurare lo sviluppo personale dei docenti, che implica anche l'acquisizione consapevole del proprio ruolo di educatore e – in quanto educatore universitario – portatore di una leadership significativa.

Molti di questi aspetti costituiscono sfide importanti per il corso SMS, rese più complesse come prima osservato, dalla molteplicità dei partner coinvolti. I livelli di intervento

di *Faculty Development* effettuati e in progettazione sono articolati su più livelli il cui obiettivo finale è riuscire a costruire una comunità di pratiche consapevolmente *student-oriented*: 1) progettazione del curriculum, 2) implementazione progressiva degli insegnamenti integrati delle discipline di base, 3) costruzione dei contenuti e implementazione degli insegnamenti integrati clinici secondo il nuovo modello (*Vertical Track*) e 4) formazione alle metodologie didattiche attive e al tutorato.

7. Progettazione del curriculum

La progettazione del curriculum include interventi prevalentemente informativi che hanno previsto (aa 2016/2017) un ampio processo di condivisione del nuovo progetto nelle sedi istituzionali coinvolte con i docenti del Dipartimento di Medicina e del Dipartimento di Ingegneria; parallelo intervento informativo in diversi momenti istituzionali da parte dei vertici dell'Ospedale e del gruppo di lavoro locale (costituito con il compito di facilitare il coinvolgimento dei clinici ospedalieri); creazione per Decreto Rettorale di un comitato di coordinamento trasversale, operativo dal 2 febbraio 2017, sei mesi prima dell'avvio del primo anno accademico, in essere per i successivi tre anni con la funzione di guidare ogni aspetto organizzativo, operativo e gestionale e affiancato a partire dall'avvio del corso dal Consiglio di Coordinamento Didattico del quale fanno parte quasi tutti i componenti del Comitato di Coordinamento, fatto che ha prevenuto l'attivarsi di possibili situazioni di disallineamento prospettico o procedurale.

8. Implementazione degli insegnamenti di base

Tale processo attuativo/formativo risulta relativamente più facile dal punto di vista dell'integrazione dei docenti di medicina abituati da anni ad un lavoro condiviso e congiunto, ma più complesso per i docenti di area ingegneristica che hanno dovuto rimodulare i loro corsi in funzione di una diversa categoria di studenti rispetto a quella loro abituale; tuttavia i docenti coinvolti nella didattica del primo anno svolgono da tempo ricerca in ambito biomedico/ingegneristico risultando facilitati in questo passaggio. Il monitoraggio è stato attuato attraverso frequenti convocazioni del coordinamento didattico, costituito inizialmente solo dai docenti del primo anno, creando uno spazio di condivisione e comunità di pratiche che si è agevolmente istituita ed è in continua evoluzione. E' stato molto importante fin dal primo semestre del primo anno l'implementazione di una azione di costante monitoraggio della didattica, effettuata anche con questionari costruiti ad hoc, per verificare l'utilizzo delle metodologie attive e la congruenza ed efficacia del curriculum, sempre oggetto di discussione collegiale.

9. Implementazione degli insegnamenti clinici integrati e dei Vertical Track

Si tratta di una fase attuativo/formativa a maggiore complessità della precedente, sia per gli aspetti di contenuto che organizzativi. La didattica dei *Vertical Track* si basa, infatti, per almeno la metà delle attività formative sul tirocinio pratico, svolto presso i reparti ospedalieri e che richiede il coinvolgimento attivo e fattivo dei medici di reparto nella veste di tutori delle attività pratiche ivi svolte. Un primo passaggio per la costruzione di buone pra-

tiche educative è stato identificato nell'esigenza di una costruzione condivisa e dal basso dei dettagli di contenuti e implementazione del *Vertical Track*. Il Protocollo di costruzione/implementazione dei *Track* prevede infatti alcuni passaggi: a) individuazione del/dei *track leader* (universitario e ospedaliero) che hanno la funzione di coordinamento, b) riunioni di orientamento con i leader del *Track* in cui viene fornito il materiale documentale di sostegno all'attività di creazione del syllabus ed alla traduzione nelle attività didattiche, c) riunioni di definizione in dettaglio del syllabus e per l'allocazione degli argomenti alle attività e forme didattiche più consone alla migliore fruizione e acquisizione dei contenuti in oggetto (lezioni frontali, contenuti dei PBL, attività da svolgere in piccolo gruppo in aula, attività da effettuare nel tirocinio pratico); gli incontri sono stati svolti con tutti o quasi i responsabili di modulo massimizzando le modalità cooperative. Sono al momento stati costruiti in dettaglio ed implementati i due *Vertical Track* del III anno. In questa fase è stato possibile evidenziare alcune criticità legate sia ad aspetti più propriamente disciplinari, che ad una ridotta formazione dei docenti alle metodologie didattiche attive o a processi valutativi effettivamente integrati, sia ad aspetti organizzativi e di coordinamento interno che saranno oggetto di discussione e verifica collegiale.

10. Formazione dei docenti alle metodologie didattiche attive e al tutorato

Il passaggio dalla pianificazione didattica all'implementazione del percorso formativo ha richiesto e richiederà una parallela progettazione formativa specifica per lo sviluppo di adeguate competenze del personale docente e dei tutor, in primo luogo per l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze necessarie ad implementare una didattica basata almeno in parte sul PBL e sull'acquisizione delle competenze tutoriali e di gestione del piccolo gruppo di apprendimento, che nel caso della formazione medica presenta caratteristiche in parte differenti rispetto a quanto avviene in altre discipline, in modo che la supervisione delle attività di tirocinio che permetta di allineare l'*hidden curriculum* agli obiettivi formativi del corso di laurea. La formazione dei docenti viene svolta a stretto contatto con la Società Italiana di Pedagogia Medica, anche per la presenza nel gruppo di coordinamento di docenti che svolgono un ruolo attivo in questo settore. Si è scelto di effettuare per primi gli interventi di formazione destinati ai colleghi ospedalieri che svolgono e svolgeranno prevalentemente la funzione di tutori clinici allo scopo di innescare e sostenere i meccanismi motivazionali legati alla percezione di fare parte di un progetto educativo innovativo e docenti e tutori delle discipline dei primi anni. Dato che una parte significativa della didattica viene svolta attraverso il PBL sono stati attivati gli eventi formativi relativi a questa metodologia didattica. L'obiettivo di Faculty Development è la creazione di una cornice metodologica comune che coinvolga coloro che non sono attivamente coinvolti nella didattica, ma che svolgono unicamente il ruolo di tutore clinico. Inoltre a tutti i docenti è stato chiesto di strutturare la didattica in modo attivo, introducendo quando possibile lavori supervisionati in piccolo gruppo, *role play* e casi clinici come elementi centrali di metodo. I docenti delle materie di base e cliniche devono lavorare a stretto contatto, costruendo percorsi formativi che contengano continui rimandi e ponti concettuali in modo che gli studenti abbiano di volta in volta le conoscenze necessarie per affrontare i diversi *Vertical Tracks* e che non ci siano ridondanze né gap conoscitivi. Questo permette di ridurre la separazione e di avvicinare le discipline di base e le discipline cliniche. Un secondo nodo formativo cruciale è costituito dai tutor clinici del territorio (i Medici di Medicina Generale): molti dei medici hanno già una formazione alle attività di tutorato perché tutori per la scuola di specializza-

zione regionale per Medico di Medicina Generale, è stato quindi possibile rimandare il percorso formativo specifico al tutorato agli anni successivi.

La SMS è attualmente al suo terzo anno di attività ed il percorso di *faculty development* è una sfida in divenire e viene progressivamente articolato in base alle esigenze che di volta in volta emergono, per garantirne la continuità; per esempio la formazione per tutori e medici di medicina generale viene replicata annualmente per il turnover dei professionisti. Al tempo stesso il costante monitoraggio dell'attività formativa permette di raccogliere feedback provenienti sia dagli studenti che dai docenti e dai tutori, consentendo di apportare le modifiche funzionali al raggiungimento degli obiettivi del corso. È di particolare interesse il monitoraggio del percorso formativo e il confronto tra il corso tradizionale in lingua italiana e la SMS per valutare la qualità e l'efficacia di questa esperienza formativa.

Riferimenti bibliografici

Alrahlah A. (2016). How effective the problem-based learning (PBL) in dental education. A critical review. *The Saudi dental journal*, 28(4), 155-161.

Ardenghi S. (2016). Sapere, saper fare, saper essere. Studio longitudinale sulla formazione alla relazione medico-paziente. Doctoral dissertation (<http://hdl.handle.net/10281/12935>).

Aring C.D. (1958). Sympathy and empathy. *Journal of the American Medical Association*, 167(4), 448-452.

Bombeke K., Van Roosbroeck S., De Winter B., Debaene L., Schol S., Van Hal G. & Van Royen, P. (2011). Medical students trained in communication skills show a decline in patient-centred attitudes: an observational study comparing two cohorts during clinical clerkships. *Patient Education and Counseling*, 84(3), 310-318.

Collins F.S., Varmus, H.A (2015). New initiative on precision medicine. *New England Journal of Medicine*, 372 (2), 793-795.

Consorti F. (2018). *Didattica Professionalizzante nei corsi di laurea in medicina*. Edra Editore, Milano.

Consorti F., Bellini T. & Trombelli L. (2015). Innovazione didattica: qualità e formazione pedagogica interdisciplinare per i docenti dei Corsi di studio della Scuola di Medicina, 66, 2985-2988, DOI: 10.4487/medchir2015-66-4.

Davis M.H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multi-dimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113.

Davis M.H. (2018). *Empathy: A social psychological approach*. Routledge.

Dent J.A. & Haeden, R.M. (2013). *A practical guide for medical teachers*. Churchill Livingstone. Elsevier, London.

Duch B.J. & Groh S.E. (2001). Assessment strategies in a problem-based learning course. *The power of problem-based learning*, 95-107.

Engel G.L. (2012). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Psychodynamic psychiatry*, 40(3), 377-396.

Epstein R.M., Franks P., Shields C.G., Meldrum S.C., Miller K.N., Campbell T.L. & Fiscella K. (2005). Patient-centered communication and diagnostic testing. *The Annals of Family Medicine*, 3(5), 415-421.

Familiari G. (2012). Lo studio delle scienze umane. La “mission” specifica del Corso di Laurea: Il modello biomedico-psico-sociale. In M. Caporale, P. Falaschi & G.Familiari, *Prendersi cura: la relazione terapeutica e la comunicazione medico-paziente* (pp. 9-14). Roma: UniversItalia.

Familiari G., Violani C., Relucenti M. & Heyn R. (2013). La realtà internazionale della formazione medica. *Medic*, 21(1), 53-59.

Hafferty F.W. & Franks R. (1994). The hidden curriculum, ethics teaching, and the structure of medical education. *Acad Med.*, 69(11), 861-871.

Haidet P., Dains J.E., Paterniti D.A., Hechtel L., Chang T., Tseng E. & Rogers, J.C. (2002). Medical student attitudes toward the doctor–patient relationship. *Medical education*, 36(6), 568-574.

Hansen J. D. (2006). Using problem-based learning in accounting. *Journal of Education for Business*, 81(4), 221-224.

Harden R.M. & Stamper N. (1999). What is a spiral curriculum? *Medical teacher*, 21 (2), 141-143.

Harden R.M. (2000). The integration ladder: A tool for curriculum planning and evaluation. *Medical Education-Oxford*, 34(7), 551-557.

Hojat M. (2007). *Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes*. Springer Science & Business Media.

Hojat M., Mangione S., Nasca T.J., Cohen M.J., Gonnella J.S., Erdmann J. B., ... & Magee, M. (2001). The Jefferson Scale of Physician Empathy: Development and preliminary psychometric data. *Educational and Psychological Measurement*, 61(2), 349-365.

Hojat M., Gonnella J.S. & Veloski, J. (2010). Rebuttals to critics of studies of the decline of empathy. *Academic Medicine*, 85(12), 1812.

Hojat M., Mangione S., Nasca T.J., Rattner S., Erdmann J.B., Gonnella J.S. & Magee M. (2004). An empirical study of decline in empathy in medical school. *Medical education*, 38(9), 934-941.

Hojat M., Vergare M.J., Maxwell K., Brainard G., Herrine S.K., Isenberg G. A. & Gonnella, J.S. (2009). The devil is in the third year: A longitudinal study of erosion of empathy in medical school. *Academic Medicine*, 84(9), 1182-1191.

Koh G.C. H., Khoo H.E., Wong M.L. & Koh D. (2008). The effects of problem-based learning during medical school on physician competency: a systematic review. *Canadian Medical Association Journal*, 178(1), 34-41.

Larson E.B. & Yao X. (2005). Clinical empathy as emotional labor in the patient-physician relationship. *Jama*, 293(9), 1100-1106.

Lotti A. (2018). *Problem-Based Learning: Apprendere per problemi a scuola: Guida al PBL per l'insegnante*. FrancoAngeli.

McLean M., Cilliers F. & Van Wyk, J.M. (2008). Faculty Development: Yesterday today and tomorrow. *Medical Teacher*, 306, 555-584.

Mead N. & Bower P. (2000). Patient-centredness: A conceptual framework and review of the empirical literature. *Social Science & Medicine*, 51(7), 1087-1110.

Nelson K.M., Helfrich C., Sun H., Hebert P.L., Liu C.F., Dolan E. & Sanders W. (2014). Implementation of the patient-centered medical home in the Veterans Health Administration: associations with patient satisfaction, quality of care, staff burnout, and hospital and emergency department use. *JAMA internal medicine*, 174(8), 1350-1358.

Neumann M., Edelhäuser F., Tauschel D., Fischer M.R., Wirtz M., Woopen C., ... & Scheffer C. (2011). Empathy decline and its reasons: a systematic review of studies with medical students and residents. *Academic medicine*, 86(8), 996-1009.

Neuwirth Z.E. (1997). Physician empathy—should we care?. *The Lancet*, 350(9078), 606.

Richards T., Coulter A. & Wicks P. (2015). Time to deliver patient centred care. *BMJ*, 350.

Robinson J.H., Callister L.C., Berry J.A. & Dearing K. A. (2008). Patient-centered care and adherence: Definitions and applications to improve outcomes. *Journal of the American Academy of Nurse Practitioners*, 20(12), 600-607.

Strepparava M.G., Corrias D. & Tagliabue L. (2012). Le emozioni nella formazione del medico. In: Rezzonico G., De Marco I. (a cura di) *Lavorare con le emozioni nell'approccio costruttivista*. Bollati Boringhieri, Torino, pp. 173-204. ISBN 978-88-339-5838-5 <http://hdl.handle.net/10281/34821>.

Strepparava M.G. & Corrias D. (2014). L'esperienza aiuta? Studio sul cambiamento dell'intelligenza emotiva in un gruppo di futuri medici. SIPEM 2014: Ridiscutere la clinica: formazione alla cura e interprofessionalità. *Matera*, 25-27 Settembre 2014. In: *TUTOR*, 15,1, 28-29.

Strepparava M.G., Ardenghi S. & Corrias D. (2015). A study in the association between mindfulness, empathy and patient centredness in Italian medical students. *AMEE 2015, Abstract book*. (<https://www.amee.org/getattachment/Conferences/AMEE-2015/AMEE-2015-App-Data/7EE-Posters.pdf>)

Strepparava M.G. & Corrias D. (2015). L'esperienza aiuta? Studio sul cambiamento dell'intelligenza emotiva in un gruppo di futuri medici. vol. 15 (1) pp.28-29. In *TUTOR - ISSN:1971-7296*.

Steinert Y. (2013). Staff Development, in: Dent, J.A, Haeden, R.M. *A practical guide for medical teachers*. Churchill Livingstone. Elsevier, London, 369-376.

Tagliabue L., Corrias D., Rezzonico G.F.A. & Strepparava M.G. (2014). Personality differences in communication skills and attitudes in a sample of Italian medical students. *AMEE International Association for Medical Education Conference*, 30 august-3 sept. 2014, Milano, Abstract Book, p. 120. E-POSTER PRIZE WINNER.

Williams B., Brown T., McKenna L., Boyle M.J., Palermo C., Nestel D., ... & Russo V. (2014). Empathy levels among health professional students: A cross-sectional study at two universities in Australia. *Advances in medical education and practice*, 5, 107.

Dalla formazione dei docenti alle competenze trasversali degli studenti: un progetto di *faculty development* presso l'Università di Modena e Reggio Emilia

Claudia Bellini, Annamaria De Santis, Katia Sannicandro, Luciano Cecconi¹
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Introduzione

La diffusione delle pratiche di *faculty development*, il rapporto tra *faculty professional development* e *student learning* sono al centro di numerose ricerche sia nel contesto internazionale che in diversi studi che coinvolgono atenei italiani (Phuong et al., 2018; Welch, & Plaxton-Moore, 2017; Hibbert & Semler, 2016; Felisatti & Serbati, 2014; Lotti, 2018). Carol Rutz e colleghi (2012) hanno indagato tale rapporto con l'obiettivo di evidenziare lo stretto legame esistente tra il miglioramento dei processi di insegnamento e le ricadute dirette sui processi di apprendimento degli studenti. L'obiettivo è quello di superare la semplice contrapposizione tra i due: il buon "esito" del percorso di formazione non dipende esclusivamente da una "giusta" progettazione degli obiettivi di apprendimento, ma anche dall'integrazione di elementi differenti legati allo sviluppo didattico, organizzativo e professionale del docente (Haras et al., 2017).

Da successive ricerche emerge, infatti, come per la maggioranza dei docenti - in particolare nel contesto universitario e nei percorsi di alta formazione - lo sviluppo e l'aggiornamento professionale non siano vissuti come un obbligo o un'aspettativa.

Per tali ragioni gli interventi di formazione - pensati per lo sviluppo professionale - possono risultare inefficaci se non prevedono ricadute nella pratica professionale e una *leadership* istituzionale (Haras, 2018; Haras et al., 2017), anche attraverso incentivi rivolti ai docenti.

Il concetto stesso di *faculty development* - come descritto in un recente rapporto dell'American Council on Education - è al centro di un forte dibattito che vede il ricorso di volta in volta a espressioni differenti, come *educational development*, *staff development* oppure *professional development*; un insieme di studi e pratiche che hanno comunque contribuito allo sviluppo di questo nuovo ambito di ricerca (Haras et al., 2017). In accordo con

¹ Gli autori hanno condiviso i contenuti e le conclusioni del contributo. Tuttavia si deve a Claudia Bellini la scrittura dei paragrafi 1 e 1.1; ad Annamaria De Santis la scrittura del paragrafo 1.2; a Katia Sannicandro la scrittura dell'introduzione e a Luciano Cecconi la revisione finale dell'intero testo. Si ringraziano Marco Sola, Tommaso Minerva, Paolo Silvestri, Paola Michelini e Claudia Ferretti i quali, insieme agli autori, hanno operato all'interno del gruppo di progetto condividendo attività, dubbi e riflessioni.

Catherine Haras (2018) si può affermare che spesso «meaningful faculty professional development occurs in situ: in the classroom, on campus(es), and with professional affiliations and organizations. These environments together influence and help faculty construct personal meaning and identity and cannot be separated from practice. Most faculty learn to teach outside of PD opportunities, informally, from colleagues and mentors. Faculty development should respect these contexts and factor them into programming». Favorire quindi l'interazione e il confronto con esperti, il dialogo e lo scambio con colleghi di ambiti disciplinari simili o di altri insegnamenti rappresenta uno degli elementi maggiormente apprezzati nei percorsi di formazione realizzati per lo sviluppo professionale.

Quali sono le aree fondamentali a partire dalle quali progettare e sviluppare azioni di *faculty development*? Una buona prassi è quella proposta dall'Association of College and University Educators (ACUE) che propone sei aree:

1. *Course design*
2. *Curriculum design*
3. *Implementation of effective learning activities and assignments*
4. *Assessment of student learning*
5. *Development of inclusive and ethical learning-environments*
6. *Instructor reflection, growth, improvement, and evaluation* (Haras et al., 2017).

La proposta dell'Association of College and University Educators (ACUE) ha previsto l'elaborazione di un *Effective Practice Framework* e lo sviluppo di un ambiente dedicato alla formazione con risorse online. L'elemento centrale su cui ruotano le azioni progettuali realizzate negli atenei italiani è rappresentato dall'attenzione posta sulle prime due aree di questo *framework*: *course e curriculum design*.

Nel contesto italiano sono state attivate negli ultimi anni numerose azioni formative rivolte ad esempio ai neo-assunti, oppure allo sviluppo di competenze specifiche in ambito metodologico e docimologico, e ancora alla progettazione dei corsi. L'obiettivo è sempre quello di avviare una riflessione sulla pratica didattica e professionale. Un esempio in tal senso è il Progetto PRODID (Professionalità docente e innovazione didattica) attivato dall'Università di Padova. Uno dei suoi obiettivi è stato quello di fornire sostegno ai docenti universitari e «coinvolgere attivamente i docenti verso un innalzamento continuo della capacità professionale e degli standard acquisiti nelle attività di insegnamento-apprendimento» (PRODID, p. 2).

La centralità della relazione docente-studente e la gestione della pratica didattica appare evidente, sia rispetto al legame tra processi di apprendimento e innovazione delle metodologie didattiche utilizzate dal docente sia rispetto alle azioni messe in atto dai singoli atenei per migliorare la qualità dell'azione formativa e rispondere alle richieste del mercato del lavoro in termini di acquisizione di competenze trasversali. Il potenziamento della qualità dell'istruzione comporta, infatti, un miglioramento dei risultati degli studenti che a sua volta ha effetti positivi sull'efficacia dell'intera istituzione anche da un punto di vista economico, come evidenziato nel rapporto *Instructional Quality, Student Outcomes, and Institutional Finances* (Brown & Kurzweil, 2018).

1. Il progetto “Didattica per competenze”

Si colloca all'interno di questo scenario e fra le esperienze che hanno lo scopo di studiare il nesso fra insegnamento e apprendimento il progetto “Progettare la didattica per

competenze - Competency based learning and teaching (CBLT)”, realizzato nel triennio (2016-2018) presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia e finanziato dal MIUR². L’obiettivo del progetto, che è al contempo un’azione di innovazione didattica e una ricerca sperimentale, è di verificare la relazione fra uso di metodologie didattiche attive in ambito universitario e acquisizione di competenze trasversali da parte degli studenti. L’ipotesi di partenza è che lo sviluppo delle *soft skill* da parte degli studenti possa essere influenzato dall’introduzione di azioni di innovazione didattica.

Il progetto (Tabella 1) è stato realizzato nell’ateneo come prosecuzione del percorso di sviluppo in ambito didattico messo in atto con il potenziamento del sistema di Assicurazione della Qualità (AQ) attivato per l’accreditamento periodico (ottobre 2015) e con la partecipazione, nello stesso anno, alla sperimentazione dell’ANVUR TECO (TESt sulle Competenze effettive). Esso risponde ai bisogni di ammodernamento didattico del sistema universitario e alle richieste provenienti dal tessuto sociale e produttivo che ritiene una necessità la formazione di giovani laureati con un elevato bagaglio di competenze non solo tecnico-disciplinari ma anche trasversali (Fondazione CRUI, 2016).

Già in fase di pianificazione è stato pensato come un processo completo che parte da una formazione dei docenti finalizzata a rinnovare le pratiche didattiche e trova compimento nella misurazione e certificazione delle competenze trasversali degli studenti, senza trascurare il coinvolgimento delle parti interessate più coinvolte nella valutazione dei laureati. Queste ultime hanno partecipato al tavolo per la definizione delle competenze trasversali da porre al centro della sperimentazione. La scelta è ricaduta su *problem solving* e *team working*, competenze individuate dalle aziende come quelle più utili e allo stesso modo più facilmente osservabili e trasferibili in attività di didattica attiva. Allo sviluppo di tali competenze si adattano bene le caratteristiche e le fasi del *Team Based Learning* (TBL) che prevede infatti attività in autonomia e in gruppo finalizzate alla verifica delle conoscenze acquisite e alla risoluzione di problemi reali (Michaelsen & Sweet, 2008; 2011). I docenti coinvolti nella sperimentazione, durante la fase di formazione iniziale, hanno selezionato questo metodo dopo averlo adattato alla propria disciplina.

Nel primo anno di sperimentazione 16 insegnamenti sono stati coinvolti nella riprogettazione del corso secondo le modalità del TBL; un numero pari di insegnamenti, similari per anno di corso e disciplina, è stato selezionato come gruppo di controllo. Il secondo anno ha visto il coinvolgimento di altri 12 insegnamenti scelti preferibilmente all’interno dello stesso CdL. La misurazione delle competenze trasversali in entrata ha coinvolto, nei due anni di sperimentazione, circa 3000 studenti.

Durante le attività sperimentali, la raccolta e l’analisi dei dati, il progetto ha generato un’utile riflessione sulle pratiche didattiche diffuse nell’ateneo. 25 docenti hanno preso parte a numerosi incontri di formazione, hanno riprogettato i loro corsi e li hanno proposti agli studenti riorganizzando, inoltre, la logistica e gli stili comunicativi della propria didattica.

² Obiettivo B del S.U. - DM 635/2016 - Modernizzazione ambienti di studio e di ricerca, innovazione metodologie didattiche, Azione C: “Interventi per il rafforzamento delle competenze trasversali acquisite dagli studenti, Indicatore”, C3: “Realizzazione di un progetto sperimentale di Ateneo, anche dedicato ai soli docenti, orientato a favorire i risultati della formazione, così come descritti dai Descrittori di Dublino e a sostenere l’apprendimento attivo dello studente”.

Stakeholders interni	Stakeholders esterni	Macroaree disciplinari
<ul style="list-style-type: none"> - 25 docenti - 35 tutor - circa 3000 studenti - team di coordinamento composto da docenti, assegnisti, tecnici/amministrativi 	<ul style="list-style-type: none"> - parti sociali per la definizione delle competenze - azienda esterna per l'individuazione dello strumento per la misurazione delle competenze trasversali 	<ul style="list-style-type: none"> - Life Sciences - Social Sciences and Humanities - Physical Science and Engineering
Incentivi per i docenti	Incentivi per gli studenti	Competenze trasversali
<ul style="list-style-type: none"> - bonus su fondi di ricerca - selezione di tutor come supporto nelle attività didattiche 	<ul style="list-style-type: none"> - comunicazione personale dei risultati conseguiti nelle prove di misurazione delle soft skills - acquisizione di un Digital Badge - bonus (0-3 punti) sul voto d'esame per la partecipazione alla sperimentazione 	<ul style="list-style-type: none"> - Problem solving - Team working
Azioni sperimentali	Azioni inerenti gli aspetti didattici	Azioni di monitoraggio
<ul style="list-style-type: none"> - definizione di un gruppo di insegnamenti di controllo e un gruppo sperimentale - definizione di uno strumento di misurazione (prova In basket) - misurazione ex ante ed ex post delle competenze trasversali degli studenti (2899) 	<ul style="list-style-type: none"> - formazione dei docenti e tutor su metodologie didattiche attive, valutazione e progettazione didattica - individuazione del Team Based Learning come metodologia da utilizzare nella riprogettazione dei corsi - erogazione dei corsi secondo le modalità previste dal TBL 	<ul style="list-style-type: none"> - questionari rivolti a studenti (419), tutor (21) e docenti (13) su: formazione, TBL, misurazione e soddisfazione - due sessioni di Focus Group con studenti e docenti su: concetto di competenza, lavoro di gruppo, TBL, innovazione didattica

Tab.1: Le principali caratteristiche del progetto "Didattica per competenze"

Sono stati formati 35 tutor di cui molti già coinvolti nelle attività dell'ateneo come dottorandi, assegnisti, collaboratori; il ruolo da loro ricoperto nell'organizzazione delle attività didattiche è stato da tutti riconosciuto centrale per la gestione dei piccoli gruppi e delle pratiche valutative. La gestione del progetto è stata curata da un team di coordinamento³ che ha lavorato in sinergia come supporto amministrativo e logistico, didattico e tecnico motivando il gruppo di docenti nel perseguimento degli obiettivi di lavoro. Il team di coordinamento si è inoltre occupato della raccolta dei dati di misurazione delle competenze e della

³ Il team di coordinamento è composto da Marco Sola, delegato alla didattica; Paolo Silvestri, coordinatore del NV; Tommaso Minerva, direttore del Centro Interateneo Edunova, Luciano Cecconi, docente di Pedagogia sperimentale; Claudia Bellini, Annamaria De Santis e Katia Sannicandro, assegniste di ricerca nel periodo di svolgimento del progetto; Paola Michelini e Claudia Ferretti, tecnici della Direzione Pianificazione Valutazione e Servizi Informatici applicativi.

predisposizione di azioni di monitoraggio e rilevazione delle opinioni di docenti, studenti e tutor attraverso questionari e *focus group* (vedi Bellini et al., 2018).

La descrizione delle attività di progetto prosegue nei due prossimi paragrafi focalizzando l'attenzione sulla formazione e sulle competenze del gruppo dei docenti e di quello degli studenti che sono, allo stesso tempo, attori e destinatari del processo di innovazione didattica attivato.

1.1 La formazione dei docenti

Nel processo di innovazione della didattica nel settore dell'alta formazione, la formazione pedagogica del docente è fondamentale soprattutto se si pensa alla necessità di sviluppare nello studente competenze professionali. Per rispondere a tale necessità, la ricerca e la didattica si sono sempre più orientate verso modelli attivi che sostengono la crescita degli studenti, favorendone l'apprendimento disciplinare e le competenze utili al mondo post-accademico. Oggi, ci si prepara ad un insegnamento universitario da realizzarsi in diversi contesti e ambienti dove svolgere didattica in presenza o *online* e dove saper insegnare richiede disparate competenze: comunicative, progettuali, di coordinamento strategico ecc. Come affermato da Ettore Felisatti e Anna Serbati (2014), l'ipotesi alla base di ogni intervento di qualificazione della docenza parte dall'assunto che se non si elevano le competenze dei docenti, difficilmente si conseguiranno traguardi rilevanti nella qualità della didattica.

Come si legge nel documento stilato dal gruppo QuarcDocente dell'ANVUR (2018), «[p]er ogni docente la formazione è un dovere professionale, ma è anche un diritto strettamente collegato all'impegno generale che l'Università si è assunta, nei riguardi della società, di garantire un servizio formativo di qualità» (ivi, p. 30). Secondo il documento (ivi, p. 31) la formazione dei docenti assume una reale efficacia quando è istituzionale, continua, trasparente e riconosciuta.

Nell'ottica del *lifelong learning*, che accompagna la formazione ad ogni livello, e in relazione alla preparazione accademica particolarmente attenta ai risultati di apprendimento, il progetto "Didattica per competenze" ha focalizzato l'attenzione su un ulteriore aspetto cruciale dello scenario universitario, quello del sostegno alla docenza. Tale *focus* assume importanza nel momento in cui l'avvio alla carriera universitaria lascia quasi del tutto irrisolta la questione nodale della formazione a livello pedagogico-didattico e metodologico-disciplinare, considerandola un dato già acquisito dai neoassunti (Felisatti & Serbati, 2014, p. 3).

Coerentemente con queste considerazioni, i docenti partecipanti al progetto hanno seguito oltre cento ore di formazione su tematiche specifiche di ordine metodologico e organizzativo.

La conduzione di una formazione iniziale basata su metodi attivi ha visto i docenti partecipanti al progetto sperimentare in prima persona la metodologia didattica che avrebbero in seguito riproposto in aula. Questa scelta si è rivelata un successo, tanto per il livello di coinvolgimento nelle attività quanto per l'apprendimento conseguito.

Si riporta nella Tabella 2 la proposta formativa allineata con gli obiettivi di formazione proposti nel corso al fine di chiarirne la peculiarità progettuale.

Obiettivi di formazione	Attività svolte
<p><i>Individuare</i>, nel singolo docente, le eventuali necessità di innovazione didattica legate alle pratiche d'aula quotidiane</p>	<p>I primi incontri (maggio 2017) tenuti dai docenti esperti hanno approfondito il significato del termine “competenza” attraverso lezioni frontali sulla base di documenti europei e della letteratura scientifica internazionale di settore. La condivisione dei saperi e delle esperienze dei singoli è stata fondamentale per la scelta delle due competenze trasversali per il lavoro in aula con gli studenti: <i>problem solving</i> e <i>team working</i>. Alla costruzione di un concetto condiviso di competenza ha contribuito anche l'acquisizione delle appropriate modalità per formulare gli obiettivi didattici a partire dalle tassonomie di B. Bloom e J.J. Guilbert.</p>
<p><i>Far conoscere e sperimentare</i> diverse metodologie didattiche attive, centrate sull'apprendimento dello studente, in modo da poterle in seguito adattare al singolo settore disciplinare</p>	<p>Il tipo di progettazione suggerita e commentata negli incontri di formazione è la “pianificazione all'indietro” che non identifica in maniera aprioristica i contenuti del corso e le conoscenze da trasmettere agli studenti, ma ne determina i risultati attesi. In questo caso, a partire dalle competenze che si desidera lo studente acquisisca al termine del corso, vengono definite le attività da svolgere e i materiali didattici da utilizzare.</p> <p>Nello svolgimento delle azioni di progettazione i docenti hanno avuto modo di svolgere attività in gruppo e di confrontarsi con i colleghi. I contenuti elaborati per la scheda sono stati utili per formulare i programmi di studio ufficiali.</p>
<p><i>Progettare e costruire</i> la valutazione di prove strutturate di conoscenza, particolarmente legate alle metodologie di didattica attiva</p>	<p>Le attività hanno previsto come primo <i>step</i> un allineamento condiviso di conoscenze e termini fra i docenti in formazione provenienti da contesti e percorsi diversificati. In seguito, l'attività si è focalizzata sui metodi formativi (Team Based Learning, Flipped classroom, lezione con clickers, Problem Based Learning, Feedback e valutazione tra pari) e sulla costruzione e scrittura degli obiettivi di apprendimento.</p>
<p><i>Scegliere</i> gli approcci e le strategie didattiche attraverso un processo di condivisione e confronto con i colleghi</p>	<p>I docenti hanno simulato l'utilizzazione della metodologia didattica scelta (Team Based Learning) coinvolgendo alcuni colleghi nel ruolo di studenti. Poter utilizzare e ricevere suggerimenti sulle tempistiche, sui materiali e sulle strategie comunicative adottate ha permesso ai docenti di acquisire sicurezza nell'applicazione del metodo e di progettare col supporto dell'esperto la prima sessione di lavoro con gli studenti.</p>

Tab. 2: Allineamento tra obiettivi di formazione e attività svolte

È importante sottolineare che il corpo docente negli ultimi tre anni di servizio non aveva partecipato a esperienze di formazione su temi didattici, per questo è stato essenziale il momento di allineamento dei partecipanti che, ricordiamo, facevano parte di aree disciplinari diverse. L'eterogeneità del gruppo impegnato nelle attività, infatti, è stata vissuta come una grande opportunità di confronto.

Le aspettative rispetto al percorso erano focalizzate sul miglioramento dell'efficacia del proprio insegnamento e sul confronto tra i colleghi, in un'ottica più ampia di contributo ai processi di innovazione dell'Ateneo. La formazione diversificata attraverso metodologie di didattica attiva con i formatori esperti ha dato ai docenti la possibilità di sperimentare quan-

to appreso e di ripensare il modello didattico fino a quel momento utilizzato. Le impressioni raccolte al termine dell'esperienza hanno mostrato un alto grado di soddisfazione e una volontà condivisa di consigliarla anche ad altri colleghi. Ciò che è emerso con chiarezza è il bisogno di continuare a fare formazione, sia sui contenuti del progetto, sia su altri argomenti connessi all'innovazione didattica, soprattutto quando diventa occasione di riflessione, confronto e condivisione.

Nell'ambito del progetto "Didattica per competenze" uno degli obiettivi a lungo termine perseguiti è stato quello della sistematizzazione dell'esperienza di formazione proposta ai docenti.

La sfida è stata posta sull'identificazione di proposte valide sul piano formativo, ma anche sulla sostenibilità del programma tecnico-gestionale. L'esperienza ha mostrato che non è pensabile introdurre una innovazione didattica con un numero così consistente di insegnamenti senza coinvolgere altre professionalità di supporto al docente. Nel *team* di coordinamento (vedi nota 3), infatti, hanno collaborato due unità di PTA a livello istituzionale e tutor a livello didattico-disciplinare. I tutor sono stati formati coi docenti, in una logica di interdisciplinarietà e promozione di percorsi esperienziali che ha coinvolto tutti i soggetti.

Il lavoro in gruppo dei docenti durante la fase di formazione iniziale ha permesso, inoltre, la condivisione di pratiche e di problematiche trasversali alle singole discipline. Lo studio sulla letteratura condotto da Inken Gast e colleghi (2017, p. 2) mostra come lavorare in gruppo può essere un metodo efficace per lo sviluppo professionale. Secondo la letteratura di settore, infatti, partecipare ad attività di *faculty development* in gruppo aiuta a migliorare la comprensione degli studenti e ad avere una migliore comprensione della propria identità di insegnanti.



Img. 1: La formazione di docenti e tutor: una sessione di TBL



Img. 2: Gli studenti durante una prova di misurazione delle competenze trasversali

1.2 Le competenze trasversali degli studenti

L'impatto delle attività di *faculty development* sull'insegnamento e sugli apprendimenti degli studenti è verificato attraverso numerosi metodi che indagano le variazioni su conoscenze, competenze e percezioni di docenti e studenti (Haras et al., 2017; Wright et al., 2018). Tra le ricerche che indagano sulle variazioni negli *outcome* degli studenti in seguito a cambiamenti nelle modalità di insegnamento, alcune valutano le *performance* degli studenti ed altre analizzano le percezioni degli stessi sui propri apprendimenti e sui comportamenti dei docenti (Gibbs & Coffey, 2004).

Nel progetto "Didattica per competenze" la misurazione ha riguardato il livello di competenze trasversali degli studenti prima e dopo la frequenza degli insegnamenti riprogettati secondo le modalità del TBL. Sono state analizzate le variazioni dei livelli in ingresso e in uscita fra gli studenti del gruppo sperimentale e quelli del gruppo di controllo. Dall'analisi dei dati sono emerse lievi variazioni, più evidenti per il gruppo sperimentale. Sin dalle prime fasi della sperimentazione c'è stata consapevolezza della limitata durata della esposizione al trattamento sia per quanto riguarda la durata complessiva dell'insegnamento sia per quanto riguarda la parte dell'insegnamento proposta agli studenti con la modalità di TBL. Questo ha reso subito evidente che con un trattamento così limitato nei tempi e le variazioni misurate sulla variabile dipendente sarebbero state assai limitate⁴. All'interno del gruppo sperimentale, confrontando i punteggi per anno di corso, non sono risultate variazioni rilevanti. Sono state invece evidenti suddividendo il gruppo per ambiti disciplinari: gli studenti dell'ambito delle *Life Sciences* nella misurazione *ex ante* hanno ottenuto punteggi più elevati rispetto agli studenti degli altri ambiti disciplinari. Nel gruppo *Social Sciences and Humanities* si sono registrate variazioni di livello più elevate tra pre-test e post-test.

⁴ Per una disamina completa sul tema si veda Pellerey, 2017.

Sia per il gruppo sperimentale che per quello di controllo è stata rilevata una relazione inversa tra il punteggio conseguito dal singolo studente nel pre-test e i livelli di competenza conseguiti nel post-test; in altre parole le variazioni tra pre-test e post-test diminuiscono per quegli studenti che nel pre-test hanno conseguito i punteggi più alti, diminuzione che arriva ad assumere anche valori negativi. Questo risultato sembrerebbe attribuire una maggiore efficacia dell'intervento sperimentale per gli studenti che in ingresso avevano ricevuto punteggi più bassi. Un approfondimento di indagine potrebbe essere condotto sulla tipologia di prova utilizzata e sul suo valore formativo (si veda per un prospetto dettagliato dei risultati, Cecconi et al., 2019).

Lo strumento utilizzato per la misurazione della variabile dipendente è la prova *In basket*. Somministrata online, la prova, come in un *role playing* individuale, raccoglie le reazioni e i comportamenti messi in atto dagli studenti mentre simulano il ruolo di dirigenti nell'affrontare problemi e nel risolvere situazioni che coinvolgevano colleghi, dipendenti e soggetti esterni all'azienda.

I dati rendono visibile il coinvolgimento degli studenti nel processo di misurazione e nelle attività didattiche. La partecipazione alla sperimentazione didattica, infatti, è stata concordata durante la prima lezione d'aula con la sottoscrizione di un patto formativo, pensato e redatto dai docenti negli incontri di formazione, nel quale per ciascun insegnamento sono stati definiti tempi e modi di realizzazione della sperimentazione. Per tutti gli insegnamenti il patto includeva una spiegazione del TBL e del concetto di competenza trasversale, una informazione sui benefici derivanti dalla partecipazione alla sperimentazione, ossia un bonus (da 0 a 3 punti) sul punteggio d'esame, un attestato di partecipazione e un *open badge* per quanti avessero partecipato anche alle prove di misurazione ex ante ed ex post. In molti casi nelle prime giornate del corso i docenti hanno proposto attività di gruppo o sessioni di TBL semplificate per "allenare" gli studenti alle nuove modalità didattiche.

Nelle opinioni degli studenti la lezione frontale ha conservato la sua centralità nel processo di apprendimento, tuttavia le esercitazioni e i lavori di gruppo hanno rappresentato un momento molto significativo per la propria formazione. Come conferma, nel questionario di gradimento dell'esperienza, alla domanda relativa alle sensazioni provate con maggiore frequenza durante le attività, le opzioni che hanno raccolto maggiori adesioni sono quelle positive di *curiosità* (78,9%), *soddisfazione* (74,2%), *entusiasmo* (57,5%).

2. Prospettive future

Conclusa l'esperienza triennale finanziata dal MIUR, l'Università di Modena e Reggio Emilia si propone di mantenere vivo l'interesse del corpo docente che ha partecipato al progetto continuando a promuovere incontri e azioni di sostegno metodologico-didattico informale, con l'intento di mettere a punto procedure di sostegno sistematico allo sviluppo professionale anche nel lungo periodo.

Il dibattito che ruota intorno alla formazione e ai percorsi di aggiornamento professionale dei docenti, in particolare nel contesto dell'alta formazione, rappresenta una sfida per il sistema universitario. Per l'Università di Modena e Reggio Emilia uno degli obiettivi più importanti è quello di "mettere a sistema" le esperienze di formazione realizzate in questi ultimi anni, allargando il campo d'azione dell'innovazione didattica anche attraverso il confronto e lo scambio continuo di buone pratiche con i colleghi interni ed esterni all'ateneo e esperti dei singoli ambiti metodologici coinvolti nell'innovazione.

Le pratiche di riprogettazione didattica e di innovazione metodologica sono al centro delle future azioni progettuali e di ricerca del gruppo di lavoro. Il ricorso a metodologie di

didattica attiva contribuisce infatti ad aumentare i livelli di *engagement*, i livelli di apprendimento e il tasso di completamento dei corsi da parte degli studenti. Analoghi miglioramenti si verificano in relazione a questioni organizzative, agli strumenti di valutazione utilizzati, alla percezione della figura del docente e del suo coinvolgimento in azioni di *faculty development* (Brown & Kurzweil, 2018).

Riferimenti bibliografici

ANVUR, gruppo QuarcDocente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*. Retrieved from: <https://www.anvur.it/archivio-documenti-ufficiali/linee-di-indirizzo-per-lo-sviluppo-professionale-del-docente-e-strategie-di-valutazione-della-didattica-in-universita-quarc/>.

Bellini C., De Santis A., Sannicandro K., Minerva T. & Cecconi L. (2018). Didattica per competenze: azioni e figure nella formazione universitaria. In A. Volungeviciene, & A. Szűcs (Eds.), *Exploring the Micro, Meso e Macro. Navigating between dimensions in the digital learning landscape. EDEN 2018 Annual Conference, Genoa, Italy 17-20 June 2018* (pp. 817-25). Budapest: European Distance and E-Learning Network.

Brown J. & Kurzweil M. (2017). *Instructional quality, student outcomes, and institutional finances*. American Council on Education: Washington, DC. Retrieved from: <https://www.acenet.edu/Documents/Instructional-Quality-Student-Outcomes-and-Institutional-Finances.pdf>.

Cecconi L., De Santis A. & Bellini C. (2019). La misurazione delle competenze trasversali in un progetto di innovazione didattica universitaria. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 22, 113-138.

Felisatti E. & Serbati A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. Una proposta dell'Università di Padova per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione*, 12(1), 137-53.

Fondazione CRUI (2016). *REPORT Osservatorio Università-Imprese*. Retrieved from http://www2.cruai.it/cruai/osservatorio_2016/report_2016_web.pdf.

Gast I., Schildkamp K. & van der Veen J.T. (2017). Team-based professional development interventions in higher education: A systematic review. *Review of educational research*, 87(4), 736-67.

Gibbs G. & Coffey M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active learning in higher education*, 5(1), 87-100.

Haras C. (2018). *Faculty Development as an Authentic Professional Practice*. Retrieved from <https://www.higheredtoday.org/2018/01/17/faculty-development-authentic-professional-practice/>.

Haras C., Taylor S.C., Sorcinelli M.D. & von Hoene L. (2017). *Institutional Commitment to teaching excellence: Assessing the Impacts*. Retrieved from <https://www.acenet.edu/Documents/Institutional-Commitment-to-Teaching-Excellence.pdf>.

Hibbert P. & Semler M. (2016). Faculty development in teaching and learning: the UK framework and current debates. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(6), 581-91.

Lotti A. (2018). Dall'analisi dei fabbisogni formativi alle Comunità di Pratica sulla didattica universitaria: l'esperienza dell'Università di Genova. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 248-55.

Michaelsen L.K. & Sweet M. (2008). The essential elements of team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 116, 7-27.

Michaelsen L.K. & Sweet M. (2011). Team-based learning. *New directions for teaching and learning*, 128, 41-51.

Pellerey M. (2017). *Soft skills e orientamento professionale*. Roma: CNOS-FAP. Retrieved from http://www.cnos-fap.it/sites/default/files/pubblicazioni/soft_skill.pdf.

Phuong T.T., Cole S.C. & Zarestky J. (2018). A systematic literature review of faculty development for teacher educators. *Higher Education Research & Development*, 37(2), 373-89.

PRODID (Professionalità docente e innovazione didattica). Retrieved from https://elearning.unipd.it/prodid/pluginfile.php/77/mod_resource/content/2/Progetto%20PRODID.pdf.

Rutz C., Condon W., Iverson E.R., Manduca C.A., & Willett G. (2012). Faculty professional development and student learning: What is the relationship?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 44(3), 40-7.

Welch M. & Plaxton-Moore S. (2017). Faculty development for advancing community engagement in higher education: Current trends and future directions. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 21(2), 131-65.

Wright M., Horii C.V., Felten P., Sorcinelli M.D. & Kaplan M. (2018). Faculty development improves teaching and learning. *POD Speaks*, 2, 1-5.

Il Progetto “Mentori per la didattica” dell’Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future

Fabio Caradonna, Massimo Morale, Francesco Pace, Francesca Scargiali, Onofrio Scialdone, Laura Auteri
Università degli Studi di Palermo

Introduzione: perché il progetto Mentore?

L’esperienza del Progetto Mentore (da qui PM) nasce di fatto da una serie di domande che un piccolo gruppo di docenti, tutti afferenti alla allora Facoltà di Ingegneria, si sono posti a margine di incontri collegiali ed informali. Le domande ruotavano intorno ad un interrogativo generale, che sostanzialmente era «ma di fatto, in che modo il sistema universitario italiano avvia e monitora la professione del docente?». Di fatto, ci si è chiesti se esistessero degli spazi nei quali non si parlasse solo di «cosa» insegnare, ma anche e soprattutto di «come» farlo; se, a parte gli scambi informali tra colleghi necessariamente affini, potesse esistere uno spazio formalizzato ove scambiarsi le esperienze di insegnamento e/o nuove metodologie apprese nell’ambito delle proprie esperienze. Inoltre, a proposito dell’efficacia dell’insegnamento e sul modo di valutarla, le conclusioni erano che la realtà dell’accademia italiana è fatta di valutazioni sull’operato dei docenti assolutamente informali ma soprattutto estemporanee e disorganiche e, quel che è peggio, quando esistenti sostanzialmente punitive. Si era tra l’altro all’inizio dell’applicazione della “Scheda Unica Annuale dei Corsi di Studio (SUA-CdS)” attraverso la quale ogni CdS avrebbe dovuto esprimere gli obiettivi che si proponeva di realizzare, e che sembrava già dalle sue prime indicazioni una occasione persa per avviare un ciclo virtuoso di miglioramento del sistema di valutazione dell’efficacia della didattica universitaria, che appariva improntata, secondo le nuove indicazioni ministeriali, sul gradimento da parte degli studenti e sulla ricaduta professionale dei CdS (tra l’altro in maniera molto blanda).

Di fatto, l’esperienza condivisa da ciascuno era che il proprio modo di insegnare si era sviluppato risentendo principalmente dell’influenza dello stile di insegnamento di uno o più docenti universitari seguiti durante la propria carriera scolastica. L’esperienza comune era quindi che il proprio modo di insegnare avesse come fonte di ispirazione uno o più modelli, per analogia o per contrasto come per il contrappasso dantesco, di ispirazione per i propri tempi e strumenti, per il tipo di eloquio e per l’esercizio retorico, per i supporti utilizzati e per la sequenza di argomentazione e perfino per il tipo di postura da utilizzare. Allo stesso tempo, influenza nel modo di relazionarsi con gli studenti, dal modo di rispondere alle domande in aula, a quello di accoglierli a ricevimento o rispondere alle loro richieste di chiarimento e supporto alla stesura della tesi o di altri elaborati scritti. Infine, al modo di valutare le loro prestazioni e di comunicarne le valutazioni finali.

Ovviamente per nessuno si è trattato della passiva replicazione di modelli che, oltre che come detto essere esclusivamente cardini di confronto, tra l'altro erano frutto di una scelta preferenziale (e quindi di fatto trasformativa) da parte di ciascuno. Di fatto, però, ciascuno era «solo» con la propria esperienza. Questo essenzialmente il punto essenziale che ci ha spinto a «fare qualcosa», ma allo stesso tempo di evitare che questo «qualcosa» avesse una caratterizzazione istituzionale: sarebbe stato bello ed utile trovare un metodo per parlare della didattica, della propria didattica, e di come migliorarla diffondendo le esperienze positive di ciascuno. Di fatto molti di noi avevano spesso sentito parlar bene di altri colleghi da parte degli studenti, ma non avevano mai avuto la possibilità di comprendere appieno quale fosse il motivo «tecnico» di tale apprezzamento, a parte generiche valutazioni di simpatia, serietà o puntualità.

In generale, il PM più che da un interrogativo è nato dalla percezione comune di un vuoto e di uno squilibrio: l'Accademia italiana stava sempre più spostando il proprio baricentro sul potenziamento del sistema di valutazione della ricerca (in carenza di risorse, ma questo è un discorso a parte) e stava lasciando *la funzione didattica* della accademia a sé stessa, confidando di fatto nelle capacità di ognuno di regolarsi, aggiornarsi e valutarsi. Esisteva un modo per mantenere solido il principio della libertà di insegnamento e riuscire a dare occasione di scambio e aggiornamento quantomeno sui metodi? Poiché, se da un lato il sistema di valutazione della ricerca avrebbe ottemperato alla necessità di stimolare il docente al proprio aggiornamento scientifico, diverso sarebbe stato il discorso in merito alla efficacia dei suoi metodi di insegnamento. Comuni erano, tra noi, le esperienze di referenze di colleghi considerati estremamente efficaci dal punto di vista scientifico e con riconoscimenti internazionali, ma assolutamente avversati dagli studenti non per motivi caratteriali, ma per una scarsa predisposizione alla comunicazione del proprio sapere. Ma come riuscire ad evitare di incorrere in un sistema minaccioso per la libertà individuale di insegnamento? L'unica possibile via d'uscita era quella di immaginare un metodo ed uno spazio assolutamente volontario per scambiarsi le esperienze. L'obiettivo è far sì che ciascuno, anno per anno, abbia qualche ora per essere stimolato a ripensare al proprio stile didattico ed alla efficacia del proprio sforzo di farsi comprendere, e che tale stimolo non provenga solo da sé stesso o solo dagli studenti (soggetti entrambi affetti da un evidente bias) ma da colleghi, che avrebbero avuto occasione non solo di restituire un feedback su quanto visto, ma anche portare la propria esperienza per stimolare il confronto. Ci si è resi subito conto che sarebbe stato estremamente problematico mettere a confronto colleghi della medesima disciplina, poiché inevitabilmente complicato mantenere la barra dritta verso un confronto in merito allo stile di docenza (tempi, strumenti, interazione, spazi di discussione ecc.) e tener fuori aspetti eminentemente disciplinari.

Si è pensato quindi ad un sistema assolutamente volontario nel quale ciascuno sarebbe stato mentore di qualcun altro, recandosi ad almeno due lezioni possibilmente in maniera inattesa e incontrandosi con gli studenti del *mentee* per raccogliere il loro parere; si è poi pensato di evitare il rapporto uno ad uno, e che ciascuno venisse seguito da due mentori, consentendo così che la restituzione delle impressioni avute in aula fosse frutto di un confronto tra due persone differenti (con due differenti esperienze!); un piccolo nucleo di persone che prendesse in carico il compito di dettare i tempi e di curare gli aspetti minimali della organizzazione delle attività; infine, che il gruppo di partecipanti si incontrasse due o tre volte l'anno per parlare di didattica (in quelli che verranno poi chiamati incontri di approfondimento), per divulgare quanto imparato e per cercare di migliorare il sistema.

1. Le attività dei mentori

Il fulcro del progetto mentore e anche la parte che assorbe più energia in fatto di coordinamento è l'attività di Mentoring. Ogni docente (*mentee*) che aderisce al PM sa di poter contare, nel portare avanti la sua didattica, sull'aiuto di due "mentori", due colleghi docenti che hanno il compito di aiutarlo a migliorare la qualità della sua attività di insegnamento. All'inizio di ogni anno accademico, ogni *mentee* comunica quale corso desidera che sia oggetto di tutoraggio: a tale scopo compila un foglio elettronico condiviso online con dati necessari all'individuazione del suo corso, il settore scientifico disciplinare, il semestre in cui si svolgerà ed il luogo, data ed orario dove si terranno le lezioni. Quando tutti i partecipanti avranno compilato il file condiviso, un complesso sistema di formazione di coppie svolto dai coordinatori del PM fa in modo che ad ogni docente siano affiancati due mentori, avendo cura che:

- uno dei due abbia tutorato, nell'anno precedente, lo stesso *mentee*;
- uno dei due abbia svolto l'attività di mentore da più anni;
- nessuno dei due sia di S.S.D. uguale o affine a quelli del *mentee*;
- entrambi possano svolgere l'attività di mentore nel semestre in cui non sono *mentee*.

L'elenco di tutte le coppie di mentori e dei *mentee* assegnati viene consegnato ad un collaboratore amministrativo assegnato dall'Ateneo al PM col compito di inviare delle email ai mentori, riportando l'attività a loro assegnata con i dettagli del *mentee* e del suo corso oltre che ausili informatici per agevolare la generazione e la conservazione dei dati ottenuti.

I due mentori di uno stesso *mentee*, coordinandosi fra loro, assistono ad alcune sue lezioni, tipicamente due (a loro scelta anche di più), ed inoltre programmano un incontro con gli studenti in assenza del *mentee* stesso per raccogliere il loro parere sul corso e sulla modalità di insegnamento. Per svolgere al meglio il loro compito, ponendo attenzione ad alcuni specifici parametri che il PM ritiene irrinunciabili da monitorare, i due mentori si avvalgono in aula di una scheda di valutazione, redatta in assemblee plenarie dei mentori e periodicamente rivista. Tipicamente i mentori non annunciano in anticipo la data in cui presenzieranno alle due lezioni del *mentee*, fatta eccezione per quella visita che sarà seguita dall'intervista agli studenti, per la quale sarà richiesto al *mentee* di lasciare l'aula con 20 minuti di anticipo rispetto alla fine della lezione. Delle volte un *mentee* può richiedere, in più, che i due mentori assistano ad una propria particolare lezione che egli ha pensato come didatticamente sperimentale o innovativa al fine di valutarne l'efficacia dell'azione formativa: tale attività è stata denominata "*Mentoring on demand*". Durante le lezioni in cui presenziano, i mentori appuntano proprie impressioni esclusivamente sugli ambiti didattici e non su quelli relativi alla disciplina oggetto della lezione: non essendo competenti rispetto al *mentee* essi non sono interessati ai contenuti della disciplina ma alle modalità di erogazione della lezione stessa. Per agevolare la somministrazione del questionario anonimo agli studenti i mentori si avvalgono di un QR code presente fra gli ausili informatici a loro forniti. Raccolte le impressioni libere dagli studenti, i mentori invitano gli stessi ad inquadrare il QR code col proprio smartphone e a rispondere alle domande poste. I dati generati confluiscono in un database generale dal quale sarà successivamente possibile in remoto estrapolare la valutazione. I due mentori, in seguito, condivideranno le loro impressioni raccolte alle lezioni cui hanno assistito, le uniscono alle valutazioni degli studenti visualizzate in un istogramma di gradimento e concordano col *mentee* un incontro per consegnare l'istogramma di gradimento e soprattutto discutere insieme delle impressioni avute, dei punti di forza e degli eventuali margini di miglioramento della sua

didattica. La presenza fra i due mentori di un collega che ha già tutorato lo stesso *mentee* l'anno precedente agevola in questo caso la valutazione della dinamica del cambiamento. L'intero processo e tutte le fasi intermedie vengono monitorate da un mentore senior che ha l'incarico di intervenire quando sorgono difficoltà a concludere il *mentoring* o, a richiesta, quando sorgono criticità di altro tipo.

A conclusione del processo di *mentoring* i due mentori compilano una scheda riassuntiva e la inviano ai mentori senior, ai coordinatori ed al collaboratore amministrativo che ne cura l'archiviazione informatica.

L'intero processo del *mentoring*, così come qui descritto, fa scaturire, fra le tante, una importante peculiarità del PM. Il complesso sistema di formazione delle coppie di mentori determina, infatti, che ciascun docente partecipante svolga il ruolo di mentore a favore di altri due colleghi in modo che ciascuno sia mentore e *mentee* allo stesso tempo. Questa modalità di lavoro, simile nel mondo della ricerca al *peer review*, fa spontaneamente instaurare un virtuale patto etico fra tutti i partecipanti al PM rendendo massime le empatie e molto efficaci le valutazioni.

2. Gli incontri di approfondimento

Come detto in introduzione, fin dalla prima ideazione del progetto è sembrato non solo utile ma fondamentale avere occasione di incontro e di scambio tra tutti i partecipanti al progetto. Tali incontri, che nella fase iniziale del progetto erano anche occasione per fare il punto sulle attività, si sono via via (anche grazie ad un piccolo supporto economico e amministrativo da parte dell'Ateneo) trasformati in incontri seminariali su aspetti cruciali della didattica universitaria (la valutazione, l'etica, la preparazione dei materiali, ecc.), nei quali sono spesso intervenuti docenti di altri atenei in visita presso il nostro o specificamente invitati a dare un contributo. Di fatto, ognuno di questi incontri aveva una durata abbastanza limitata nella parte «seminariale» (da 40 minuti a un'ora) ed erano poi seguiti da una fase di dibattito e scambio di opinioni sul tema scelto. In genere la dinamica delle attività era la seguente: all'atto della convocazione della riunione, molti «oddio, sono stracarico di impegni, farò di tutto per esserci!»; poi, al termine della attività seminariale, i partecipanti contribuivano alla discussione in maniera così attiva da rimanere in aula molto oltre a quanto stabilito, scambiandosi alla fine frasi del tipo «accidenti, dovremmo parlare più spesso di queste cose!».

La cosa ulteriormente utile ed arricchente degli incontri di approfondimento è stata che essi hanno fatto da cassa di risonanza interna del progetto. Una semplice comunicazione interna sui contenuti della parte seminariale ha spesso fatto sì che intervenissero colleghi che non conoscevano il progetto e che ne hanno immediatamente abbracciato le finalità, proponendosi tra l'altro come possibili relatori in incontri successivi, o come *discussant* su temi che ritenevano di conoscere sulla base di esperienze pregresse. Insomma, tali incontri hanno consentito negli anni di fare da cinghia di trasmissione al progetto, da spazio di riflessione e di raccolta di idee, e soprattutto hanno avuto il compito di rinsaldare nel corpo docente dell'Ateneo la consapevolezza del ruolo assunto nella funzione docente, della delicatezza e della bellezza allo stesso tempo di questo ruolo, e nella aumentata volontà di darsi da fare per integrare tale funzione nei sempre più competitivi sistemi di confronto tra Atenei.

Sulla scorta del grande successo degli incontri di approfondimento, lo scorso anno (settembre 2018) è stato organizzato anche un *workshop* di tre giorni presso una struttura alberghiera sufficientemente distante dalla sede universitaria, che permettesse di rimanere concentrati sulle attività del *workshop* in totale *full immersion* senza distrazioni esterne. La

conduzione del *workshop* è stata affidata a tre esperti del settore, uno straniero e due italiani, sul tema «*New Strategies for Successful Teaching and Learning*». Il numero di partecipanti a questa prima edizione è stato di circa trenta persone su base volontaria. L'esperienza ha avuto un grandissimo successo, destando grande entusiasmo anche sui partecipanti più scettici. Il workshop ha permesso un pieno coinvolgimento di tutti i partecipanti, permettendo una partecipazione diretta e attiva a tutte le sessioni previste dai docenti/coordinatori. Inoltre, la circostanza di stare per tre giorni vicini, lontani dalle normali incombenze giornaliere, ha permesso la nascita di un forte senso di solidarietà tra colleghi anche di settori molto differenti, la condivisione e discussione di problemi comuni, la proposta di nuove soluzioni possibili.

Visto il grande entusiasmo riscontrato, l'esperienza è stata pianificata anche per fine 2019, con la stessa tipologia di organizzazione ma su un tema differente, coinvolgendo nuovi esperti e allargando la proposta a nuovi partecipanti.

3. I mentori senior

Le attività del Progetto fin dal suo inizio sono state coordinate e gestite da un «Comitato di Coordinamento», che oltre a seguire le funzioni gestionali (assegnazione dei *mentori ai mentee*, predisposizione dei seminari di aggiornamento, stesura dei moduli e dei questionari, etc.) ha anche svolto il ruolo di supervisione delle attività per assicurarne il regolare e completo svolgimento, il loro monitoraggio nel tempo e, in alcuni casi la funzione di sollecitare le visite o anche risolvere eventuali problemi e difficoltà che fossero sorti, sia fornendo ausili e consigli sia prospettando soluzioni alternative. Questo sistema semplificato ha funzionato bene all'inizio della sperimentazione del Programma, quando era coinvolto un numero limitato di docenti che in fondo si conoscevano abbastanza tra di loro, in un rapporto amicale e spesso molto personale.

Nel tempo il Programma, come illustrato in seguito, ha via via visto aumentare il numero di partecipanti, con un conseguente incremento di difficoltà nel riuscire a seguire con efficacia tutte le mansioni coperte dal «Comitato di Coordinamento». Nell'ultimo anno accademico, come ricordato, si è arrivati a circa ottanta docenti coinvolti. Con tale numero di docenti, sarebbe stato particolarmente complicato essere attenti a tutte le interlocuzioni con e tra i colleghi, e soprattutto si sarebbe rischiato di «saltare» qualche azione o qualche particolare attenzione richiesta.

Quindi per risolvere un problema organizzativo legato ad una comunità sempre più numerosa, si è pensato di istituire una figura che svolgesse i compiti sopra esposti e alla quale si è dato il nome di «Mentore Senior».

L'aggettivo Senior nasce perché il pensiero istitutivo è stato quello di fornire ai mentori più «giovani», con ciò intendendo coloro che avevano aderito appena al Programma o vi partecipavano da solo un anno, un riferimento concreto, disponibile di aiuto, una sorta di «*help desk*» cui rivolgersi nel caso di perplessità o dubbi e questo poteva essere garantito da un mentore che partecipasse al Programma dall'inizio o almeno da più anni.

Ancora suddividere la comunità in più piccole comunità (nell'ultimo anno si sono avuti otto mentori senior, con un rapporto di circa 1:10 rispetto ai partecipanti) aveva il pregio di riuscire a mantenere un rapporto molto stretto e anche personale tra i vari partecipanti, con la possibilità di poter pensare di realizzare il modello della *Faculty Community*, modello irrealizzabile con gruppi numerosi, anche nella prospettiva prevedibile che la comunità cresca ulteriormente nel tempo. Gestire gruppi più piccoli ha il pregio di una interazione più diretta, più immediata ed evita certamente la dispersione.

La costituzione del gruppo dei mentori senior si è basata su alcuni criteri di discernimento: il mentore senior deve essere un docente che ha già una esperienza nel Programma perché, come detto, vi è inserito da diversi anni, ha sperimentato personalmente dei benefici dall'appartenenza al Programma stesso, ha mostrato interesse e competenza nell'essere mentore e – aspetto fondamentale - si propone volontariamente per questo ulteriore compito. Infatti occorre che si metta a disposizione dell'ulteriore tempo fra tutti gli impegni che già si hanno, fatto che però può essere visto positivamente essendo anche questa mansione una opportunità di crescere e far crescere gli altri, proprio nello spirito del Programma.

Il ruolo del mentore senior, e il conseguente incarico, non costituisce né lo si deve interpretare come una gerarchizzazione delle funzioni all'interno del Programma. Questo, se avvenisse, potrebbe solo essere deleterio e snaturerebbe sia il Programma stesso che il ruolo del mentore senior.

Il mentore senior nella sua concezione è un «mentore», nel senso letterale del termine, che aiuta e accompagna gli altri mentori come visto. Non ha specifici poteri se non quello di mettere la sua esperienza, il suo tatto e la sua sensibilità nel gestire il gruppo affidatogli per raggiungere gli obiettivi prefissati da tutti nel partecipare al Programma.

Nella pratica, in questo primo anno di attivazione di questa figura, ciascun mentore senior ha inizialmente fissato una riunione, cercando di riunire tutti i suoi mentori, per potersi conoscere e iniziare un dialogo, con spunti e suggerimenti da parte di tutti; successivamente si sono avuti ulteriori incontri, spesso associati anche al momento del pranzo, così da ritrovarsi in un contesto un po' meno formale, più conviviale e, non ultimo, ottimizzando anche il tempo di ciascuno.

Il mentore senior poi ha monitorato le attività del proprio gruppo tramite il database condiviso, sollecitando qualora fosse il caso la compilazione dei resoconti delle attività o anche le visite in aula. Molti hanno interloquito con i mentori per risolvere qualche lieve difficoltà o dubbio nello svolgere le attività programmate.

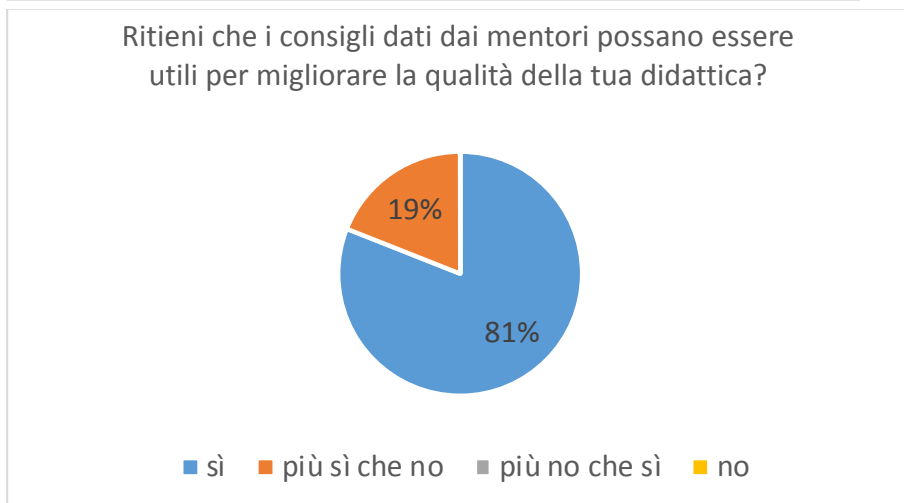
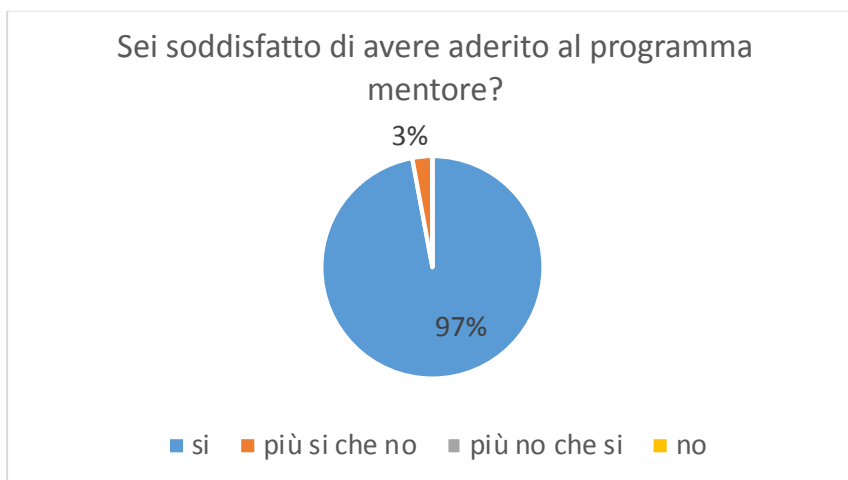
Il bilancio di questa esperienza è abbastanza positivo, certamente lo è dal punto di vista organizzativo, e sarà quindi portata avanti nel tempo. Resta da chiedersi, ad esempio, se sia opportuno «cristallizzare» i gruppi formati o se sia meglio effettuare delle rotazioni. Questi aspetti hanno lati positivi ma anche negativi e saranno certamente trattati in una prossima assemblea dei partecipanti in modo da affinare anche questo ulteriore strumento.

4. I risultati dopo sei anni

Il progetto nato nel 2013 con 13 aderenti ha visto negli anni una crescita continua del numero dei partecipanti. Dal 2016 ogni anno il comitato organizzatore fissa un numero massimo di partecipanti maggiore rispetto all'anno precedente e invita i colleghi dell'Ateneo a partecipare tramite un e-mail apposito. Il numero di domande è sempre molto ampio e il numero massimo viene sempre raggiunto. In particolare, nel 2017-2018 hanno partecipato al progetto 56 docenti, nel 2018-2019 86 e nel 2019-2020 parteciperanno in 105.

Nel 2016 il progetto, su proposta del Presidio di Qualità, è stato fatto proprio dall'Ateneo e l'anno successivo è stato considerato una *best practice* nella relazione della Commissione Esperti di Valutazione (CEV), relativa alla visita in loco per l'accreditamento periodico dell'Università degli Studi di Palermo. In particolare, con riferimento al punto di attenzione R1.C.1 (Reclutamento e qualificazione del corpo docente) la CEV ha affermato che l'Ateneo di Palermo si è posto l'obiettivo di favorire la crescita e l'aggiornamento didattico del corpo docente attraverso il progetto Mentori, che, per la didattica, se attuato in modo sistematico, potrebbe assumere notevole rilevanza non solo in campo nazionale.

Nel 2018, al fine di valutare l'apprezzamento dei partecipanti al progetto, è stato somministrato ai partecipanti un questionario anonimo on-line a cui hanno risposto circa il 75% di essi. Come mostrato nella figura seguente, il 97% dei partecipanti ha affermato di essere soddisfatto di avere aderito al progetto mentore. Inoltre, sono stati molto apprezzati gli incontri di approfondimento organizzati durante l'anno e il workshop residenziale. E' interessante osservare che, come mostrato in figura, i partecipanti hanno ritenuto utile, al fine di migliorare la propria didattica, sia i consigli dati dai mentori sia l'effettuare l'attività di mentore.



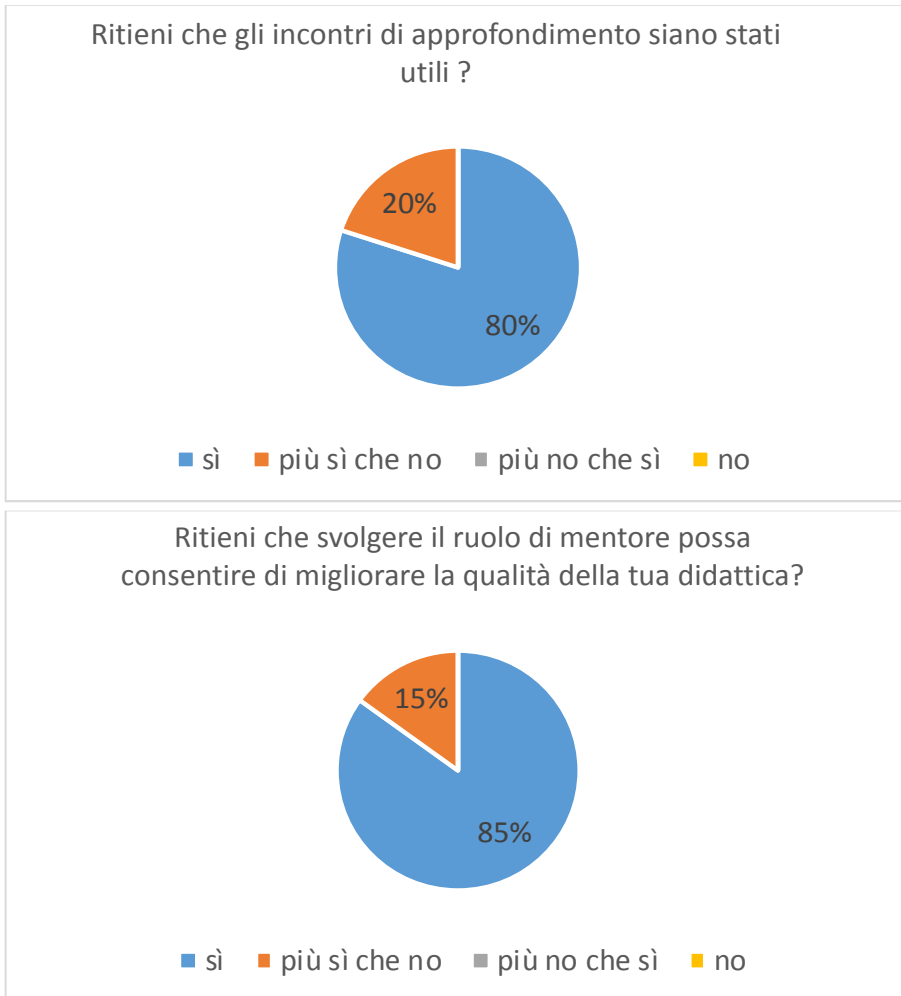


Fig. 1-2-3-4: Questionario anonimo somministrato ai partecipanti al progetto. Risposte date ad alcune delle domande più significative

Gli studenti intervistati durante gli incontri con i mentori hanno, inoltre, apprezzato fortemente il progetto e ne hanno chiesto l'estensione ad altri corsi.

Conclusioni e prossime attività dell'Ateneo di Palermo

Complessivamente, il progetto è in una fase di sviluppo crescente e di miglioramento continuo. Il forte ampliamento del numero dei partecipanti è stato reso possibile dall'introduzione della figura del mentore senior su cui si continuerà a

puntare molto. In particolare, nei prossimi anni ci si pone l'obiettivo di continuare ad ampliare il progetto e ad estenderne la partecipazione soprattutto nelle aree culturali dove ci sono al momento meno aderenti.

Inoltre, l'Ateneo di Palermo ha intenzione di avviare diverse altre iniziative per il miglioramento della didattica. In particolare, nel 2019 è stato realizzato un Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria che si occuperà di implementare e coordinare le riflessioni sulle innovazioni metodologiche e sull'impiego di nuove tecnologie e di organizzare dei percorsi di formazione (sotto forma di seminari e workshop) rivolti in prevalenza a docenti neoassunti, ai docenti del primo anno dei corsi di laurea e ai coordinatori dei CdS, con l'obiettivo di favorire lo sviluppo di un contesto educativo dove gli studenti siano stimolati al ragionamento critico, coinvolti attivamente nei percorsi formativi e adeguatamente supportati nel loro percorso di crescita.

Innovare la didattica all'Università. L'esperienza del progetto QuID Sapienza

Tiziana Pascucci, Assunta Viteritti
Sapienza Università di Roma

1. Innovare la pratica didattica in un mondo che cambia

In ambito fossile, negli strati relativi fino a 3,5 miliardi di anni fa, non si trova niente se non microbi. Poi, “improvvisamente”, nell’arco di 4 milioni di anni, compare ogni forma di organismo (piante, funghi, animali). Un cambiamento improvviso che costituisce, dal punto di vista evolutivo, un momento critico, una forte pressione ambientale, ma anche una grande sfida: l’aumento improvviso di ossigeno. L’ossigeno, rendendo disponibile energia, ha fornito enormi possibilità come quella di iniziare a costruire corpi, in grado di organizzarsi in strutture complesse e capaci di difendersi dai predatori. La natura ci insegna che quando ci sono sostanziali cambiamenti, le forme di vita intelligenti si adattano: in questo modo crescono e si rafforzano, altrimenti si estinguono.

Il cambiamento rapido degli ultimi decenni sta modificando in modo consistente (a volte incontrollato) le Università (Moscato, Regini, Rostan, 2010; Capano, Regini, & Turri, 2016 E 2017). Cambia la professione accademica (Sorcinelli, 2007; Fassari, 2009) e i docenti oggi affrontano nuovi ruoli e responsabilità che richiedono una crescita professionale (dallo scrivere un *grant* a progettare corsi *online*, dall’approfondire la propria specialità culturale alla necessità di lavorare in maniera multidisciplinare, dallo sviluppare competenze per affrontare la crescita tecnologica nello spazio di lavoro all’impegno nello sviluppare/mantenere network professionali, fino alla necessità di occuparsi dell’orientamento delle future matricole e di prevedere corsi di tutorato per prevenire l’abbandono degli studi; senza dimenticare lo sforzo per garantire uno spazio e un tempo per la famiglia, anch’essa alle prese con il cambiamento).

Cambia la natura del corpo studentesco: il numero degli studenti universitari aumenta, e aumenta la loro diversità (genere, età, etnia, religione, lingua, preparazione e background educativo, competenze, ecc.; senza dimenticare le sfide che devono affrontare gli studenti con una preparazione insufficiente). Cambia infine la natura dell’insegnamento, sempre più studente-centrico, sollecitato da un mondo economico e sociale che vede l’emergere di nuove tecnologie per l’apprendimento attivo e stimolato dalla ricerca che fornisce risultati e evidenze circa l’efficacia delle diverse forme di insegnamento attivo. Il cambiamento deve quindi essere affrontato dalle e nelle università: in particolare deve essere osservato, riconosciuto e gestito attraverso politiche e pratiche di rinnovamento, integrate e connesse al

proprio interno ed efficaci all'esterno. Su questa scia anche Sapienza, mega ateneo con oltre 700 anni storia, più di 113 mila studenti e 3.300 docenti, è in questa fase consapevole del cambiamento in atto e pronta ad un nuovo periodo di crescita e di innovazione.

2. Una didattica universitaria centrata sull'apprendimento

La necessità di porre maggiore attenzione alla didattica universitaria, intesa come dimensione qualificante e strategica del lavoro accademico, inizia di recente a trovare spazio e credito anche in Italia (Giovannini 2010; Coggi 2019; Luzzatto e Turri 2016; Felisatti 2016; Giovannini 2010; Mangano e Luzzatto 2016). I cambiamenti dovuti all'uso delle tecnologie, le nuove metodologie di insegnamento e apprendimento, l'inserimento delle università in reti globali economiche, sociali e culturali, la necessità di rafforzare la qualità dell'istruzione di massa anche con bisogni di apprendimento sempre più personalizzati, impongono un profondo ripensamento dell'intera professione accademica (van der Zwaan 2017), richiamata fuori dalla torre d'avorio del sapere esclusivo e elitario (Moscati, Regini, Rostan, 2010; Capano, Regini, & Turri, 2016): emerge la necessità di sviluppare nuovi modelli di ricerca e didattica adatti ad una cultura accademica in rapida e profonda evoluzione.

Le sfide che investono i sistemi di Istruzione Superiore, a partire dal processo di Bologna del 1999, sono state fatte proprie da tutti i sistemi universitari Europei in vista della costruzione di uno spazio comune dell'istruzione e dell'educazione anche al fine di conferire all'impegno didattico dei docenti universitari analogo importanza attribuita all'attività di ricerca (Landri e Neumann, 2014).

Tra i processi in atto che concorrono al rafforzamento della didattica come sfera centrale del lavoro accademico occorre evidenziare:

- una *visione globale della conoscenza* che non è più riconducibile a limitate frontiere geografiche, disciplinari e culturali;
- la *ricerca accademica come attività focalizzata su questioni sociali e tecniche* più rilevanti;
- la *rilevanza pervasiva delle tecnologie* della comunicazione che hanno modificato e continuano a modificare i luoghi e i modi di condividere e produrre la conoscenza scientifica accademica;
- le *riforme universitarie* che da quasi tre decenni interessano tutti i paesi OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) e che hanno portato le università ad essere complesse reti organizzative di tipo globale;
- i *modelli culturali e le pratiche di vita* in profondo cambiamento su scala locale e globale che contribuiscono ad ampliare la missione culturale e sociale dell'Università;
- l'indiscutibile rilevanza della *formazione a distanza*, le tecnologie digitali come strumento di supporto alla formazione e la personalizzazione dell'apprendimento;
- la rilevanza della *interdisciplinarietà* come modello di convergenza nel campo della ricerca scientifica;
- la crescente *complessità dei sistemi di conoscenza* applicati a tutti i mondi professionali (di tipo scientifico, tecnico e umanistico) che portano la didattica universitaria a divenire uno spazio attivo di acquisizione e condivisione di competenze di ricerca;
- la sfida rappresentata dai *nuovi equilibri sociali* presenti oggi nei corsi universitari, quali sono gli equilibri di genere, culturali, linguistici ed etnici. È noto infatti che l'identità sociale e la presenza di minoranze e/o gruppi dominanti in un corso universitario influenzino profondamente l'apprendimento e le modalità didattiche ne

devono tener conto (Ambrose 2010).

Tutti questi elementi mettono in questione i consolidati e tradizionali modelli trasmissivi e unidirezionali (modello uno molti) dell'insegnamento accademico, che era pensato per studenti pronti a riceverlo in modo prevalentemente passivo. Stiamo attraversando la trasformazione profonda di quel accademico che privilegiava l'accumulazione, la codificazione e la stabilizzazione della conoscenza a favore di approcci in cui la conoscenza scientifica diviene mobile, instabile, plurale, condivisa.

Inserita in tale quadro, la pratica didattica universitaria si configura come spazio relazionale di apprendimento in cui diventa centrale la condivisione di nuove prospettive, teorie e metodi tra docenti e studenti, e nel quale gli studenti possono sviluppare competenze di ricerca in tutti i campi della scienza, della tecnologia, delle scienze umane e sociali. Ciò che emerge è una modalità di apprendimento trasformativo basata sulla pratica didattica supportata da metodi e strumenti che consentano agli studenti di essere attivamente impegnati nell'acquisizione della conoscenza come risorsa per apprendere e per relazionarsi alla complessità del presente (Fabbri e Romano 2017). In tale quadro la professione accademica si sta trasformando radicalmente (Teichler, Arimoto, Cummings 2013; Clark 2001; Normand, 2016; van der Zwaan 2017; de Lourdes Machado-Taylor, Soares, Teichler 2017), richiedendo una nuova visione del ruolo e delle pratiche, una visione innovativa fatta propria anche dai documenti programmatici di politiche per l'istruzione superiore (Moscati 2010).

Un esempio in questa direzione proviene dal *Framework for the Qualifications of the European Higher Education Area* che già nel 2005 forniva nei *Descrittori di Dublino* le indicazioni generali dei risultati da conseguire e delle abilità da sviluppare al completamento di ogni ciclo di studi universitario¹. I Descrittori indicano le soglie culturali di riferimento, non hanno carattere disciplinare e non sono riferibili a specifiche aree accademiche o professionali, ma sono piuttosto trasversali. Il loro utilizzo dovrebbe concorrere a stimolare l'"apprendimento sostenibile", inteso come apprendimento che continua oltre la fine dell'istruzione formale e che può essere trasferito a nuovi contesti. L'uso dei Descrittori nella progettazione didattica potrebbe concorrere a una profonda trasformazione, in senso proattivo e relazionale, del lavoro didattico che dovrebbe essere sempre più volto a sviluppare negli allievi quelle competenze che li rendano capaci di far fronte alla delicata fase di transizione dalla formazione universitaria al mondo delle professioni. La valorizzazione delle competenze degli studenti da formare nella pratica didattica di ogni disciplina dovrebbe spingere a superare il tradizionale modello che prevedeva l'individuazione degli obiettivi didattici solo "a monte" del percorso di studio, favorendo un modello che preveda la progettazione dei corsi anche *in itinere* e a partire dalle competenze *in uscita*. Tale costante valorizzazione del "saper fare" potrebbe concorrere a fare del laureato un professionista capace di affrontare, nei diversi settori scientifici di riferimento, le sfide del cambiamento.

Nel campo europeo dell'educazione i descrittori di Dublino rappresentano un riferimento comune per indicare gli obiettivi di apprendimento e in molti casi, (come il caso dell'Ateneo Sapienza) rappresentano la base della progettazione didattica degli insegnamenti in tutti i corsi di studio. L'utilizzo dei descrittori facilita la trasformazione delle aule universitarie da luoghi chiusi di trasmissione del sapere in spazi multidirezionali ove il sapere è un prodotto collettivo, aperto, mutevole e in continua trasformazione, capace di anticipare e rispondere ai processi di cambiamento in tutti i settori della vita sociale, culturale ed eco-

¹ Conoscenza e capacità di comprensione (*knowledge and understanding*); Conoscenza e capacità di comprensione applicate (*applying knowledge and understanding*); Autonomia di giudizio (*making judgements*); Abilità comunicative (*communication skills*); Capacità di apprendere (*learning skills*).

nomica. Tale processo deve essere accompagnato e governato con azioni formative per i docenti di carattere innovativo sul piano istituzionale, organizzativo e culturale.

Da tempo molte Università hanno avviato attività per lo sviluppo di competenze didattiche strategiche per i loro docenti e molte sono le iniziative a livello OCSE per il supporto e miglioramento della professione docente. L'intento comune è di passare da una visione centrata sull'insegnamento (*teacher-centered*) a una centrata sull'apprendimento (*learner-centered*) (Weimer 2013; DeZure 2004). Il docente universitario, in questa prospettiva, non è più chi trasmette conoscenze a studenti che le ricevono passivamente ma si deve fare facilitatore di un apprendimento riflessivo, crea opportunità di apprendimento e modalità nuove di valutazione e auto-valutazione del percorso formativo (Biggs 2003, Frankland, 2007); coinvolge gli studenti in spazi e occasioni di apprendimento attivi e collaborativi, utilizza approcci culturali centrati non solo sull'acquisizione di conoscenze stabilizzate ma soprattutto sulla formulazione e l'analisi di problemi (*problem solving*), sulle nuove modalità di scoperta e di ricerca, su modelli esperienziali e trasformativi (Mezirow 1991, Taylor 2010), sulla gestione delle sfide poste dalla società della conoscenza su scala globale.

Si tratta di una sfida a cui anche Sapienza risponde avviando, a partire dalle nuove generazioni di docenti, un programma formativo che accompagni i docenti (con particolare attenzione ai primi anni di ingresso nella carriera universitaria) a sperimentare nuove visioni culturali, scientifiche e organizzative della vita accademica, sempre più esposta alle sfide della contemporaneità.

3. Obiettivi culturali del progetto QuID (Qualità Innovazione Didattica) Sapienza

La didattica universitaria diventa di recente anche in Italia un'azione strategica degli atenei, con la legislazione vigente che delega all'autonomia delle università la scelta delle azioni per il miglioramento della qualità formativa della docenza. Oltre i processi di valutazione e di accreditamento dei corsi di studio (azioni normativamente orientate e delegate direttamente dal Ministero e dalla sua Agenzia di Valutazione ANVUR agli Atenei tramite Nuclei di Valutazione e Team Qualità, funzioni locali di implementazione di AVA), ogni Ateneo ha una propria autonomia nella progettazione di azioni di miglioramento della qualità delle attività formative e in molte università sono in corso processi di innovazione in tale direzione. Nel quadro dell'autonomia sul miglioramento della didattica, Sapienza ha costituito il gruppo di lavoro per la Qualità ed Innovazione Didattica (GdL QuID), nominato nel 2017 con decreto rettorale n. 2334/2017. Composto da un delegato per ognuna della 11 facoltà dell'Ateneo, da referenti della governance e da esperti esterni, il GdL-QuID è l'organo che in Sapienza si occupa delle questioni pratiche legate alla didattica e della formazione dei nuovi docenti, in stretta collaborazione con la Commissione Didattica di Ateneo, il Nucleo di Valutazione e con il Team Qualità, pur mantenendo la propria autonomia nella direzione del miglioramento della qualità della formazione dei docenti.

Il gruppo² ha l'obiettivo di fornire al Rettore pareri, proposte, strategie e linee di indirizzo per il progresso, il miglioramento e l'innovazione della didattica.

Le attività del GdL-QuID sono in capo all'Area Organizzazione e Sviluppo, ed i suoi principali obiettivi sono:

² Di seguito gli obiettivi e la composizione del gruppo QuID: <https://www.uniroma1.it/it/pagina/gruppo-di-lavoro-qualita-e-innovazione-della-didattica-gdl-quid>.

- promuovere la formazione didattica dei docenti e le strategie di insegnamento centrato sull'apprendimento dello studente
- individuare, sperimentare e monitorare metodologie, tecnologie e materiali didattici innovativi, utili a migliorare la qualità e l'efficacia didattica
- organizzare conferenze, seminari, corsi per la maggiore diffusione della cultura della Qualità e Innovazione Didattica
- garantire la diffusione delle azioni identificate presso le strutture (Facoltà, Dipartimenti, Corsi di Studio) per il tramite dei Referenti di Facoltà
- promuovere forme di riconoscimento (rendicontazione, premi, incentivi economici, forme di supporto) per valorizzare l'impegno dei docenti nella didattica innovativa e di qualità
- stimolare forme di collaborazione con enti nazionali e internazionali volte a sviluppare attività utili alle proprie finalità
- proporre e sperimentare indicatori della qualità della didattica
- promuovere la sperimentazione di esperienze di collaborazione tra didattica, ricerca, terza missione in rapporto con il territorio.

4. Le azioni del progetto QuID

Il gruppo QuID ha avviato le sue attività alla fine del 2016 e ha sviluppato la progettazione di dettaglio di percorsi formativi per le diverse tipologie di docenti in Sapienza.

Il GdL QuID si riunisce in media mensilmente, lavora con il supporto di una segreteria amministrativa e svolge attività continua di riflessione sulle pratiche formative, analizza le riflessioni valutative offerte dai docenti che partecipano al corso e su quella base attua un miglioramento continuo della progettazione formativa per le edizioni successive del corso. Al suo interno vengono costituiti temporaneamente dei sottogruppi che lavorano su specifici temi e riportano al QuID gli avanzamenti.

Obiettivo generale del progetto è quello di coinvolgere in modo attivo tutte le nuove generazioni di docenti che nell'accesso alla carriera accademica si dovranno interrogare in modo individuale sulla didattica come pratica professionale innovativa, collettiva e plurale, al fine di creare una comunità accademica che punti alla promozione e allo sviluppo della qualità della formazione universitaria.

Attualmente, il progetto QuID si articola su due principali linee:

- *La formazione iniziale*: di durata biennale, a carattere obbligatorio, riservata ai nuovi docenti (soprattutto RTD-b, e in subordine, RTD-a con affidamento didattico);
- *La formazione permanente*: adesione di tipo volontario, incentivata, aperta a tutti i docenti Sapienza, secondo un programma di eventi rinnovato di anno in anno.

4.1 La formazione iniziale

Per la formazione iniziale, il QuID ha avviato un programma formativo che dal 2018 sta accompagnando le nuove generazioni di docenti dell'Ateneo al fine di formare una nuova cultura della didattica accademica in tutti i campi del sapere, una didattica che metta in relazione i risultati della ricerca sull'apprendimento con tecniche di insegnamento capaci di

rispondere alle sfide sociali e culturali delle società contemporanee. Per la messa a punto del progetto formativo è stato allestito uno staff di esperti, interni e esterni a Sapienza, che svolge diversi ruoli:

- *I Mentori* (impegnati nel corso biennale) che hanno più funzioni: a) coordinano e organizzano le attività formative; b) formano e coordinano l'azione dei tutor, collaborando nella scelta degli stessi;
- *I Tutor* (impegnati nel corso biennale) che hanno diverse funzioni: a) facilitano gli esercizi in aula (I annualità), e non devono necessariamente appartenere alla medesima area culturale dei partecipanti alle attività formative; b) seguono i partecipanti nell'esercizio sul campo (I annualità) e nella pianificazione, esecuzione e valutazione del proprio intervento didattico (II annualità);
- *I Docenti* (impegnati nel corso biennale e anche nella formazione continua) che hanno più funzioni: tengono le lezioni e coordinano le attività pratiche nei moduli (I annualità); forniscono il materiale preparatorio da inviare ai partecipanti prima dello svolgimento del modulo, nonché il materiale necessario per lo svolgimento degli esercizi in aula. I docenti predispongono altresì gli esercizi sul campo.

Per l'avvio del progetto è stato necessario formare in Sapienza una comunità di docenti-tutor, portavoce nella loro comunità di riferimento nonché supporto attivo in tutte le fasi di sviluppo del progetto. La formazione dei primi docenti-tutor, un gruppo di circa 50 persone, scelte in modo volontario e su suggerimento dei presidi e dei direttori di dipartimento, è avvenuta nel febbraio del 2017. In quell'occasione è stata avviata una edizione sperimentale del progetto formativo rivolto ai docenti disposti a collaborare come tutor con il QuID. Si è così dato l'avvio al primo nucleo di una comunità di docenti che hanno condiviso l'idea di sviluppare una didattica centrata sul piano coinvolgimento degli studenti, veri protagonisti dei processi di costruzione della conoscenza. I docenti-tutor hanno fornito un feedback rispetto all'esperienza sperimentata e hanno suggerito miglioramenti e modifiche per il programma formativo. Nel settembre 2018 è stata realizzata la prima edizione della formazione iniziale, rivolta a 50 nuovi docenti di tutte le aree culturali dell'Ateneo entrati in ruolo nel 2017. Da allora, il GdL QuID organizza una edizione del percorso formativo ogni anno.

La *prima annualità* della formazione iniziale è consistita in un momento di avvio della formazione iniziale (generalmente a settembre) formato da un modulo preparatorio (modulo 0) e 4 moduli della durata di mezza giornata ciascuno in cui vengono avviati i lavori dei gruppi (ogni gruppo è formato da 1 docente tutor e da 3 RTD-B di aree culturali diverse, mantenendo anche l'equilibrio di genere). In questa prima fase c'è un lavoro collettivo di affiancamento che prosegue con i lavori di tutoraggio osservativo dei singoli gruppi per l'intero anno accademico. Il tutoraggio osservativo è stato scelto come pratica di condivisione adatto a stimolare a migliorare il modo di insegnare senza implicare una valutazione dei contenuti didattici (ulteriore motivo della scelta di gruppi multidisciplinari: non si valuta il contenuto ma ci si concentra sulle pratiche e sugli obiettivi di apprendimento), per consentire di imparare ad osservare ed essere osservati. Ogni gruppo (1 tutor e 3 docenti) organizza un calendario di incontri del gruppo che prevede la presenza e l'osservazione reciproca di lezioni, esami e prove pratiche di ognuno. Non ci sono regole formali di osservazione reciproca, si utilizza un format condiviso utile a raccogliere le informazioni utili al lavoro che dovrà essere svolto (ognuno trova il suo spazio e il suo stile di essere tutor). La dimensione del piccolo gruppo si è rivelata efficace per osservare, scoprire e riflettere insieme su come si lavora in aula e sul rapporto tra docente e studenti. Durante il tirocinio osservativo, il tutor prende nota, fa foto, parla con gli studenti, riflette con i colleghi su cosa implica

sentirsi osservati da pari. Dopo il primo anno di tutoraggio, in genere a giugno, tutti i gruppi consegnano e presentano un lavoro riflessivo finale che testimonia l'esperienza osservativa e il tutoraggio. Viene organizzato un evento finale in cui si raccontano le esperienze del gruppo alla presenza dei colleghi, degli esperti del gruppo QuID e anche di ospiti esterni).

Gli obiettivi formativi della *seconda annualità* sono rivolti alla formazione per innovare la didattica dentro i campi disciplinari. In particolare si lavora su:

- analizzare e applicare le pratiche didattiche;
- innovare e riprogettare il proprio insegnamento;
- applicare pratiche di valutazione dell'insegnamento;
- sperimentare azioni di mentoring.

Durante la seconda annualità, i gruppi vengono ricomposti e i partecipanti sono suddivisi in gruppi culturalmente omogenei (di 6/10 docenti, in base ai settori culturali di provenienza seguito da un tutor culturalmente affine. Il corso è articolato in un calendario di incontri mensili con il tutor e in un tirocinio (concordato con il tutor). Ogni partecipante elabora, d'intesa con il tutor, un proprio progetto didattico finalizzato, anche grazie al confronto con gli altri colleghi del corso, alla riprogettazione del proprio corso, lo mette in atto (osservato dal tutor), e a fine anno elabora un resoconto a carattere riflessivo.

Gli obiettivi formativi del progetto di formazione iniziale QuID possono essere così:

- comprendere il ruolo del docente nell'Università in quanto sistema complesso;
- analizzare e progettare un insegnamento all'interno di un percorso formativo centrato sull'apprendimento e sulla formazione delle competenze degli studenti;
- sperimentare modalità didattiche ispirate ai Descrittori di Dublino che mettano al centro una visione della formazione universitaria basata sull'apprendimento e le competenze degli studenti;
- conoscere, comprendere e sperimentare la progettazione formativa come pratica riflessiva di verifica, autovalutazione e valutazione degli apprendimenti;
- promuovere l'innovazione didattica come processo continuo attraverso la partecipazione attiva degli studenti alle attività formative al fine di preparare le nuove generazioni di studenti a fronteggiare le sfide della contemporaneità.

Questa articolata azione formativa, se da un lato sta attivando una visione innovativa della pratica della docenza universitaria dall'altra lascia aperte molte domande riprese anche dalle valutazioni che del corso danno i docenti partecipanti. I partecipanti dichiarano di apprezzare le metodologie didattiche innovative proposte, sono disponibili a sperimentare nuove tecniche didattiche, dichiarano di sviluppare nuove competenze progettuali e dichiarano di aver modificato il proprio paradigma sulla didattica. Dicono però che aver potuto sperimentare e apprendere molte cose nuove per la didattica non significa automaticamente metterle in pratica e parteciparle con gli altri colleghi. Le sfide aperte restano molte e molte le domande su cui lavorare:

- come condividere l'innovazione con i tanti colleghi che non sanno nulla di didattica innovativa e che non hanno partecipato al corso?;
- come verificare se la sperimentazione didattica si trasforma in maggiore e più qualificata partecipazione all'apprendimento da parte degli studenti e delle studentesse?;
- come coniugare la sperimentazione e l'innovazione qualitativa della didattica con la pressione burocratica rappresentata dalle procedure di accreditamento che interes-

sano i corsi di studio e che assorbono molta della azione accademica anche a scapito di un reale processo di incorporazione delle innovazioni nelle pratiche didattiche.

Si tratta di questioni importanti su cui il gruppo QuID lavorerà per le prossime edizioni del percorso formativo.

4.2 La formazione permanente

Il 15 Aprile 2019 c'è stato l'avvio della formazione continua dei docenti. Sono stati organizzati alcuni moduli formativi brevi ("tutorial") orientati alla formazione continua dei docenti in ruolo (associati e ordinari). Alle diverse edizioni dei moduli hanno partecipato nel 2018 più di 300 docenti in ruolo. I temi scelti per la formazione continua sono stati:

- pratiche didattiche per l'apprendimento attivo;
- come scegliere e progettare una prova d'esame;
- come utilizzare le piattaforme informatiche per una didattica efficace;
- coordinamento di un'area didattica o di un corso di studi;
- buone prassi e linee guida per gli studenti con disabilità e DSA.

Ogni tutorial è organizzato per prevedere una capienza massima di 50 partecipanti, tutti i docenti Sapienza possono prenotarsi ad ogni tutorial di interesse, attraverso un calendario messo a disposizione a giugno/luglio per l'anno accademico successivo. La formazione iniziale e la formazione continua sono le due leve scelte dal progetto QuID. Si tratta di un progetto ambizioso che solo con gli anni potrà dare i suoi frutti favorendo la creazione di significati e pratiche condivise e la formazione di comunità di pratica tra di docenti. Questa la sfida più alta.

Alcune considerazioni conclusive

Nella didattica universitaria veniamo da un mondo in cui l'aula era considerata come uno *spazio sacro* in cui il docente era una sorta di sacerdote e in cui l'università era considerata come una Istituzione totale volta alla sola produzione dei saperi disciplinanti e alla riproduzione sociale e culturale per andare verso la crisi di quel programma istituzionale (Dubet, 2014). Dall'esperienza del progetto QuID emergono una serie di elementi che possono contribuire alla riflessione sugli effetti della formazione accademica.

1. La didattica è un valore primario dell'Università, ma questo tema è rimasto da tempo oscurato. A questo ha contribuito lo squilibrio tra il pieno valore e riconoscimento dato alla ricerca (finanziamenti, carriera, abilitazione nazionale) e il disinteresse verso la didattica. In effetti, la ricerca è un fatto sociale e pubblico, ci sono indicatori che la misurano, è realizzata in gruppo, si lavora in team; la didattica e l'insegnamento sono, invece e ancora oggi, un fatto privato, svolto nella propria classe e in solitudine dal docente. La sperimentazione di azioni formative legate all'innovazione delle pratiche didattiche rafforza l'idea che l'insegnamento universitario non è un *affare individuale* di ogni singolo docente ma è sempre una azione partecipata tra docenti e con gli studenti. Si assiste così alla sperimentazione di forme di formazione e di sperimentazione collettive che spingono a *deprivatizzare* le pratiche didattiche che divengono uno spazio sociale e relazionale (Ajello e Ghione 2000).

2. Da parte dei docenti che partecipano alla formazione emerge la comune critica al modello trasmissivo e frontale a favore di pratiche didattiche più partecipate e condivise. Anche grazie all'azione formativa iniziano ad emergere prime timide trame di un tessuto di innovazioni ancora non maturo sul piano organizzativo e istituzionale che propongono una nuova visione del lavoro didattico in Accademia. Si sposta il baricentro dal tradizionale modello dell'insegnamento uno-molti a pratiche di apprendimento in cui il docente diventa, in alcuni casi, un facilitatore dei processi di apprendimento, un animatore volto alla formazione di competenze che non sono solo di carattere disciplinare ma anche di tipo processuale e metodologico (Fabbri e Romano 2017).

3. I docenti universitari non si ritengono degli innovatori ma se sollecitati raccontano, anche durante le attività formative, di come sperimentano il superamento della frontalità e la visione trasmissiva della conoscenza. La partecipazione all'attività formativa modifica l'atteggiamento verso la didattica e stimola la consapevolezza che la moltiplicazione delle modalità didattiche può favorire una maggiore partecipazione e soddisfazione degli studenti. L'introduzione di nuove modalità didattiche consente, infatti, l'attivazione di spazi di sperimentazione che possono favorire negli studenti una prima proiezione verso i mercati professionali di riferimento. La crescente e condivisa esigenza di riuscire a stimolare negli studenti una più attiva partecipazione alle attività didattiche è motivata dalla necessità di sollecitare a sviluppare competenze di problematizzazione e spirito critico.

4. Al di fuori del corso di formazione l'innovazione della didattica non crea ancora una sedimentazione di tipo collettivo e istituzionale, e le esperienze innovative restano perlopiù individuali, sono ancora poche le occasioni formali di condivisione e prevalgono confronti di tipo informale. Da quanto emerge rimane, quindi, da affrontare la dimensione di frammentazione delle pratiche didattiche innovative che dovrebbero diventare parte di un tessuto organizzativo maggiormente visibile, condiviso, progettato e riconosciuto, pur nella consapevolezza delle tensioni e delle spinte all'autonomia che caratterizzano la professione docente.

5. Le pratiche di innovazione della didattica possono creare spazi di condivisione tra i campi disciplinari poiché la centralità non è più solo della formazione delle conoscenze ma si pone attenzione anche alle competenze che gli studenti devono assumere e questo richiede una relazionalità nuova tra i campi disciplinari che si trovano a dialogare in vista del raggiungimento dei comuni obiettivi di apprendimento. Su questo terreno molto resta ancora molto da fare ma i processi sono stati attivati.

Riferimenti bibliografici

Ajello A., Ghione V. (2000). *Quale Autonomia. Ripensare la scuola con prospettive pertinenti* in Benadusi L. e Serpieri, R. (a cura di) *Organizzare la scuola dell'autonomia*, Carocci, Roma.

Biggs J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Maidenhead (UK), SRHE and Open University Press.

Capano G., Regini M., Turri M. (2016). *Changing Governance in Universities Italian Higher Education in Comparative Perspective*, Palgrave Macmillan UK.

Capano G., Regini, M. & Turri M. (2017). *Salvare l'università italiana. Oltre i miti e i tabù, Bologna. Il Mulino*.

Clark B.R. (2001). *The entrepreneurial university: new foundations for collegiality, autonomy and achievement*, in Journal of the Programme on Institutional Management in Higher Education, Vol. XIII, n.2.

Coggi C. (2019). *Formare i docenti universitari alla didattica e alla valutazione: il progetto IRIDI*, Angeli

Dubet F. (2014). *Le déclin de l'institution*. Le Seuil.

Fabbri L. & Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo*. Roma: Carocci.

Fassari L. G. (2009). *L'esperienza del prof. Che cosa si fa nelle università italiane*, Franco Angeli, Milano.

Felisatti E. (2016). "Editoriale. Strategie di sistema per la promozione della professionalità docente in università. Dalla valutazione della didattica all'intervento sul campo", in *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Research and Practices*, 1: 5-16.

Frankland S. (2007). *Enhancing Teaching and Learning through Assessment. Deriving an Appropriate Model*. Dordrecht, Springer.

Giovannini M.L. (2010). *Imparare il "mestiere" di insegnare all'università: orientamenti e sfide. Insegnare all'università. Modelli di formazione in Europa*. Bologna, Cleub.

Landri P. & Neumann E. (2014). "Mobile sociologies of education" in *European Educational Research Journal*, 13(1), 1-8.

Luzzatto G. & Turri M. (a cura di) (2016). *Innovazioni didattiche nelle riforme universitarie, Scuola democratica*, n. 3.

Mangano S., Luzzatto G. (2016). "Valutazione della qualità della didattica universitaria: le iniziative in corso", in *Excellence and innovation in learning and teaching*, 1(2), 17-27.

Mezirow J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*, Hoboken (NJ), John Wiley & Sons.

Moscatti R. (2010). *Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa. Come e perché cambiano le università in Italia e in Europa: nuove politiche dell'istruzione superiore e resistenza al cambiamento*, Liguori.

Moscatti R., Regini M. & Rostan M. (2010). *Torri d'avorio in frantumi?: dove vanno le università europee*, Bologna, Il Mulino.

Normand R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education. The Fabrication of the Homo Academicus Europeanus?* Cham, Springer.

Sorcinelli M.D. (2007). *Faculty development: The challenge going forward. Peer Review*, 9 (4).

Taylor R.W. (2010). “The Role of Teacher Education Programs in Creating Culturally Competent Teachers: A Moral Imperative for Ensuring the academic success of diverse student populations”. In *Multicultural Education*, 17(3): 24-28.

De Lourdes Machado-Taylor M., Soares V.M. & Teichler U. (Eds). (2017). *Challenges and options: The academic profession in Europe* (Vol. 18). Springer.

Turri M. (2011). *L'università in transizione. Governance, struttura economica e valutazione*, Edizioni Angelo Guerini ed Associati.

Walsh K. (2013). *Oxford Textbook of Medical Education*. Oxford, Oxford University Press.

Weimer M. (2013). *Teacher-centered, learner-centered or all of the above*. Faculty Focus. Higher ED Teaching Strategies from Magna Publications, Posted in: Teaching Professor Blog www.facultyfocus.com/articles/teaching-professor-blog/teacher-centered-learner-centered.

DeZure D. (2004). “Learner-centered teaching: Five key changes to practice”. *The Review of Higher Education*, 27(2), 271-272.

Processi trasformativi, didattica innovativa e cambiamenti organizzativi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena

Alessandra Romano
Università degli Studi di Siena

Abstract

Il contributo descrive i dispositivi organizzativi, le azioni di sistema e i percorsi formativi realizzati all'interno del Teaching & Learning Center (TLC) dell'Università di Siena, centro di ricerca, formazione e consulenza inserito nel Santa Chiara Lab dell'Università di Siena. Il focus verte sulle sperimentazioni condotte per lo sviluppo delle comunità professionali interdepartmentali costituite dai docenti dell'ateneo senese.

1. Quali dispositivi per lo sviluppo professionale dei docenti universitari

Il contributo descrive i dispositivi organizzativi, le azioni di sistema e i percorsi formativi all'interno del *Teaching & Learning Center* (TLC) dell'Università di Siena. Particolare attenzione sarà data alle azioni di facilitazione per lo sviluppo di comunità professionali interdepartmentali di docenti, finalizzate a diffondere metodologie didattiche partecipative all'interno dei corsi di laurea dell'ateneo senese. Il posizionamento di chi scrive è quello di un *insider* membro delle comunità di docenti (Shani, Guerci, & Cirella, 2014), interessata ai processi di apprendimento organizzativo e ai dispositivi per l'innovazione didattica nei sistemi dell'*Higher Education*.

E' ormai consolidato che lo sviluppo della professionalità docente rappresenti il cuore pulsante di un'organizzazione che produce conoscenza, come l'università, e che è chiamata ad *apprendere* e a cambiare attraverso *ciò che apprende*. Permangono, tuttavia, *bias*, distorsioni, scollamenti, tra ciò che si professa, le teorie dichiarate sull'insegnamento universitario, e ciò che di fatto si fa in aula, le pratiche in uso (Schön, & Argyris, 1998).

La rivalutazione del valore dell'apprendere *da* e *attraverso* l'esperienza ha concorso a legittimare l'idea secondo cui insegnare significa saper organizzare *setting* di apprendimento in contesti espansi, tecnologicamente densi e caratterizzati dalla presenza di una pluralità di comunità informali che supportano i processi di costruzione della conoscenza tra pari (Fabbrì, 2019). Di qui il bisogno di trasformare le modalità e le condizioni attraverso le quali nelle pratiche didattiche sono riconosciuti e utilizzati saperi concettuali e pratici, co-

noscenze esplicite e tacite, dimensioni materiali e immateriali, dispositivi tecnici e produzioni discorsivo-conversazionali che danno senso e significato all'apprendere tanto degli studenti quanto dei docenti.

Gli studi sull'epistemologia professionale (Schön, 1993), sulle pratiche (Gherardi, 2012; Fabbri, 2007) e sulle comunità di pratica (Wenger, 1998; Wenger, McDermott & Snyder, 2006). e le teorie dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003; Brookfield, 2010; Taylor, 2002) e dell'apprendimento trasformativo informale (Marsick, & Neaman, 2018) costituiscono gli ancoraggi concettuali a cui fare riferimento per interpretare i processi di cambiamento in atto.

I costrutti di riflessione *nel corso dell'azione* e riflessione *sull'azione* di Schön (1983), ad esempio, permettono di tematizzare i processi a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti in termini di setting dialogici per facilitare percorsi di tipo critico-riflessivo collettivi, in cui poter riflettere *sull'esperienza, attraverso l'esperienza* e poter apprendere *dall'esperienza*, superando l'illusione romantica di progettarli come momenti formativi spot da erogare in forme più o meno partecipative (Bracci, & Romano, 2018). La messa a fuoco di dispositivi formativi funzionali allo sviluppo professionale dei docenti si colloca nello scenario di consenso verso contributi che valorizzano le pratiche rispetto ai modelli, che tematizzano la formazione come accompagnamento delle pratiche professionali, che facilitano la promozione di apprendimenti dalla pratica come investimento per l'innovazione professionale e organizzativa (Fabbri, 2019).

La riflessione sull'esperienza per apprendere *attraverso e dall'esperienza* è la componente fondamentale di quella competenza appartenente al patrimonio esperienziale che consente ai docenti, professionisti in situazione, di riconoscere e gestire i caratteri di complessità, conflitti di valore, unicità e indeterminatezza dei contesti universitari (Marsick, & Neaman, 2018; Fabbri, 2019;). L'*outcome* di questi percorsi riflessivi non è riconducibile a un cambiamento immediato, ma alla possibilità di rendere visibili i meccanismi critici e di ragionamento adottati nonché le distorsioni agite e date per scontato nelle proprie routine didattiche.

Come sostenere, allora, i docenti universitari a progettare esperienze di apprendimento che siano significative, durature, impattanti, trasformative e performative per gli studenti universitari? Quali dispositivi possono consentire a gruppi di docenti accomunati da una passione e un interesse comune, quello di ripensare i propri metodi di insegnamento nell'interesse di coinvolgere gli studenti e renderli protagonisti, di aggregarsi e cocostruire conoscenza e innovazione? Quali setting aiutano comunità professionali di docenti a riflettere sulle proprie esperienze didattiche, sui limiti e sulle distorsioni individuali e organizzative, sui disallineamenti tra ciò che ricercano, ciò che insegnano e ciò che faranno gli studenti? Questi sono solo alcuni degli interrogativi che ci sfidano come ricercatori. Sono domande di ricerca, rispetto alle quali scegliamo di aprire traiettorie di *inquiry* e confronti con modelli familiari e non familiari.

L'università ha bisogno, dunque, di dispositivi e centri per l'innovazione che promuovano ricerca e formazione, pratiche di ricerca situate, consessi dialogici e collettivi in cui i docenti possano produrre forme di conoscenza utile per far fronte ai problemi senza soluzioni e disorientanti che incontrano dentro e fuori le loro aule, muovendo così verso una dimensione di autoformazione e di formazione collettiva. In questo scenario, i *Teaching & Learning Center* sono i centri formali di ricerca, formazione e consulenza atti a presidiare le sperimentazioni e la diffusione di didattiche innovative in aula e di innovazione didattica fuori l'aula. Differiscono dalle associazioni perché sono laboratori permanenti e *hub* di innovazione didattica interne alle università.

Nei *Teaching & Learning Center*, i docenti sono dei professionisti che riflettono sulla propria pratica e che utilizzano il valore dell'esperienza concretamente vissuta in relazione ai problemi e agli attori organizzativi con cui si confrontano.

2. Il Teaching & Learning Center dell'Università di Siena

Il caso del *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena che qui presentiamo è emblematico del tentativo di creare le condizioni più promettenti per generare una trasformazione organizzativa tramite lo sviluppo di centri di ricerca e formazione che offrano supporto a processi di apprendimento e costruzione di conoscenza. Il caso del *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena consente di esplorare come e a quali condizioni l'innovazione didattica si configura come un processo che va oltre lo sviluppo delle pratiche dei singoli docenti collocandosi, invece, a un livello di innovazione organizzativa e coltivazione di comunità professionali di apprendimento. La costituzione di un TLC ha rappresentato il presidio formale di sostegno alla nascita di comunità di apprendimento professionali, i cui membri condividono l'impegno comune di diffondere metodologie didattiche attive e partecipative e di proporsi come attori di innovazione didattica nei propri dipartimenti (Fabbri, & Romano, 2017; 2018).

Il *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena è il centro di ricerca, formazione e consulenza la cui costituzione è il risultato di un processo di *co-design* collaborativo *multistakeholder* che ha coinvolto figure apicali della governance, quali Rettore, Delegata del Rettore alla didattica, rappresentanti delle imprese e docenti universitari di area pedagogica e didattica¹.

Il Santa Chiara Lab, progettato e diretto da Angelo Riccaboni, è il Centro Servizi che l'Università degli Studi di Siena ha creato per facilitare l'incontro tra università e mondo del lavoro, per implementare un'innovazione sostenibile che allinei saperi, professioni e conoscenze pratiche.

Al suo interno, il *Teaching & Learning Center* è il centro di formazione e ricerca a cui è affidato il compito di progettare, promuovere, supportare un'innovazione didattica sostenibile. Il *TLC* offre agli studenti un setting di apprendimento non sempre presente durante gli insegnamenti che frequentano nei corsi di laurea, e ai docenti momenti e opportunità formative *tra pari* dove possono autoapprendere come trasformare le routine didattiche.

Il *TLC* intercetta eventuali attori organizzativi disponibili ad adottare (o come dipartimenti, o come corsi di laurea, o come singoli attori, a seconda delle disponibilità) le metodologie attive di sviluppo in aula. Queste, mettendo al centro i processi di apprendimento dei *learner*, sono funzionali allo sviluppo di competenze trasversali utili alla costruzione di identità professionali sfidanti rispetto alle esigenze fluide del mondo del lavoro.

Le attività formative erogate nel *Teaching & Learning Center* sono caratterizzate dall'adozione di metodologie formative a carattere esperienziale e collaborativo, e da approcci *problem-based*. Le strategie e modalità di intervento sono caratterizzate dalla valorizzazione dell'apprendere dall'esperienza, dal principio che non si dà apprendimento senza azione e che ogni azione può diventare occasione di apprendimento (Egentenmeyer, & Fedeli, 2018; Fabbri, 2007; Fedeli, 2014; Fedeli, & Taylor, 2017). Il tema delle metodologie attive

¹ Il gruppo di lavoro del *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena è costituito da due Responsabili Scientifiche (Prof.ssa Sonia Carmignani, per la didattica multidisciplinare, e Prof.ssa Loretta Fabbri, per le soft-skills), due docenti di area pedagogica e didattica (Prof. Claudio Melacarne, dott.ssa Alessandra Romano), e dallo staff tecnico di supporto alle attività gestionali. Tutte le attività del gruppo di lavoro sono condotte in sinergia con il Presidente e il Direttore del Santa Chiara Lab, e con i responsabili scientifici degli altri progetti strategici. Le attività e le azioni di sistema descritte nel contributo sono progettate e realizzate sotto la Responsabilità Scientifica della Prof.ssa Loretta Fabbri.

richiama la necessità condivisa dai docenti di porre al centro i problemi reali per consentire agli studenti di partecipare attivamente alla progettazione del proprio apprendimento. In nome del pluralismo metodologico, inteso come approccio *problem-based* multimetodo all'insegnamento, gli studenti sono posti in condizione di mettere in connessione ciò che apprendono oggi con ciò che faranno domani, laddove le conoscenze e le competenze attivate intercettano gli interessi congiunti delle discipline studiate e sono legate all'esecuzione di compiti complessi e di sfide (Fabbri, & Romano, 2018).

I *workshop* seguono la struttura della co-facilitazione tra docenti universitari ed esperti del settore produttivo oppure tra docenti novizi e docenti esperti. I destinatari delle attività formative sono:

- studenti iscritti ai Corsi di Studio triennali, studenti iscritti ai Corsi di Studio magistrali;
- dottorandi e *early-stage researchers*;
- docenti neo-immessi, junior e senior afferenti a tutte le aree disciplinari;
- docenti esperti.

Sono, inoltre, differenziati in rapporto alla lingua, con un'offerta in lingua inglese e in lingua italiana. Il *Teaching & Learning Center* si colloca dentro un modello di didattica professionalizzante a sostegno dell'occupabilità degli studenti che allinea offerta formativa, didattica, sviluppo di progetti professionali, secondo una logica di interconnessione ricorsiva a spirale.

La *mission* del centro è accompagnare da una parte gli studenti nella costruzione della loro professionalità e nel rafforzamento della loro occupabilità attraverso la coltivazione delle *soft-skills*, dall'altra parte i docenti novizi ed esperti nella valorizzazione del loro profilo professionale e la sperimentazione di metodologie didattiche attive che siano *learner-centred*, *problem-based*, *experience-based*, partecipative e cooperative (Fabbri, & Romano, 2018).

Nel primo biennio di attività 2016-2017, sono stati organizzati interventi formativi per promuovere nei docenti coinvolti la consapevolezza delle scelte didattiche adottate, la capacità di analizzare l'incidenza dell'insegnamento sull'apprendimento degli studenti, l'adozione di strategie didattiche innovative, la competenza nella scelta di strategie valutative affidabili.

A partire dal 2018 sono stati realizzati seminari e *workshop* mensili tenuti da docenti internazionali e italiani sui temi della didattica universitaria (progettazione per competenze; scrittura di *learning outcomes*; metodologie di valutazione e valutazione formativa; metodologie didattiche, quali ad esempio lezione partecipata con sussidi tecnologici, *problem-based learning*, *team based learning*). Fanno parte delle azioni per lo sviluppo professionale dei docenti le attività di *classroom visit*. Nelle sessioni di *peer observations* previste nelle *classroom visit*, colleghi di ogni disciplina possono confrontarsi durante le visite e le osservazioni tra pari con colleghi sulle metodologie didattiche adottate nella lezione (lezione frontale, lavoro di gruppo, discussione collettiva, *problem-based learning*, studi di caso, ecc.), sulle metodologie di facilitazione per coinvolgere gli studenti, sui sussidi didattici e strumentazione ICT utilizzati, sulle procedure di valutazione dei feedback degli studenti.

Alle visite può seguire un report e un momento di feedback dettagliato che individua, con un approccio di *peer assessment* costruttivo, punti di forza e punti da sviluppare nelle pratiche didattiche dei docenti. Sistematicamente all'inizio e alla fine di ogni semestre, vengono, inoltre, organizzati momenti di incontro con tutti gli altri docenti, finalizzati allo scambio di buone pratiche come pure di osservazioni riguardanti l'efficacia dell'impegno comune nell'innovazione della didattica.

Sul piano della ricerca didattica, il progetto *Teaching & Learning Center* prevede:

- partecipazione a gruppi di ricerca internazionali e nazionali sui temi della didattica attiva e partecipativa;
- *benchmarking* di *best practices* e *visiting exchange* con *Center for Teaching & Learning* di prestigiose università straniere;
- avvio di sperimentazioni con docenti e tecnici della ricerca, in cui rientra la coltivazione di *learning communities* a carattere transdisciplinare e la contaminazione con altri progetti strategici del Santa Chiara Lab, tra cui SDSN (Sustainable Development Solutions Network), PRIMA (Partnership for research and innovation in the Mediterranean Area);
- azioni di monitoraggio e valutazione dell'impatto delle attività del progetto e del *feedback* dei partecipanti. A questo proposito un insieme di strumenti e dispositivi comprendenti rilevazioni etnografiche, interviste approfondite, tecniche di raccolta dati auto-narrativi, questionari di *customer satisfaction*, focus group con docenti e studenti è stato adottato per la valutazione del triennio 2016-2018 del progetto del *TLC*. A questi si aggiungono piani di valutazione e monitoraggio delle attività formative erogate attraverso report di progetto e questionari.

Il *TLC* dell'Università di Siena cura una traiettoria internazionale, sia per la presenza costante di colleghi stranieri esperti di metodologie didattiche innovative, sia per il continuo confronto con centri considerati di eccellenza, quali il *Teaching & Learning Laboratory* del *Massachusetts Institute of Technology* (MIT TLL), il *Teaching Systems Laboratory* del *Massachusetts Institute of Technology* (TSL MIT) e il *Bok Center for Teaching & Learning* di *Harvard University*.

3. Insegnare per il cambiamento, cambiare per l'insegnamento. Le *learning communities* dei docenti

Nel *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena, l'impresa comune attorno a cui si sono aggregate le prime *community of learning* di docenti è stata quella di produrre repertori condivisi con cui valorizzare le pratiche didattiche promettenti già in atto e disseminarle presso i propri gruppi di ricerca, corsi di laurea e dipartimenti. Quest'obiettivo si è tradotto in due asset strategici:

- rilevare esperienze, pratiche, metodologie didattiche emblematiche e promettenti per lo sviluppo di competenze non solo tecniche, ma trasversali negli studenti;
- condividere e validare criteri di rilevanza e significatività in grado di sostenere il consolidamento e lo sviluppo di ulteriori pratiche.

Nel *Teaching & learning Center* sono stati costruiti setting di confronto tra gruppi di pari attraverso metodologie di facilitazione quali l'*action learning* e l'*action learning conversation* (O'Neil, & Marsick, 2009). I partecipanti si sono confrontati partendo dai loro dilemmi disorientanti e dalle criticità che riscontrano in aula: abbandono degli studenti a metà corso, frequenti assenze, valutazioni basse alle prove di esame, valutazioni della didattica negative da parte degli studenti.

Attraverso il dispositivo delle *learning community*, pertanto, la formazione dei docenti non è stata intesa come erogazione di moduli intensivi di formazione rivolti a docenti esper-

ti e neo-immessi. Si è tradotta, piuttosto, in sessioni di apprendimento tra pari a carattere partecipativo, in cui, attraverso approcci dal basso, si sono aggregati team di docenti *change manager* di innovazione didattica.

Le prime comunità di apprendimento costituite nel *TLC* sono state formate da docenti, tecnici della ricerca e *early-stage researcher* afferenti a gruppi disciplinari diversi, rappresentanti delle aree umanistiche, giuridiche, economiche e manageriali, sociologiche e politiche, con livelli differenti di *expertise* e di anzianità di carriera. Sono *learning communities* di tipo transdisciplinare e *problem-based*, interessate a lavorare sulla strutturazione di percorsi di apprendimento trasversali attorno a problemi da affrontare secondo molteplici angolature e prospettive. La definizione dei temi è stata esito di negoziazioni situate tra i membri delle *learning communities*: fra questi, vi sono la disseminazione di metodologie didattiche partecipative in piccole e grandi aule, l'implementazione delle piattaforme per l'*e-learning* e di *on-line massive courses*, l'*agrifood*, l'educazione all'innovazione sostenibile, la formazione dei formatori alla sostenibilità, i metodi di insegnamento in piccole e grandi aule, i metodi *research-based*, *Visual Thinking & Learning* (per maggiori dettagli si rimanda a Fabbri, & Romano, 2018).

4. Traghettono insieme. La *Faculty community of learning* dei docenti UNISI

Tra le azioni sistemiche intraprese, una delle più impattanti è stata la costituzione di una *Faculty Community of Learning* di RTD-B e neo-immessi dell'Università di Siena.

La *Faculty Community of Learning* è composta da ricercatori dell'Università di Siena provenienti da undici Dipartimenti, da quello di scienze storiche e beni culturali e quello di ingegneria dell'informazione e scienze matematiche. L'attenzione per i docenti neo-assunti muove dalla constatazione che fare ricerca e fare didattica non sono due competenze innate o che si sviluppano necessariamente di pari passo.

Il primo obiettivo della *Faculty Community of Learning* è supportare la condivisione di approcci e metodi di apprendimento e insegnamento *learning centered* e *research-based*. La *Faculty Community of Learning* si propone di contribuire al miglioramento e a microcambiamenti situati nelle pratiche didattiche dei docenti dei dipartimenti dell'ateneo (Stark, & Smith, 2016). Ogni docente assume il ruolo di esploratore, *change agents* e *innovation leader* nel suo corso di studio e nel suo dipartimento. Nella *Faculty* i docenti si confrontano tra loro, si scambiano storie professionali, si raccontano incidenti critici, consentono a novizi e neoimmessi di posizionarsi in pratiche di condivisione, cercano esempi e negoziano soluzioni.

La mission della *Faculty community of Learning* è quella di:

- 1) creare una palestra-laboratorio per approcciarsi al ruolo dei docenti;
- 2) disseminare metodologie attive di apprendimento all'interno dei corsi di laurea e dei dipartimenti;
- 3) familiarizzare con le tecnologie per gestire la didattica dentro e fuori l'aula;
- 4) includere approcci didattici di tipo *problem-based* e *inquiry-based*;
- 5) coinvolgere i colleghi dei propri dipartimenti e degli altri all'interno della *Community of learning* e incentivarli all'adozione di metodologie didattiche partecipative.

Tra le finalità a medio e a lungo termine che si pone la *Faculty community of Learning* di docenti RTD-B vi sono:

- ricongiungere la produzione di conoscenza alla sua spendibilità pratica;
- porre al centro i processi di apprendimento rispetto a quelli di insegnamento;
- supportare gli studenti nel prefigurare la propria identità professionale dal momento in cui accedono all'università;
- aprire un confronto sistematico tra i docenti degli insegnamenti afferenti allo stesso Corso di laurea e allo stesso dipartimento affinché la produzione di indicazioni condivise sia tracciabile nei *syllabi* dei corsi di studio;
- progettare e condividere i programmi di insegnamento all'interno di comunità accademiche e organismi di *governance*;
- integrare nella didattica *active learning methodologies*.

All'interno della *Faculty community of learning*, sono condivisi progetti di miglioramento della didattica dei singoli corsi dei docenti coinvolti, attuati attraverso contaminazioni promettenti con metodi di *Inquiry Based Learning* e metodologie didattiche partecipative basate sulla ricerca. Durante le sessioni di apprendimento i partecipanti, grazie anche all'intervento di docenti più esperti, conoscono metodologie didattiche attive già in atto nella comunità accademica e validano quelle più promettenti con l'obiettivo di sperimentarle presso i propri gruppi di ricerca e Dipartimenti.

Gli artefatti che la *Community* si propone di realizzare sono:

- linee guida per chi entra nella *Faculty Community of learning*
- video-tutorial sull'integrazione di metodologie didattiche attive e partecipative in aula
- *repository* di materiali e report utili per l'approfondimento delle esperienze di *faculty development* in corso all'interno dell'ateneo senese e in altri atenei.

Lo sviluppo professionale dei docenti si colloca in una traiettoria che connette apprendimento, azione e partecipazione: è distribuito nelle comunità di pratiche dei docenti, è trasmesso attraverso artefatti e reticoli di relazioni sociali, chiede di essere esplicitato e raccontato e di diventare patrimonio di una comunità di docenti che stanno tematizzando la necessità di lavorare sulle loro epistemologie professionali (Pratt, Smulders, & Associates, 2016). In questo senso possiamo parlare di processi di apprendimento trasformativo informale (Marsick, & Neaman, 2018).

5. Parabole di sviluppo organizzativo

Il *Teaching & Learning Center* dell'Università di Siena intende incrementare la propria attività come centro di ricerca e *hub* di innovazione sui temi della didattica per l'occupabilità e sulla sperimentazione delle *active learning methodologies* applicate allo sviluppo delle *soft-skills* in campo professionale. Oltre ad aver costruito già un primo *learning path* di apprendimento per lo sviluppo professionale dei docenti a cui corrisponde un *OpenB@dge*, il *TLC* sta investendo nella coprogettazione collaborativa di un *learning path* intermedio per i docenti della *Faculty Community of Learning* e allo sviluppo di un piano di *peer mentoring* tra docenti esperti e docenti neo-immessi, in cui gli attori coinvolti abbiano l'opportunità di validare le proprie pratiche didattiche, apprendere, disapprendere, trasformare. La

riflessione consapevole sulle esperienze didattiche passate attiva processi di innovazione delle metodologie didattiche stesse.

Le azioni di didattica e di ricerca-intervento appartengono a un unico progetto di ricerca organizzativa trasformativa, finalizzato a formalizzare un modello organizzativo di innovazione didattica sostenibile che promuova curricula innovativi *learner-centered*, *partnership* tra docenti appartenenti a settore e livelli di esperienza diversi, figure di *governance* e studenti per migliorare le pratiche didattiche. Il paradigma della ricerca collaborativa (Shani, Guerci, & Cirella, 2014), coniugato con il *framework* dell'apprendimento trasformativo informale (Marsick, & Neaman, 2018) e con il costrutto di comunità di pratica (Wenger, 2008; Wenger, McDermott, & Snyder, 2002), ha consentito di prefigurare set di sviluppo professionale dove le esperienze professionali diventano oggetto di parola e di riflessione collettiva, con l'obiettivo di riconsegnare ai docenti una consapevolezza critica del loro agire e una competenza per co-costruire i processi di cambiamento e innovazione che ogni organizzazione richiede. La possibilità di rendere centrale, quindi, per il cambiamento organizzativo l'innovazione didattica è legata alla coltivazione di comunità interprofessionali e transdisciplinari, allineate sulla *mission* di collaborare per lo sviluppo dell'intera organizzazione universitaria.

L'innovazione didattica si incarna nella cultura materiale delle pratiche didattiche, chiama in causa la condivisione di impegni congiunti e reciproci, la costruzione di repertori metodologici pluralistici che siano in grado di mutare pratiche e routine consolidate, lo sviluppo di un senso di appartenenza, per rinforzare identità professionali comuni e valorizzarne le differenze. In questo quadro, l'innovazione didattica non è una *cosa* o un *oggetto* decontestualizzato e pronto per essere trasmesso, ma un processo generativo di conoscenza indissociabile dal coinvolgimento attivo nella situazione di studenti e docenti.

Riferimenti bibliografici

Adler N., Shani A.B., Styhre A. (2004). *Collaborative research in organizations, foundations for learning, change and theoretical development*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Argyris C., Schön D. (1998). *Apprendimento organizzativo. Teoria, metodo e pratiche*. Milano: Guerini Editore.

Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.

Billet S., Harteis C., Gruber H. (Eds) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Dordrecht: Springer.

Boffo V., Fedeli M., Lopresti F., Melacarne C., Vianello M. (a cura di) (2017). *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*. Milano: Pearson Italia.

Bracci F. (2017). *L'apprendimento adulto. Metodologie didattiche ed esperienze trasformative*. Milano: Unicopli.

Bracci F., Romano A. (2018). *Educare al pensiero critico e creativo* In D. Frison, C. Tino (a cura di), *Employability skills. Riflessioni e strategie per la scuola secondaria*, Torino: Pearson, p. 96-107, ISBN: 9788891907622.

Bridges M.W., Di Pietro M. (2010). *How Learning Works: seven Research-based Principles for Smart Teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Brookfield S.D. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Chicago, IL: John Wiley & Sons.

Brookfield S.D. (2010). *Theoretical frameworks for understanding the field*. In A. C. Kasworm, A. Rose, & J. Ross-Gordon (Eds.), *Handbook of adult and continuing education*, 2010 (pp. 71–82). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Cleary M., Flynn R., Thomasson S. (2006). *Employability skills: From framework to practice-An introductory guide for trainers and assessors*. Adobe Digital Edition version.

Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Milano: FrancoAngeli.

Cox M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 97: 5-23.

Eggenmeyr R., Fedeli M. (2018). *Adult Education and Work Contexts: International perspective and Challenges*. Frankfurt: Peter Lang.

Engeström Y., Sannino A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, vol. 5: 1-24.

Fabbri L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*. Roma: Carocci.

Fabbri L. (2019). Le metodologie attive di ricerca. Che cosa hanno a che fare azione, partecipazione, apprendimento e ricerca. *Educational Reflective Practices*, n.1: 7-18.

Fabbri L., Melacarne C. (2016). Didattica dell'innovazione e innovazione didattica. L'apprendimento come condizione per il cambiamento. In: Fedeli M., Grion V., Frison D. (a cura di), *Coinvolgere per apprendere. Metodi e tecniche partecipative per la formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

Fabbri L., Romano A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Roma: Carocci Editore.

Fabbri L., Romano A. (2018). Innovazione didattica e professionalizzazione dei saperi. Il caso del Teaching & Learning Center dell'Università di Siena. *Education Sciences & Society*, vol. 9, n. 2, 2018: 8-19.

Fabbri L., Romano A. (2019). Engaging Transformative Organizational Learning to Promote Employability. *New Directions on Adult and Continuing Education, Fostering Employability in Adult and Higher Education: An International Perspective*, vol. 2019, n.163: 53-65.

Fedeli M. (2014). Perspectives on Teaching and Learning Methods in Higher Education. *Educational Reflective Practices*, vol.2, n. 3: 37-52.

Fedeli M. Taylor W.E. (2017). Strategie per l'innovazione didattica. L'esperienza di un teachers' study group. In: Felisatti E. e Serbati A. (a cura di), *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp.184-194). Milano: Franco Angeli.

Fredberg T. (2007). Real Options for Innovation Management. *International Journal of Technology Management*, vol. 39, 1, 2: 72-85.

Gephart M.A., Marsick V.J. (2016). *Strategic organizational learning: Using system dynamics for innovation and sustained performance*. New York: Springer.

Gherardi S. (2012). *How to conduct a practice-based study*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

Marsick V.J., Neaman A. (2018). *Adult Informal Learning*. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Berlin: Springer.

Melacarne C. (2017). *Sviluppare competenze trasversali*. In C.M. L. De Giovanni (a cura di), *Le competenze trasversali per l'higher education* (pp. 61-78). Roma: Fondazione CRUI.

Mezirow J. & Taylor E.W. (Eds) (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.

O'Neil J., Marsick V.J. (2009). Peer Mentoring and Action Learning. *Adult Learning*, vol. 20, 1, 2: 19-24.

Pratt D.D., Smulders D. & Associates (2016). *Five perspectives on teaching: Mapping a plurality of the good*. Malabar, FL: Krieger.

Raelin J.A. (2000). *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, tr. it. 1993, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari: Dedalo.

Schön D.A. (1987). *Educative the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass, tr. it. 2006, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.

Shani A.B., Guerci M., Cirella S. (a cura di) (2014). *Collaborative management research. Teoria, metodi, esperienze*, Milano: Raffaello Cortina Editore.

Stark A.M., Smith G.A. (2016). Communities of practice as agents of future faculty development. *Journal of Faculty Development*, 30, 2: 59-67.

Taylor E.W. (2002). *Teaching Beliefs of Graduate Students in Adult Education: A Longitudinal Perspective*. In Cervero, R. M., Courtenay, B. C., Monaghan, C. H., (Eds), Comps. *The Cyril O. Houle Scholars in Adult & Continuing Education Program Global Research Perspectives University of Georgia*, 2002, 2: 120-131.

Weimer M. (2013). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Second Edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Wenger E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger E., McDermott R. & Snyder W.M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School.

Yorke M., Knight P.T. (2004). *Learning & employability. Embedding employability into the curriculum*, vol. 3: 1-28.

Formare i docenti universitari: il progetto IRIDI

Cristina Coggi, Paola Ricchiardi, Emanuela Torre, Federica Emanuel¹
Università degli Studi di Torino

Introduzione

Negli ultimi decenni, l'Università italiana è stata sottoposta ad importanti trasformazioni, derivanti tra l'altro dall'ampliamento e diversificazione dell'utenza e dall'innalzamento e rapido cambiamento delle richieste del mondo del lavoro. Tali innovazioni hanno toccato l'architettura complessiva dei corsi di studio (con l'articolazione in corsi triennali e magistrali e la specializzazione degli indirizzi). Sono state introdotte parallelamente proposte specifiche, per sostenere gli studenti nel percorso accademico, favorire il conseguimento dei titoli nei tempi previsti e accompagnare la transizione verso l'occupazione. Sono state in particolare incrementate le strategie di orientamento, per indurre una scelta più mirata e consapevole, ed è stato potenziato il tutorato in ingresso, per colmare le carenze significative derivanti dai curricula precedenti. Si è proceduto inoltre a riorientare i percorsi di studio, individuando più attentamente le competenze da stimolare negli studenti in relazione alle possibilità occupazionali. Sono state identificate le abilità trasversali indispensabili in ambito lavorativo (*soft skill*), al fine di valorizzarle nei percorsi accademici (Ricchiardi, Ghislieri, Emanuel, 2018). Sono stati infine avviati progetti sistematici di tirocinio e *job placement* per i laureati. Anche i docenti sono stati chiamati a contribuire alla trasformazione istituzionale, non solo attraverso la ricerca e la riorganizzazione, ma anche innovando la didattica universitaria e la valutazione, da ripensare negli scopi e nelle strategie. Per rispondere adeguatamente a tali istanze è emersa la necessità di sostenere e potenziare la professionalità docente, con opportunità mirate di formazione, sia in ingresso che durante la carriera. In Europa, negli Stati Uniti e in Canada sono stati sviluppati, fin dagli anni '90 del secolo scorso, percorsi di formazione alla didattica per docenti universitari (Gibbs, Coffey, 2004; Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Postareff, 2008). In Italia solo nell'ultimo decennio sono state avviate iniziative in tal senso, con modelli e strategie differenziate, non accompagnate spesso da processi sistematici di valutazione degli esiti (Felisatti, Serbati, 2015).

Presso l'Università di Torino è stato pianificato e attuato dal 2017 il Progetto IRIDI, promosso dall'Incubatore per la ricerca didattica e l'innovazione dell'Ateneo. Si tratta di un programma di formazione, volto a migliorare la qualità dell'insegnamento e della valutazione in ambito accademico. La proposta si contraddistingue per il coinvolgimento attivo dei partecipanti in un processo di ricerca-formazione e per l'articolato impianto di valuta-

¹ A C. Coggi vanno attribuiti l'introduzione, il paragrafo 1, 4 e 5.2. A P. Ricchiardi vanno attribuiti i paragrafi 2, 3 e 5.1. E.T. Torre è autrice del paragrafo 5.3. F. Emanuel è autrice del paragrafo 5.4.

zione dei processi e degli esiti. Presenteremo di seguito il modello a cui è ispirato il percorso, le caratteristiche dello stesso e i risultati, rilevati in due anni di attuazione con 100 docenti iscritti al corso.

1. Il modello IRIDI

Il modello alla base del percorso di formazione-ricerca IRIDI è stato elaborato principalmente a partire dalle ricerche sulla qualità della didattica (Fry, Ketteridge, Marshall, 2015) e della valutazione in Università (Bloxham, Boyd, 2007) e dagli studi sull'efficacia dei corsi di formazione dei docenti. I contributi internazionali hanno messo in luce, innanzitutto, che un insegnamento accademico di qualità è caratterizzato dall'attivazione degli studenti, che consente di realizzare un apprendimento significativo, con una motivazione autentica. Emerge quindi nella formazione dei docenti universitari la necessità di far transitare le concezioni di insegnamento dalla centratura sulla trasmissione dei contenuti a quella preoccupata dell'apprendimento degli studenti (Gibbs, Coffey, 2004). Parallelamente emerge la necessità di valorizzare la valutazione come regolazione e sostegno degli apprendimenti e quindi di integrare la valutazione sommativa con quella continua e formativa (Nicol, MacFarlane-Dick, 2006; Nicol, 2010; Boud, 2007; Boud, Falchikov, 2007).

Dal punto di vista organizzativo, secondo le ricerche, risultano efficaci i percorsi di formazione alla didattica e alla valutazione aperti a docenti universitari provenienti da una varietà di discipline e in numero non eccessivamente consistente, per favorire il confronto con i colleghi. Risultano promettenti inoltre le proposte motivanti, adeguatamente consistenti (almeno 4-18 mesi) (Persellin, Goodrick, 2010), centrate su tematiche didattico-valutative trasversali (Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008) e finalizzate a favorire scambi di conoscenze ed esperienze in gruppo. Emerge inoltre dalla ricerca l'importanza che dalla formazione non derivi solo un'acquisizione di conoscenze (più o meno tecniche), ma intenzioni di cambiamento e innovazioni adeguatamente pianificate.

Il percorso formativo IRIDI si propone dunque i seguenti obiettivi:

- sviluppare nei docenti la consapevolezza delle scelte didattiche che si adottano e delle intenzioni sottese;
- centrare l'attenzione di chi insegna sull'apprendimento degli studenti e sui fattori che lo facilitano;
- promuovere strategie didattico-valutative che attivano la motivazione, i processi cognitivi e la metacognizione;
- favorire l'adozione di modalità valutative più affidabili agli esami e l'impiego di strategie di valutazione formativa;
- migliorare le strategie d'insegnamento, introducendo anche elementi innovativi (ICT, inclusione, potenziamento delle *soft skill*) e verificandone l'efficacia.

Il modello elaborato per il percorso IRIDI, rappresentato nella fig. 1, illustra le scelte effettuate con specifico riferimento: 1) alle modalità didattiche; 2) ai focus tematici, selezionati tra quelli rilevanti per la didattica e la valutazione in università; 3) alle strategie organizzative (gestione del gruppo, degli spazi e dei tempi); 4) alle strategie di valutazione del programma.

Chiariremo sistematicamente di seguito i criteri adottati per strutturare il percorso.

- 1) Il programma IRIDI si propone di promuovere un *apprendimento trasformativo*, attraverso l'impiego di strategie di coinvolgimento attivo dei partecipanti in un percorso di riflessione e ricerca. Si intende, in particolare, stimolare nei docenti un processo di analisi della didattica per massimizzarne l'efficacia. Si attivano così competenze metacognitive e atteggiamenti di ricerca sull'insegnamento. A tal fine, la formazione IRIDI prevede di avviare ogni modulo con *l'analisi delle rappresentazioni e delle pratiche abituali* dei partecipanti sul tema in oggetto, per stimolare la riflessione personale e il confronto tra i docenti. A questa fase segue *l'illustrazione di pratiche efficaci da parte di docenti esperti e la presentazione di bilanci di ricerca* sullo specifico argomento affrontato, con discussione collettiva. Lo scambio è favorito dalla scelta di rivolgere la proposta a gruppi di partecipanti eterogenei per disciplina, età, esperienza accademica e ruoli. Tale condizione consente un confronto ricco di prospettive ed evita l'eccessivo focalizzarsi su questioni disciplinari. Segue poi un *approfondimento e/o un'esercitazione* che i corsisti devono svolgere individualmente o a gruppi, per iscritto, in un momento successivo alla lezione. Tali esercitazioni vengono riviste dal docente, che provvede a fornire un *feedback individuale, a distanza, e uno collettivo in presenza*, nella lezione successiva. Il lavoro personale stimola l'autoanalisi, l'individuazione di punti di forza e di debolezza delle proprie pratiche e la *piantificazione di un cambiamento*. Il modello IRIDI prevede, a fine percorso, una giornata dedicata alla *socializzazione delle buone pratiche e delle innovazioni introdotte*.
- 2) Dal punto di vista dei *contenuti*, il programma IRIDI privilegia l'analisi delle questioni di base connesse alla didattica e alla valutazione, con attenzione specifica alle rappresentazioni e alle pratiche. Per la didattica, propone la transizione da una pratica *teacher centred* ad uno stile *student centred*, con una forte stimolazione della motivazione autentica e delle strategie di apprendimento attivo. In questo quadro vengono presentate alcune innovazioni didattiche (anche con l'uso delle ICT), come strategie utili per favorire un apprendimento significativo. Un focus specifico e ampio riguarda la valutazione. Si prevede l'analisi delle procedure d'esame dal punto di vista della validità e affidabilità, per poi passare a studiare le strategie di valutazione formativa e regolativa della didattica. A fronte dell'esigenza di introdurre una valutazione non più centrata solo su conoscenze e abilità, ma preoccupata di rilevare lo strutturarsi di competenze, si propongono strumenti di rilevazione innovativi, adatti ad evidenziare i nuovi traguardi di apprendimento attesi.
- 3) Dal punto di vista *organizzativo*, il modello IRIDI, sulla base degli esiti della letteratura internazionale (Postareff, Lindblom-Ylänne, Nevgi, 2007; 2008), prevede corsi medio-lunghi (Gibbs, Coffey, 2004), di 30 ore in presenza e 30 a distanza, che si estendono lungo un semestre. Il gruppo di docenti destinatari non supera le 50 unità a corso ed è caratterizzato da un'eterogeneità scientifico-disciplinare, con provenienza dai diversi Dipartimenti dell'Ateneo.
- 4) Il progetto è seguito da un *articolato impianto valutativo, in ingresso, in itinere e alla fine*, centrato su diversi aspetti (concezioni, pratiche, gradimento).

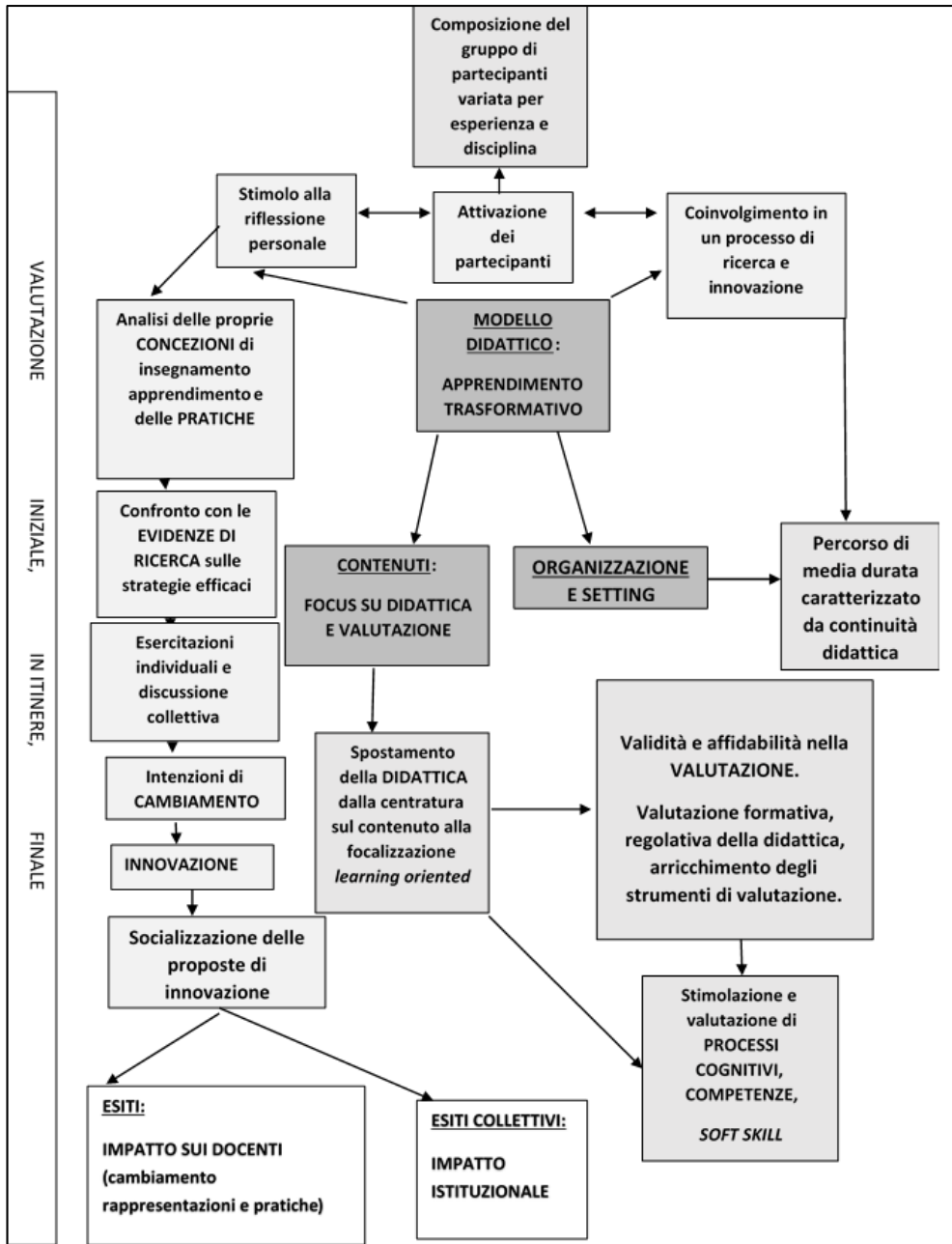


Fig. 1: Modello IRIDI

2. I metodi

Il “percorso” IRIDI è stato elaborato con un anno di approfondimento preliminare da parte del gruppo di ricerca responsabile della formazione. Questo ha garantito, tra l’altro, una continuità concettuale e terminologica tra i vari docenti del corso. Il programma si snoda intorno a temi specifici, riferibili alla didattica o alla valutazione, strettamente connessi gli uni agli altri. La continuità della proposta è garantita anche dalla presenza di ogni docente in almeno due lezioni successive, la prima dedicata al tema scelto e la seconda finalizzata ad operare con il gruppo un bilancio collettivo sul lavoro svolto a casa e ad offrire indicazioni ulteriori e possibilità di approfondimento. Al termine del percorso è pianificato un workshop, in cui i docenti formati possono presentare, individualmente o in gruppo, proposte, approfondimenti, innovazioni implementate, casi analizzati, progetti avviati o da avviare.

3. Un impianto articolato di valutazione

Il programma IRIDI prevede un impianto articolato di valutazione. Al momento dell’iscrizione viene attuata *un’analisi d’ingresso*, realizzata mediante questionari, volti a rilevare bisogni e aspettative generali rispetto al corso. Prima di ogni modulo si effettuano rilevazioni più specifiche sui temi che si tratteranno (es. utilizzo delle nuove tecnologie per la didattica; promozione e valutazione delle *soft skill*; uso di portfolio per i singoli corsi o a fine cds...).

Per la *valutazione d’impatto* vengono utilizzati questionari e scale, somministrati in ingresso e alla fine del percorso. In particolare, per rilevare le concezioni e le pratiche di insegnamento si propone un adattamento dell’ATI di Prosser e Trigwell (2006). Per approfondire le pratiche di progettazione didattica e la percezione di efficacia durante l’insegnamento vengono proposte due scale ulteriori. Le rappresentazioni e le pratiche della valutazione vengono rilevate poi attraverso un questionario complesso, che include anche alcuni item derivanti da una scala di Brown (2015).

Vengono realizzate anche *valutazioni di prodotto* a cura dei singoli formatori, attraverso l’analisi delle esercitazioni svolte a casa. La raccolta delle riflessioni e delle elaborazioni in un apposito portfolio consente di evidenziare l’investimento del docente sulle singole problematiche e l’articolazione delle proposte.

Alle valutazioni d’impatto sono state affiancate anche valutazioni del *gradimento sia complessivo* sia riferito ai diversi fattori che caratterizzano il percorso (docenza, materiali, organizzazione didattica...).

4. Caratteristiche dei corsisti: il campione

Il campione dei docenti che hanno svolto il percorso IRIDI è di tipo accidentale. Si tratta di 100 docenti che hanno deciso di iscriversi alla formazione in due anni successivi (50 per ciascun anno). Di questi, 92 hanno compilato gli strumenti e svolto le attività previste.

Se si confronta il gruppo considerato con l’organico di Ateneo (1982 docenti)² emergono alcuni dati interessanti. Per esempio, nel campione IRIDI la proporzionalità di genere risulta rovesciata rispetto a quella di Ateneo: nel corso di formazione prevalgono signifi-

² https://cercauniversita.cineca.it/php5/docenti/vis_docenti.php (ultima visita 23 luglio 2019).

tivamente le donne (59%), mentre queste ultime rappresentano solo il 43% dell'organico dell'Università di Torino, ancora con prevalenza maschile tra i docenti (57%), come risulta dalla fig. 2. Questo fa ipotizzare che la preoccupazione per la didattica sia più diffusa nella cultura femminile.

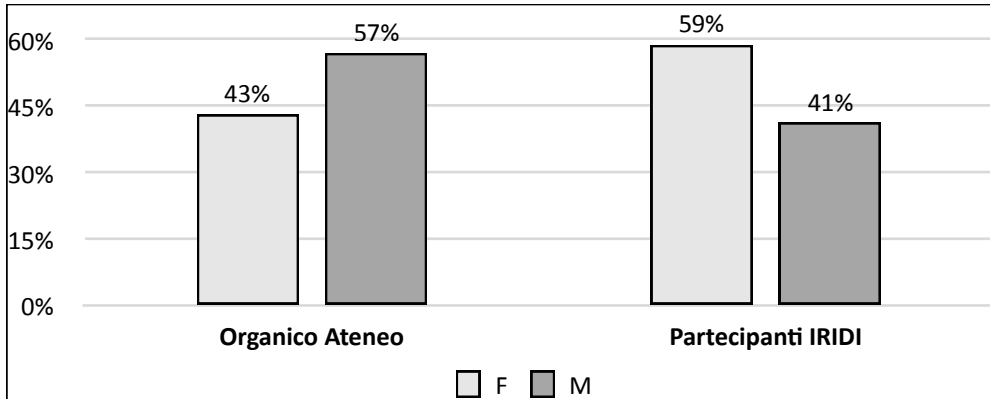


Fig. 2: Proporzioni di genere nella popolazione (organico di Ateneo) e nel campione

Si rileva inoltre una maggior sensibilità per i temi della didattica nei docenti di ambito scientifico, che rappresentano il 72% degli iscritti al corso, mentre gli scienziati costituiscono il 66% dell'organico di Ateneo (1305 docenti su 1982), come risulta dalla fig. 3.

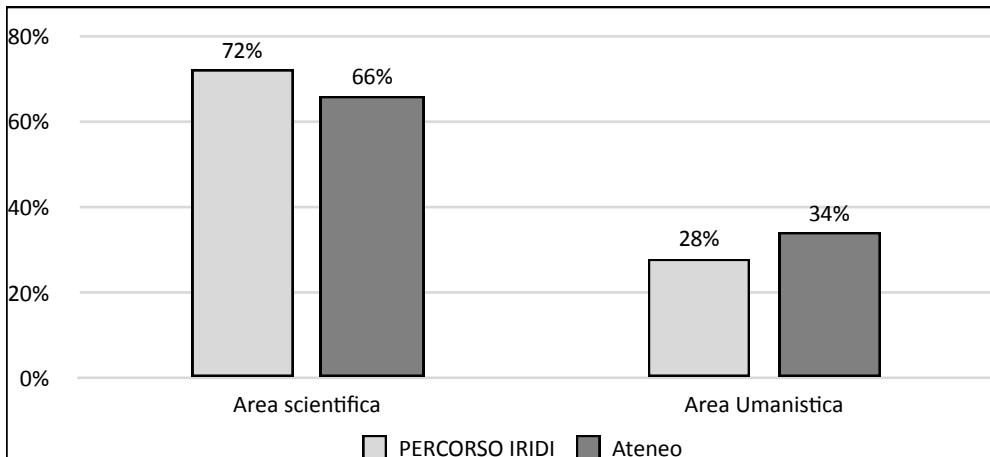


Fig. 3: Ambito disciplinare

Se si confronta invece la distribuzione, in base al ruolo, degli iscritti al corso IRIDI con l'organico di Ateneo (fig. 4), è possibile osservare che nel campione sono lievemente sottorappresentati i ricercatori di tipo A e di tipo B (+3%), mentre risultano equamente proporzionati i professori associati. Risultano invece lievemente sottorappresentati gli ordinari (-7%). Molto presenti rispetto alla popolazione, sono i ricercatori a tempo indeterminato (+15%). Quest'ultimo dato sarebbe da approfondire.

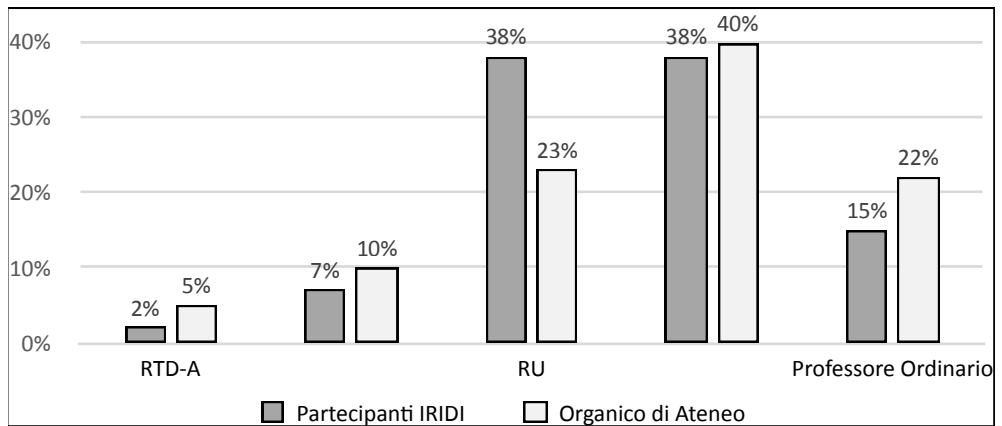


Fig. 4: Distribuzione in base al ruolo accademico

L'età media dei partecipanti al corso IRIDI è di 48 anni e mezzo (con una deviazione standard elevata, di 7 anni). Si tratta di docenti con un percorso di insegnamento medio di 14 anni circa.

I Dipartimenti raggiunti dalla formazione risultano complessivamente 25 sui 27 totali.

5. Esiti di efficacia

5.1 Impatto sulla didattica

Per valutare l'impatto del corso sulle modalità didattiche dei docenti partecipanti ad IRIDI, sono state prese in considerazione le variazioni ottenute nell'approccio all'insegnamento, nella progettazione didattica e nelle percezioni di efficacia rispetto alle prestazioni in aula.

Per quanto riguarda l'approccio didattico (valutato con il già citato adattamento dell'A-TI) sono state rilevate sia le concezioni dell'insegnamento-apprendimento, sia le strategie adottate (fig. 5).

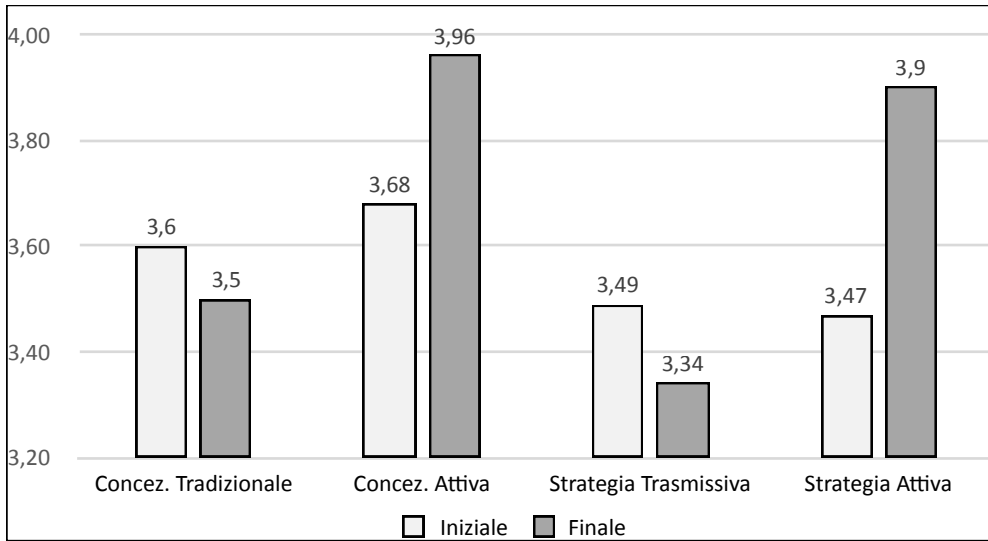


Fig. 5: Approccio didattico: cambiamento di concezioni e strategie

Si può constatare dai risultati rappresentati nel grafico di fig. 5, che i docenti universitari formati dal percorso IRIDI manifestano un lieve decremento della concezione dell'insegnamento centrata sul contenuto³. Gli stessi ritengono infatti che una caratteristica rilevante e da conservare nella didattica accademica sia rappresentata dalla forte base culturale offerta dai corsi (che induce però spesso anche all'utilizzo di strategie trasmissive). Si rileva parallelamente una crescita significativa (con $p < 0,001$)⁴ delle concezioni di didattica attiva. Coerentemente aumenta significativamente l'importanza attribuita alle strategie di insegnamento di tipo attivo (con $p < 0,001$)⁵, senza che ci sia un altrettanto significativo abbandono delle modalità didattiche più tradizionali (con $p = 0,09$)⁶.

In complesso (fig. 6) si rileva un decremento significativo, ma ridotto, dell'approccio "teacher centred" ($d^7 = -0,205$).

³ Tale variazione non risulta però significativa (con una probabilità associata al test z pari a 0,14).

⁴ Test z per campioni appaiati.

⁵ Test z per campioni appaiati.

⁶ Test z per campioni appaiati.

⁷ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Approccio teacher-centred: media iniziale: 7.09, d.s. iniz. 1.01; media finale: 6.85, d.s. finale 1.19; r di Pearson=0.33.

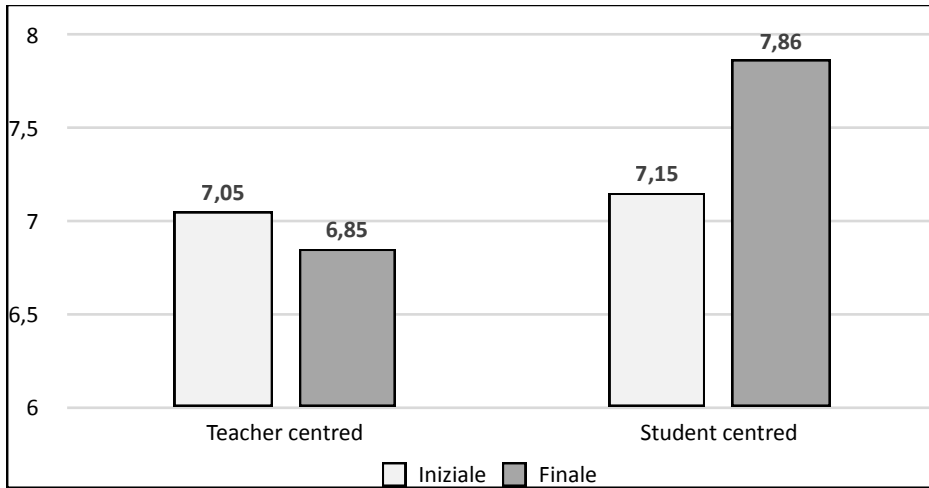
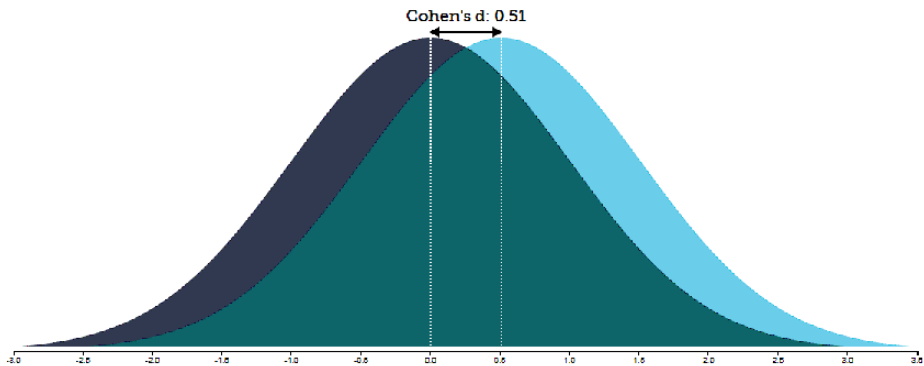


Fig. 6: Approccio didattico complessivo

Si rileva invece un incremento significativo ($p < 0,001$)⁸ dell'approccio "student centred", con un effetto "medio", attestato da un d di Cohen=0,51⁹ (fig. 7). I docenti formati hanno avviato dunque un importante processo di focalizzazione della loro didattica sull'apprendimento degli studenti, mantenendo però attenzione alla completezza del programma disciplinare.

Fig. 7: Effect Size¹⁰

⁸ Probabilità associata al test z per campioni appaiati.

⁹ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Approccio student-centred: media iniziale: 7.15, d.s. iniz. 1.42; media finale: 7.86, d.s. finale 1.26; r di Pearson=0.52.

¹⁰ <https://rpsychologist.com/d3/cohend/>

Rispetto alla *progettazione didattica*, si evidenzia un incremento significativo ($p=0.02$)¹¹ della qualità delle strategie di stesura e revisione del syllabus, tenendo conto dell'impianto generale del curriculum. L'effect size per misure ripetute risulta apprezzabile statisticamente, benché classificabile come piccolo ($d^{12}=0.34$) (fig. 8).

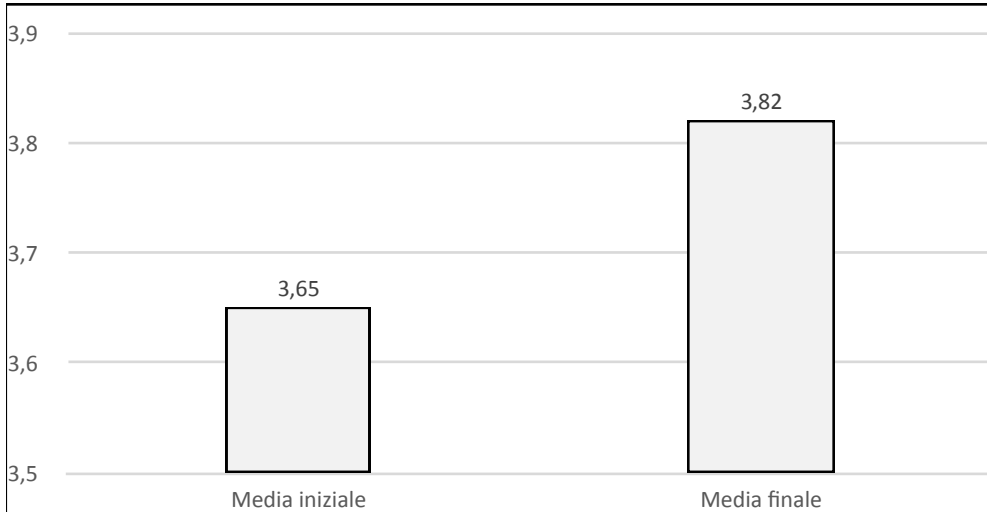


Fig. 8: Progettazione didattica

La progettazione didattica è un ambito su cui il percorso ha agito in maniera sistematica e trasversale, invitando i docenti in formazione a revisionare di volta in volta il loro *syllabus* sulla base delle istanze provenienti dai diversi moduli.

In specifico, si può constatare (fig. 9) che i docenti, nel progettare il loro corso, hanno analizzato più attentamente i fattori che incidono sull'efficacia dello stesso, hanno dedicato maggior cura alla collocazione della loro disciplina nel curriculum, hanno tenuto maggiormente in conto le istanze di chi non frequenta e rivisto le pratiche di valutazione.

¹¹ Probabilità associata test z.

¹² È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Progettazione didattica: media iniziale: 3.65, d.s. iniz. 0.50; media finale: 3.82, d.s. finale 0.46; r di Pearson=0.51.

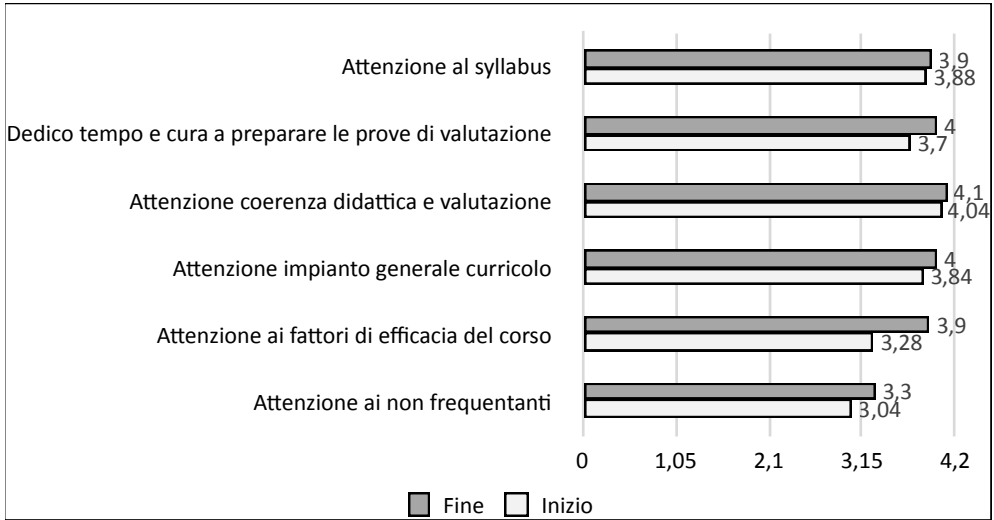


Fig. 9: Progettazione didattica: aspetti analitici

Il corso genera anche un incremento significativo ($p < 0.001$)¹³ della percezione di efficacia in aula (fig. 10), con un *d* di Cohen pari a 0.52¹⁴. Si tratta di un esito che non si ottiene facilmente con i corsi di formazione alla didattica degli universitari: in letteratura si segnala anzi spesso un decremento della percezione di efficacia didattica, quando i corsi risultano non sufficientemente lunghi (Postareff, Lindblom-Ylänne, 2008). Questo attesta che il percorso IRIDI presenta una consistenza tale da non generare nei docenti incertezze, a fronte dell'esigenza di innovare.

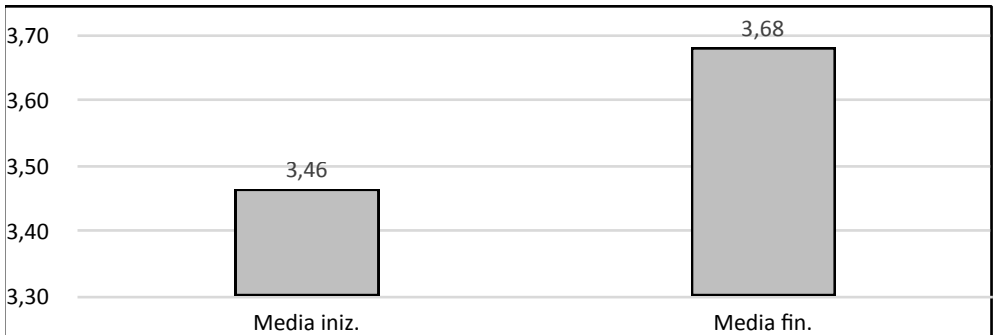


Fig. 10: Percezioni di efficacia didattica

¹³ Probabilità associata test z.

¹⁴ È stato utilizzato un *d* di Cohen per misure ripetute. Progettazione didattica: media iniziale: 3.46, d.s. iniz. 0.43; media finale: 3.68, d.s. finale 0.44; *r* di Pearson=0.53.

5.2 Impatto sulle concezioni e strategie di valutazione

Alla fine del percorso si rilevano anche cambiamenti significativi rispetto alle rappresentazioni e alle pratiche che attuano i docenti a proposito della valutazione.

5.2.1 Le rappresentazioni della valutazione

Le principali trasformazioni delle concezioni docimologiche dei corsisti riguardano l'esigenza di utilizzare meglio la valutazione per regolare la didattica, introducendo, accanto alla valutazione sommativa agli esami, una modalità di valutazione formativa finalizzata a sostenere l'apprendimento degli studenti (fig. 11).

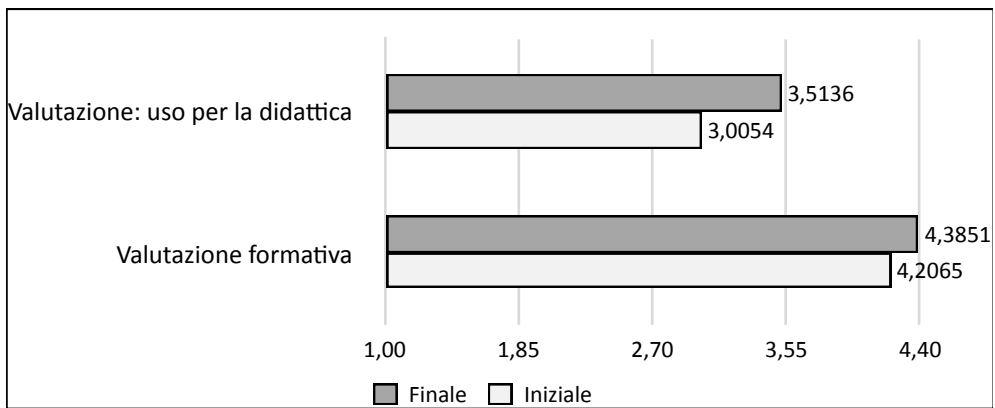


Fig. 11: Trasformazioni nelle concezioni della valutazione

Si osserva, dai dati rilevati con i questionari, un incremento significativo¹⁵ della concezione regolativa della valutazione, che viene meglio intesa come strumento per migliorare la didattica. L'effetto del corso a questo proposito risulta ampio (d di Cohen per misure ripetute=1.05)¹⁶ (fig. 12).

¹⁵ Test z, con $p < 0,001$

¹⁶ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Media iniziale: 3.00, d.s. iniz. 0.48; media finale: 3.51, d.s. finale 0.78; r di Pearson=0.49.

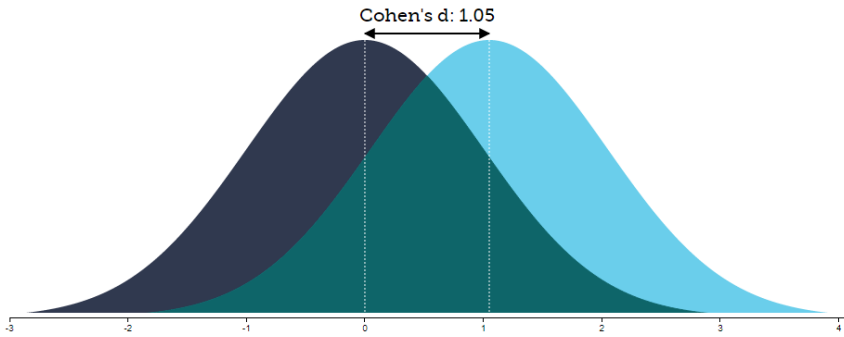


Fig. 12: *Effect size*: concezione della valutazione come regolazione della didattica

I docenti inoltre, che esprimevano già ad inizio corso un atteggiamento molto positivo verso un impiego adeguato della valutazione durante l'insegnamento ($m=4.21$ su 5), incrementano ulteriormente ($m=4.39$), a termine del percorso, in maniera significativa¹⁷ le convinzioni a favore della valutazione formativa (con un d di Cohen pari a 0.30)¹⁸ (fig. 13). I corsisti ritengono che tale valutazione favorisca la sistematicità dello studio, la responsabilizzazione degli studenti e un miglioramento degli apprendimenti.

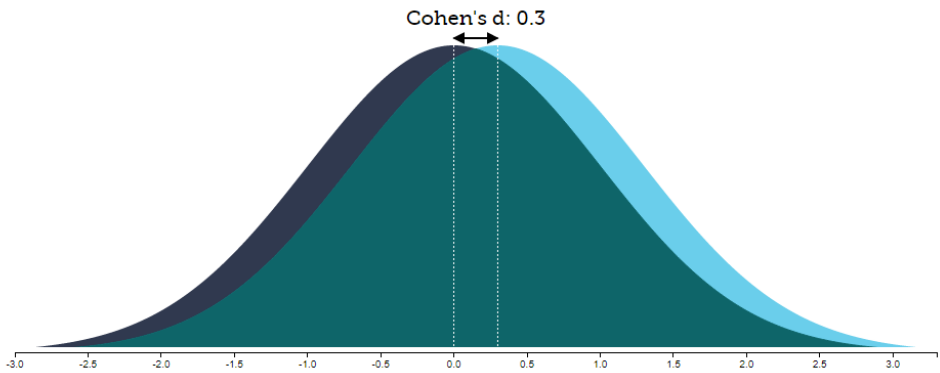


Fig. 13: *Effect size*: concezione della valutazione come formativa

¹⁷Test z, con $p<0.005$.

¹⁸ È stato utilizzato un d di Cohen per misure ripetute. Media iniziale: 4.21, d.s. iniz. 0.55; media finale: 4.39, d.s. finale 0.51; r di Pearson=0.40.

Rispetto alla percezione della valutazione come un processo a rischio di imprecisione, i docenti universitari formati mostrano una lieve trasformazione delle convinzioni¹⁹, a fronte però di un cambiamento importante delle strategie di valutazione.

5.2.2 Strategie di valutazione

La quasi totalità dei docenti formati (93,5%) ritiene che la qualità delle proposte di valutazione sia significativamente migliorata grazie al corso IRIDI.

In particolare, vengono segnalate trasformazioni riferibili alla valutazione formativa e ad un maggior controllo dell'oggettività agli esami.

A proposito della valutazione formativa, i docenti si propongono soprattutto di "chiarire agli studenti i traguardi di apprendimento che devono dimostrare di aver conseguito a fine corso" e di esplicitare i "criteri di valutazione" (fig. 14). I docenti si propongono inoltre di prevedere momenti di feedback sulle prove intermedie e finali.

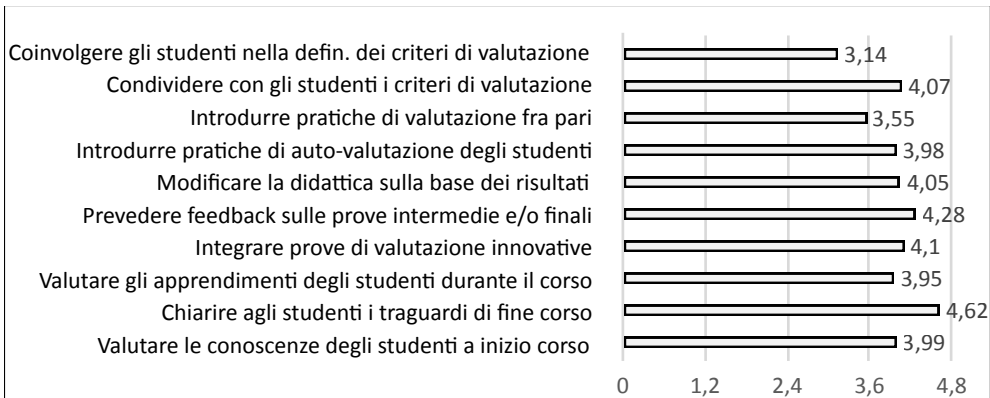


Fig. 14: Strategie per introdurre la valutazione formativa

Non risultano invece facilmente praticabili, secondo i partecipanti al corso, alcune strategie sperimentate all'estero (López-Pastor, Sicilia-Camacho, 2015), come la costruzione dei criteri di valutazione condivisa con gli studenti e il coinvolgimento degli stessi nella valutazione tra pari.

Più dell'80% dei docenti formati afferma inoltre di aver deciso di introdurre cambiamenti delle modalità d'esame nella direzione di una maggiore oggettività, grazie alla sensibilizzazione ricevuta a proposito delle distorsioni che può subire il processo valutativo (fig. 15).

¹⁹ La media di condivisione dell'asserto "la valutazione degli apprendimenti all'esame ha molti rischi di imprecisione" (su una scala da 1 a 5) passa da 3.42 a 3.61.

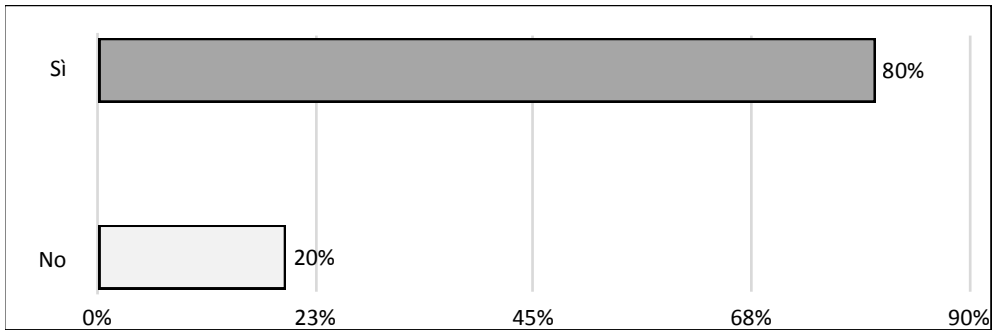


Fig. 15: Decisione di introdurre cambiamenti per migliorare l'oggettività

Le strategie individuate come promettenti dai corsisti sono molteplici e consentono, da un lato una maggior trasparenza dei processi valutativi, dall'altro un miglior controllo delle procedure, per evitare le interferenze dei fattori che più comunemente inducono soggettivismo (mancanza di criteri condivisi, campionamento della materia non definito per l'esame, formulazione improvvisata delle domande, mancato controllo delle dinamiche di interazione nel colloquio orale...). Nella fig. 16 sono riportate le soluzioni ai problemi di equità che i partecipanti dichiarano di voler adottare. In particolare, circa metà del campione intende rendere più trasparenti agli studenti le strategie di valutazione, elaborare una griglia condivisa di criteri per gli esami e migliorare le modalità di formulazione delle domande.

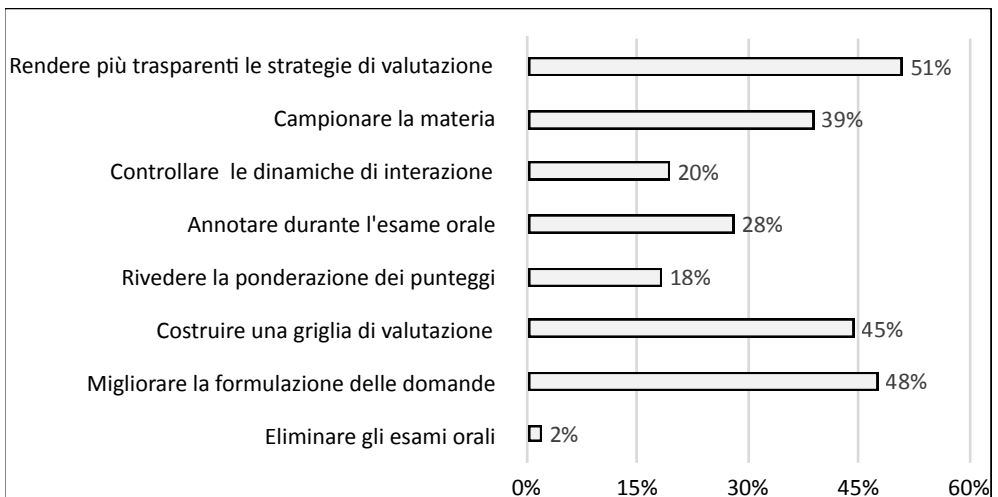


Fig. 16: Strategie per migliorare l'oggettività delle valutazioni

Soluzioni drastiche, come l'eliminazione degli esami orali, vengono proposte solo dal 2% dei docenti. La maggioranza preferisce avvalersi di più prove, annotare durante l'esame orale o controllare maggiormente le dinamiche di interazione con gli studenti nei colloqui.

Metà dei docenti dichiara inoltre di aver introdotto nuovi strumenti di valutazione già prima della fine del corso IRIDI.

Le iniziative di cambiamento non si sono centrate soltanto sulle prove d'esame o sulla valutazione continua durante il corso, ma hanno interessato anche situazioni di valutazione collegiale a fine curricolo. Il 34% dei docenti formati ha proposto cambiamenti nei processi di valutazione delle tesi di laurea. Quasi metà dei docenti ha proposto anche modalità di valutazione complessiva, alla fine del curricolo, integrative al solo elaborato di tesi, per descrivere meglio le competenze acquisite dai laureandi. Ventitré docenti propongono, per esempio, l'introduzione di un portfolio delle competenze degli studenti.

5.3 L'utilizzo del *teaching portfolio*

Le esercitazioni elaborate dai partecipanti al percorso (e i relativi feedback dei docenti) sono state raccolte in una sezione apposita dell'area e-learning IRIDI, denominata "e-portfolio". Tale scelta rientra nella logica dell'apprendimento trasformativo alla base della proposta formativa: la visione complessiva del percorso, favorita dalla raccolta delle esercitazioni in un *teaching portfolio* rinforzerebbe, infatti, la riflessione sul cambiamento delle proprie pratiche e il bilancio sui punti di forza e di debolezza progressivamente emergenti.

L'utilizzo del *teaching portfolio*, ossia della raccolta sistematica di documenti, materiali ed esempi attraverso i quali i docenti possono mettere in evidenza, anche ai fini dello sviluppo di carriera, le competenze didattiche e valutative acquisite, le motivazioni all'insegnamento, le riflessioni personali sulla professionalità maturata è da tempo presente nelle esperienze internazionali (Berril, Addison, 2010; Seldin, Miller, Seldin, 2010). Tale strumento viene utilizzato, più recentemente, anche a livello di formazione alla didattica universitaria: esso consente appunto di riflettere sulle pratiche attuate alla luce di nuovi stimoli provenienti dal percorso formativo, di progettare innovazioni possibili, sperimentarle e ragionare sugli effetti ottenuti e di evidenziare le competenze acquisite (Jarauta Borrasca, Bozu, 2013; Winberg, Pallitt, 2016). Se utilizzato in un'ottica di condivisione, favorisce la costruzione di sinergie e confronti tra colleghi, anche di aree disciplinari diverse o con situazioni didattiche varie, per numerosità di studenti, obbligatorietà della frequenza, livello del corso di studi (Lai, Lim, Wang, 2016).

Per costruire il *teaching portfolio* del percorso IRIDI 2017-18 si è utilizzato il plugin "Portfolio" presente nella piattaforma Moodle. Tale applicazione è stata scelta poiché consente al partecipante di avere una visione d'insieme del suo portfolio personale e di navigare al suo interno semplicemente cliccando sui titoli delle sezioni che lo compongono. La possibilità di caricare più documenti, rivisti ad esempio in seguito al feedback ricevuto, consente la stratificazione delle produzioni, utile a riflettere sullo sviluppo delle proprie competenze. Alcune sezioni libere, che è possibile inserire, consentono inoltre al partecipante di integrare in autonomia i propri materiali. È inoltre possibile esportare i materiali caricati²⁰.

Complessivamente il portfolio proposto è risultato gradito ai partecipanti (il 72,4% ne colloca l'apprezzamento a livello 4 o 5, su una scala da 1 a 5). Ulteriore testimonianza dell'utilità percepita dello strumento è l'interesse dimostrato da alcuni partecipanti, che hanno richiesto supporto nel comprendere come articolare un proprio *teaching portfolio* finalizzato a dimostrare le competenze raggiunte nella didattica per lo sviluppo di carriera.

Si sono evidenziate, tuttavia, alcune criticità, connesse principalmente con l'usabilità del plugin e con il tempo da dedicarvi, coerentemente con quello che emerge dalle conside-

²⁰ La struttura del portfolio IRIDI 2017-18 e una prima valutazione sono in approfonditi in Bruschi, Torre, 2018.

razioni in merito all’impianto del corso (es. esercitazioni a casa, par. 5.4). Tali evidenze richiamano quanto emerge in altri studi, che individuano nell’uso del portfolio difficoltà connesse con il tempo e l’impegno che è necessario dedicare alla sua costruzione e con l’uso della tecnologia, nel caso se ne utilizzi la versione digitale (es. Schneckenberg, 2010). Un ulteriore elemento di criticità è legato alla complessità di fruizione della risorsa da parte del docente-formatore, che, nel caso del percorso IRIDI, è referente di un singolo modulo e deve dunque, di volta in volta, accedere al profilo di un partecipante e di lì alla sezione del portfolio a cui deve fornire feedback. Tale modalità può rendere meno immediato il monitoraggio delle esercitazioni, soprattutto quando queste vengono caricate in momenti diversi e successivi alle scadenze stabilite.

In seguito alle considerazioni esposte, nell’edizione 2018-19, il *teaching portfolio* è stato creato raccogliendo, nello spazio dedicato della piattaforma e-learning del corso, le esercitazioni relative ai singoli moduli, costruite utilizzando la funzione “Compiti” prevista da Moodle. Tale soluzione ha reso più facilmente fruibile da parte dei docenti la gestione del feedback ed è risultata più familiare ai partecipanti, già avvezzi in parte ad utilizzarla nel lavoro con gli studenti.

Si sono così risolte alcune delle principali criticità emerse nella prima edizione (le difficoltà tecniche d’uso che interferivano con la percezione di utilità dello strumento), ma si è evidenziata la necessità di un lavoro sistematico, volto ad una più chiara esplicitazione delle funzioni del *teaching portfolio* (in particolare la riflessione sull’iter formativo complessivo e il bilancio che ne può derivare). In considerazione di quanto emerso dalle prime sperimentazioni, nelle prossime edizioni del percorso, si curerà la presentazione iniziale dello strumento e il *teaching portfolio* verrà integrato da spazi dedicati alla riflessione guidata sui cambiamenti esperiti e alla progettualità futura, in modo da incrementare l’efficacia dello strumento.

5.4 Gradimento

Il percorso formativo IRIDI ha previsto la somministrazione ai docenti partecipanti anche di uno strumento strutturato quali-quantitativo per la rilevazione del gradimento. Lo strumento, la “Scala di valutazione del corso IRIDI” (Coggi, 2019) rileva differenti aspetti, legati all’organizzazione del percorso formativo e alla sua percezione di efficacia: insieme a domande strutturate, sono presenti domande aperte, finalizzate alla raccolta di suggerimenti e proposte di miglioramento utili per la progettazione di percorsi futuri.

I partecipanti esprimono un alto livello di soddisfazione globale per il percorso formativo svolto (4.20 su una scala da 1 a 5), in quanto ha permesso di approfondire i temi dell’innovazione nella didattica e nella valutazione e ha attivato lo scambio con i colleghi. Ad esempio un partecipante scrive nelle domande aperte: «il corso mi ha dato l’opportunità di incontrare colleghi appassionati all’insegnamento, con i quali condividere l’entusiasmo e le problematiche» e un altro ancora «il percorso è stato estremamente interessante e stimolante».

Il livello di interesse per i temi affrontati nel percorso formativo è elevato (4.62). Molti partecipanti sottolineano che le tematiche e problematiche affrontate sono in linea con i loro bisogni professionali e con le sfide che si trovano ad affrontare nella didattica universitaria. Affermano ad esempio: «il corso ha arricchito la mia consapevolezza riguardo temi che affrontiamo quotidianamente, ma per cui non siamo formati specificamente».

Elevata è anche l’utilità percepita del frequentare le lezioni (4.44). In particolare emerge in alcuni commenti l’arricchimento derivante dal confronto attivo con i colleghi, anche di discipline differenti. Viene sottolineata l’importanza della composizione multidisciplinare del gruppo di partecipanti: «ho trovato il corso molto stimolante, sia per le lezioni, sia per il confronto attivo con colleghi appartenenti ad altre aree e discipline».

I partecipanti affermano inoltre che la formazione risponde alle loro aspettative d'ingresso (3.97) e che ha accresciuto le loro conoscenze sui temi della didattica e della valutazione (4.31). Il programma IRIDI è ritenuto rilevante per la professionalizzazione dei docenti universitari (4.36): occasione di stimolo per ripensare le proprie pratiche (4.60) e per l'introduzione di innovazioni (4.38).

Rispetto alla valutazione dei formatori, i partecipanti ne hanno apprezzato la competenza (4.69) e la chiarezza espositiva (4.19). I formatori sono riusciti a stimolare la partecipazione attiva in aula (4.08) e hanno saputo motivare i partecipanti ad innovare la didattica e la valutazione (4.34). Inoltre, i feedback forniti dai formatori sia in presenza (4.32) sia a distanza (4.06) si sono dimostrati utili ed efficaci. Rispetto al feedback, alcuni partecipanti auspicerebbero un maggior spazio per lo scambio e il confronto individuale, anche a distanza. Nelle rilevazioni qualitative è sottolineata la capacità di accoglienza e ascolto dei docenti: «ho apprezzato molto la disponibilità di tutti i docenti come interlocutori, anche al di là del corso» e la loro competenza nello stimolare la discussione in aula anche tra partecipanti di discipline diverse tra loro.

Rispetto alla valutazione dei diversi materiali didattici utilizzati in aula e a distanza, l'area e-learning IRIDI su piattaforma Moodle, utilizzata sia come *repository* dei materiali del corso, sia per le esercitazioni a distanza, è valutata molto positivamente (4.31). Risultano utili per l'apprendimento i materiali visuali costruiti *ad hoc* per il corso come le interviste video a testimoni privilegiati (4.21) e le video-clip (4.12), così come le slide utilizzate dai formatori in aula (4.10) che «hanno consentito di seguire la progressione degli argomenti anche a chi, come me, non ha potuto partecipare ad alcuni incontri».

La maggioranza dei partecipanti sottolinea l'utilità delle esercitazioni (3.99). Nei commenti qualitativi viene riportata da alcuni però la difficoltà a rispettare le scadenze intermedie e a completare le esercitazioni in vista del feedback del docente, principalmente per il carico di lavoro professionale e la sovrapposizione con altri impegni accademici. Alcuni partecipanti evidenziano l'utilità di svolgere specifiche esercitazioni in piccolo gruppo, soprattutto nel caso in cui la riflessione sul tema possa riguardare i docenti di un medesimo corso di laurea (es. valutazione e criteri per le tesi). Questa strategia favorisce lo scambio con i colleghi e l'attivazione di riflessioni comuni, ad esempio, a docenti dello stesso Dipartimento o corso di laurea o area disciplinare.

La valutazione di gradimento si è concentrata anche sul setting didattico e sulla sua utilità per l'apprendimento. Il supporto del tutor d'aula è stato valutato molto positivamente (4.56) così come è stata valorizzata l'organizzazione complessiva del percorso formativo (4.42) e il modello didattico adottato (4.41), che prevede che il docente interagisca in aula per due ore e, dopo l'esercitazione e il feedback a distanza, sia presente per un'ora l'incontro successivo (come illustrato nel paragrafo 2).

I partecipanti hanno apprezzato la cadenza quindicinale degli incontri (4.32) e la scelta della giornata e dell'orario (4.34) che risultano funzionali alle loro esigenze. L'aula utilizzata per gli incontri non appare completamente adeguata (3.11) in quanto le condizioni di spazio e la scarsa visibilità dello schermo non hanno sempre favorito l'apprendimento.

Nelle domande aperte emergono ulteriori suggerimenti per una possibile riorganizzazione del percorso negli anni successivi. Molti dei partecipanti propongono di mantenere il percorso formativo rendendolo obbligatorio o fortemente consigliato «soprattutto per alcune tipologie di docenti, come i neo-assunti». Emerge inoltre l'esigenza di pianificare un percorso di secondo livello, che permetta di dare continuità all'esperienza formativa, accompagnando i docenti nella sperimentazione e nell'innovazione di didattica e valutazione, anche a livello dipartimentale e collegiale: «sarebbe interessante capire come poter intervenire a livello di organizzazione strutturale dei corsi di laurea». Attività di follow-up permetterebbero inoltre di monitorare le riflessioni e le pratiche di innovazione della didattica e

della valutazione avviate nei diversi Dipartimenti o Corsi di laurea, in modo da poter in futuro valutare gli impatti del percorso formativo IRIDI a livello non solo dei docenti partecipanti, ma anche dell'istituzione.

Conclusioni

Gli esiti della ricerca biennale sul percorso IRIDI ne evidenziano l'efficacia: i docenti si motivano a riflettere sulla propria didattica, a rivederla alla luce delle evidenze di ricerca internazionale per trasformare le pratiche, anche in funzione delle esigenze di contesto, secondo modalità creative e coerenti. Gli effetti di tali cambiamenti non possono essere apprezzati solo in maniera immediata. Probabilmente occorre ipotizzare sequenze di studi longitudinali che vadano a verificarne l'efficacia a lungo termine.

Riferimenti bibliografici

Berrill D.P., Addison E. (2010). *Repertoires of practice: Re-framing teaching portfolios*, «Teaching and Teacher Education», 26, pp. 1178-1185.

Bloxham S., Boyd P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education*, London, McGraw-Hill.

Boud D. (2007). *Reframing assessment as if learning were important*, in D. Boud, N. Falchikov, *Rethinking assessment in higher education: learning for the longer term*, London, Routledge, pp. 14-28.

Boud D., Falchikov N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the Long Term*, London, Routledge.

Brown S. (2015). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*, London, Palgrave-Macmillan.

Bruschi B., Torre E.M. (2018). *Innovazione della didattica universitaria e ICT*, «Form@re», 18, 1, pp. 165-178.

Coggi C. (a cura di) (2019). *Innovare la valutazione e la didattica in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*, Milano, Franco Angeli, pp. 314-347.

Felisatti E., Serbati A. (2015). *Apprendere per imparare: formazione e sviluppo professionale dei docenti universitari. Un progetto innovativo dell'Università di Padova*, «Giornale Italiano della Ricerca Educativa», 8, 14, pp. 323-339.

Fry H., Ketteridge S., Marshall S. (2015). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education. Enhancing academic practice*, London, Routledge.

Gibbs G., Coffey M. (2004). *The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students*, «Active Learning in Higher Education», 5, 1, pp. 87-100.

Jarauta Borrascas B., Bozu Z. (2013). *Teaching portfolio as a tool for building the university lecturer's professional knowledge*, «Educación XX1», 16, 2, pp.343-362.

Lai M., Lim C.P., Wang L. (2016). *Potential of digital teaching portfolios for establishing a professional learning community in higher education*, «Australasian Journal of Educational Technology», 32, 2, pp. 1-14.

López-Pastor V.M., Sicilia-Camacho A. (2015). *Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 42, 1, pp. 77-97.

Nicol D. (2010). *From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education*, «Assessment & Evaluation in Higher Education», 35, 5, pp. 501-517.

Nicol D. J., MacFarlane-Dick D. (2006). *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, «Studies in Higher Education», 31, 2, pp. 199- 218.

Persellin D., Goodrick T. (2010). *Faculty development in higher education: Longterm impact of a summer teaching and learning workshop*, «Journal of the Scholarship of Teaching and Learning», 10, 1, pp. 1-13.

Postareff L., Lindblom-Ylänne S. (2008). *Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education*, «Learning and Instruction», 18, 2, pp. 109-120.

Postareff L., Lindblom-Ylänne S., Nevgi A. (2007). *The effect of pedagogical training on teaching in higher education*, «Teaching and Teacher Education», 23, pp. 557-571.

Prosser M., Trigwell K. (2006). *Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory*, «British Journal of Educational Psychology», 76, pp. 405-419.

Ricchiardi P., Ghislieri C., Emanuel F. (2018). *Promuovere e valutare le soft skill in Università. Il progetto Passport*, Lecce, Pensa Multimedia.

Schneckenberg D. (2010). *Overcoming barriers for eLearning in universities – portfolio models for eCompetence development of faculty*, «British Journal of Educational Technology», 41, 6, pp. 979-991.

Seldin P., Miller J.E., Seldin A. (2010). *The teaching portfolio: a practical guide to improved performance and promotion/tenure decision* (4th ed.), San Francisco (CA), Jossey Bass.

Winberg C., Pallitt N. (2016). *“I am trying to practice good teaching”: reconceptualizing eportfolios for professional development in vocational higher education*, «British Journal of Educational Technology», 47, 3, pp. 543-553.

Multimodalità didattica. Progetto per la qualità della didattica dell'Università di Urbino Carlo Bo

Berta Martini, Flora Sisti, Rossella D'Ugo, Giovanna Carloni, Susanna Pigliapochi, Monica Tombolato
Università di Urbino Carlo Bo

Introduzione

Il progetto realizzato dall'Università di Urbino Carlo Bo si colloca nell'ambito della programmazione triennale 2016-2018 (obiettivo B_C_3) ed è finalizzato all'accrescimento delle competenze didattiche dei docenti universitari, secondo una logica di sviluppo professionale multidimensionale e continuo (Perla, Martini 2019). L'assunto implicito nel progetto è che una più evoluta competenza didattica dei docenti, che permetta di affiancare a modalità tradizionali di insegnamento altre modalità innovative, incida positivamente sui risultati di apprendimento degli studenti.

Nel seguito, presenteremo gli elementi principali del progetto: il contesto di riferimento, gli obiettivi di lavoro, le azioni intraprese e i risultati finora conseguiti.

1. Il contesto di riferimento

Il profilo professionale del docente universitario è un profilo plurale, articolato in differenti competenze professionali relative a tre ambiti: la didattica, la ricerca e l'attività gestionale. Sebbene esista una stretta relazione tra questi tre ambiti (la ricerca nei rispettivi settori disciplinari è infatti oggetto di insegnamento; una solida competenza didattica favorisce il pieno sviluppo delle capacità potenziali degli studenti; elevati livelli di qualità negli ambiti della ricerca e della didattica favoriscono una crescente consapevolezza dei problemi gestionali corrispondenti ecc.), le rappresentazioni comuni, individuali e sociali, della docenza universitaria attribuiscono alle competenze didattiche un ruolo accessorio, comunque marginale rispetto a quello della ricerca. Non solo. Tali rappresentazioni rivelano una concezione ingenua dei processi di insegnamento e apprendimento secondo la quale il risultato dell'apprendimento è correlato alle attitudini dello studente, anziché all'efficacia dell'insegnamento.

Da un punto di vista concettuale, la pluralità del profilo di competenze professionali del docente universitario converge in quella che Boyer (1990) chiama *scholarship*: «The work of the professoriate might be thought of as having four separate, yet overlapping, functions. These are: the scholarship of discovery; the scholarship of integration; the scholarship of application; and the scholarship of teaching» (1990, p. 16). Una solida e diffusa *scholarship of teaching* è d'altra parte coerente con la necessità, sottolineata a livello europeo, di una

formazione finalizzata allo sviluppo di competenze e in rapporto con il mercato del lavoro, nonché di una nuova ed elevata professionalità docente per l'innalzamento della qualità dell'apprendimento (OCDE 2012). In questa direzione vanno anche le indicazioni contenute nel documento *Standard e Linee Guida per l'Assicurazione della Qualità nello Spazio Europeo dell'Istruzione Superiore*, approvate dalla Conferenza Ministeriale di Yerevan del maggio 2015, in vista di una definizione di un quadro comune per i sistemi di assicurazione della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento. Il quadro internazionale ci suggerisce, infatti, che la qualità della docenza dovrebbe essere supportata dalle autorità pubbliche responsabili dell'*Higher Education* (OCSE, Rapporto "*Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices*", 2012). In questa direzione, molte università (Harvard, Oxford, Berkeley, Cambridge, ecc.) realizzano azioni specifiche e sistematiche a favore dello sviluppo delle competenze didattiche dei docenti. Inoltre, alcuni Paesi (Svezia, Norvegia, Olanda, Gran Bretagna, Lettonia) prevedono il conseguimento di una specifica certificazione iniziale IET (*Initial Entry Training*), necessaria per assumere incarichi di insegnamento universitario. In molti altri casi, tuttavia, la possibilità di realizzare interventi di innovazione didattica in ambito universitario è stata per lo più affidata alla lungimiranza delle singole istituzioni accademiche. Non è un caso che i rapporti europei riportino le buone pratiche di alcuni atenei che si sono distinti per azioni a sostegno dell'eccellenza didattica:

The Central European University, Budapest, initiated its European Award for Excellence in Teaching in the Social Sciences and Humanities /.../ Their Centre for Teaching and Learning focuses on opportunities for doctoral students to develop as teachers; The Norwegian Ministry of Education and Research awards an annual price for excellence in education; Maastricht University has introduced student centered and problem based learning (PBL) in all faculties.¹

In realtà, secondo quanto indicato nel rapporto dell'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education*: «According to Article 83 of the Bologna Act (2004), university institutions should use at least 10% of their basic public funding for teaching excellence for success and were required to jointly set up higher education teaching centres».²

In questo quadro si collocano infine le Raccomandazioni dell'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013), che suggeriscono alcune fondamentali linee di intervento:

1. ogni istituzione dovrebbe elaborare una strategia per migliorare la qualità di insegnamento e apprendimento e dare alla didattica il valore della ricerca;
2. le Università dovrebbero supportare i propri docenti nell'accrescimento delle loro competenze didattiche, apprezzando quelli più meritevoli;
3. tutto lo *staff* accademico nel 2020 dovrebbe aver ricevuto una formazione pedagogica certificata.

Le azioni intraprese dall'Ateneo di Urbino attraverso il progetto *Aula 3.0 e Multimodalità didattica* costituiscono una prima risposta organica alle Raccomandazioni Europee che

¹ *High Level Group on the Modernisation of Higher Education - REPORT TO THE EUROPEAN COMMISSION ON Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* JUNE 2013, p.40 in http://ec.europa.eu/education/library/reports/modernisation_en.pdf; DOI: 10.2766/42468.

² *Ibidem*, p. 24

si pone in continuità con altre iniziative precedenti, rivolte alla riqualificazione dell'offerta didattica, ma non indirizzate specificamente alla formazione dei docenti.

Già nel documento programmatico di Ateneo del 2013-2015 era stata individuata la necessità di trasformare i corsi erogati con modalità tradizionale in corsi *blended*, attraverso la capitalizzazione di esperienze altamente innovative che hanno visto la Carlo Bo sperimentare, per prima in Italia, l'erogazione in modalità *blended* di corsi di studio tradizionali con sedi d'esame all'estero e procedure d'esame approvate dal CUN; nonché, per alcuni Corsi di Studio, supporti *eLearning* sviluppati a partire dal 2004 *in-house*, in modalità *open-source* (*Land-of-Learning*), con certificazione ISO 9001 del sistema di gestione della didattica in presenza e *online*. Anche nel *Piano strategico di Ateneo* relativo al triennio 2016-2018 tra gli obiettivi generali dell'area della Formazione troviamo l'obiettivo generale F.2: *promuovere, sostenere e rafforzare la qualità della didattica*, declinato in sotto-obiettivi specifici che mirano a: F.2.1. *Migliorare gli strumenti didattici e promuovere nuovi metodi complementari/alternativi alla lezione frontale*; F.2.2. *Migliorare la professionalità e le competenze didattiche del corpo docente*. L'attenzione rivolta al corpo docente è convergente, per il tramite del miglioramento della qualità della didattica, con l'obiettivo F.3: *Rendere il percorso di formazione degli studenti graduate e undergraduate più proficuo*. La tendenza è confermata anche nel *Piano strategico di Ateneo* relativo al triennio 2018-2020 nel quale, tra gli obiettivi specifici dell'Area della formazione, troviamo l'obiettivo F.1.2 rivolto a *Migliorare la professionalità e le competenze didattiche del corpo docente* (F.1.2), *anche attraverso l'utilizzazione di metodologie didattiche innovative, complementari alla lezione frontale*.

Nell'ambito di questo percorso di riqualificazione della didattica, a Novembre 2015 è stato istituito il CISDEL (Centro Integrato di Servizi Didattici ed *E-Learning*), che ha lo scopo di mettere a sistema le molteplici esperienze positive maturate nell'ambito della didattica universitaria in tutte le sue forme (in presenza, *blended learning*, *e-learning*), favorendo così una maggiore efficacia e qualità dei processi educativi (Sisti, Torrisi 2016). Il Centro coordina e promuove le azioni svolte nell'ambito delle deleghe rettorali all'Innovazione Didattica e Studenti e all'Innovazione Tecnologica. Il Centro integra i servizi destinati alla didattica supportata da strumenti informatici e servizi di rete con quelli rivolti alla didattica in presenza. Offre servizi di consulenza e di formazione permanente, individuando al tempo stesso ambiti di ricerca e linee strategiche che gli consentano di collocarsi nel panorama internazionale come possibile *partner* progettuale. I servizi erogati sono articolati in 5 ambiti fondamentali:

1. i servizi generali per la didattica, che hanno come obiettivo la promozione di seminari di didattica universitaria per neo-docenti e corsi di didattica metacognitiva per studenti;
2. i servizi di consulenza per la didattica in lingua straniera con metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*),³ che forniscono un supporto di carattere metodologico e/o linguistico, sia in fase di progettazione del corso disciplinare in lingua straniera sia durante l'insegnamento;
3. i servizi per il *blended learning*, che garantiscono consulenza e supporto per l'attivazione di una didattica arricchita dal contributo delle nuove metodologie e tecno-

³ A partire dall'a.a. 2010-11 l'Ateneo di Urbino ha attivato un programma di sviluppo delle competenze comunicative in Lingua Straniera (L.S) dei propri studenti tramite il progetto '*Didattica in Lingua Straniera@uniurb*', che ha promosso la graduale attivazione di insegnamenti parzialmente o interamente tenuti in lingua straniera (prevalentemente in inglese) nei diversi corsi di laurea di primo e secondo livello con metodologia CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

logie, affiancando alle tradizionali lezioni in presenza una piattaforma tecnologica Moodle (blended.uniurb.it);

4. i servizi per l'*e-learning*, che offrono servizi per il coordinamento delle attività di didattica *online* (linee guida comuni, tutoraggio, pianificazione dei percorsi, ecc.), e il supporto tecnico operativo ai corsi di laurea erogati attraverso questa modalità su una piattaforma Moodle;
5. i servizi per l'apprendimento permanente, che mirano a promuovere attività di formazione individuale in una prospettiva di crescita sociale e professionale. Grazie al rapporto con gli ordini professionali (avvocati, assistenti sociali, ingegneri, insegnanti, ecc.), tali servizi garantiscono la possibilità di certificare le conoscenze personali acquisite in contesti diversi da quelli tradizionali, avvalendosi anche della didattica a distanza erogata sulla terza piattaforma di Ateneo: education.uniurb.it.

Il CISDEL ha coordinato anche le azioni del progetto *Aula 3.0 e Muldimodalità didattica*.

2. Obiettivi e risultati attesi

Il progetto, complessivamente mirato all'accrescimento delle competenze didattiche dei docenti universitari, concepisce queste ultime secondo una logica di sviluppo professionale multidimensionale e continuo (Perla, Martini, 2019), in grado di generare a sua volta un miglioramento delle competenze trasversali degli studenti.

La possibilità di accrescere le competenze degli studenti attraverso il miglioramento delle competenze didattiche dei docenti si basa su due criteri fondamentali: la correlazione tra tipi di pratiche e tipi di apprendimento (Martini, 2005) e la dipendenza dell'efficacia del metodo di insegnamento dalle caratteristiche del sapere e dalle caratteristiche degli studenti (Baldacci, 2010).

Per quanto riguarda il primo criterio, è opportuno considerare che tra i fattori da cui dipende la possibilità di far raggiungere a tutti gli studenti i risultati di apprendimento attesi vi è la capacità dei docenti di far agire all'interno delle situazioni didattiche gli apprendimenti (conoscenze, abilità e competenze) che si intende promuovere. E poiché le diverse pratiche didattiche non sono neutre rispetto ai tipi di apprendimento (si pensi ai Descrittori di Dublino), il carattere attivo delle pratiche permette, a parità delle altre condizioni, di raggiungere migliori risultati. L'adozione da parte dei docenti di pratiche attive è pertanto da considerarsi come un comportamento indiziario della loro competenza professionale didattica e della qualità della didattica.

Per quanto riguarda il secondo criterio, si avanza l'ipotesi che l'efficacia del metodo di insegnamento sia funzione delle caratteristiche del sapere e di quelle degli studenti. Ciò può essere inteso nel senso seguente. L'efficacia di un metodo/pratica di insegnamento dipende significativamente dalla possibilità di essere complementare alle caratteristiche dell'oggetto (il sapere insegnato) e del soggetto (lo studente). Le diverse pratiche dovranno dunque tenere conto sia delle proprietà epistemiche della disciplina di insegnamento, sia delle caratteristiche dei destinatari dell'insegnamento. Tra le variabili da cui dipende l'apprendimento individuale è compresa, in particolare, la specifica modalità preferenziale di apprendimento del soggetto. La diversificazione delle pratiche in relazione all'oggetto ed alle modalità suscettibili di intercettare le diverse modalità preferenziali di apprendimento costituisce pertanto un elemento indiziario significativo in vista di una migliore efficacia del metodo didattico adottato dal docente nel proprio insegnamento.

In questo quadro, la 'multimodalità didattica' allude alla possibilità di adottare metodologie di insegnamento, alternative alla lezione frontale, capaci di intercettare le specificità espistemiche dei saperi e quelle individuali degli studenti. L'attributo multimodale riferito alla didattica è infatti da intendersi secondo un duplice significato: nel senso di un approccio plurale alle metodologie di insegnamento e nel senso del riferimento di queste metodologie ad una molteplicità di modi semiotici diversi (Kress, 2015) capaci di intercettare le modalità preferenziali di apprendimento degli studenti.

Complessivamente, gli obiettivi del progetto riguardano 4 aree distinte di intervento:

1. il potenziamento e la riqualificazione degli ambienti didattici, degli strumenti digitali e dei servizi di rete;
2. la creazione di 4 aule 3.0 come contesti di sviluppo e sperimentazione di competenze didattiche;
3. l'accrescimento delle competenze didattiche dei docenti attraverso la realizzazione di due tipologie di percorsi formativi: una di carattere trasversale rivolta a tutti i docenti dell'Ateneo, l'altra di carattere sperimentale rivolta ad un piccolo gruppo di docenti da introdurre all'uso di pratiche didattiche multimodali;
4. la implementazione di un ambiente digitale (*University Social Teaching*), dedicato alla promozione delle competenze didattiche dei docenti e concepito come spazio di lavoro, di documentazione, di divulgazione ed aggiornamento sulla didattica universitaria.

Si riportano di seguito i risultati attesi, organizzati in quattro gruppi: (AG1) Azioni trasversali diffuse; (AG2) Progetto Aula 3.0; (AG3) Multimodalità didattica; (AG4) *University Social Teaching*, corrispondenti alle azioni di programma sopra descritte.

AG1 _ AZIONI TRASVERSALI DIFFUSE

- AG 1.1 *Report* su interventi e strategie realizzate in atenei italiani e stranieri. I risultati della ricognizione sono funzionali alla progettazione dei percorsi formativi rivolti ai docenti e all'implementazione della piattaforma *Education* con risorse dedicate alla didattica universitaria.
- AG 1.2. Seminario pubblico rivolto ai docenti della Carlo Bo per la restituzione dei risultati della ricognizione e come occasione di confronto finalizzato alla crescita di una cultura della qualità della didattica universitaria.
- AG 1.3. Rilevazione delle opinioni di docenti e studenti sulla didattica universitaria, effettuata tramite questionari e *focus group*, *pre* e *post* le azioni del progetto sperimentale.
- AG 1.4. Elaborazione di uno strumento di autovalutazione della competenza professionale didattica, articolato nelle tre aree: *Sapere* (conoscenze fondamentali della didattica come scienza dell'insegnamento); *Saper fare* (abilità relative all'agire didattico); *Saper essere* (*habitus* dell'insegnante: coordinamento delle conoscenze e delle abilità con riferimento ad un sistema di valori professionali).

AG2 _ PROGETTO AULA 3.0

- AG 2.1. Modernizzazione delle aule esistenti (potenziamento *wireless*, e nuove attrezzature didattiche).
- AG 2.2. Progettazione e allestimento di quattro ambienti didattici (Aule 3.0) ad uso dei percorsi formativi e come contesto di sperimentazione di prassi didattiche innovative.

AG 2.3. Realizzazione di un percorso formativo sperimentale per l'accrescimento delle competenze professionali dei docenti universitari, in ambienti dedicati (Aule 3.0).

AG3 _ MULTIMODALITÀ DIDATTICA

AG 3.1. Accrescimento della capacità di differenziazione didattica delle prassi (multimodalità didattica) dei docenti attraverso la conoscenza e l'applicazione di strategie di mediazione e trasposizione didattica condivise, da svolgersi secondo una metodologia riflessiva *on action*.

AG 3.2. Progettazione e formulazione di dispositivi didattici (*format, software, artefatti evidence-based*), come risorse per l'adozione di un approccio didattico multimodale in grado di contemperare le istanze provenienti dal sapere disciplinare e dal soggetto che apprende.

AG4 _ UNIVERSITY SOCIAL TEACHING

AG 4.1. Implementazione della piattaforma *Education* con un nuovo ambiente digitale: *University Social Teaching* dedicato alla Didattica universitaria, come spazio di lavoro, di documentazione, di divulgazione ed aggiornamento dei risultati, secondo l'idea di comunità di pratica (*Teacher Generation Content*).

3. Le azioni intraprese

In questo paragrafo si descrivono, gruppo per gruppo, le azioni intraprese per il raggiungimento degli obiettivi del progetto.

3.1 AG1-Azioni trasversali diffuse

Il progetto prevedeva, come abbiamo detto, la realizzazione di alcune azioni di natura trasversale, rivolte a tutti i docenti dell'Ateneo, a supporto di altre azioni specifiche rivolte a un gruppo ridotto di docenti.

È stata effettuata una ricognizione delle esperienze maturate in altri Atenei (AG1.1), in Italia e all'estero, che ha permesso un'analisi conoscitiva e critica sulla base della quale individuare strategie e prassi adeguate al nostro contesto di applicazione. I risultati della ricognizione, classificati in base a categorie funzionali ad evidenziare il rapporto tra strategie didattiche e risultati di apprendimento attesi, sono stati oggetto di un Seminario di Ateneo (AG1.2), rivolto a docenti e studenti, teso ad incrementare la cultura della qualità della didattica e a condividere le azioni progettuali dell'Ateneo in questa direzione.

Parallelamente è stata condotta un'indagine rivolta ai docenti (AG1.3) tesa a individuare le rappresentazioni dei docenti sulla didattica universitaria e a rilevare le loro abitudini didattiche. Qualunque intervento di sviluppo delle competenze professionali di ambito didattico, infatti, si innesta necessariamente su un sistema implicito di credenze e convinzioni che orientano il proprio comportamento e le proprie scelte e che è opportuno far emergere per essere in grado di auto-regolare lo sviluppo professionale. Sono state rilevate, in particolare, le principali 'abitudini' didattiche dei docenti relativamente alle scelte di questi in materia di progettazione didattica, strategie didattiche adottate e valutazione. I risultati di questa indagine sono stati successivamente confrontati con quelli ottenuti dagli stessi docenti dopo il loro coinvolgimento nelle azioni formative (sperimentali e/o non sperimentali)

previste dal progetto, secondo il classico dispositivo ternario pre-test/intervento/post-test. L'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario⁴. Al questionario hanno risposto 140 docenti, la metà circa dei quali insegna presso l'Ateneo di Urbino da più di 15 anni, pari al 43% della totalità dei docenti. Il periodo di somministrazione è andato da marzo 2018 a giugno 2018.

Contemporaneamente, è stata svolta un'indagine rivolta agli studenti, tesa a rilevare i loro bisogni in materia di didattica: quali strategie ritengono più efficaci ai fini del proprio apprendimento? quali fattori ritengono che incidano maggiormente sul proprio successo formativo? Anche in questo caso l'indagine è stata condotta attraverso la somministrazione di un questionario⁵. Al questionario hanno risposto 286 studenti, dei quali circa la metà studia da 1 a 3 anni presso l'Ateneo di Urbino, individuati tra gli studenti che avevano frequentato almeno un insegnamento nel primo semestre.

Infine, tra le azioni trasversali, sono stati elaborati alcuni strumenti di autovalutazione (AG1.3) della competenza professionale didattica relativa, in particolare, all'uso delle pratiche didattiche innovative sulle quali, come spiegheremo più avanti, è stato focalizzato il progetto: Debate⁶; CLIL⁷; Flipped Classroom⁸; Problem Based Learning⁹.

La *Scholarship of Teaching* (Boyer, 1990) può infatti essere ricondotta alla capacità di coordinare conoscenze didattiche, abilità e disposizioni interne (motivazionali ed affettive) in rapporto a diverse tipologie di situazioni di insegnamento-apprendimento. L'adozione di una modalità di valutazione autonoma, anziché eteronoma, è giustificata dalla necessità di sfuggire ad un'interpretazione della valutazione come 'controllo', a vantaggio di una concezione di questa come 'sviluppo personale', secondo una logica di *Empowerment evaluation*. In questo senso, l'utilizzazione di uno strumento di autovalutazione, magari somministrato a più riprese, risponde all'esigenza di assumere una progressiva consapevolezza delle proprie capacità/potenzialità didattiche.

3.2. AG2-Progetto Aula 3.0

Oltre ad interventi rivolti alla riqualificazione degli spazi e alla modernizzazione delle attrezzature tecnologiche, che hanno interessato tutte le principali sedi didattiche dell'Ateneo, si è proceduto alla progettazione e all'allestimento di 4 ambienti didattici 3.0 ad uso dei percorsi formativi e come contesto di sperimentazione di prassi didattiche innovative. Ciascuna aula è stata allestita con arredi modulari per circa 40 postazioni, altrettanti Tablet, una Smart Board e una Lavagna elettronica digitale.

La parte centrale di questo gruppo di azioni progettuali riguarda la realizzazione di un percorso formativo sperimentale per l'accrescimento delle competenze professionali dei

⁴ consultabile all'indirizzo <https://goo.gl/forms/4JK35OTgCr8Xo5sw1>

⁵ consultabile all'indirizzo <https://goo.gl/forms/9Sf6vn0jxS2adOu83>

⁶ risorsa disponibile all'indirizzo <https://sites.google.com/uniurb.it/universitysocialteaching/debate>

⁷ risorsa disponibile all'indirizzo <https://sites.google.com/uniurb.it/universitysocialteaching/clil>

⁸ risorsa disponibile all'indirizzo <https://sites.google.com/uniurb.it/universitysocialteaching/flipped-classroom>

⁹ risorsa disponibile all'indirizzo <https://sites.google.com/uniurb.it/universitysocialteaching/problem-based-learning>

docenti universitari. È stato costituito un gruppo di docenti individuati dai singoli Dipartimenti/Scuole (2 per ogni dipartimento) che hanno partecipato al percorso formativo sperimentale. Nel corso del progetto il gruppo si è modificato rispetto alla composizione originaria a causa di esigenze dei dipartimenti e dei singoli soggetti sopraggiunte in corso d'opera. In particolare, sono stati organizzati cinque incontri di formazione condotti secondo una modalità partecipata riflessiva e focalizzati su alcune pratiche didattiche innovative (Debate, Flipped Classroom, Problem Based Learning, CLIL) che i docenti avrebbero sperimentato nel successivo semestre di insegnamento, anche attraverso l'intervento di esperti provenienti da altri Atenei.

3.3. AG3-Multimodalità didattica

L'accrescimento della capacità di differenziazione didattica delle prassi (multimodalità didattica) dei docenti è stato promosso attraverso la conoscenza e l'applicazione di strategie di mediazione e trasposizione didattica condivise, svolte secondo una metodologia riflessiva *on action*. La modalità è stata quella del seminario interattivo (ne sono stati organizzati otto). Il tema da cui ha preso avvio il percorso è stato individuato dagli stessi docenti e ha riguardato la valutazione degli apprendimenti degli studenti. La sollecitazione proveniente dai processi di assicurazione della qualità della didattica aveva infatti confrontato i docenti con la necessità di formulare risultati di apprendimento attesi, costruire prove di verifica coerenti con gli obiettivi definiti nonché esplicitare criteri di valutazione. Tali adempimenti, infatti, presuppongono un buon livello di conoscenze e abilità pedagogiche e metodologico-didattiche per le quali non risulta sufficiente la mera adesione a linee guida dedicate. La differenziazione di diversi tipi logici di apprendimento, la relazione di questi con diversi tipi di prove di accertamento, nonché la formulazione di indicatori per rendere apprezzabili da un punto di vista empirico le prestazioni degli studenti richiedono lo sviluppo di competenze didattiche che, come ogni altra competenza, vanno giustificate teoricamente da un punto di vista psicopedagogico ed esercitate da un punto di vista metodologico-didattico. I seminari sono stati l'occasione per avviare questo processo di sviluppo. Non a caso, molti dei docenti che hanno partecipato con continuità ai seminari hanno finito per costituire i membri individuati dai Dipartimenti/Scuole del gruppo di lavoro sperimentale. Successivamente alla valutazione, è stato affrontato il tema della multimodalità didattica come dispositivo in grado di assolvere a due funzioni. Da un lato, promuovere la differenziazione didattica necessaria per approssimare obiettivi di apprendimento di diverso livello logico: apprendimenti di primo livello (o protoapprendimenti), riconducibili al *know that* e al *know how* e apprendimenti di secondo livello (o deuterioapprendimenti) riconducibili alla costruzione di abitudini mentali durevoli (abitudini dei modi di pensare e di agire) (Baldacci 2006). Dall'altro lato, fare uso di diversi modi semiotici per intercettare le caratteristiche individuali degli studenti e valorizzare le specificità epistemiche dei diversi contenuti di insegnamento.

3.4 AG4-University Social Teaching

L'esigenza di pratiche diffuse in grado di accrescere la consapevolezza e le competenze didattiche di un numero sempre più elevato di docenti è favorito dall'allestimento di un ambiente digitale che funga da spazio condiviso di lavoro e da *repository* di esperienze e materiali a cui attingere nel corso dell'attività didattica. In questa direzione, il progetto prevedeva l'allestimento, nell'ambito dell'ambiente *Education.uniurb.it*, di uno spazio web (*University Social Teaching*) dedicato alla didattica universitaria. Tale spazio, ad uso di tutti i docenti dell'Università Carlo Bo, costituisce un ambiente di lavoro virtuale per la formu-

lazione di ipotesi di progettazione didattica, il raccordo tra insegnamenti e tra insegnamenti e laboratori disciplinari, lo scambio di esperienze e materiali, secondo l'idea di comunità di pratica che accresce il proprio *know how* attraverso modalità di *Teacher Generation Content*. Una parte di questo spazio virtuale è dedicata alla documentazione relativa alle varie fasi della sperimentazione didattica e ad altro materiale didattico che sarà elaborato successivamente alla conclusione del progetto. Più in dettaglio, *University Social Teaching* consente di:

- 'socializzare' conoscenze e competenze specialistiche, in un'ottica di co-produzione di nuovi contenuti;
- capitalizzare e mettere a sistema un patrimonio di *know-how* relativo alle pratiche didattiche multimodali;
- promuovere l'innovazione, attraverso un approccio partecipativo, cooperativo e basato sull'integrazione di professionalità e prospettive differenti;
- consentire ai docenti di adattare le proprie conoscenze e competenze alle necessità della didattica universitaria, ponendosi così come una vera "*learning organization*" in cui saperi, modelli e comportamenti cambiano in modo naturale grazie all'interazione tra le persone, alla condivisione e al trasferimento di conoscenze.

4. Risultati conseguiti

L'indagine iniziale (somministrazione del questionario pre-test, a.a. 2017-2018) tesa a indagare le abitudini didattiche dei docenti del nostro Ateneo ha evidenziato che il 50% dei rispondenti dichiara di svolgere le proprie lezioni in modalità *esclusivamente frontale* ("sempre"). Sommando a questo dato quello di coloro che hanno risposto "spesso" (il 35,7%), è stato possibile affermare che l'85% dei docenti rispondenti svolge lezioni prevalentemente frontali. In maniera assolutamente congruente, anche il questionario somministrato agli studenti con la medesima finalità, ovvero quella di indagare le abitudini didattiche dei docenti del nostro Ateneo, conferma il dato relativo alle "modalità di svolgimento delle lezioni" già espresso dagli stessi docenti: gli studenti, infatti, dichiarano che nel 60% dei casi, prendendo a riferimento un singolo corso specifico, i docenti hanno "sempre" svolto lezioni frontali tradizionali e nel 30% dei casi lo hanno fatto "spesso". Questi dati, sebbene prevedibili, hanno confermato la necessità di intervenire sullo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti, così come previsto dal progetto.

Il confronto dei risultati dei questionari somministrati prima e dopo gli interventi formativi evidenzia alcuni risultati positivi, in particolare riferiti al gruppo di docenti che hanno partecipato agli interventi formativi sperimentali.

Per esempio, alla domanda Q12 (Svolgi lezioni esclusivamente frontali?) la metà dei docenti del gruppo sperimentale che nel pre-test avevano risposto di usare sempre le lezioni frontali, adesso non le usano più con tale frequenza (valore percentuale pre-test: 87.50, post-test: 50.00). Con il test parametrico, confrontando le medie delle risposte, riusciamo a capire che le risposte date al post-test hanno una media significativamente più bassa rispetto al pre-test ($p=0.010$). Questo significa che l'uso esclusivo delle lezioni frontali è diminuito. Al contrario, si osserva che per la totalità dei docenti dell'Ateneo non vi sono differenze tra i rispondenti al pre-test e post-test per quanto riguarda lo svolgimento delle lezioni frontali. Le medie delle risposte infatti sono molto simili (4.32 e 4.18 rispettivamente). Questo permette di interpretare positivamente l'efficacia dell'intervento formativo rivolto al gruppo sperimentale.

Un dato interessante emerge dalla domanda sull'uso delle pratiche didattiche innovative, oggetto del percorso di formazione rivolto al gruppo di docenti che ha partecipato al

percorso sperimentale. Quasi tutti i docenti appartenenti al gruppo hanno testato nuove pratiche didattiche (95.24%). Si osserva, in particolare, che questi rappresentano il 54% del totale dei docenti (37 docenti in totale hanno risposto "Sì", 20 dei quali appartengono al gruppo di lavoro).

Se concentriamo l'attenzione sull'intera popolazione dei docenti dell'Ateneo, anziché sul solo gruppo che ha seguito il percorso sperimentale, i risultati sono invece di segno negativo. Per quanto riguarda la totalità dei docenti Uniurb, dal confronto pre-test/post-test dei quesiti Q63 e Q65 si evidenzia che, per quanto riguarda il quesito Q63 non si rileva alcuna differenza significativa relativa all'uso di "nuova tecnologia durante le lezioni" tra i rispondenti al pre-test e post-test (percentuali dei pre e dei post nei soggetti che hanno risposto "No": 67.14 e 67.37 rispettivamente; soggetti che hanno risposto "Sì": 32.86 e 32.63 rispettivamente); per quanto riguarda il quesito Q65 non si rilevano differenze significative riguardo il "desiderio di avvalersi di nuove tecnologie didattiche" (percentuali dei pre e dei post nei soggetti che hanno risposto "No": 55.88 e 53.26 rispettivamente; soggetti che hanno risposto "Sì": 44.12 e 46.74 rispettivamente).

Questo dato è spiegabile considerando la scarsa partecipazione ai percorsi formativi. I docenti dell'Ateneo si sono dimostrati infatti poco inclini a lasciarsi coinvolgere nelle attività formative o a farlo in maniera continuativa. Coloro che hanno accettato la sfida, tuttavia, si sono dimostrati molto soddisfatti e hanno contribuito alla elaborazione di dispositivi e materiali didattici declinati nei rispettivi ambiti disciplinari.

Infine, riguardo alla implementazione dell'ambiente *University social Teaching*, attualmente sono in fase di testing due tipologie differenti di ambiente digitale:

1. Formato *Attività singola – Pagina* all'interno della piattaforma Education, che permette di visualizzare l'insieme degli argomenti in una sola pagina, organizzati tramite una lista di link con descrizione (eventi passati e futuri, repository di materiali, forum, ecc.)
2. Formato *Attività singola – URL* all'interno della piattaforma Education, ovvero una pagina contenente un link ad un sito web esterno Google Site realizzato tramite l'account Google UniUrb. Il sito è arricchito di immagini, video e link e può essere aggiornato con facilità. Grazie al menu in alto, l'utente può navigare all'interno del sito e visitare le varie pagine: home, il progetto (descrizione del progetto "Multimodalità per la Didattica Universitaria"), spazio di lavoro (ambiente web in cui gli utenti possono interagire caricando materiali digitali), eventi (link a seminari e corsi di formazione passati e futuri), forum, risorse (repository dei materiali), servizi, contatti.

In conclusione, in base ai risultati conseguiti e alla verifica degli indicatori di valutazione, si può affermare che gli obiettivi attesi sono stati complessivamente raggiunti. È stato possibile far emergere il convinto interesse, da parte dei docenti promotori e dei partecipanti al progetto sperimentale, di dare continuità all'esperienza, anche tramite l'utilizzo del sito *University Social teaching* come *repository* e piattaforma interattiva per le attività che verranno programmate in futuro. L'intenzione di capitalizzare l'esperienza del progetto è inoltre in linea con la necessità, sottolineata a livello nazionale ed europeo, di una formazione finalizzata allo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari anche alla luce della possibile parametrizzazione della valutazione della qualità dell'offerta formativa degli Atenei in base ai livelli di competenza conseguiti dagli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2010). *La dimensione metodologica del curriculum*. Milano: Franco Angeli.
- Boyer E.L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Princeton University Press
- Kress G. (2015). *Multimodalità. Un approccio socio-semiotico alla comunicazione contemporanea*. Bari: Progedit.
- Martini B. (2005). *Formare ai saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Perla L., Martini B. (2019). *Professione insegnante. Idee e modelli di formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Sisti F., Torrisi G. (2016). “Il puzzle dell’innovazione didattica all’Università di Urbino: l’esperienza del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning)”, *Scuola Democratica*, 3, Special Issue: “Innovazioni didattiche nelle riforme universitarie”. Bologna: Il Mulino, pp. 625-644.

2. Faculty Development e didattica universitaria innovativa

Theatre Teaches

Mariasole Bannò^a, Andrea Albertini^b, Ahlam Bendar^a, Ileana Bodini^a, Sandro Trento^c, Valerio Villa^a
^aUniversità degli Studi di Brescia; ^bLa Betulla Compagnia teatrale; ^cUniversità degli Studi di Trento

Introduzione

Con scopi e modi diversi la recitazione è presente fin dalle organizzazioni sociali più primitive. Si pensi, ad esempio, ai riti propiziatori rappresentati nelle scene di caccia, in cui alcuni uomini assumono il ruolo di cacciatori e altri delle prede cacciate. È però in Grecia, nel V secolo a.C., che il teatro ha preso poi la forma e il glossario che ancora oggi usiamo. Se per gli antichi greci la filosofia rappresentava la scienza, il teatro rappresentava l'attività di laboratorio nella quale si svisceravano i dilemmi che assillavano gli antichi filosofi. Questa pratica è vera anche oggi, basti pensare alla tragedia di Antigone, in conflitto tra il rispetto della legge e il rispetto dei suoi valori più profondi: non corrisponde forse alla necessità attuale, che molti di noi incontrano, di rivolgersi a un comitato etico quando i progetti di ricerca coinvolgono la privacy delle persone?

Gli autori sono ben consapevoli del fatto che, quando si lavora su un progetto di insegnamento, conoscenze, capacità e abilità devono essere considerate insieme e integrate (Krathwohl, 2002). Inoltre, seguendo quanto detto da Fredricks et al. (2004) e Kahu (2013), il coinvolgimento dell'intera persona è raggiunto attraverso un approccio che include intelletto, pratica ed emozione. Ad esempio, per rompere il ghiaccio con gli studenti più in difficoltà dei primi anni dei corsi universitari di Disegno Tecnico Industriale, si è visto che storie a fumetti che raccontano le tipiche situazioni di lavoro in modo divertente, aiutano a recuperare le lacune dei prerequisiti (Metraglia e Villa, 2014 e Baronio et al., 2016). Oppure, nell'ambito molto specifico dell'Additive Manufacturing, Violante e Vezzetti (2016) propongono un metodo di apprendimento basato sulla risoluzione di problemi specifici e sullo studio di problemi reali e la loro risoluzione pratica in laboratorio, mediante il progetto educativo STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), che tende a un approccio che integri i vari aspetti necessari per la risoluzione di problemi complessi di ingegneria, ovvero la parte teorica e scientifica, la tecnologia utilizzata, le competenze ingegneristiche e quelle matematiche, coinvolgendo gli studenti sia in situazioni formali sia informali, teoriche e pratiche, poiché, come dicono anche Motyl et al. (2017), fornire le competenze che saranno richieste ai futuri laureati, nel loro insieme, dunque non solo prestando attenzione all'aspetto nozionistico o relativo principalmente alla disciplina studiata, è un compito importante.

Ora, parlando di teatro, cosa succede se chiediamo a una classe di studenti in economia e ingegneria di elaborare e mettere in scena sceneggiature che affrontino i temi dei loro studi? Come entra in gioco la loro creatività? Cosa succede alla loro capacità di interagire, ascoltare e comunicare? Cosa succede alla loro immagine di sé e alla loro autostima?

Come verrà illustrato in seguito in questo capitolo, il Theatre Teaches (Bannò et al., 2018) è diverso dal più tradizionale Teatro d'impresa (D'Allura e Faraci, 2018; Pearce e Sutton, 2003) offerto ai manager delle aziende dove, secondo la definizione che ne dà il suo ideatore Christian Poissonneau *Il teatro d'impresa dà la possibilità agli attori organizzativi di riflettere sui propri comportamenti per cambiare e migliorare se stessi e l'organizzazione in cui lavorano*, bensì è uno strumento che impegna i ragazzi nella stesura e messa in scena di un copione che abbia come contenuto uno o più dei concetti riportati a lezione o che comunque siano oggetto del corso di studio, qualunque esso sia.

Questo laboratorio, il Theatre Teaches, è stato ideato dalla Professoressa Mariasole Bannò e dall'attore Andrea Albertini con lo scopo di applicare le metodologie e le tecniche dell'arte teatrale ad un'esperienza formativa indirizzata a un gruppo di studenti universitari al fine di sperimentare e sviluppare le loro capacità di comunicazione e di interazione. Mentre la Docente sviluppa la parte di insegnamento più tradizionale, all'attore è affidato il compito di aiutare gli studenti a trasformare uno dei tanti aspetti affrontati nel corso in un piccolo spettacolo teatrale. Durante i primi incontri con i ragazzi, si tracciano con loro i possibili percorsi simbolici relativi agli argomenti trattati nell'esame, come ad esempio nel caso del corso di Strategia aziendale, antitrust, internazionalizzazione, passaggio generazionale in azienda e molti altri. Il risultato di questi percorsi simbolici è, prima, un canovaccio, poi, un copione teatrale vero e proprio. In seguito, durante le prove, vengono messi a punto tutti i dettagli riguardanti la performance. Voci, corpi, intenzioni, controcene, luci, musiche, proiezioni compongono il caleidoscopio metaforico e allegorico che è proprio della rappresentazione teatrale. Quindi attraverso una narrazione scenica, gli studenti, partendo da concetti scientifici contenuti nella materia d'esame, hanno il compito di creare un vero e proprio allestimento teatrale. In particolare il laboratorio è organizzato in gruppi di circa sei studenti ciascuno. A ogni membro del gruppo sono assegnati, come avviene nella preparazione di un vero spettacolo teatrale, ruoli e mansioni. Gli Attori rappresentano i personaggi del testo, per esempio come è accaduto nell'ambito del corso di Strategia Aziendale (a.a. 2017-2018) presso l'Università di Trento: azionisti, top manager, concorrenti, manager di famiglia etc. I tecnici, invece, si occupano delle questioni pratiche relative alla messinscena: scenografia, sceneggiatura, costumi e suono. Tutti i membri dei singoli gruppi hanno il compito di partecipare attivamente alla stesura del copione.

L'economia, ma in generale le discipline delle aule universitarie, e arte teatrale sembrano temi molto distanti. In realtà, questa nuova modalità didattica ha permesso di percorrere, in maniera trasversale e simbolica, gli interrogativi oggetto della materia d'esame.

1. Metodi e obiettivi

Gli arts-based methods mirano alla formazione per mezzo di meccanismi in cui l'utilizzo dell'arte assolve la funzione di far accrescere le competenze lavorative di coloro che le praticano, in quanto, attraverso l'arte è possibile raggiungere conoscenze più nascoste che sono difficilmente conseguibili mediante la logica e il semplice pensiero razionale (Bannò e D'Allura, 2019; Dissanayake, 2015; Dow et al., 2007; Eisner, 2002). Inoltre, secondo quanto specificato dalla ricercatrice Nancy J. Adler (2006), l'arte serve ad ampliare la visione di sé e del mondo e ciò comporta per i soggetti coinvolti l'acquisizione delle basi per la gestione delle proprie emozioni nell'ambiente lavorativo, le quali potranno essere dirette a una comunicazione più efficace verso il gruppo di lavoro. Ad oggi si assiste a un crescente utilizzo di questi metodi in ambito educativo (Taylor e Ladkin 2009). Questa attenzione si riscontra, così come investigato da Springborg (2012), per esempio, nell'istituzione del

Centre of Art and Leadership alla Copenhagen Business School, nell'apertura del Banff Centre in Canada, e nelle numerose special issue di importanti riviste internazionali negli ultimi quindici anni (Organization 3(2) & 14(3), Human Relations 55(7), Journal of Business Strategy 28(5) & 31(4), Journal of Management & Organization 14(5), Consumption, Markets, and Culture 9(2), Leadership 6(3), Journal of Management Development 30(3), e Cutter IT Journal 21(7)).

Il Theatre Teaches rientra a pieno titolo tra gli arts-based methods e si prefigge lo scopo di applicare le metodologie e le tecniche dell'arte teatrale ad un'esperienza formativa indirizzata a un gruppo di studenti universitari.

Il laboratorio segue uno specifico percorso. Nella prima lezione si cerca di liberarsi dagli imbarazzi tipici di un primo incontro, anche fra docente e studenti, e nel frattempo di rimuovere tutte le ossidazioni mentali tipiche della nostra società individuale, i gesti compiuti a metà, le voci quasi non udibili (Pfeiffer et al., 2017). Per creare un "imprinting" di gruppo, si sceglie un urlo di guerra con cui ogni lezione ha inizio, in modo da liberare la tensione, creare uno slogan, un segno riconoscibile all'interno dello stesso gruppo. Nel caso esaminato si è scelto: Ut! Ut! Ut! (Out! Out! Out!). Era il motto che le truppe di Aroldo II urlarono ai bretoni di Guglielmo il Conquistatore durante la battaglia di Hastings. Le decine di diaframmi degli studenti coinvolti, sia maschi sia femmine, fanno vibrare le pareti dell'ateneo, travolgendo i partecipanti come un'onda. Durante la seconda parte della lezione si chiede agli studenti di muoversi, urlare e comunicare come scimmie per liberare l'istinto primordiale, acquisire consapevolezza del proprio corpo, spazio e voce. Infine, nello spirito più autentico dell'improvvisazione teatrale, agli studenti si chiede di improvvisare la messa in scena di una piccola performance scegliendo tra gli argomenti del corso (Amaral et al., 2017; Senje, 2017). Ciò ha portato, nelle esperienze passate, a situazioni estemporanee, esilaranti, grottesche e significative in cui tutti sono stati coinvolti.

Dopo questa prima fase liberatoria, durante la seconda lezione, l'attore illustra le caratteristiche delle tecniche teatrali, qui brevemente proposte nella Tabella 1.

Individui	Gruppo
<ul style="list-style-type: none"> - Migliorare le capacità espressive e comunicative, attraverso l'uso del corpo e della voce; - Ampliare la percezione dello spazio fisico e immaginario; - Sviluppare l'immaginario attraverso l'improvvisazione, interiorizzando i personaggi e le storie; - Mantenere il controllo per verbalizzare sentimenti ed emozioni; - Migliorare l'immagine di sé e l'autostima; - Scoprire le infinite possibilità che il corpo e la voce hanno di esprimersi attraverso il controllo e l'empowerment; - Provare a comunicare esperienze, emozioni e stati d'animo in modo autentico e creativo; - Leggere una sceneggiatura, sviluppare contenuti, gesti, ritmi ed emissioni vocali; - Imparare come usare simboli e oggetti per una messa in scena; - Rimuovere maschere e imbarazzi promuovendo l'espressività. 	<ul style="list-style-type: none"> - Incoraggiare la capacità di ascoltare sé stessi e all'interno del gruppo, promuovendo le relazioni con gli altri; - Imparare a conoscere sé stessi, i propri limiti e risorse e quelli del gruppo; - Far emergere e promuovere potenzialità e capacità e metterle in relazione con quelle degli altri; - Acquisire il controllo e la conoscenza dello spazio; - Sviluppare una percezione a 360 ° dell'ambiente in cui muoversi e come questo può cambiare in relazione sia alla presenza delle persone nel gruppo che alla loro immaginazione; - Analizzare le persone, situazioni quotidiane e non da rappresentare sulla scena; - Caratterizzare i personaggi; - Aumentare la fiducia in sé stessi e la fiducia reciproca; - Aiutarsi a vicenda attraverso l'obiettivo comune della rappresentazione finale.

Tab. 1: Caratteristiche delle tecniche di teatro distinte per ricadute sul singolo e sul gruppo. Fonte: nostra elaborazione

Nella seconda fase gli studenti hanno la possibilità di auto-selezionarsi in gruppi da 7 a 10 persone e di scrivere una sceneggiatura occupandosi di regia, descrizione dei personaggi, creazione di movimenti all'interno dello spazio scenico, scelta di arredi, costumi, luci e musica. Il valore aggiunto di questo esercizio teatrale, se comparato ad altri art-based methods che coinvolgono il teatro, è la scrittura di una sceneggiatura originale da parte degli studenti, come risultato delle loro idee e fantasia (Pfeiffer et al., 2017). La sceneggiatura riceve poi una forma scenica propriamente detta da parte dell'attore e diventa una vera opera teatrale in cui attori e tecnici sono gli stessi studenti che hanno scritto la pièce. Tutte le pièce sono poi rappresentate in un teatro. Nelle esperienze passate le rappresentazioni sono avvenute nei teatri tra i più importanti delle città di Brescia e Trento, sotto il patrocinio del comune, davanti ad un vero pubblico.

2. Attività sperimentale: diversi punti di vista

Nei paragrafi a seguire sono riportate diverse testimonianze. La prima è il punto di vista dell'attore che ha contribuito a sviluppare la metodologia, il secondo è il punto di vista di uno studente, infine il terzo è un esempio di una sceneggiatura, di un elaborato degli studenti che hanno partecipato al Theatre Teaches.

2.1 Gli attori

Gli autori credono che interpretare un personaggio teatrale sia un modo espressivo di comunicare con caratteristiche che vanno oltre ogni altra forma di comunicazione. Interpretare un personaggio di sceneggiatura, calpestare le tavole, non è solo un esercizio narcisistico per mostrarsi, ma è soprattutto uno sforzo di squadra. Ricorda le tue parole e i tuoi movimenti, ma fai anche attenzione alle parole degli altri personaggi e, allo stesso tempo, anche al loro cambiamento di posizione sul palcoscenico, ai loro tempi scenici. Un aiuto reciproco, cercando di far fluire le parole e le sensazioni, per raggiungere l'esatta viscosità dell'intero meccanismo teatrale. Un meccanismo narrativo creato per raccontare: corpo, voce, simboli, recitando una delle infinite realtà possibili, una delle infinite possibilità simboliche. Liberi dalla rigidità, dalle maschere, da quell'atteggiamento arido e vincolante che si addensa durante i giorni e spesso non ci permette di essere noi stessi. La finzione deve essere relegata sul palcoscenico, non nella vita di tutti i giorni. Il teatro richiede che i sentimenti siano portati al parossismo, alla loro estrema espressione, al loro significato ultimo, in modo che possano diventare il simbolo di una storia. Gli studenti, dopo un primo coinvolgimento discutibile e dubbioso nel progetto, hanno poi espresso il loro entusiasmo. Tutto giocato sul palco. Nessuno voleva arrendersi. Chi non ha recitato, ha coordinato la musica o aiutato gli altri in mille altri modi: scrivendo la sceneggiatura, procurando gli oggetti di scena e costumi, scegliendo le canzoni. Ciò che gli studenti sono realmente, è stato mostrato: le loro contraddizioni, certezze, difficoltà, abilità, paure. Il dramma mostrava la vita, una sezione trasversale dell'infinito caleidoscopio della realtà, una delle possibili storie e non solo un caso aziendale o una situazione economica o ingegneristica. Finzione, ma non falsità, non una bugia. Fare teatro rende davvero tutto più vero e le persone più autentiche.

2.2. Uno studente

(...) eravamo preoccupati di renderci ridicoli di fronte agli altri colleghi, quelli seri, che ci avrebbero visti in giardino facendo esercizi di improvvisazione, e a riprodurre quella che in gergo viene definita "macchina umana". Abbiamo quindi dimenticato che il corso sarebbe stato strutturato diversamente dalla solita didattica. (...) Non abbiamo deciso, abbiamo accettato. (...) "Ma Prof, come posso farlo? Non l'ho mai fatto prima!". Imparerai, naturalmente, imparerai. E cosa succede quando metti la stretta su qualcuno? Quello fa: è una parte intrinseca di noi, chiamata autoconservazione. E quando tutto va per il verso giusto, ti senti un super-uomo, un eroe che sconfigge i cattivi. Quindi, scopri di avere talento nella gestione delle attività, spesso assegnate all'ultimo minuto. E pensi immediatamente a tuo padre che deve affrontare eventi imprevisti o pianificare. E puoi sentire che hai imparato a farlo anche tu. E ti senti pronto per affrontare le prossime difficoltà. Theatre Teaches non è solo il teatro che conosciamo. È parlare in pubblico, improvvisazione, apertura mentale, superare l'imbarazzo, avvicinarci di più, apprendere gli argomenti in modo alternativo, associare i nostri sensi agli argomenti studiati. Fare teatro significa utilizzare la memoria visiva, la memoria associativa e, perché no, anche la memoria sensoriale. Il nostro coinvolgimento attivo ci ha permesso di imparare e di ricordare meglio. Questo è il significato profondo della Learning Pyramid (Molenda, 2003). Pensando agli argomenti studiati, tutti noi sentivamo di averli appresi in un modo migliore, perché erano qualcosa che associavamo ad esempi pratici ed esperienze vissute. Ultimamente parliamo molto delle soft skills, ma sappiamo cosa sono? Non sono qualcosa che qualcuno può insegnare, sono predisposizioni o elementi che possiamo acquisire dalle esperienze. E esperienze come il teatro possono spronarci a svilupparle. Queste sono competenze che non siamo in grado di sviluppare con l'insegnamento a cui siamo abituati. Quindi, se partecipare attivamente al teatro significa

conoscere meglio gli argomenti, se ciò significa tirar fuori il nostro meglio e ci permette di essere più pronti ad entrare nel mondo del lavoro, allora tutto questo non è più una follia!

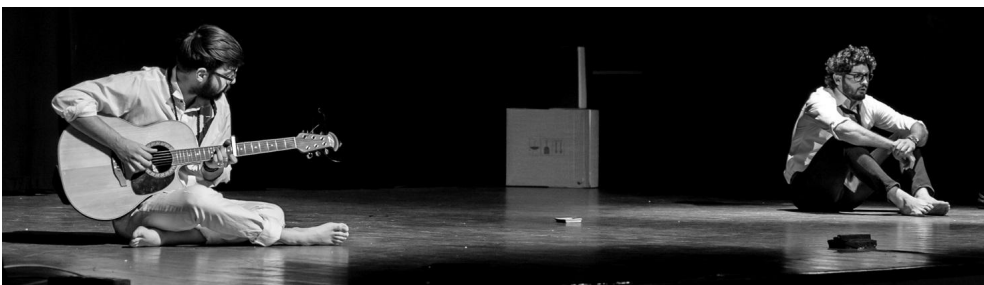
2.3 Un team di studenti: la sceneggiatura

Nota: Le figure da 1 a 8 di questo paragrafo non sono né numerate né con didascalia per non disturbare la lettura della sceneggiatura. (Fonte: tutte le foto sono di nostra produzione).

Questa commedia riguarda il tempo, il suo significato e il modo in cui apporta cambiamenti. Il titolo è: I pensieri delle onde. L'ascesa o la sconfitta di un uomo dipendono dai secondi fluenti, proprio come l'acqua di superficie è increspata dalle onde. Il confronto tra i pensieri di un uomo d'affari e le voci di due economisti del passato illumina l'infinito flusso quotidiano delle preoccupazioni dell'uomo d'affari moderno. Tuttavia, il consiglio migliore per superare le difficoltà della vita verrà da sua madre.



Siamo su una spiaggia. La spiaggia è fatta di nulla. In sottofondo si sente il rumore del mare e degli uccelli. A sinistra, seduto per terra, un uomo suona dal vivo una chitarra acustica: Sound of silence. Il chitarrista è sempre presente sul palco, a lato, seduto per terra a gambe incrociate, sul proscenio.



Arriva un uomo, scalzo, con i pantaloni tirati su, come per non bagnarsi. Si siede per terra, nella sabbia, ed inizia a parlare.



IMPRENDITORE: Cosa abbiamo perso? Abbiamo perso la capacità di essere creativi, o non lo eravamo mai stati fin dall'inizio? Ogni tanto mi chiedo come stiano gli altri me, quelli che non si sono mai iscritti all'Università, meglio lavorare, o l'altro che non ha mai perso l'autobus quel sabato mattina. Vuoi fare il bravo ragazzo, ti fermi alle strisce e fai passare una signora con gli occhi russi. Lei ti ringrazia, e poi torna a casa quei 4,7 secondi prima del previsto che le fanno cadere un mattone in testa. La signora con gli occhi russi è morta. Tu fermati un attimo e prova ad immaginare quante persone nella tua vita hai ucciso, senza farlo nemmeno apposta. Magari nessuna. Magari una. Uno è tanto amico mio. Uno è abbastanza da fare schifo. Ma è l'effetto farfalla a fare schifo, e per fortuna non lo vediamo.



Arriva con aria esageratamente pomposa, un uomo, vestito come nell'800, che si siede per terra, vicino all'uomo.

ADAM SMITH: Dove siamo?

IMPRENDITORE: Non saprei, sembra una spiaggia. Chi sei scusa?

ADAM SMITH: Adam Smith.

IMPRENDITORE: Ah ah ah ottimo. E cosa ci fai qui.

ADAM SMITH: Aspetto, in qualche modo.

IMPRENDITORE: Non dovrei parlare in inglese?

ADAM SMITH: Ti assicuro, non dipende da me. Vuoi una sigaretta?

IMPRENDITORE: Non fumo, grazie.

ADAM SMITH: Bravo, è una cattiva abitudine.



... Silenzio imbarazzante.

IMPRENDITORE: Domani devo chiudere l'azienda. Cioè, non proprio domani, è una cosa lunga, ma domani, ecco, devo dirlo in giro. Per un attimo avrei sperato di possedere una multinazionale. Non puoi guardare negli occhi 600.000 lavoratori mentre li licenzi, non è proprio fattibile. Ecco, io ne ho 21. Quando ne hai 21, non guardarli negli occhi è maleducazione. Mi ricordo i loro nomi, ed in alcuni terribili casi anche il nome della moglie, o del pappagallo.

ADAM SMITH: Giammai!!

IMPRENDITORE: Ok guarda che non devi parlare forbito solo perché vieni dal passato.

ADAM SMITH: Grazie mi fai un favore. Allora. Tu hai simpatia. Tranquillo, non mi stai simpatico, non voglio dire quello. Hai simpatia, nel senso che partecipi alle emozioni. Nello stoicismo che concepisce l'universo come un unico grande essere vivente attraversato incessantemente dallo spirito vivente (il pneuma), la "simpatia" è quella interdipendenza tra tutte le parti dell'universo che fa sì che ogni evento si ripercuota su ogni altra parte del mondo.

IMPRENDITORE: Meraviglioso. Dimmi una cosa. L'hai copiato da Wikipedia?

ADAM SMITH: Sì.



... Silenzio imbarazzante.

ADAM SMITH: E che alternative avresti? Oltre a chiudere, intendo.

IMPRENDITORE: Fallire più lentamente, immagino.



(Entra una donna, lentamente, si siede per terra.)

IMPRENDITORE: E tu chi saresti?

GEORGESCU: Sono Nicholas Georgescu-Roegen.

IMPRENDITORE: E perché non parli rumeno?

GEORGESCU: *(Prova a parlare in rumeno con difficoltà)* sarutmana... pentru... masa...

IMPRENDITORE: Lascia stare. Perché sei una donna?



GEORGESCU: Che differenza fa?

Ti do io un consiglio: tu sei troppo egocentrico. Credi di poter essere il fautore del futuro delle persone. Credi di valere qualcosa. Di poter fare la differenza. Ti eccita il controllo che credi di avere sugli altri.

Hai mai sentito parlare della bioeconomia? Qualsiasi scienza che si occupi del futuro dell'uomo deve tener conto della ineluttabilità delle leggi della fisica, ti assicuro, anche le scienze economiche. Hai mai pensato che il nostro sangue non è altro che un campo di battaglia di organismi, di globuli e cose così, che combattono senza fine? Se questo conflitto non continuasse, in perfetto equilibrio, il nostro corpo smetterebbe di funzionare. Forse non stai visualizzando il problema dal corretto punto di vista. Non credi ci sia un disegno più grande, imperscrutabile, di cui tu non sei altro che una pedina?



Parte Sound of Silence suonata dal vivo con chitarra. Il chitarrista è sempre presente sul palco, a lato, seduto per terra a gambe incrociate, sul proscenio.

IMPRENDITORE: Una domanda, la sentite anche voi questa musica?

ADAM SMITH: Certamente, è Sound of Silence. Chiunque sia il musico, è indubbiamente scarso. Ma la canzone è come il mare, non puoi certo lamentarti, anche se andasse avanti all'infinito.



Entra una donna, vestita semplicemente, si siede anche lei.

IMPRENDITORE: Oddio, mamma, cosa ci fai qui anche tu, lasciami in pace, sto pensando.

MADRE: Figlio mio, tu mi deludi. Vorrei esserci stata nell'esatto istante in cui ti sei spezzato. L'esatto istante in cui sei diventato cieco, e hai smesso di guardare i tuoi uomini.

IMPRENDITORE: Ma io li conosco, uno per uno.

MADRE: No, tu li sai contare. Li sai dividere, moltiplicare, pesare in base alla capacità produttiva. Il loro tempo è diventato denaro, e la loro vita un valore aggiunto da mettere sul curriculum.

IMPRENDITORE: Mamma, come hanno fatto le cose a complicarsi così tanto? Perché ci sentiamo così soli in questo universo, eppure ci comportiamo come se qualcuno da fuori guardasse?

Mamma, ho calcolato il debito mondiale. È infinito. Non ci sono abbastanza soldi sulla terra per ripagarlo. E poi, che nome mai dovremmo scrivere sull'assegno?

MADRE: La marea si sta alzando, adesso devo andare.

ADAM SMITH: "La pietà per i colpevoli è crudeltà per gli innocenti".

GEORGESCU: "In fin dei conti, è solo una questione di entropia".

MADRE: Svegliati, e scava nel futuro.

(Suono della sveglia, buio.)

Fine.



3. Discussione e conclusioni

Per analizzare l'efficacia di questo tipo di insegnamento, una semplice domanda è stata posta agli studenti durante la prova scritta, per quanto riguarda i motivi per cui l'iniziativa proposta è stata più efficace di altre: "Quali sono gli aspetti positivi e quali sono i negativi, in relazione all'esperienza di insegnamento del corso?".

Una prima analisi delle risposte, eseguita semplicemente identificando le parole chiave, rivela i risultati presentati in Figura 1.

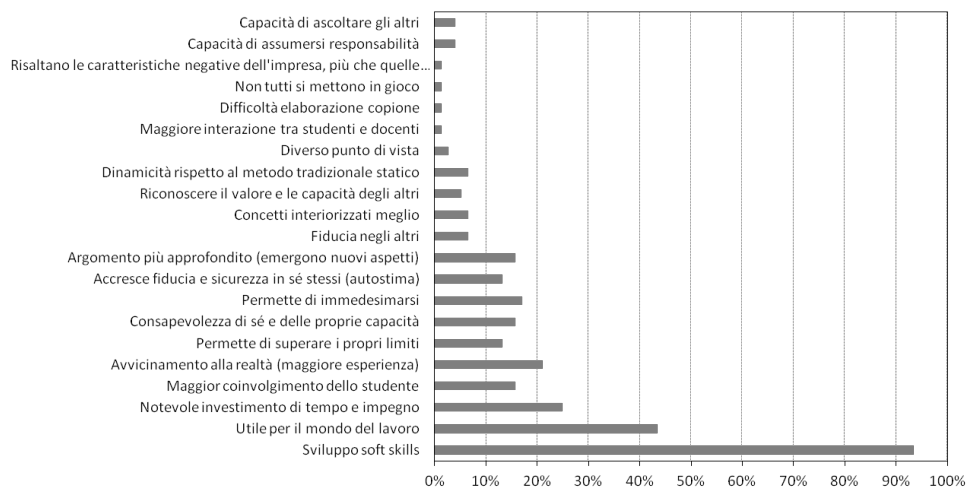


Fig. 1: Percentuale di risposte per ogni singolo partecipante identificato. Fonte: nostra elaborazione

Gli studenti riconoscono le competenze trasversali, come aspetti positivi, e li dividono in tre categorie principali: abilità relazionali soft (ad esempio capacità di comunicazione, capacità di lavorare in gruppo, capacità di gestione dei conflitti, parlare in pubblico); abilità cognitive soft (ad esempio capacità di problem solving, creatività, immaginazione, capacità di gestire situazioni impreviste e tollerare pressione e stress); competenze trasversali manageriali (ad esempio capacità di leadership, capacità di negoziazione e capacità di motivare) (Azouzi e Jarbou, 2013). Per analizzare meglio queste risposte, è stata elaborata la Figura 2.

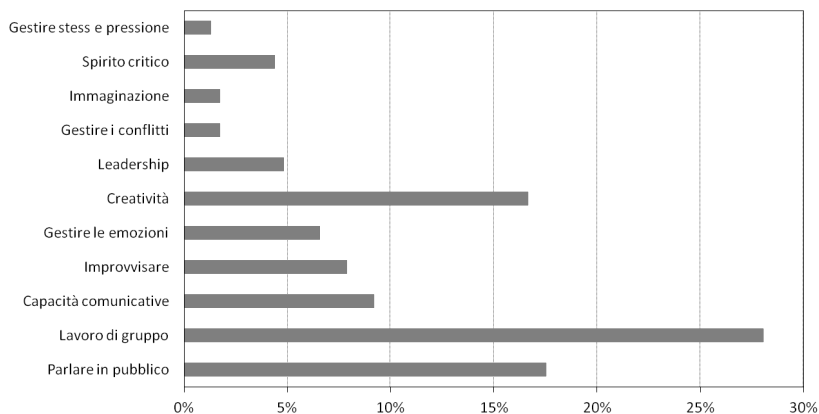


Fig. 2: Percentuale di risposte per ogni singola soft skill identificata. Fonte: nostra elaborazione

Secondo Fredricks et al. (2004) e Kahu (2013), queste categorie costituiscono lo Student Engagement, ovvero il coinvolgimento emotivo, cioè i sentimenti degli studenti nei confronti degli insegnanti, dei pari, del corso e dell'apprendimento; l'impegno cognitivo, cioè il pensiero

ro specifico del compito che uno studente sviluppa e usa mentre intraprende un'attività; ed il coinvolgimento comportamentale, cioè partecipazione fisica a un'attività. Il risultato di questo esperimento indica che esiste un potenziale significativo per migliorare le competenze degli studenti attraverso la creatività sviluppata utilizzando l'Insegnamento col teatro.

Dall'analisi dei test effettuati sulle classi che hanno partecipato al progetto, ad evidenziare quale sia il risultato finale positivo dell'esperienza Theatre Teaches da parte degli studenti, viene presentata la Tabella 2, in cui vengono confrontate le sensazioni ed emozioni predominanti nella fase iniziale del progetto, quando si comincia ad illustrare agli studenti di cosa tratterà il lavoro, e quelle dominanti alla fine del progetto, quando lo spettacolo è andato in scena.

Prima	Dopo
Scetticismo	Mettersi in gioco, coinvolgimento
Riservatezza	Introspezione, scoperta di lati sconosciuti di sé
Sfiducia nel progetto	Condivisione, collaborazione, lavoro di squadra
Basse aspettative sulla riuscita	Eccitazione, coinvolgimento, intraprendenza
Incompetenza	Orgoglio, non arrendersi
Ritmi serrati e troppo impegno iniziale richiesto	Inclusione, rispetto per tutti
Sfiducia nelle proprie capacità	Voglia di fare, soddisfazione, ambizione
Paura di mostrarsi in pubblico	Superare la paura del pubblico
Inadeguatezza	Superare i propri limiti
Ansia	Atmosfera serena e motivante, gestire le emozioni
Agitazione	Appassionante, mettersi alla prova, senso di libertà
Fallimento in partenza	Formazione, credere nelle proprie capacità
Non propensione al coinvolgimento	Partecipazione
Supponenza	Entusiasmo, crescita personale, empatia

Tab. 2: Opinioni prima e dopo il progetto

Il teatro spinge l'emersione autentica della propria identità in tutta la sua interezza. La finzione teatrale, che non è mai falsità, dice sempre la verità. Il Theatre Teaches incoraggia gli studenti all'impiego di tutte le risorse che hanno a disposizione. Quelle interiori perché l'impatto emotivo della recitazione li costringe a esporsi senza alcuna protezione e quelle esteriori perché le competenze pratiche e estrinseche che il teatro richiede, sono innumerevoli. L'ampio spettro della creatività degli studenti si stratifica nelle molteplici espressioni della genialità e dell'inventiva, nelle loro competenze trasversali messe in

gioco dalla performance. Il teatro diventa così un allenamento all'esistenza che poche altre discipline artistiche sono in grado di offrire.

Riferimenti bibliografici

Adler N.J. (2006). *The arts & leadership: Now that we can do anything, what will we do?*. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 486-499.

Amaral S.V., Montenegro M., Forte T., Freitas F. & Cruz M.T.G.D. (2017). *Science in Theatre. An Art Project with Researchers*. *Journal of Creative Communications*, 12(1), 13-30.

Azouzi M.A. & Jarboui A. (2013). *CEO emotional intelligence and board of directors' efficiency*. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*, 13(4), 365-383.

Bannò M., Albertini A., Bendar A., Bodini I., Trento S. & Villa V. (2018). *Theatre Teaches*. 4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18).

Bannò M., D'Allura G.M. (2019). *Theatre Teaches. Art-based methods: Theatre Teaches and Business Theatre*. 5th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'19).

Baronio G., Motyl B. & Paderno D. (2016). *Technical Drawing Learning Tool-Level 2: An interactive self-learning tool for teaching manufacturing dimensioning*. *Computer Applications in Engineering Education*, 24(4), 519-528.

D'Allura G.M. & Faraci R. (2018) *Entrepreneurial and Family Business education: the novelty of the business theatre for teaching and coaching*. In *Emerging trends in the governance and management of entrepreneurial and family firms*.

Dissanayake E. (2015). *What is art for?*. University of Washington Press.

Dow A.W., Leong D., Anderson A. & Wenzel R.P. (2007). *Using theater to teach clinical empathy: a pilot study*. *Journal of General Internal Medicine*, 22(8), 1114-1118.

Eisner E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Fredricks J.A., Blumenfeld P.C. & Paris A.H. (2004). *School engagement: Potential of the concept, state of the evidence*. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.

Krathwohl D.R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview*. *Theory into practice*, 41:4 pp. 212-218.

Kahu E.R. (2013). *Framing student engagement in higher education*. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.

Metraglia R. & Villa V. (2014). *Engineering graphics education: webcomics as a tool to improve weaker students' motivation*. *Research Journal of Applied Sciences, Engineering and Technology*, 7(19), 4106-4114.

Motyl B., Baronio G., Uberti S., Speranza D. & Filippi S. (2017). *How will Change the Future Engineers' Skills in the Industry 4.0 Framework? A Questionnaire Survey*. *Procedia Manufacturing*, 11, 1501-1509.

Pearce G. & Sutton Brady (2003). *International business theatre (IBT): an alternative evaluation method for enhancing student learning in international marketing*. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(1), 3-15.

Pfeiffer F.M., Bauer R.E., Borgelt S., Burgoyne S., Grant S., Hunt H.K. & Schmidt D.C. (2017). *When Theater Comes to Engineering Design: Oh How Creative They Can Be*. *Journal of biomechanical engineering*, 139(7).

Senje Siri. (2017) *"Formatting the imagination: A reflection on screenwriting as a creative practice."* *Journal of Screenwriting* 8 (3), 267-285.

Springborg Claus. *"Perceptual refinement: Art-based methods in managerial education."* *Organizational Aesthetics* 1.1 (2012): 116-137.

Taylor S.S. & Ladkin D. (2009). *Understanding arts-based methods in managerial development*. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 55-69.

Violante M.G. & Vezzetti E. (2017). *Guidelines to design engineering education in the twenty-first century for supporting innovative product development*. *European Journal of Engineering Education*, 42(6), 1344-1364.

Laboratorio Le CoSe: quando il Service Learning è un ponte che crea sinergie tra formazione e ricerca, tra territorio e università

Luigina Mortari, Roberta Silva, Marco Ubbiali¹
Università degli Studi di Verona

1. Service Learning e Faculty Development

Il Service Learning è una strategia didattica capace di coniugare il raggiungimento di *learning outcomes* con lo sviluppo di competenze professionali e trasversali, attivando inoltre la costruzione di un rapporto di reciproco arricchimento tra le istituzioni accademiche e i contesti sociali (Bringle, Games & Malloy, 1999; Bringle, Hatcher & Games, 1997). Nonostante la sua valenza formativa sia trasversalmente riconosciuta – e nonostante esso abbia assunto un importante rilievo nelle istituzioni accademiche di molti paesi, in particolare nell’America del Nord e del Sud – va evidenziato come spesso i percorsi che si riconoscono in questo modello assumono piuttosto la forma di percorsi integrativi legati a singoli insegnamenti o a specifici progetti e non sono parte integrante dei curricula accademici (Bringle & Hatcher, 2000; Smith et al., 2013).

Questa situazione è ritenuta il risultato di una mancanza di investimento da parte delle istituzioni, con la conseguente assenza di un supporto amministrativo, politico e finanziario ai progetti, che rende i percorsi di Service Learning molto onerosi per i docenti che decidono di avviarli, e ha un impatto negativo sulla loro longevità, anche a fronte di risultati positivi, sia per quanto riguarda i profili professionali formati che i feedback da parte degli studenti (Bringle & Hatcher, 1995; Holland, 1997; Enos & Troppe, 1996; Ward, 1998; Cooper, 2014). Affinché il Service Learning possa incernierarsi in modo positivo e duraturo all’interno dei curricula accademici, è dunque necessario un impegno a livello centrale per istituzionalizzare tali percorsi, ove possibile collegandoli ai centri di Faculty Development (Bringle & Hatcher, 1995; Ward, 1998; Ward & Wolf-Wendel, 2000; Abes, Jackson & Jones, 2002; Furco & Moely, 2012).

Questa connessione, del resto, si rivela proficua anche per i Faculty Development Center stessi: in primo luogo, infatti, i percorsi di Service Learning garantiscono un collegamento costante con gli stakeholder, collegamento di cui i centri hanno necessità per suppor-

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari i paragrafi 1 e 6, a Roberta Silva i paragrafi 3, 4 e 5, e a Marco Ubbiali il paragrafo 2. L’attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

tare la crescita dell'istituzione accademica all'interno di uno specifico quadro sociale e politico (McKay & Rozee, 2004). In secondo luogo, diverse ricerche hanno messo in evidenza come questa strategia non solo rappresenti una proficua occasione di innovazione didattica, ma implementi una serie di arricchimenti per le istituzioni accademiche perché a) aumenta il livello di soddisfazione degli studenti nei confronti dell'istituzione; b) consente di mettere a fuoco i problemi di ricerca emergenziali intercettando le problematiche che permeano i contesti reali in modo tempestivo e c) incarna una formazione professionale capace di rispondere ai bisogni della comunità (Hammond, 1994; Ward, 1998; McKay & Rozee, 2004; Bringle, Hatcher & Jones, 2012; Cooper, 2014). Queste evidenze rendono chiaro perché il sostegno ai percorsi di Service Learning si inserisca all'interno di una politica di Faculty Development attiva a livello internazionale (Abes, Jackson & Jones 2002; Pelco & Howard, 2015; Fink, 2018).

Rimane tuttavia ancora aperto il dibattito riguardo al modo migliore con cui i centri di Faculty Development possono sostenere la diffusione dei percorsi di Service Learning. Infatti, se alcuni aspetti – come il sostegno da un punto di vista organizzativo e amministrativo – sono diffusamente considerati indispensabili (Ward, 1998; Bringle & Hatcher, 1995, 2000), altri – come a) la promozione di interventi istituzionali volti mettere in comunicazione faculty members e potenziali partner della comunità; b) il coinvolgimento di docenti e i membri della comunità in percorsi di informazione/formazione sulle potenzialità del Service Learning; c) la valorizzazione del personale docente coinvolto in questi percorsi; d) il sostegno dell'istituzioni accademica alle piste di ricerca nate dal confronto tra istituzioni accademiche e stakeholder – risultano ancora poco valorizzati (Abes, Jackson & Jones, 2002; Furco & Moely, 2012).

Prima di approfondire il modo in cui il Programma di Service Learning si è inserito all'interno del corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona attraverso il contributo offerto dal Laboratorio “Le CoSe” (Learning Community Service) e dal Teaching and Learning Center (TaLC), è necessario approfondire lo strumento del Service Learning.

2. Che cos'è il Service Learning

Il Service Learning è una strategia nata tra il 1966 e il 1967 ad opera di Robert Sigmon e William Ramsey, che utilizzarono questa espressione per descrivere un progetto della Oak Ridge Associated University (Tennessee) avente come obiettivo lo sviluppo di un percorso esperienziale *ad hoc* per connettere l'istituzione accademica con la comunità locale attraverso la realizzazione di attività di servizio – alle quali vengono affiancati momenti di riflessione condivisa – connettendo lo sviluppo delle capacità accademiche e l'acquisizione di valori sociali (Stanton, Giles & Cruz, 1999). Questo strumento diviene via via più comune all'interno della Higher Education americana, tanto che la sua centralità è stata sancita dall'atto legislativo federale del Community Service Trust Act (1993), raggiungendo un importante riconoscimento politico e diventando uno degli strumenti didattici più radicati nella formazione universitaria statunitense, per raggiungere negli ultimi anni una crescente diffusione anche in contesto europeo (Stanton, Giles & Cruz, 1999; Billig & Waterman, 2014). I principi pedagogici attorno ai quali ruota il Service Learning fanno riferimento al pensiero di John Dewey, sia per quanto riguarda il ruolo che viene attribuito al legame tra azione e riflessione in ottica educativa, sia per quanto riguarda la sua visione di educazione come pratica che non risponde a una logica predeterminata. Questi elementi sono connessi a un'i-

dea di apprendimento che risponde a una logica esplorativa e creativa, contrapposta a una visione che invece predilige una routine rassicurante ma acritica (Dewey, 1962).

Molte sono le definizioni di Service Learning, tuttavia tra quelle maggiormente accreditate vi è quella promossa dalla West Chester University, che presenta questo strumento come concertazione di quattro elementi: il servizio (Service), la responsabilità civica (Civic Responsibility), gli obiettivi di apprendimento curricolari (Academics) e la riflessività (Reflection).



Fig. 1 Rappresentazione del Service Learning secondo la West Chester University.
 FONTE: https://www.wcupa.edu/_services/stu.slv/facultySLDefined.aspx

All'interno del contesto del Service Learning il **servizio** non assume connotazioni caritative o filantropiche, ma si configura come azione capace di contribuire al benessere del contesto a cui si appartiene (Kahne & Westheimer, 1996). Questa visione del servizio ne mette in luce la valenza politica e civile poiché lo interpreta come contributo a un processo di rinnovamento della società, favorendo l'*empowerment* dei membri della comunità, che si muovono alla ricerca di un convivere più etico e sostenibile (Coles, 1993; Wade, 1997; Donahue, 1999; Marullo & Edwards 2000; Lewis, 2004; Newman, 2008; Mortari, 2017).

Questa visione porta con sé una precisa idea di **responsabilità civile**, poiché il servizio assume senso alla luce di un'assunzione di responsabilità nei confronti della società: responsabilità intesa in senso co-partecipativo, dove i bisogni della comunità si intrecciano con i bisogni formativi degli studenti in un processo di reciproca fertilizzazione (Coles, 1993; Ward & Wolf-Wendel, 2000; Clark et al., 1997; Billig, 2000; Butin, 2003; Kaye, 2004; Lake & Jones, 2008; Stoecker et al., 2010; Wade, 2011). L'assunzione di questa pro-

spettiva è incoraggiata dal fatto che attraverso il Service Learning lo studente sviluppa non solo una conoscenza approfondita della propria comunità e delle sue dinamiche (Ehrlich, 1998; Saltmarsh, 2005), ma anche la capacità di farsi carico delle sue necessità in un'ottica plurale e rispettosa dell'altro, inserendosi proficuamente nella rete di relazioni che la costituiscono (Scott, 2012).

Lo sviluppo delle competenze relazionali e civiche è obiettivo di **apprendimento** del Service Learning per quanto riguarda lo sviluppo delle competenze trasversali, alle quali si aggiungono altre di natura più prettamente accademica, come ad esempio lo sviluppo di competenze tecnico-professionali che vengono messe alla prova dei fatti attraverso l'azione di servizio. Per questo motivo, all'interno di questa strategia didattica, apprendimento e servizio devono essere bilanciati in modo equilibrato (Sigmon, 1979, 1994; Furco, 1996), garantendo che l'esperienza sia arricchente per tutti gli attori coinvolti (Hecht & Grode, 2012). Va infatti sottolineato come «un progetto educativo di Service Learning [chieda] allo studente di stare sul campo, a contatto con i problemi reali ed è questa la condizione che apre la possibilità di fare esperienza di un apprendimento significativo. Mettere il proprio lavoro di apprendimento al servizio di una comunità significa imparare a rendere utile il proprio agire secondo un'ottica di servizio» (Mortari, 2017, p. 20).

Ciò che consente all'esperienza di tradursi in apprendimento è la **riflessione** critica su quanto esperito (Eyler, Giles & Braxton, 1997; Eyler & Giles, 1999; Hatcher, Bringle & Muthial, 2004; Ash, Clayton & Atkinson, 2005; Kiely, 2005; Swords & Kiely, 2010). All'interno del Service Learning le competenze riflessive assumono un ruolo chiave poiché sono cruciali nella definizione dei problemi che caratterizzano i contesti reali, nella loro analisi a partire da quadri di riferimento teorici e nella creazione di azioni volte a risolverli (Wade, 1997; Eyler & Giles, 1999). Affinché l'azione di servizio assuma un valore formativo deve essere illuminata dalla lettura critica e riflessiva delle pratiche, rinforzata da un confronto condiviso capace di rendere visibili i diversi punti di vista e i punti di contatto (Eyler & Giles 1999; Astin et al., 2000, 2006; Ash & Clayton, 2004). Molti e diversificati sono gli strumenti messi in atto all'interno dei percorsi di Service Learning per formare gli studenti alla pratica riflessiva (diari di campo, momenti di confronto di gruppo, ecc.), tutti comunque finalizzati a promuovere uno sguardo critico verso la propria esperienza per cogliere la dimensione sistemica dell'azione di servizio e per rielaborarla in ottica professionalizzante (Hatcher & Bringle, 1997; He & Prater, 2014; Mortari, 2017).

3. Il Service Learning tra Università e territorio

Il Service Learning è una metodologia esperienziale² che, in virtù delle sue caratteristiche, assume una rilevanza specifica nel promuovere una visione sistemica del rapporto tra università e territorio, poiché non incoraggia semplicemente una cooperazione episodica tra questi due attori, bensì la costruzione di una interazione biunivoca mutualmente arricchente e protratta nel tempo (Carrington & Sagers, 2008; Conner, 2010).

Questo tipo di interrelazione influisce, in prima battuta, su alcuni aspetti centrali del percorso didattico stesso, come ad esempio la fase di *assessment*. Nel Service Learning, infatti, la fase di valutazione prende in considerazione le ricadute su entrambi gli attori

² Negli ultimi vent'anni le metodologie esperienziali hanno assunto una rilevanza cruciale all'interno della Higher Education, poiché promuovono un apprendimento più individualizzato e situato (Mortari, 2016) e in ambito internazionale tali esperienze sono spesso veicolate attraverso l'implementazione di programmi atti a promuovere l'innovazione didattica tra i *faculty members* (Steinert, 2000, 2014).

coinvolti: nel concreto questo si traduce nel verificare sia il raggiungimento dei risultati di apprendimento da parte degli studenti, sia l'efficacia dell'azione di servizio da essi condotta, poiché una valutazione parcellizzata di questi due elementi sminuirebbe il valore della strategia (Rosing et al., 2010; Mortari, 2017). Inoltre questa strategia didattica attiva un *civic enegagment* che si caratterizza per una relazione con il contesto ispirata al senso di responsabilità e al principio della interdipendenza positiva, ovvero un sentirsi coinvolti in modo co-partecipato in un'azione in cui ognuno è parte di un progetto comune (Carrington & Sagers, 2008; Conner, 2010; Mortari, 2017).

Le caratteristiche del Service Learning, dunque, si traducono, da un punto di vista pratico, in una relazione osmotica continua tra territorio ed accademia, in cui entrambi gli attori cooperano verso un obiettivo comune. Questa dinamica promuove negli studenti una visione sistemica alla gestione delle criticità, in cui l'interazione tra entità diverse è funzionale alla risoluzione di problematiche emergenti. Per questo motivo il Service Learning è uno strumento didattico capace di promuovere la cooperazione, aspetto fondamentale – sebbene spesso trascurato nelle pratiche formative – all'interno delle professioni fortemente connotate dalla dimensione pratica (come medici, infermieri, ingegneri, insegnanti, ecc.) (Wade & Anderson, 1996; Erickson & Anderson, 1997; Swick, 2001; Buchanan, Baldwin & Rudisill, 2002; Maddrell, 2014; Mortari, 2017).

Volgendo specificatamente lo sguardo alla formazione degli insegnanti, questo elemento assume una precipua specificità attraverso lo scambio di esperienze che si innesta tra esperti e novizi (insegnanti pre-servizio e in servizio), portando alla costruzione di comunità di pratiche (Lave & Wenger, 1991; Mortari, 2017). Se costruire una comunità di pratiche significa partire da un agire comune per costruire una conoscenza condivisa, per un insegnante questo si traduce in una condivisione in cui l'interazione tra insegnanti in servizio e futuri insegnanti (o insegnanti pre-servizio) consente un doppio arricchimento di sapere. Da un lato, infatti, i *pre-service teacher* raccolgono, attraverso una relazione di *mentoring*, il sapere esperienziale che i loro colleghi hanno costruito attraverso la pratica professionale, impedendo che vada disperso; dall'altro gli studenti offrono ai docenti una condivisione delle conoscenze che hanno elaborato grazie alla loro formazione accademica, fornendo prospettive di innovazione (Mortari, 2009). Questa integrazione – che consente un arricchimento per l'intera comunità scolastica – viene particolarmente stimolato dal Service Learning, in quanto strumento capace di sviluppare una cooperazione efficace indirizzandola verso un'azione trasformativa (Boyle-Baise, 1999; Farnsworth, 2010; Yogev & Michaeli, 2011; McMillan, 2011; Mortari, 2017). Questo consente inoltre agli insegnanti una formazione che li fa uscire da una visione eccessivamente rigida e strutturata dell'insegnamento: la cooperazione con colleghi – portatori di una diversa formazione e di esperienze diverse – apre a un insegnante la possibilità di un confronto arricchente, poiché ingenera una riflessione a partire da punti di vista plurimi, atta a suscitare uno sguardo critico e una maggior capacità di uscire da una visione pre-determinata e aperta all'imprevisto, al fine di massimizzare il suo impatto positivo nel contesto (Mortari, 2009; Harkavy & Hartley, 2010).

Dunque il Service Learning, che grazie alla sue caratteristiche propone una relazione tra università e territorio ispirata allo spirito di servizio e all'interdipendenza positiva, assume all'interno del contesto della formazione degli insegnanti, una sfumatura ancora più orientata alla costruzione di un empowerment capace di impattare positivamente sulla società, assumendo così una declinazione eminentemente politica, ispirata all'etica della mutualità e della cura (Coles, 1993; Kahne & Westheimer, 1996; Wade, 1997; Donahue, 1999; Sandy, 2011; Mortari, 2017).

4. Il Progetto di Verona: Il “Laboratorio Le CoSe”

Queste considerazioni mostrano i molteplici outcome che il Service Learning può contribuire a far raggiungere, tuttavia molti studiosi hanno evidenziato come, affinché le sue potenzialità si realizzino, sia necessario che esso assuma la forma di un progetto strutturato, di lungo respiro e con alla base una visione chiara delle sue finalità educative oltre che professionalizzanti (Coles, 1999; Chesler & Vasques Scalera, 2000; Erickson & O'Connor, 2000; Petersen, 2007; Baldwin, Buchanan & Rudisill, 2007; Conner, 2010).

Queste premesse sono state alla base, presso il Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Verona, del Programma di Service Learning coordinato dal “Laboratorio Le CoSe” (Learning Community Service), composto da un team accademico multi-professionale diretto da Luigina Mortari, che mira a creare un contesto di apprendimento ispirato al valore formativo e culturale del servizio. Il nome scelto per il Laboratorio vuole enfatizzare la volontà di coniugare tre esigenze. La prima è quella di promuovere una formazione degli insegnanti che coniughi sapere teorico e sapere pratico, partendo da una visione comunitaria dell'insegnamento. La seconda esigenza si ricollega alla volontà di rispondere al bisogno espresso dalle scuole di ricevere un aiuto concreto nell'affrontare le sfide che esse si trovano a gestire. La terza invece si ricollega al desiderio di ripensare il ruolo dell'Università, ispirandosi a un'etica del servizio e facendo di essa parte di una comunità unita e coesa (Mortari, 2017).

A partire da questa volontà, il “Laboratorio Le CoSe” (oggi in collegamento con il “TaLC - Teaching and Learning Center”) propone alle scuole un rapporto di collaborazione che intreccia in un'unica azione di servizio i soggetti attivi nel contesto (in particolare gli insegnanti in servizio), gli studenti e lo staff accademico. In particolare gli studenti mettono a frutto il periodo del loro tirocinio per rispondere a un bisogno espresso dalle scuole in cui sono inseriti, affiancando i docenti in servizio e supportandoli nell'affrontare un problema specifico. Questa modalità porta a un arricchimento reciproco per Università e contesto, perché se da un lato agli studenti è «chiesto di fare apprendistato a scuola mettendosi al servizio delle insegnanti, ascoltando i loro bisogni e i loro desideri», dall'altro ai docenti viene «chiesto di non limitarsi ad accogliere gli studenti come da prassi ordinaria, ma di costruire insieme a loro un progetto di lavoro» che si traduce in una crescita professionale sotto la supervisione dello staff accademico, che ha il compito di accompagnare il lavoro in tutte le sue fasi (Mortari, 2017, pp. 26-27).

A queste caratteristiche, tipiche della filosofia del Service Learning, il Programma di Verona aggiunge una specificità, ovvero un focus esplicito sulla ricerca educativa. Questa scelta parte dalla ricezione delle sollecitazioni espresse dall'Unione Europea, la quale ha sottolineato la necessità di una formazione degli insegnanti che potenzi le loro competenze di ricerca (European Commission, 2013). Combinando azione di servizio e azione di ricerca all'interno del quadro offerto dalla ricerca educativa³, il Progetto di Verona offre agli studenti la possibilità di maturare non solo le loro competenze didattiche ed educative, ma anche quelle di ricerca, e dall'altra la ricerca consente di sottoporre a un vaglio critico gli esiti dell'azione di servizio realizzata all'interno dei contesti, valutandone l'efficacia (Mortari, Silva, Girelli & Ubbiali, 2017).

³ Per il concetto di ricerca educativa prendiamo qui a riferimento la definizione di Mortari: «La ragione d'essere della ricerca educativa è quella di consentire a chi è impegnato in essa (sia ricercatori accademici che educatori) di acquisire quella pensosità critica sull'esperienza necessaria per valutare come agire in modo adeguato in una situazione educativa e tale competenza si costruisce nel tempo coltivando un'attenzione pensosamente riflessiva sul fenomeno educativo e sui processi discorsivi che lo istituiscono» (Mortari, 2017, p. 81).

Da un punto di vista pratico, inoltre, l'esperienza di servizio diviene oggetto di un'elaborazione che confluisce nella tesi di laurea dei tirocinanti, rendendo quest'ultima non solo un compito formativo per lo studente, ma una documentazione capace di restituire al contesto una valutazione scientificamente fondata dell'azione di servizio, incarnazione di «un rapporto significativo con il reale» (Mortari, 2017, p. 27). Il valore della tesi di laurea, dunque, esce dal circolo accademico con l'ambizione di diventare uno strumento capace di tenere memoria dell'azione di servizio realizzata e verificarne l'efficacia, attraverso «una ricerca al servizio dei bisogni educativi della classe», che diviene essa stessa «un prodotto al servizio della comunità scuola» (Mortari, 2017, p. 28).

Questo è reso possibile da una triangolazione tra studente, docente in servizio e staff accademico, ognuno dei quali mette a disposizione le proprie competenze all'interno di un quadro comune. Lo studente mette a disposizione il suo lavoro nell'elaborazione, nella realizzazione e nell'analisi dell'azione di servizio; il docente che accoglie un tirocinante «ci accoglie nel mondo vitale della classe e condivide con noi punti deboli e punti di forza», mettendo a «disposizione il proprio sapere e il proprio mondo»; lo staff accademico supporta questo rapporto generativo intervenendo con la sua competenza professionale per sostenere il lavoro di ricerca educativa affinché restituisca nella sua complessità il pensiero e l'azione «al servizio della comunità scolastica» (Mortari, 2017, pp. 27- 28). In quest'ottica il Progetto di Verona si configura come un Community Research Service Learning, ovvero un modello che riprende la struttura del Service Learning con un'enfasi specifica sulla dimensione comunitaria, alla quale aggiunge la volontà di promuovere negli studenti competenze di ricerca educativa da mettere nuovamente a servizio del contesto: si risponde così a «bisogni reali [...] con la conseguenza di rendere immediatamente percepibile alla comunità il valore di un'attività epistemica che cerca di fornire un contributo per il miglioramento di un contesto di vita» (Mortari, 2017, p. 27).

5. Il programma di Verona: le macro-fasi attuative

Il “Laboratorio Le CoSe” prende avvio inizialmente attraverso un percorso formativo sperimentale che si concretizza negli anni accademici 2015/2016 e 2016/2017 quando ha coinvolto circa quaranta studenti del quinto e ultimo anno di corso, messi in collegamento con le dieci scuole che aderiscono alla rete sperimentale. L'esperienza degli studenti di questi due primi anni è stata sottoposta ad indagine attraverso: a) un'analisi dei testi riflessivi degli studenti, raccolti nella fase finale del loro percorso e finalizzati alla scrittura della tesi; b) un'azione di follow up realizzata per mezzo di una SWOT Analysis. Attraverso i feedback emersi da queste due azioni di ricerca vengono identificati alcuni punti di criticità del percorso (come la necessità di un tempo più disteso per la realizzazione degli interventi e il bisogno di ampliare il bacino di utenza) che danno occasione per una riorganizzazione che nell'anno accademico 2017/2018, perdendo il suo carattere di sperimentazione e istituzionalizzandosi all'interno del percorso di tirocinio, ha assunto la fisionomia attuale.

A oggi il Corso di Studio in Scienze della Formazione Primaria dell'Università di Verona offre la possibilità agli studenti degli ultimi due anni di corso (IV e V anno) di svolgere il tirocinio nella forma del Service Learning, coinvolgendo circa cento studenti, distribuiti su un'area geografica che spazia tra le provincie di Verona, Mantova, Brescia, Vicenza e Trento. Gli studenti, dopo essersi messi alla prova nel II e nel III anno con esperienze di tirocinio sia nella Scuola dell'Infanzia che in quella Primaria, scelgono per il IV e il V anno il grado di scuola su cui concentrare la loro attenzione e identificano un'area geografica di

loro interesse. In base a queste informazioni lo staff accademico provvede ad affiancarli a un insegnante che li seguirà per i due anni consecutivi.

Il percorso di Service Learning si articola in quattro macro-fasi. Nella **prima macro-fase** gli studenti vengono supportati nel consolidamento delle competenze didattiche e metodologiche necessarie al progetto in collegamento con specifici insegnamenti disciplinari che vertono sui temi della Ricerca Educativa e della Didattica. Tali insegnamenti forniscono agli studenti: a) le informazioni riguardanti il Service Learning; b) una panoramica sui temi dell'active learning (in particolare sulla sua fondazione teorica e sugli elementi che ne definiscono l'efficacia nonché sui passi più adatti per attivarlo); c) le basi per la realizzazione di un percorso di Ricerca educativa – basi che saranno in seguito ulteriormente rafforzate attraverso incontri ad hoc promossi dal “Laboratorio Le CoSe” – fornendo agli studenti gli strumenti necessari a pianificare, osservare, documentare e analizzare la loro esperienza di Service Learning. Grazie a ciò gli studenti imparano: come identificare – in accordo con i membri del contesto – il bisogno principale emergente dalla realtà in cui sono inseriti; come progettare un intervento partendo da questo bisogno; come utilizzare gli strumenti di raccolta e di analisi dei dati necessari a indagare i percorsi educativi (con particolare attenzione ai metodi qualitativi); e come produrre un report che documenti la rilevazione del fabbisogno, l'intervento e la fase di ricerca. Questa fase copre i primi sei mesi del percorso (da settembre a febbraio) e si sovrappone parzialmente con la seconda macro-fase, che inizia generalmente tra novembre e dicembre.

Nella **seconda macro-fase** gli studenti vengono messi in contatto con la comunità grazie all'incontro con le scuole: tramite lo staff accademico, gli studenti vengono affiancati a un insegnante in servizio, scelto in base alle preferenze indicate dallo studente nella fase preliminare. Queste scelte non sono solo di tipo logistico, ma rispondono anche a esigenze formative: ad esempio per quanto riguarda la collocazione geografica è opportuno sottolineare come, all'interno di un percorso articolato su due anni accademici, una maggior vicinanza geografica agevoli una presenza più costante dello studente all'interno del contesto, portando a una relazione più stretta con l'insegnante di riferimento (definito anche mentore). Nonostante esista infatti un tempo minimo di presenza a scuola – fissato in ottemperanza a quanto previsto dal DM 249/10 che definisce la struttura del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria – il percorso di Service Learning promosso dal “Laboratorio Le CoSe” fornisce agli studenti tutte le condizioni necessarie a una presenza più prolungata all'interno del contesto scuola, durata definita in base a un accordo reciproco tra gli studenti e i mentori, al fine di garantire la maggior efficacia possibile. All'interno di questa macro-fase lo studente e l'insegnante in servizio provvedono all'identificazione del bisogno. Questo elemento è di particolare interesse perché in molti percorsi di Service Learning il bisogno viene definito anticipatamente, mentre nel percorso promosso dal “Laboratorio Le CoSe” l'identificazione del bisogno è oggetto di definizione nel corso delle prime settimane di lavoro e nasce dal confronto tra lo studente e il docente in servizio. Questa scelta da un lato assegna ai mentori un ruolo rilevante, enfatizzando la loro funzione e valorizzando la conoscenza che essi hanno costruito a partire dall'esperienza; dall'altro pone le basi per la costruzione di un rapporto tra studente e insegnante in servizio improntato alla collaborazione e alla fiducia reciproca. Lo staff accademico supporta l'identificazione del bisogno in caso di richiesta da parte dello studente e del mentore, mantenendo tuttavia una posizione defilata al fine di favorire interazione tra studenti e insegnanti in servizio. Questa fase dura generalmente cinque mesi e indicativamente copre il periodo che va da novembre/dicembre a marzo/aprile.

La **terza macro-fase** si concentra sulla progettazione e sulla realizzazione dell'azione di servizio in risposta al bisogno identificato nella precedente macro-fase. L'intervento, che può assumere forme diverse in accordo con le esigenze emerse, viene ideato anche con il

supporto dello staff accademico, che non solo supervisiona la fase di progettazione – intervenendo in caso di necessità – ma fornisce strumenti per supportare progettazione e realizzazione delle attività. Durante l'intera macro-fase lo studente utilizza gli strumenti di raccolta dati appresi in precedenza, e contemporaneamente provvede alla stesura di un diario di campo, che tiene traccia di tutti gli eventi che accompagnano l'azione stessa e più in generale dei vissuti rispetto all'esperienza di Service Learning. Questa fase è particolarmente ampia e si snoda su due anni accademici, poiché inizia attorno a marzo/aprile per concludersi nel gennaio/febbraio dell'anno successivo.

Durante la **quarta macro-fase** di questo progetto gli studenti si concentrano sull'analisi dei dati raccolti sul campo e sulla stesura della tesi di laurea, che assume la forma di una tesi di ricerca educativa: essa non solo finalizza le competenze riflessive degli studenti, ma allo stesso tempo sviluppa le loro competenze di ricerca, in accordo con le richieste della Commissione Europea relative alla formazione degli insegnanti. Nella tesi di laurea gli studenti, dopo aver descritto il contesto e il processo di identificazione del bisogno che hanno condiviso con il mentore, descrivono l'intervento e analizzano i dati raccolti durante la loro azione di servizio, fornendo un feedback rispetto al lavoro realizzato e tracciandone una valutazione atta a verificarne efficacia e punti di miglioramento. Questo rende la tesi un documento di restituzione al contesto che evidenzia le due intenzioni della ricerca svolta: partecipativa – perché testimonia il coinvolgimento dei membri della comunità– e trasformativa – perché vuole agire su un problema concreto del contesto, fornendo indicazioni utili per la sua gestione.

Tutte le macro-fasi fin qui delineate si caratterizzano per un costante dialogo tra i diversi attori coinvolti. Se le relazioni tra gli studenti e i docenti in servizio assumono la forma di un confronto quasi quotidiano, per quanto riguarda le interazioni con lo staff accademico gli incontri – organizzati in modo cadenzato nel corso dell'intero percorso – assumono diverse forme, che vanno dai momenti di confronto “in plenaria” al lavoro in piccoli gruppi, dagli scambi individuali o a coppia – nel caso in cui due studenti si trovino a compiere il loro percorso in parallelo nello stesso contesto – a momenti di lavoro dedicati alla scrittura e al monitoraggio della redazione della tesi con il relatore assegnato.

6. La ricerca come cifra distintiva

Come accennato, la ricalibrazione del percorso di Service Learning promosso dal “Laboratorio Le CoSe” è avvenuta grazie ai feedback emersi da due ricerche che hanno analizzato la fase di sperimentazione del percorso. In altre parole questo percorso di Service Learning assume la ricerca educativa non solo come obiettivo formativo (infatti promuove tra i futuri docenti l'acquisizione di un habitus professionale orientato alla ricerca), ma anche come strumento finalizzato all'ottimizzazione stessa del percorso, poiché è a un'azione di ricerca che sottopone ad analisi il Programma, per evidenziarne punti di forza e aree di miglioramento. Tra i punti di forza emersi da queste indagini si evidenziano lo sviluppo di competenze tecnico-professionali (didattiche, di progettazione, ecc.) e competenze trasversali (comunicative, relazionali, ecc.), e la costruzione di un habitus professionale che si nutre di competenze riflessive e di ricerca. Per quanto riguarda le aree di miglioramento, come accennato, tra esse si evidenziava la necessità di tempi più distesi e di una maggiore diffusione sul territorio, e tali aspetti sono stati al centro di alcuni interventi correttivi già posti in essere (allargamento del percorso su due anni, ampliamento dell'area geografica di riferimento, integrazione con il percorso di tirocinio curricolare, ecc.). I feedback emersi hanno nutrito una riflessione già in atto all'interno del Laboratorio Le CoSe e sono confluiti

in un cambiamento che ha dato una nuova fisionomia al percorso di Service Learning negli anni accademici 2017/2018 e 2018/2019, ovvero quella qui presentata. Lo staff accademico sta ora proseguendo una disamina del Programma nell'ottica del miglioramento continuo, e per questo motivo ha promosso una nuova fase di ricerca per investigare l'esperienza degli studenti coinvolti in questa seconda fase del percorso di Service Learning. Anche in questo caso l'obiettivo è quello di individuare elementi utili all'ottimizzazione del percorso. Questo circolo tra azione didattica, analisi e ridefinizione del percorso, che prevede un ritorno ciclico sugli stessi step al fine di rendere l'esperienza quanto più possibile arricchente, rappresenta una cifra distintiva dello staff accademico che si raccoglie attorno al "Laboratorio Le CoSe" e al "TaLC – Teaching and Learning Center" e si riconosce in una dimensione didattica supportata e valorizzata dallo sguardo di ricerca.

Riferimenti bibliografici

Abes E.S., Jackson G. & Jones S.R. (2002). Factors that motivate and deter faculty use of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 9(1).

Ash S.L. & Clayton P.H. (2004). The articulated learning: An approach to guided reflection and assessment. *Innovative Higher Education*, 29(2), 137-154.

Ash A.L., Clayton P.H. & Atkinson M.P. (2005). Integrating Reflection and Assessment to Capture and Improve Student Learning. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 11(2), 49–60.

Astin A.W., Vogelgesang L.J., Ikeda E.K. & Yee J.A. (2000). How service learning affects students in "Higher Education", Paper 144, 2000.

Astin A.W., Vogelgesang L.J., Misa K., Anderson J., Denson N., Jayakumar U., Saenz V., Yamamura E. (2006). *Understanding the effects of service-learning: A study of students and faculty*. Retrieved from University of California, Los Angeles, Higher Education Research Institute website: http://www.heri.ucla.edu/PDFs/pubs/reports/UnderstandingTheEffectsOfServiceLearning_FinalReport.pdf (ver. 15.12.2015).

Baldwin S., Buchanan A. & Rudisill M. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from Service Learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58, 315–327.

Billig, S. (2000). Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 658.

Billig S.H. & Waterman A.S. (Eds) (2014). *Studying service-learning: Innovations in education research methodology*. London: Routledge.

Boyle-Baise M. (1999). "As good as it gets?" The impact of philosophical orientations on community-based service learning for multicultural education. *Educational Forum*, 63(4), 310-321. London: Routledge.

Bringle R.G., Hatcher J.A., Games R. (1997). Engaging and Supporting Faculty in Service Learning. *Journal of Public Service & Outreach*, 2(1), 43-51.

- Bringle R.G., Games R. & Malloy E.A. (1999). Colleges and universities as citizens: Issues and perspectives. In R. G. Bringle, R. Games, & E. A. Malloy (Eds), *Colleges and universities as citizens* (pp. 1–16). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bringle R. & Hatcher J. (1995). A service learning curriculum for faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 2, 112-122.
- Bringle R. & Hatcher J.A. (2000). Institutionalization of service learning in higher education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273-290.
- Bringle R.G., Hatcher J.A. & Jones S.G. (Eds) (2012). *International service learning: Conceptual frameworks and research*. Sterling (VA): Stylus Publishing.
- Buchanan A.M., Baldwin S.C. & Rudisill M.E. (2002). Service learning as scholarship in teacher education. *Educational Researcher*, 31(8), 30-36.
- Butin D.W. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers College Record*, 105(9), 1674-1692.
- Carrington S. & Saggars B. (2008). Service-learning informing the development of an inclusive ethical framework for beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 795-806.
- Chesler M. & Vasques Scalera C. (2000). Race and gender issues related to service-learning research. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(Special Issue), 18-27.
- Clark T., Croddy M., Hayes W. & Philips S. (1997). Service learning as civic participation. *Theory Into Practice*, 36(3), 164-169.
- Coles R. (1993). *The call of service*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.
- Coles R.L. (1999). Race-focused service-learning courses: issues and recommendations. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 6, 97-105.
- Conner J.O. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1170-1177.
- Cooper J.R. (2014). Ten years in the trenches: Faculty perspectives on sustaining service-learning. *Journal of Experiential Education*, 37(4), 415-428.
- Dewey J. (1962). *The relation of theory to practice in education*. Cedar Falls, Iowa: Association for Student Teaching, 1962.
- Donahue D.M. (1999). Service-learning for preservice teachers: Ethical dilemmas for practice. *Teaching and Teacher Education*, 15(6), 685-695.
- Ehrlich T. (1998). Reinventing John Dewey's 'Pedagogy as a university discipline'. *The Elementary School Journal*, 98(5), 489-509.
- Ehrlich T. (1999). Civic education: Lessons learned. *PS: Political Science & Politics*, 32(2), 245-250.
- Enos S.L. & Troppe M.L. (1996). Service-Learning in the Curriculum. In B. Jacoby and Ass., *Service-Learning in Higher Education: Concepts and Practices* (pp. 156-181). San Francisco: Jossey-Bass.
- Erickson J.A. & Anderson J.B. (1997). *Learning with the community: Concepts and models for service-learning in teacher education*. Sterling (VA): Stylus Publishing.

Erickson J. & O'Connor S. (2000). Service-learning's effect on prejudice: does it reduce or promote it? In C. O'Grady (Ed.), *Transforming education, transforming the world: The integration of service-learning and multicultural education into higher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

European Commission, EACEA, Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg, LU: Publications Office of the European Union.

Eyler J. & Giles Jr D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning? Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Eyler J., Giles D. & Braxton J. (1997). The impact of service-learning on college students. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 5-15.

Farnsworth V. (2010). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1481-1489.

Fink L.D. (2018). *Reconceptualizing Faculty Development in Service-Learning/Community Engagement: Exploring Intersections, Frameworks, and Models of Practice*. Sterling (VA): Stylus Publishing.

Furco A. (1996). Service Learning: a balanced approach to experiential education. In B. Taylor (Ed), *Expanding boundaries: Service and Learning* (pp. 2-6). Washington, DC: Corporation for National Service.

Furco A. & Moely B.E. (2012). Using learning communities to build faculty support for pedagogical innovation: A multi-campus study. *The Journal of Higher Education*, 83(1), 128-153.

Hammond C. (1994). Integrating service and academic study: Faculty motivation and satisfaction in Michigan higher education. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 21-28.

Harkavy I. & Hartley M. (2010). Pursuing Franklin's dream: Philosophical and historical roots of service-learning. *American Journal of Community Psychology*, 46(3-4), 418-427.

Hatcher J., Bringle R. & Muthiah R. (2004). Designing effective reflection: What matters to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11(1), 38-46.

Hatcher J.A. & Bringle R.G. (1997). Reflection Bridging the gap between service and learning. *College Teaching*, 45(4), 153-158.

He Y. & Prater K. (2014). Writing together, learning together: teacher development through community Service Learning. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(1), 32-44.

Hecht D. & Grode D. (2012). *The Case for Prosocial Education: Service Learning as Community Building* In P.M. Brown, M.W. Corrigan, A.H. D'Alessandro (Eds), *Handbook of prosocial education* (pp. 271-288), Lahman (ML): Rowman & Littlefield.

Holland B. (1997). Analyzing institutional commitment to service: A model of key organization factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 30-41.

Kahne J. & Westheimer J. (1996). In the service of what? The politics of service learning. *Phi Delta Kappan*, 77(9), 593-599.

Kaye C.B. (2004). *The complete guide to service-learning: Proven, practical ways to engage students in civic responsibility, academic curriculum, and social action*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing Inc.

Kiely R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5–22.

Lake V.E. & Jones I. (2008). Service-learning in early childhood teacher education: Using service to put meaning back into learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2146-2156.

Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lewis T.L. (2004). Service learning for social change? Lessons from a liberal arts college. *Teaching Sociology*, 32(1), 94-108.

Maddrell J. (2014). Service-learning instructional design considerations. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(3), 213-226.

Marullo S. & Edwards B. (2000). From charity to justice: The potential of university-community collaboration for social change. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 895-912.

McKay V.C. & Rozee P.D. (2004). Characteristics of faculty who adopt community Service Learning pedagogy. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(2), 21-33.

McMillan J. (2011). What happens when the university meets the community? Service learning, boundary work and boundary workers. *Teaching in higher education*, 16(5), 553-564.

Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2016). *Metodologie esperienziali. Il valore formative degli experiential learning*. In S. Ulivieri, L. Dozza (Eds). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 173-183). Milano: FrancoAngeli.

Mortari L. (Ed) (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.

Mortari L., Silva R., Girelli C. & Ubbiali M. (2017). Rethinking Apprenticeship in Pre-Service Teachers' Training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 76-85.

Newman, J. (2008). Service Learning as an Expression of Ethics. *New Directions for Higher Education*, 142, 17-24.

Pelco L. E. & Howard C. (2015). *Faculty development for service-learning: One size does not fit all*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.

Petersen N. (2007). Pre-service teacher education students' engagement with care and social justice in a service learning module. *Education as Change*, 11, 169-181 .

Public Law 21 settembre 1993, n. 103-82, National and Community Service Trust Act. http://www.nationalservice.gov/sites/default/files/documents/cncs_statute_1993.pdf

Saltmarsh J. (2005). The civic promise of service learning. *Liberal education*, 91(2), 50-55.

Sandy M. (2011). Practical beauty and the legacy of pragmatism: generating Theory for community-engaged scholarship. *Interchange*, 42(3), 261–285.

Scott J.H. (2012). The Intersection of Service–Learning and Moral Growth. *New directions for student services*, 139, 27-38.

Sigmon R. (1979). Service-learning: Three principles. *Synergist*, 8(1), 9-11.

Sigmon R.L. (1994). *Linking service with learning*. Washington, DC: Council of Independent Colleges.

Smith K.L., Meah Y., Reiningger B., Farr M., Zeidman J. & Thomas D.C. (2013). Integrating Service Learning into the curriculum: lessons from the field. *Medical teacher*, 35(5), e1139-e1148.

Sorcinelli M.D. (2002). Ten principles of good practice in creating and sustaining teaching and learning centers. In K. H. Gillespie (Ed.), *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources* (pp. 9-23). Bolton, MA: Anker.

Stanton, T. K., Giles Jr, D. E., & Cruz, N. I. (1999). *Service-Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice, and Future*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Steinert Y. (2000). Faculty development in the new millennium: key challenges and future directions. *Medical teacher*, 22(1), 44-50.

Steinert Y. (Ed) (2014). *Faculty Development in the health professions*. Dordrecht: Springer.

Stoecker R., Loving K., Reddy M. & Bollig N. (2010). Can community-based research guide service learning?. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 280-296.

Swick K.J. (2001). Service-learning in teacher education: Building learning communities. *The Clearing House*, 74(5), 261-264.

Swords A.C.S. & Kiely R. (2010). Beyond pedagogy: service learning as movement building in higher education. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 148-170.

Wade R. (1997). Empowerment in student teaching through community service learning. *Theory into practice*, 36(3), 184-191.

Wade R. (2011). Service for learning . *Educational leadership*, 68(5), 28-31.

Wade R.C. & Anderson J.B. (1996). Community service-learning: A strategy for preparing human service-oriented teachers. *Teacher Education Quarterly*, 23(4), 59-74.

Ward K. (1998). Addressing academic culture: Service learning, organizations, and faculty work. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 73-80.

Ward K. & Wolf-Wendel L. (2000). Community-centered service learning: Moving from doing for to doing with. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 767-780.

Yogev E. & Michaeli N. (2011). Teachers as society-involved “organic intellectuals”: Training teachers in a political context. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 312-324.

Percorsi di innovazione didattica nella legal education. L'interdisciplinarietà che si fa frutto

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua¹
Università degli Studi di Verona

1. L'innovazione didattica in ambito legale

Ampio è il dibattito internazionale che ha indagato le criticità della *legal education* a partire da due pietre miliari: il MacCrate Report (1992) e il Carnegie Report (2007), documenti tesi a delineare lo stato della formazione dei professionisti nell'area legale. Da essi emergono numerosi problemi, alcuni dei quali legati specificatamente al contesto americano (come i costi elevati della formazione universitaria, destinati a diventare a divenire un peso schiacciante nelle vite di molti giovani professionisti), altri (come gli alti livelli di *stress* e di *burn-out* riscontrati tra i giovani professionisti legali, l'incapacità di promuovere un'efficace innovazione didattica all'interno della formazione legale e il basso grado di efficacia percepita rispetto alla propria preparazione accademica) a carattere più trasversale (Carasik, 2011).

Analizzando le criticità che emergono trasversalmente, si delinea come cruciale la difficoltà nel formare professionisti capaci di affrontare scenari sfidanti, caratterizzati da elevati gradi di complessità (Carasik, 2011; Carnegie, 2007; Knauer, 2015; Rode, 2012, Stuckey et al., 2007), per affrontare i quali sono richieste capacità: (a) di pensiero critico, necessarie ad analizzare le questioni legali a partire da un atteggiamento maggiormente attivo ed esplorativo (Ryan et al, 2013); (b) di problem solving, unite a competenze socio-relazionali, necessarie per raggiungere una soluzione condivisa (Barton, 2016); e (c) riflessive, necessarie sia per analizzare in modo approfondito contenuti legali (competenza professionale), sia per contrastare i fenomeni di *burn-out* e di insoddisfazione professionale (Sheriff, 2015). Tali competenze sono mutualmente intrecciate e devono essere messe consapevolmente al centro di un'innovazione didattica che si relazioni con i professionisti dell'area legale per creare uno strumento didattico efficace e trasformativo (Nelken et al., 2009).

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari i paragrafi 1 e 6, a Roberta Silva i paragrafi 3 e 5, e a Alessia Bevilacqua i paragrafi 2 e 4; l'attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

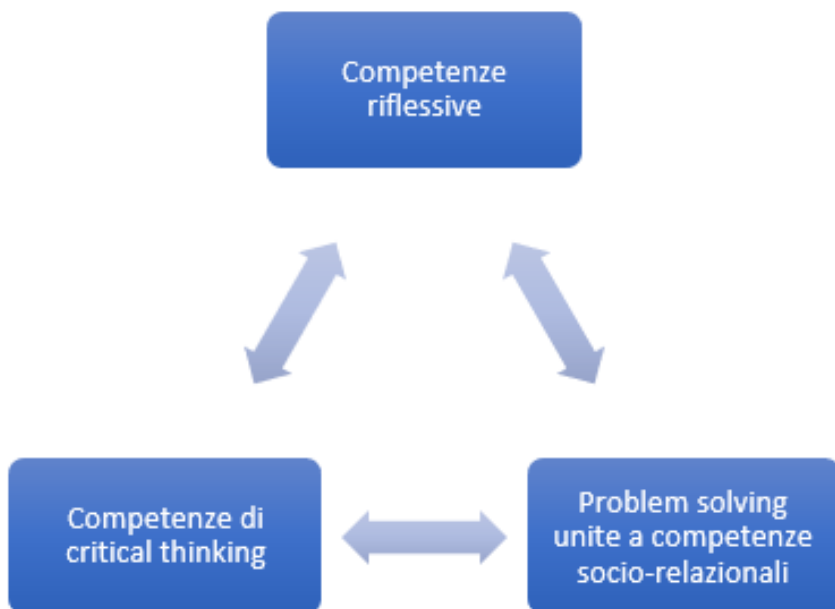


Fig. 1: Triangolazione di competenze

I percorsi di studio tradizionali nella legal education, basati sulla dinamica frontale e su una trattazione standardizzata degli argomenti, non supportano lo sviluppo di queste competenze e non incoraggiano un’acquisizione autonoma del sapere, basata su una personale rielaborazione dello studente (Jones, 2017). Inoltre alcuni studi empirici hanno dimostrato come gli studenti impegnati in percorsi tradizionali di legal education tendano a mostrare una conoscenza della materia legale più statica e meno adatta ad essere re-interpretata all’interno di contesti complessi (Bloom, 2017; Niedwiecki, 2012).

Per promuovere queste competenze tra i futuri professionisti legali è necessaria un’azione didattica che (a) parta da un approccio student-oriented al fine di massimizzare i risultati di apprendimento e sostenere la motivazione degli studenti, potenziandone al contempo l’autonomia e la self-efficacy; (b) coinvolga strategie didattiche attive, poiché maggiormente adatte a sostenere lo sviluppo delle competenze individuate (riflessive, critiche e socio-relazionali); (c) promuova modalità di insegnamento diversificate, al fine di stimolare soggetti dotati di stili di apprendimenti diversi tra di loro (Bloom, 2017; Carasik, 2011; Carnegie, 2007; Jones, 2017; Stuckey et al., 2007).

2. Il laboratorio “IDEA”

Nell’ambito del Progetto di Eccellenza 2018-2022 del Dipartimento di Scienze Giuridiche dell’Università degli Studi di Verona è stato istituito il laboratorio “IDEA” (Innovazione Didattica E Apprendimento), finalizzato alla promozione e all’implementazione di ap-

procci alla didattica e all'apprendimento nuovi ed efficaci nell'ambito. Questo percorso di innovazione didattica favorisce l'internazionalizzazione e l'approccio interdisciplinare, il potenziamento della connessione tra didattica e ricerca, nonché la diffusione e l'impiego di strumenti didattici funzionali allo sviluppo della terza missione del Dipartimento di Scienze Giuridiche, nella prospettiva della formazione continua, della valorizzazione dei risultati della ricerca, del miglioramento delle opportunità occupazionali degli studenti.

3. Idea in action

Dal laboratorio IDEA nasce IDEA IN ACTION, progettazione condivisa fra il Teaching and Learning Centre (TaLC) e il Dipartimento di Scienze Giuridiche dell'Università degli Studi di Verona. IDEA IN ACTION supporta i docenti attivi all'interno del Dipartimento di Scienze Giuridiche, fornendo loro formazione sui temi dell'innovazione didattica e sostenendoli nello sviluppo, nell'implementazione e nel monitoraggio di specifici percorsi formativi. Il progetto ha una connotazione interdisciplinare perché si fonda sulla collaborazione tra pedagogisti e docenti dell'area giuridica, coinvolgendo, in caso di necessità, esperti esterni per contribuire su progetti specifici.

Gli obiettivi del progetto riguardano (a) la formazione dei docenti del Dipartimento di Scienze Giuridiche rispetto alle metodologie didattiche innovative attraverso seminari di carattere generale; (b) l'implementazione di tali metodologie didattiche all'interno dei singoli insegnamenti attraverso percorsi di monitoraggio individuali; (c) l'approfondimento di specifiche tematiche riguardanti l'innovazione didattica attraverso workshop dedicati; (d) la promozione di un coordinamento e di momenti di confronto tra i docenti coinvolti.

In fase di avvio IDEA IN ACTION si è concentrato sulle attività a carattere seminariale per presentare i nodi pedagogici che stanno alla base dell'innovazione didattica e fornire competenze base su alcune metodologie didattiche applicate al contesto della legal education (problem-based learning, simulation-based learning, game-based learning, ecc.). Dopo aver raccolto dai docenti coinvolti dei feedback riguardo agli strumenti presentanti, si è provveduto a selezionare una metodologia didattica – il Modified Problem Based Learning applicato alla legal education – su cui è stata realizzata una formazione specifica volta a fornire le basi per una sua implementazione nell'anno accademico 2019/2020. Contemporaneamente sono state programmate con i docenti coinvolti nel progetto alcune azioni di ricerca volte ad indagare le attività di innovazione didattica già presenti all'interno di alcuni insegnamenti, in un'azione di monitoraggio finalizzata all'ottimizzazione degli interventi.

4. Le cliniche legali

La prima attività di accompagnamento inerente alle innovazioni didattiche già attive è stata implementata nell'ambito del percorso formativo definito "Cliniche Legali di Diritto di famiglia". Con l'espressione Clinica Legale (CL) si intende una strategia didattica basata sullo studio di casi reali e sull'apprendimento dall'esperienza, connotata da una spiccata rilevanza sociale. Gli obiettivi che caratterizzano tale strategia risultano essere di tipo sia professionale, sia trasversale, ovvero: (a) acquisire un sapere legale "trasferibile" e applicato alla realtà; (b) sviluppare il pensiero riflessivo; (c) sviluppare le competenze comunicative e relazionali; (d) mettere gli studenti in contatto con il contesto di riferimento; (e) sviluppare un senso di responsabilità professionale (Pati & Mohanty, 2015).

L'obiettivo delle prime CL, risalenti al 1930, non era tanto di ordine educativo, quanto di servizio alla comunità, poiché attraverso di esse si cercava di supportare persone svantaggiate attraverso l'erogazione di servizi legali (Akuffo, 2011). Risale agli anni Settanta la costituzione di percorsi formativi riconosciuti, nell'ambito dei quali gli studenti universitari potevano lavorare negli studi di assistenza legale con la supervisione di un avvocato (Dickson, 2015). In Italia, le prime sperimentazioni di CL, effettuate nel triennio 2009-2012, sono risultate caratterizzate dall'esigenza di coniugare riflessioni teoriche, formazione, ricerca e azione nell'ambito delle Scienze giuridiche, creando al contempo opportunità di dibattito e di riflessione comune rispetto alla possibilità di superare la diffidenza storica verso una dimensione pratica dell'istruzione, le *humanities* e gli approcci interdisciplinari (Blengino, 2018). Questa rilevante espansione risulta in parte determinata dalla ricca letteratura internazionale che attesta l'efficacia di tale approccio, il quale è ritenuto contribuire in particolare al potenziamento del senso di responsabilità professionale (Thanaraj, 2016), nonché all'accrescimento dell'occupabilità degli studenti che prendono parte a tali percorsi formativi (Bleasdale-Hill & Wragg, 2014).

Attraverso questi percorsi si intende offrire una gamma completa di servizi legali alla cittadinanza sotto la supervisione di docenti universitari. Sono molteplici le modalità attuative delle CL. Le più comuni risultano essere le cliniche rivolte a clienti reali collocate all'interno di strutture universitarie. Vi sono inoltre cliniche collocate all'esterno di strutture universitarie rivolte a clienti reali, simulazioni, tirocini e programmi di street law (Akuffo, 2011). Gli studenti, in relazione alle specifiche progettualità, possono prendere parte attiva nei colloqui con i soggetti coinvolti, nelle attività di consulenza legale, di ricerca, nelle analisi del caso e nella scrittura degli atti giuridici (Smorto, 2015). Due contributi possono essere considerati particolarmente efficaci nel descrivere l'approccio delle CL. Nel 2004, Wilson ne individua le componenti strutturali, ovvero: (a) la collocazione istituzionale all'interno di un Corso di Studi, preferibilmente negli ultimi anni di Corso; (b) l'adozione di un approccio didattico laboratoriale ed esperienziale; (c) lo stretto legame con gli insegnamenti già inclusi nel piano didattico, in modo che l'attività interna alla clinica legale si integri con i corsi tradizionali; (d) il riconoscimento di crediti didattici per gli studenti; (e) l'offerta gratuita di servizi legali o consulenza a clienti reali che generalmente provengono da situazioni di svantaggio e che danno la loro disponibilità a partecipare alla clinica legale; (f) la guida effettuata, oltre che da un docente interno al corso, anche da un avvocato iscritto al foro competente, ed entrambi devono condividere modalità e obiettivi didattici. Nel 2015, Pati & Mohanty ne delineano invece le caratteristiche peculiari dal punto di vista pedagogico-didattico, ovvero offrire agli studenti la possibilità di: (a) sperimentare l'impatto della legge sulla vita delle persone; (b) esporsi all'ambiente reale in cui sorgono le controversie e consentire loro di sviluppare un senso di responsabilità sociale nel lavoro professionale; (c) conoscere i processi della giurisprudenza (*lawyering*) in generale e le abilità di difesa (*advocacy*) in particolare; (d) utilizzare in modo critico le conoscenze al di fuori del tradizionale ambiente legale per una migliore fornitura di servizi legali; (e) sviluppare attitudine alla ricerca, ricerca analitica e capacità comunicative; (f) comprendere i limiti e le limitazioni del sistema legale formale e apprezzare la rilevanza e l'uso di metodi alternativi di giurisprudenza; (g) assimilare valori sociali e umanistici in relazione alla legge e al processo legale seguendo le norme dell'etica professionale.

4.1. Uno sguardo sui processi di apprendimento e di insegnamento nelle CL

Le CL nascono, dal punto di vista pedagogico-didattico, innanzitutto dalla necessità di superare la frammentarietà del sapere attraverso la promozione di significativi processi di apprendimento, capaci di creare opportunità di sentire il bisogno di dare un senso al mondo

(Foley et al., 2012). In secondo luogo dalla necessità di acquisire, durante il percorso di studi, non solo conoscenze – per altro numerosi studi rilevano come le cliniche legali consentano loro di acquisire una comprensione più profonda e pratica anche dei concetti teorici (Tomoszek, 2014) – bensì anche di competenze professionali e trasversali. Attraverso strategie didattiche attive, come gli studi di caso e il learning by doing, è infatti possibile non solo attenuare la rigida contrapposizione fra teoria e pratica, bensì anche facilitare l’attivazione, da parte degli studenti, di processi di apprendimento di tipo superiore che possono portare all’acquisizione e allo sviluppo di competenze. Permane, infine, l’originaria dimensione di servizio che ha contraddistinto l’origine delle CL. Essendo destinata, tale pratica, a persone che generalmente provengono da situazioni di svantaggio, si cerca di sensibilizzare gli studenti di scienze giuridiche alla giustizia sociale. A tale scopo un elemento cardine delle CL è la focalizzazione sulle sfide ad oggi emergenti e che riguardano trasversalmente tutte le fasce della popolazione (Pati & Mohanty, 2015).

Nelle CL emerge pertanto in primo luogo la necessità di spostare l’attenzione dai processi di insegnamento all’apprendimento degli studenti (Wilson, 2004). Gli approcci centrati sugli studenti enfatizzano infatti le dimensioni dell’attività, della scelta, della responsabilità e dell’autonomia: essi condividono con i docenti e con i professionisti coinvolti nelle CL la responsabilità dei casi e dei clienti, intraprendendo un’intensa attività di ricerca legale pratica volta ad individuare le strategie più efficaci da percorrere, redigendo documenti, confrontandosi a volte anche con il soggetto e con altre persone e professionisti coinvolti nel caso (Campbell, 2015). Le CL vengono conseguentemente considerate dei laboratori naturali (Blengino, 2018) in cui poter integrare obiettivi teorici, analitici, etici e personali con le conoscenze cognitive e le abilità pratiche necessarie per una formazione giuridica completa. A tale proposito si concorda con Kerrigan e Murray (2011) e Grimes (2000) nel sostenere come l’apprendimento attraverso la partecipazione ad interazioni legali reali o realistiche – un apprendimento di tipo osmotico, come direbbero Foley e colleghi (2012) – non possa risultare efficace senza un’adeguata valorizzazione dei processi riflessivi (Dunn, Roper, & Kennedy, 2018; Hinett, 2002; Roper, 2019). Sostenere processi di riflessione in azione e sull’azione (Schön, 1983) consente di acquisire consapevolezza, di considerare criticamente e auspicabilmente di superare le incertezze e problemi contestuali e sistemici incontrati, nonché di trasformare i vissuti in esperienza. La riflessione può prendere avvio dalle discussioni spontanee e informali fra partecipanti, dalla collaborazione fra studenti nelle diverse fasi di lavoro, dallo scambio di feedback, nonché dal ricorso a specifici metodi e strumenti pedagogico-didattici intesi a facilitare e supportare intenzionalmente l’attivazione dei processi riflessivi.

4.2. La progettazione di specifici dispositivi valutativi

La sfida di come e cosa valutare nelle CL sta emergendo come una questione importante e in via di sviluppo. A tale proposito risulta interessante partire dalle riflessioni di Hyams (2006), il quale sottolinea come nelle CL l’approccio alla valutazione debba essere distinto dai tradizionali metodi e strumenti valutativi, poiché le strategie didattiche utilizzate in tale contesto risultano ben diverse. Poiché la attraverso la clinica si intende valorizzare ulteriori elementi rispetto alla sola acquisizione di conoscenze – il processo intrapreso nell’acquisizione di conoscenze e di abilità pratiche, la creatività, l’entusiasmo e l’impegno – è innanzitutto essenziale che tali aspetti vengano adeguatamente considerati e valutati. Risulta pertanto opportuno operare, in primo luogo, un allineamento costruttivo fra obiettivi, strategie didattiche e dispositivi valutativi (Añón, 2016).

A prescindere che si scelga di effettuare una valutazione di tipo individuale – andando a valorizzare, ad esempio, i processi riflessivi, l’abilità di problem solving e l’acquisizione di

consapevolezza etica e di responsabilità professionale – oppure di gruppo, laddove la valutazione andrà invece a focalizzarsi prevalentemente sulle capacità di confrontarsi, di riflettere insieme, di collaborare riunire le risorse di studenti con competenze e conoscenze diverse, risulta necessario: a) trovare dispositivi valutativi adeguati a valutare tali processi; b) comunicare agli studenti, soprattutto se al termine del corso viene attribuito un giudizio, i criteri per l'attribuzione dei voti in modo trasparente (Hyams, 2006). Uno strumento frequentemente utilizzato per consentire agli studenti di comprendere chiaramente gli obiettivi di un percorso formativo e i risultati di apprendimento attesi è la rubrica. Essa risulta utile, agli occhi degli studenti, per comprendere cosa i docenti si aspettano da loro e a quale livello si possa collocare il loro rendimento. Dal punto di vista dei docenti, la rubrica viene invece utilizzata da un lato per arginare il rischio di un'eccessiva soggettività nei processi valutativi, dall'altro per concordare espliciti criteri comuni fra docenti, poiché nelle CL spesso vengono coinvolti professionisti operanti in diversi ambiti disciplinari (Añón, 2016).

Nel precedente paragrafo sono stati sottolineati due specifici elementi che caratterizzano l'approccio pedagogico-didattico nelle CL: la valorizzazione dell'intero processo di apprendimento che ha luogo durante le CL, nonché il ruolo centrale della riflessione ai fini di un apprendimento efficace. Rispetto al primo punto la letteratura concorda sulla necessità di proporre agli studenti dispositivi di valutazione formativa affinché essi abbiano degli strumenti per poter effettuare, anche autonomamente, un bilancio delle conoscenze e delle competenze acquisite durante lo svolgimento dell'intero percorso formativo. Risulta quindi utile fornire agli studenti spazi, tempi e strumenti per poter riflettere sul proprio apprendimento. I feedback formulati in sede di auto o etero (fra pari, di gruppo o da parte del docente) valutazione, se ben formulati, risultano uno strumento pedagogico efficace per un ulteriore e più profondo apprendimento nello studente in quanto essi contribuiscono concretamente ad orientare i processi di apprendimento (Añón, 2016; Hyams (2006). Per quanto riguarda invece la valutazione dei processi riflessivi, i due principali strumenti utilizzati sono il portfolio e il diario riflessivo. Il primo include una selezione dei lavori svolti dagli studenti con lo scopo di avviare una riflessione rispetto ai contenuti dell'insegnamento, portando al contempo evidenze rispetto ai processi riflessivi attuati (Clubb, 2014). Il secondo consente invece agli studenti di riunire le proprie riflessioni in una qualche forma di documentazione scritta per facilitare sia l'attivazione di processi meta-riflessivi, sia la condivisione degli stessi (Hyams, 2010).

5. Il Modified problem-based learning

Come accennato, IDEA IN ACTION ha promosso tra i docenti del Dipartimento di Scienze Giuridiche un'altra metodologia ispirata all'approccio casistico, il Modified Problem Based Learning, applicato secondo il modello sviluppato da Fiona Martin docente di Diritto Tributario presso la Queensland University of Technology. In questo paragrafo viene presentato questo strumento così come è stato proposto ai docenti coinvolti nella sperimentazione, in funzione di una sua implementazione.

5.1 I perché di una scelta

L'analisi dei casi legali è un approccio molto utilizzato nella formazione legale in ambito internazionale e nasce nel 1870 presso la Harvard Law School ad opera del prof. Christopher Columbus Landel. Nella sua formulazione originale prevede un dialogo maieutico nel corso del quale il docente porta gli studenti a sviscerare ogni aspetto del caso analizzato,

tuttavia molte sono le modalità con cui oggi tale approccio viene implementato (Wilson, 2004). In epoca contemporanea questo approccio è stato riattualizzato da prospettive come la legal clinic education, pensata per sviluppare obiettivi sia di tipo professionale, sia trasversale, non disgiunti da una visione etica e sociale. Riflettendo sulle caratteristiche pedagogico-didattiche che contraddistinguono le CL, precedentemente delineate, è facilmente intuibile come tale strategia non possa rappresentare un elemento predominante in un progetto globale di innovazione didattica per la legal education; esistono però altre metodologie didattiche che condividono gli obiettivi della clinica legale e che si ricollegano all'approccio casistico a partire da diverse angolazioni. Il Modified Problem Based Learning promosso da Fiona Martin è una di queste.

Questo modello parte da una prospettiva problem-based oriented e si sviluppa con l'obiettivo di rispondere a criticità quali la mancanza, da parte degli studenti, di un approccio autonomo e critico al sapere legale e la loro tendenza ad averne una visione 'disgiuntiva' (Martin, 2003). Per quanto riguarda il primo aspetto, la studiosa evidenzia come «*gli studenti hanno spesso difficoltà nell'applicare la teoria legale [...] a nuove situazioni*» e come essi rivelino «*un'incapacità ad essere autonomi e critici nel loro approccio all'approfondimento della legislazione*»² (Martin, 2003, p. 55). Queste mancanze sono un problema rilevante all'interno della formazione legale, poiché la complessificazione del diritto che caratterizza l'epoca contemporanea richiede ai professionisti di confrontarsi con situazioni la cui soluzione non può essere desunta da una precedente esperienza, ma deve essere sviluppata in base a una rielaborazione autonoma e creativa del sapere legale (Carasik, 2011; Carnegie, 2007; Martin, 2003). Tale complessificazione, inoltre, ha portato a un intreccio sempre più stretto tra le branche del sapere legale, e di tale aspetto è necessario tener conto nella formazione legale (Stuckey, 2017).

Partendo da queste considerazioni Fiona Martin sviluppa un Modified problem based approach³ applicato alla legal education che non solo realizza alcuni degli obiettivi tipicamente raggiunti da un approccio casistico, come (a) l'acquisizione di un sapere legale "trasferibile" e applicato alla realtà, (b) lo sviluppo del pensiero riflessivo e (c) lo sviluppo competenze comunicative e relazionali, ma anche alcuni obiettivi più specifici come (A) lo sviluppo di un legal problem solving applicato a problemi legali caratterizzati da notevole complessità e (B) la capacità di collegare tra loro diverse branche del sapere legale superando una logica "disgiuntiva" (Martin, 2003).

5.2 Un'azione strutturata

Il Modified problem based learning si struttura in tre fasi: (1) una fase preliminare, che ha il compito di gettare le basi per l'intera esperienza; (2) una fase centrale, caratterizzata da due sotto-fasi ovvero (2.a) l'analisi dei casi e (2.b) i momenti riflessivi, che vengono ripetuti ricorsivamente e (3) una fase valutativa.

² Le traduzioni dei testi originali sono ad opera degli autori.

³ La scelta di un Modified Problem based Learning piuttosto che un Problem Based Learning è dovuta da un lato al fatto che la flessibilità insita in questo approccio rende più semplice adattare lo strumento alle esigenze specifiche della legal education (Martin, 2003) e dall'altra al fatto che esso si inserisce in modo più discreto all'interno del piano didattico, evitando quei fenomeni di resistenza all'innovazione didattica ben evidenziati dalla letteratura scientifica (cfr. Van Patten, 2000; Smith, Cooper & Lancaster, 2002; Martin, 2003; Vuorela & Nummenmaa, 2004; Wimpenny & Savin-Baden, 2013).

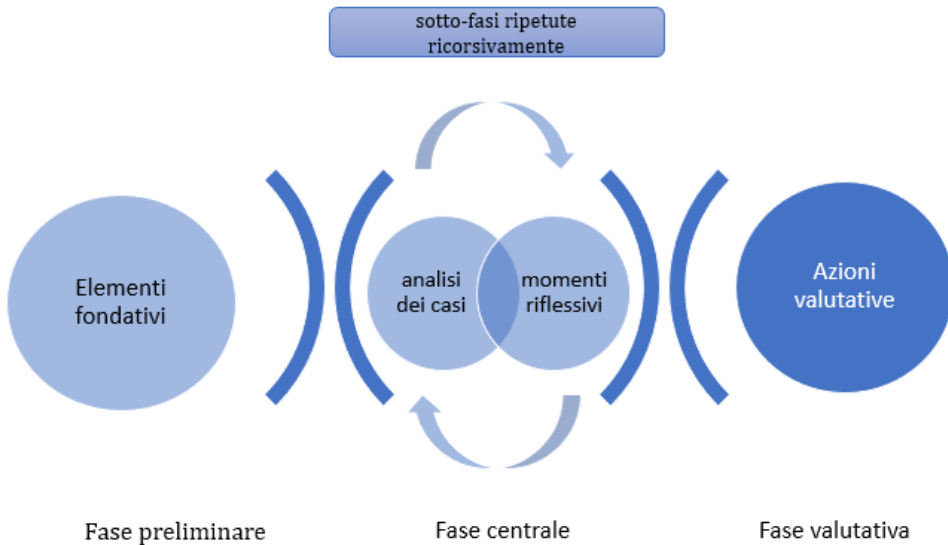


Fig. 2: Struttura Modified Problem Based Learning

La fase preliminare copre le prime settimane di insegnamento e ha lo scopo di aiutare gli studenti a sviluppare una logica “problem solving oriented”, anche se non ancora specificatamente orientata alla soluzione di problematiche di ordine legale. Agli studenti vengono presentati problemi quotidiani e vengono invitati (sia individualmente che in gruppo) prima a trovare una soluzione, e quindi a focalizzare il processo logico alla base di tale soluzione. Questa fase porta a consapevolezza i processi che soggiacciono alla risoluzione dei problemi; solo in un secondo tempo gli studenti vengono portati a riflettere su come «*come gli stessi processi utilizzati nella vita di tutti i giorni possono essere utilizzati per risolvere un semplice problema di diritto tributario*» (Martin, 2003, p. 64).

Superato questo momento introduttivo, si dà avvio alla fase centrale del corso, durante il quale ogni settimana viene presentato agli studenti un caso che viene analizzato tramite un’attività a carattere laboratoriale. Questi momenti si integrano e non sostituiscono la lezione frontale (ad esempio se sono previste due lezioni a settimana, solo una delle lezioni viene dedicata ai momenti laboratoriali). Inizialmente viene proposto agli studenti un caso con un moderato livello di complessità che coinvolge il tema illustrato nelle lezioni immediatamente precedenti e viene chiesto loro di analizzarlo in piccoli gruppi, trovando una soluzione grazie non solo a ciò che essi hanno appreso all’interno del corso, ma facendo riferimento anche ad altre conoscenze, come ad esempio ciò che hanno appreso da altri insegnamenti. Con il passare delle settimane vengono presentati agli studenti, attraverso la stessa modalità, casi con livelli di complessità crescente. Apparentemente questo schema risulta «*molto simile a una normale didattica per casi, ma ciò che caratterizzava questo approccio è la scelta dei casi presentati agli studenti*» poiché viene posta attenzione al fatto che questi presentino un’integrazione tra aspetti diversi del diritto, in modo che la loro risoluzione implichi «*una non scontata applicazione del diritto*» (Martin, 2003, p. 64). Inoltre i casi presentati mantengono via via «*un collegamento con le analisi dei casi effettuate nelle settimane presenti*»: ciò consente di rafforzare le conoscenze precedentemente apprese,

spingendo al contempo gli studenti a sviluppare una capacità di analisi globale capace di superare «una visione disgiuntiva e compartimentale del diritto» (Martin, 2003, p. 64).

Agli studenti viene chiesto di stendere settimanalmente un report che tenga traccia delle loro analisi dei casi (consegne settimanali); essi assumono la forma di un elaborato scritto contenente «un "ragionevole tentativo" di risoluzione del problema proposto, [...] che deve affrontare tutti gli aspetti del caso analizzato e deve mostrare come lo studente ha autonomamente eseguito delle ricerche per colmare le lacune di conoscenza che impedivano la risoluzione del problema», evidenziando non solo quali concetti giuridici sono stati utilizzati, ma in che modo e secondo quale logica lo studente li ha utilizzati (Martin, 2003, p. 67). Oltre a ciò, viene chiesto agli studenti di delineare individualmente, durante l'intero percorso, le loro riflessioni, dedicando momenti riflessivi all'accompagnamento dell'analisi dei casi affrontati. Dopo l'analisi di quattro casi, viene quindi proposto agli studenti un momento riflessivo condiviso, in cui essi si confrontano e portano a evidenza come le conoscenze e le competenze apprese hanno influenzato i loro processi di analisi dei casi e sulle soluzioni elaborate. Nel corso della fase centrale questo ciclo si ripete ogni quattro casi analizzati (Martin, 2003).

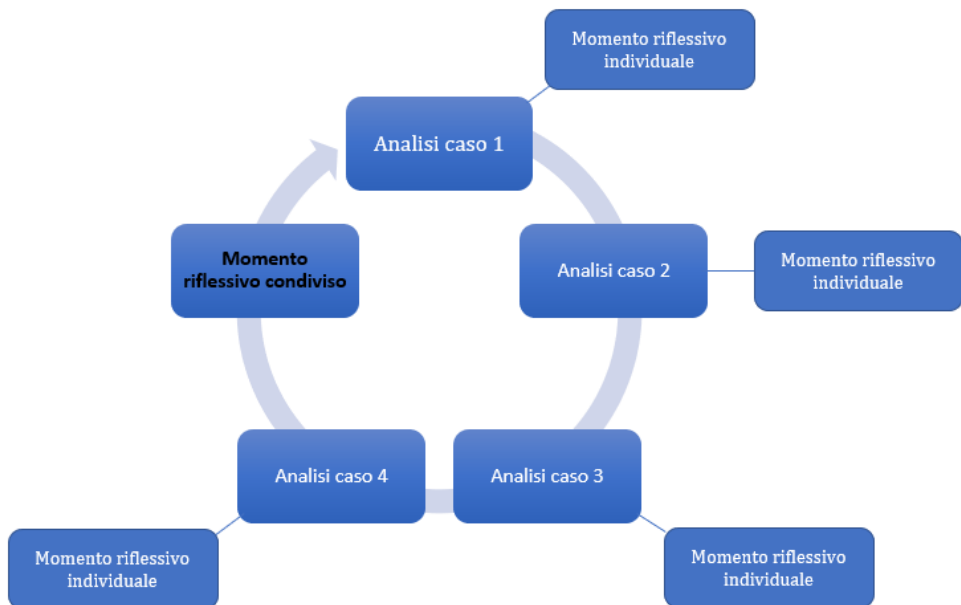


Fig. 3: Struttura fase centrale del MPBL

Dunque la fase centrale del Modified Problem Based Learning assume caratteristiche specifiche sia per quanto riguarda 1) la tipologia di casi presentati, 2) le richieste rivolte agli studenti.

Per quanto riguarda il primo aspetto i casi devono: (1.a) essere tratti dal contesto reale; (1.b) essere caratterizzati da un alto grado di complessità, che viene via via incrementato nel corso delle settimane; (1.c) essere in relazione con le conoscenze legali presentate al-

l'interno del corso, ma anche con altre conoscenze legali che potevano essere oggetto di ricerca specifica da parte degli studenti.

Per quanto riguarda le richieste rivolte agli studenti, ad essi viene chiesto di (2.a) individuare caratteristiche e criticità del caso; (2.b) illustrare quali elementi del caso possono essere affrontati con le conoscenze in loro possesso; (2.c) ricercare le informazioni mancanti; (2.d) utilizzare quanto fin qui evidenziato per trovare una soluzione al caso.

Tutto questo ha lo scopo di rendere i problemi presentati più aderenti possibile al reale e incoraggiare gli studenti verso una ricerca autonoma delle fonti legali: ciò consente di sviluppare un legal problem solving che diviene matrice generativa per la loro futura professione (Martin, 2003).

Passando infine alla fase valutativa, essa valorizza l'analisi dei casi tramite due modalità: in primo luogo vengono valutate le consegne settimanali, che contribuiscono per il 20% alla valutazione finale; in secondo luogo l'esame finale (che contribuisce per l'80% alla valutazione finale) si realizza tramite l'analisi di tre casi complessi, per cui gli studenti devono ipotizzare una risoluzione, identificando il processo logico utilizzato per individuarla. Come ampiamente sottolineato dalla letteratura, assegnare un ruolo rilevante, in sede di valutazione, a quanto appreso attraverso i momenti laboratoriali, consolida e rafforza le competenze apprese, sottolineando al contempo la loro centralità formativa. Inoltre la valutazione delle consegne settimanali consente di realizzare una ricalibratura in itinere del corso, comprendendo su quali argomenti necessitavano di un maggiore approfondimento e su quali aspetti gli studenti si rivelavano poco sicuri, garantendo quindi un'azione correttiva più tempestiva (Martin, 2003).

Al fine di valutare l'efficacia dell'approccio utilizzato, Fiona Martin ha somministrato agli studenti un questionario di valutazione della didattica e allo stesso tempo ha realizzato delle interviste semi-strutturate. Il questionario di valutazione è stato somministrato a 180 studenti coinvolti nella sperimentazione a cui è stato chiesto di esprimersi dando una valutazione su dieci indicatori⁴. È stato chiesto agli studenti di esprimersi su questi indicatori in base a scala Likert a 5 livelli, due positivi ("molto positivo" e "positivo"), uno neutro ("non so") e due negativi ("molto negativo" e "negativo"). Nel grafico seguente vengono indicate le percentuali delle valutazioni rispetto ai dieci indicatori (Martin, 2003)

4 Gli indicatori individuati sono "Completezza degli argomenti trattati", "Coerenza con gli obiettivi del corso", "Coerenza con i principi di valutazione", "Efficacia della valutazione finale", "Efficacia della valutazione in itinere", "Coerenza tra la valutazione in itinere e la valutazione finale", "Influsso sulla percezione di autoefficacia", "Influsso sulle proprie competenze comunicative", "Influsso sulla propria preparazione in senso globale", "Influsso sulla propria preparazione rispetto allo specifico insegnamento".

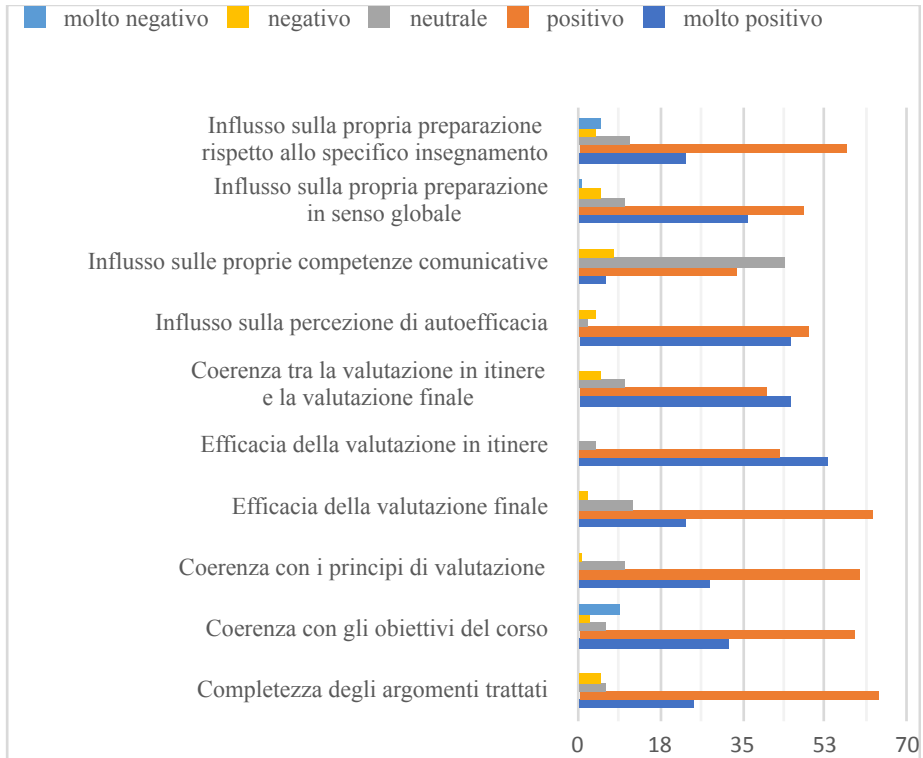


Fig. 4: Esito questionario valutazione

A questa valutazione è seguita una valutazione realizzata tramite uno strumento qualitativo (interviste semi-strutturate) che hanno confermato i feedback positivi emersi dal questionario. Dalle parole degli studenti è emerso come questo approccio abbia avuto un'influenza molto positiva non solo sulla loro comprensione dei principi del diritto, ma anche sulla loro capacità di analizzare problemi complessi legati a questo settore in relazione con le altre branche del sapere legale.

“Mi ha aiutato a comprendere il diritto tributario ma anche il modo in cui esso è legato alle altre aree del diritto. [...] Mi ha aiutato a vedere le interconnessioni”
(Martin, 2003, p. 73).

Inoltre gli studenti hanno sottolineato l'efficacia di questo approccio in termini di valutazione.

“Le esercitazioni mi hanno preparato all'esame, perché coprivano tutti gli argomenti del corso. [...] [Per frequentarle] sei costretto a tenerti aggiornato sugli argomenti del corso [...] ci aiutano a identificare le aree problematiche”
(Martin, 2003, p. 74).

Gli esiti di queste valutazioni confermano come questa implementazione del Modified Problem Based Learning applicata alla legal education promuova sia competenze profes-

sionali che competenze trasversali, necessarie a rispondere ai bisogni della formazione legale nel panorama contemporaneo e venga percepita come realmente formativa dagli studenti coinvolti.

6. Uno sguardo al futuro

Le due diverse proposte di formazione, qui illustrate, che hanno coinvolto i docenti del Dipartimento di Scienze Giuridiche che prendono parte alle iniziative del percorso “IDEA in ACTION” e i ricercatori del Teaching and Learning Centre dell’Università degli Studi di Verona risultano caratterizzate da due importanti elementi.

Ogni singolo percorso di accompagnamento viene innanzitutto progettato e implementato come uno specifico progetto di ricerca educativa, nell’ambito del quale le pratiche didattiche diventano oggetto di studio. Nell’era delle evidenze (Beach et al., 2016), risulta infatti fondamentale strutturare i percorsi di faculty development su rigorosi percorsi di *educational evaluation* (Galliani, 2015) che consentono di individuare evidenze scientifiche utili per costruire una cornice interpretativa rispetto ai punti di forza e agli elementi di miglioramento per ottimizzare le pratiche stesse. Ogni percorso, nello specifico, è costituito da una prima fase di raccolta dei dati tramite osservazione e audio/video registrazione delle pratiche didattiche in classe, nonché dall’eventuale ricorso a specifici strumenti finalizzati alla documentazione delle pratiche didattiche da parte dei docenti e degli studenti. Viene successivamente effettuata un’analisi congiunta dei dati raccolti per giungere a una valutazione conclusiva degli specifici processi di insegnamento e di apprendimento.

Un secondo elemento che caratterizza i percorsi di FD progettati è l’interdisciplinarietà, indispensabile per realizzare progetti di innovazione didattica. La creazione di una rete interdisciplinare consente infatti non solo di perseguire outcome efficaci attraverso la condivisione e la co-costruzione della conoscenza, bensì anche di creare ambienti di ricerca e di apprendimento basati su quel sentimento di fiducia indispensabile per sostenere quegli sforzi cognitivi ed organizzativi che l’attuazione di un’innovazione didattica solitamente richiede (Maharajh, 2014; Nugent et al., 2008). Il lavoro interdisciplinare – evidenzia Sorcinelli (2007) – è spesso il risultato di un processo nell’ambito del quale singoli membri di diverse facoltà decidono di confrontarsi, creando dei team di lavoro interdipartimentali, per migliorare le proprie pratiche didattiche, prendendo in considerazione nuovi modi per organizzare i propri corsi e materiali di studio. Ecco perché costruire connessioni interdisciplinari e comunità di pratiche viene considerata una nuova importante direzione da intraprendere nell’ambito delle progettazioni orientate al faculty development.

Riferimenti bibliografici

Akuffo K. (2011). Evolving jurisprudence in clinical legal education – a contemporary study in theory and practice. *International Journal of Clinical Legal Education*, 26(1), 46–86.

Añón J.G. (2016). How do we assess in Clinical Legal Education? A “reflection” about reflective learning. *International Journal of Clinical Legal Education*, 23(1), 48-65.

Barton T.D. (2016). Re-Designing Law and Lawering for the Information Age. *Notre Dame JL Ethics & Pub. Pol’y*, 30(1).

- Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A., Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.
- Bleasdale-Hill L. & Wragg P. (2014). Models of Clinic and Their Value to Students, Universities and the Community in the post-2012 Fees Era. *International Journal of Clinical Legal Education*, 19, 257-270.
- Blengino C. (2018). Interdisciplinarity and Clinical Legal Education: how synergies can improve access to rights in prison. *International Journal of Clinical Legal Education*, 25(1), 210-239.
- Bloom E.M. (2017). Creating Desirable Difficulties: Strategies for Reshaping Teaching and Learning in the Law School Classroom. *U. Det. Mercy L. Rev.*, 95, 115-151.
- Campbell E. (2015). Transferring Power: a reflective exploration of authentic student-centred small group work in clinical legal education. *International Journal of Clinical Legal Education*, 22(2), 181-212.
- Carasik L. (2011). *Renaissance or Retrenchment: Legal Education at a Crossroads*, 44 Ind. L. Rev. 735.
- Carnegie Foundation (2007). The Carnegie Report, *Educating Lawyers: Preparation for the Profession of Law*.
- Clubb K. (2014). Assessing Law clinic – the use of digital patch text assessment as an alternative to traditional portfolios. *International Journal of Clinical Legal Education*, 20(2), 615-631.
- Dickson J. (2015). Clinical Legal Education in the 21st Century: Still Educating for Service? *International Journal of Clinical Legal Education*, 1, 33-46.
- Duncan N. (2015). Ethical Practice and Clinical Legal Education. *International Journal of Clinical Legal Education*, 7, 7-19.
- Dunn R., Roper V. & Kennedy V. (2018). Clinical legal education as qualifying work experience for solicitors. *The Law Teacher*, 52(4), 439-452.
- Evans A. & Hyams, R. (2015). Specialist Legal Clinics: their pedagogy, risks and pay-offs as externships. *International Journal of Clinical Legal Education*, 22(2), 147-180.
- Foley, T., Rowe, M., Holmes, V., & Tang, S. (2012). Teaching professionalism in legal clinic – what new practitioners say is important. *International Journal of Clinical Legal Education*, 17, 5-22.
- Galliani L. (Ed) (2015). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.
- Grimes R. (2000). Learning Law by Doing Law in the UK. *International Journal of Clinical Legal Education*, 1, 54-57.
- Hinett K. (2002), *Developing Reflective Practice in Legal Education*. Warwick: Warwick Printing Company Ltd.
- Hinett K. & Bone A., (2002). Diversifying assessment and developing judgment in legal education. In R. Burrige, K. Hinett, A. Paliwala & T. Varnava (Eds). *Effective Learning and Teaching in Law* (54-77), London: Routledge.
- Hyams R. (2006). Student assessment in the clinical environment – what can we learn from the US experience? *International Journal of Clinical Legal Education*, 10, 77-95.

Hyams R. (2010). Assessing Insight: Grading Reflective Journals in Clinical Legal Education, *James Cook UL Rev*, 17, 25-45.

Johansen S.J. (1998). "What Were You Thinking?": Using Annotated Portfolios to Improve Student Assessment. *Legal Writing J.* Legal Writing Inst. 123.

Jones E. (2017). One size fits all? Multiple intelligences and legal education. *The Law Teacher*, 51(1), 56-68.

Kerrigan K. & Murray V. (2011) (Eds). *A Student Guide to Clinical Legal Education and Pro Bono*, Houndmills: Palgrave Macmillan.

Knauer N.J. (2015). Learning communities: A new model for legal education. *Elon L. Rev.*, 7, 193.

Ledvinka G. (2006). Reflection and assessment in clinical legal education: Do you see what I see? *International Journal of Clinical Legal Education*, 9, 29-56.

Maharajh S. (2014). Networking as learning communities: The potential of networking to foster collaborative learning among teacher professionals. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7, 189-200.

Martin F. (2003). Using a modified problem based learning approach to motivate and enhance student learning of taxation law. *The Law Teacher*, 37(1), 55-75.

Nelken M., McAdoo B. & Manwaring M. (2009). Negotiating learning environments. *Rethinking negotiation teaching series Vol. 1: Innovations for context*

Niedwiecki A. (2012). Teaching for lifelong learning: Improving the metacognitive skills of law students through more effective formative assessment techniques. *Cap. UL Rev.*, 40, 149.

Nugent J.S., Reardon M., Smith F.G., Rhodes J.A., Zander M.J. & Carter T.J. (2008). Exploring faculty learning communities: Building connections among teaching, learning, and technology. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 51-58.

Pati J. & Mohanty M. (2015). Clinical Legal Education—A Bare Necessity in the Scientific Era. *Asian Journal of Legal Education*, 3(1), 117-123.

Rhode D.L. (2012). Legal Education: Rethinking the Problem, Reimagining the Reforms. *Pepp. L. Rev.*, 40, 437.

Roper V. (2019). Reflecting on Reflective Practices in Clinical Legal Education. *International Journal of Clinical Legal Education*, 26(1), 216-236.

Ryan E., Shuai X., Ye Y. & Haomei L. (2013). When Socrates meets Confucius: Teaching creative and critical thinking across cultures through multilevel Socratic method. *Neb. L. Rev.*, 92, 289.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sheriff K. (2015). The Empathetic Lawyer's Training Ground: Fostering Resilience to Vulnerability in Legal Education Through Transformation of Reactive Institutions to Reflective Institutions and Waking the Sleepy Responsive State. SSRN 2676473.

Smith H., Cooper A. & Lancaster L. (2002). Improving the quality of undergraduate peer assessment: A case for student and staff development. *Innovations in education and teaching international*, 39(1), 71-81.

Smorto G. (Ed) (2015). *Clinica legale. Un manuale operativo*. Palermo: Next.

Sorcinelli M.D. (2007). Faculty Development: The Challenge Going Forward. *Peer Review*, 9(4), 4-8.

Stuckey R.T. et al. (2007). *The Best Practices Report for Legal Education*, Clinical Legal Education Association.

Stuckey R.T. (2007). *Best Practices for Legal Education: A Vision and a Road Map*. New York: Clinical Legal Education Association.

Thanaraj A. (2016). Understanding how a law clinic can contribute towards students' development of professional responsibility. *International Journal of Clinical Legal Education*, 23(4), 89-135.

Tomoszek M. (2014). The Growth of Legal Clinics in Europe – Faith and Hope, or Evidence and Hard Work? *International Journal of Clinical Legal Education*, 21(1), 93-102.

Van Patten J.J. (2000). *Higher Education Culture: Case Studies for a New Century*. University Press of America, Inc., 4720 Boston Way, Lanham, MD 20706.

Vuorela M. & Nummenmaa L. (2004). How undergraduate students meet a new learning environment?. *Computers in Human Behavior*, 20(6), 763-777.

Wilson R.J. (2004). Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education. *Penn State International Law Review*, 22(421), 422-423.

Wimpenny K. & Savin-Baden M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311-326.

Flipped Learning in ambito universitario. Promuovere la didattica attiva nelle classi numerose

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva¹
Università degli Studi di Verona

1. Faculty Development: un percorso evidence-based per migliorare l'apprendimento degli studenti

Con l'espressione Faculty Development (FD) – come evidenziano Eble e McKeachie (1985) – si è soliti fare riferimento a una vasta gamma di attività progettate per supportare i professionisti operanti in ambito accademico relativamente a molteplici aspetti della loro vita professionale, con l'obiettivo prioritario di migliorare, in termini di outcomes, i processi di apprendimento degli studenti. Solo di recente le ricerche scientifiche hanno identificato una connessione tra il FD e il successo educativo degli studenti stessi: tale approccio gioca infatti un ruolo sia diretto nell'influenzare la postura dei docenti, i quali risultano acquisire maggiore fiducia in sé stessi e consapevolezza metacognitiva rispetto alle proprie pratiche (Knight, Carrese & Wright, 2007), sia indiretto, poiché, a fronte di una progettazione maggiormente efficace dell'approccio pedagogico-didattico e del curriculum, anche gli studenti possono trarne beneficio in termini di maggiore coinvolgimento, partecipazione e motivazione, elementi – questi – elementi, questi, centrali ai fini di un apprendimento efficace da parte degli studenti (Brown & Kurzweil 2017; Condon et al. 2016; Seidman 2012). Il FD diviene, pertanto, uno strumento strategico per supportare i membri delle università nell'implementare esperienze di apprendimento efficaci, ad elevato impatto, basate su evidenze scientifiche e, soprattutto, capaci di tradursi in risultati positivi e nel completamento del percorso di studi (Beach et al. 2016).

Sono molteplici i percorsi progettati per sviluppare expertise in ambito accademico (fig. 1): è possibile ricorrere strategie individuali di tipo informale (apprendendo attraverso il fare, tramite l'osservazione e la conseguente riflessione sull'esperienza), formale (attraverso azioni di coaching da parte di pari oppure grazie ai feedback ricevuti dai pari o dagli studenti), oppure ancora attraverso strategie di gruppo (dalle più informali come le comunità di pratica, alle più strutturate come percorsi formativi esplicitamente finalizzati al FD).

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari i paragrafi 1 e 5, ad Alessia Bevilacqua il paragrafo 4, e a Roberta Silva i paragrafi 2 e 3; l'attribuzione della bibliografia è invece equamente divisa.

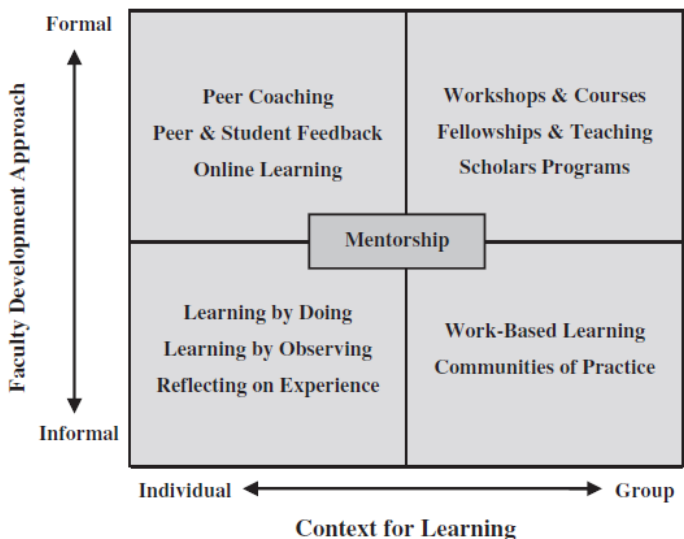


Fig. 1: Approcci al FD (Steinert et al., 2016)

Sebbene sia oggi fondamentale incoraggiare e sostenere l'adozione da parte dei docenti di innovazioni didattiche, è bene che esse risultino da un lato *research-based*, ovvero basate sulle evidenze tratte dalla letteratura scientifica più aggiornata, dall'altro oggetto di studio e di valutazione. Implementare efficacemente queste sperimentazioni, attuando tali accorgimenti, non è semplice. Come evidenziato da Haras et al. (2017) la transizione verso pratiche didattiche *evidence-based* richiede di essere sostenuta attraverso specifiche azioni di *scaffolding*, le quali includono non solo opportunità di sviluppo, bensì anche risorse (dati sulle performance degli studenti, strumenti didattici, tecnologie educative, solo per citarne alcune), nonché un cambiamento culturale che preveda uno specifico impegno in termini di leadership accademica, incentivi e misurazione dell'insegnamento. Quanto affermato finora risulta già concettualizzato da Beach e colleghi (2016), i quali, descrivendo come lo sviluppo del FD possa essere caratterizzato dal susseguirsi di vari stadi, evidenziano come attualmente tale approccio possa essere oggi collocato nell'*era delle evidenze*. Essendo molteplici e crescenti gli interessi degli stakeholders rispetto agli esiti dei percorsi formativi degli studenti universitari, risulta ora più che mai necessario non solo sostenere i docenti nella sperimentazione di innovazioni didattiche, bensì anche valutare e documentare (magari supportando i docenti stessi in tali azioni) i programmi implementati, gli approcci pedagogico-didattici attuati, nonché il conseguente impatto dei percorsi formativi, in termini di apprendimento degli studenti.

2. La valutazione delle innovazioni didattiche finalizzata al miglioramento delle pratiche

Quando si parla di valutazione è bene sottolineare in primo luogo la differenza fra *assessment for accountability* e *assessment for improvement*. Se la prima mira a rispondere a preoccupazioni di tipo amministrativo-burocratico, la seconda risulta principalmente fina-

lizzata ad un miglioramento delle pratiche educative (Ewell, 2009; Sorcinelli & Garner, 2013). Quest'ultimo approccio può essere inoltre ricondotto all'*educational evaluation*, definita da Galliani (2015, p. 11) come

disciplina finalizzata ad emettere giudizi sulle azioni formative e di insegnamento [...], intenzionalmente progettate o svolte per guidare e sviluppare apprendimenti [...] nei destinatari, con effetti sui sistemi formativo, economico e sociale, e fondata sull'uso di metodi e strumenti propri della ricerca empirica e sperimentale in educazione.

Si ritiene interessante evidenziare come le origini della valutazione educativa possano essere ricondotte alla *responsive evaluation* di Stake (1975), il cui obiettivo non è semplicemente individuare pregi e difetti di una pratica, bensì soprattutto proporre cambiamenti e rilevare sensibilmente la molteplicità delle domande, dei problemi e dei giudizi dei diversi partecipanti all'evento formativo. A tale scopo risulta necessario da un lato attuare un uso conoscitivo della valutazione per interpretare gli eventi educativi nella loro unicità, complessità e pluralità, dall'altro focalizzare quanto accade alle persone e tra le persone. La cornice paradigmatica di tipo ecologico può risultare particolarmente appropriata poiché, al suo interno, il ricercatore può trovare strumenti concettuali e metodologici efficaci per individuare e fare propri presupposti ontologici, gnoseologici, epistemologici, etici e politici adeguati a comprendere in profondità i significati che gli stakeholders attribuiscono alle attività formative da loro intraprese. La ricerca valutativa che utilizza la fenomenologia come filosofia, nonché metodi e tecniche di tipo qualitativo, come sottolinea ancora Bertolini (1999, p. 10), consente di

“cogliere, fra le annotazioni, comportamenti e soluzioni insolite, divergenti, e più ampiamente tutti quei procedimenti logici, anche di per sé apparentemente di scarso rilievo o addirittura errati, che tuttavia si rivelano parte integrante dell'esperienza di apprendimento e che, pertanto, vanno compresi – in relazioni ai vissuti degli allievi – per essere utilizzati come sfondi significanti per gli studenti stessi”.

L'*educational evaluation* – al contrario dell'*evaluation research*, che si pone come obiettivo la rilevazione di dati efficaci per formulare conclusioni inerenti al merito e al valore di specifici oggetti e azioni – opera su particolari aspetti di un processo educativo/formativo (Trincherò, 2015). Grazie alla sua funzione regolativa, caratteristica peculiare dell'*assessment for learning* (Stiggins, 2002), i docenti che intraprendono percorsi di auto-valutazione hanno la possibilità di mettersi in discussione, adeguando le proposte formative alle reali esigenze degli studenti, sollecitando altresì la partecipazione degli alunni stessi. I docenti si trovano peraltro nella posizione migliore per raccogliere regolarmente e sistematicamente dati relativamente al loro insegnamento. Questi dati possono includere feedback formulati durante e alla fine dell'insegnamento da parte degli studenti in merito al loro apprendimento percepito, nonché indicatori dei loro effettivi guadagni in termini di apprendimento (Porter, 2013). La raccolta e l'incorporazione di feedback formativi durante il percorso formativo ha un significativo effetto sull'apprendimento degli studenti (Hattie, 2008) e, poiché gli studenti possono trarre vantaggio dal fornire contributi durante l'insegnamento, tendono a offrire commenti maggiormente ponderati di quanto non facciano quando forniscono feedback al termine del corso (Nilson, 2013). Come sottolinea anche Mortari (2018), si rivela essere inoltre una buona prassi dichiarare anticipatamente agli studenti l'intenzione del docente di prendere realmente in considerazione

la loro valutazione per migliorare la didattica, e avviare successivamente regolari momenti di dialogo per spiegare e discutere i dati raccolti e le eventuali modifiche apportate all'impostazione pedagogico-didattica del corso.

3. Un'esperienza di innovazione didattica: l'approccio flipped learning in ambito universitario

Il Flipped Learning (FL), o apprendimento capovolto, è una strategia pedagogico-didattica che consente ai docenti di raggiungere ogni studente attraverso l'inversione del tradizionale modello di classe introducendo i concetti del corso prima della lezione e consentendo ai docenti di utilizzare il tempo in classe per guidare ogni studente attraverso applicazioni attive, pratiche e innovative, dei principi e dei contenuti del corso (Academy of Active Learning Arts and Sciences, 2018). La trasmissione delle conoscenze si sposta pertanto dallo spazio di apprendimento del gruppo-classe a quello individuale; il gruppo-classe si può trasformare conseguentemente, grazie al tempo 'guadagnato', in un ambiente dinamico e interattivo, all'interno del quale il docente accompagna gli studenti nell'applicazione dei concetti precedentemente appresi, coinvolgendoli in attività creative e di ricerca (Flipped Learning Network, 2014).

Sono molteplici le definizioni attribuite alle diverse pratiche riconducibili all'approccio capovolto, risulta pertanto opportuno effettuare subito due precisazioni terminologiche. In primo luogo risulta importante evidenziare la diversità fra le espressioni 'classe capovolta' e 'apprendimento capovolto'. Se la prima fa riferimento all'ambiente di apprendimento progettato dal docente e nel quale gli studenti si trovano ad operare, la seconda focalizza l'attenzione sui processi di apprendimento attivati dagli studenti attraverso molteplici facilitazioni ad opera del docente stesso. A tale proposito sono ormai ben noti i quattro pilastri – ambiente flessibile, cultura dell'apprendimento, intenzionalità formativa, competenza professionale – che sostengono l'impianto dell'apprendimento capovolto (FLN, 2014). In secondo luogo è bene precisare anche come il FL debba essere definito un approccio e non una tecnica, né una metodologia didattica. Esso viene considerato come un "sistema operativo" (Talbert, 2017) nell'ambito del quale è possibile utilizzare e rendere maggiormente efficaci molteplici tecniche e metodologie didattiche, scelte in relazione allo scopo che si intende perseguire. Esso non si identifica, né si esaurisce, nelle metodologie utilizzate, bensì le supporta creando una cornice concettuale e una struttura operativa.

Questo modello consente di comprendere come, nell'ambito dell'apprendimento capovolto, agli studenti sia richiesto di avvicinarsi autonomamente ai livelli inferiori del lavoro cognitivo (acquisire conoscenze e guadagnare comprensione) al di fuori della classe, e a concentrarsi sugli obiettivi di apprendimento di livello superiore (applicare, analizzare, valutare, creare) durante le attività in classe con il supporto di docenti e tutor. A tale proposito appare utile richiamare la versione revisionata della tassonomia di Bloom proposta da Anderson, Krathwohl e Bloom (2001), riproposta in versione invertita da Bergmann e Sams nel 2012 (fig. 1).

Sebbene il FL riscontri ad oggi scarsa applicazione negli atenei italiani, nel panorama internazionale tale approccio risulta notevolmente diffuso. Questo successo sembra essere determinato non solo dall'aumento delle tecnologie educative e alla crescente enfasi posta sul coinvolgimento degli studenti (Love, Hodge, Grandgenett & Swift, 2014), bensì soprattutto alla sempre più richiesta necessità di programmare l'offerta formativa in termini di competenze. Dal processo di Bologna (1999) in poi, attraverso l'istituzione e lo sviluppo dell'area europea dell'istruzione superiore (EHEA), ai docenti universitari viene fortemente

richiesto di formulare e valutare i risultati dei programmi e della didattica in termini di competenze (Descrittori di Dublino). Per altro, anche a livello europeo, sono numerosi i documenti programmatici, le linee guida e le disposizioni attuative che sottolineano la necessità che gli studenti acquisiscano competenze professionali trasversali e imprenditoriali già durante i loro percorsi formativi (Commission of the European Communities 2009; European Commission 2013).

L'approccio FL, nello specifico, consente ai docenti di utilizzare al meglio il tempo in classe per facilitare l'applicazione attiva delle conoscenze in itinere e un apprendimento ad un livello più alto (Zainuddin & Halili, 2016).

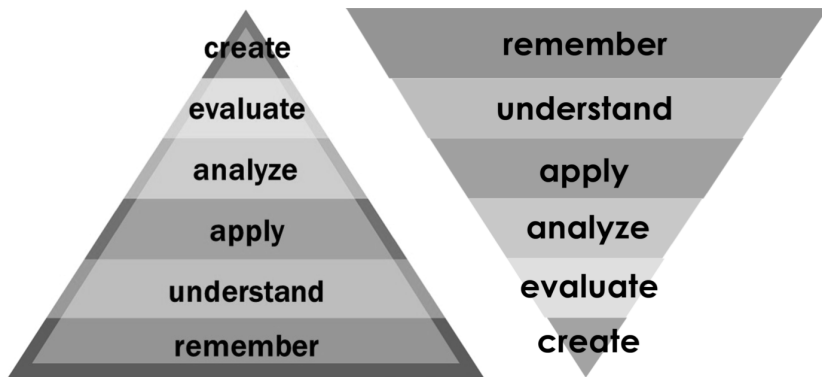


Fig. 2: A sx, versione revisionata della tassonomia di Bloom (Anderson, Krathwohl & Bloom, 2001); a dx, tassonomia di Bloom invertita (Bergmann & Sams, 2012).

L'avvento dell'apprendimento capovolto non è una rivoluzione improvvisa, come sottolineato da Cecchinato (2014). È un processo di lunga durata che trova profonde radici educative non solo nel costruttivismo, nel costruzionismo e nell'attivismo di matrice deweyana, usualmente evocati quando si parla di FL, bensì anche nella teoria dell'autodeterminazione di Deci e Ryan, nella teoria del carico cognitivo di Miller, nella teoria dell'autoregolazione dell'apprendimento di Zimmerman e Pintrich, nella teoria della zona di sviluppo prossimale di Vygotsky e nelle teorie implicite dell'intelligenza di Dweck. È inoltre interessante evidenziare come, sebbene la sua formalizzazione venga attribuita a Jonathan Bergmann e Aaron Sams (Tucker, 2012), le prime sperimentazione di classe e apprendimento capovolti (Lage, Platt & Treglia, 2000; Mazur & Hilborn, 1997; Tague & Baker, 2014) possano essere contestualizzate proprio in ambito universitario, tra la fine degli anni '90 e l'inizio del millennio successivo, al fine di affrontare e risolvere problematiche di tipo pedagogico-didattico sorte nella pratica quotidiana dell'insegnamento, rispetto al tradizionale approccio didattico trasmissivo.

Sono numerosi i ricercatori – in particolare Hamdan, McKnight e McKnight (2013), Yarbro, Arfstrom, McKnight e McKnight (2014) e più recentemente Raffaghelli (2017) – che sottolineano come siano limitate le ricerche quantitative e qualitative su FL rigorose dal punto di vista metodologico, e come le opinioni appaiano ancora contrastanti rispetto all'efficacia di questo approccio pedagogico-didattico, in termini di esiti dei processi di apprendimento. Fra i molteplici elementi positivi in termini di impatto si evidenzia la possibilità di

comunicare più facilmente i contenuti di apprendimento, un aumento dell'attenzione, del coinvolgimento e della motivazione degli studenti promosso da attività *cooperative* e *problem-based*, una maggiore percezione di autoefficacia, una migliore interazione tra studenti e tra docenti e studenti, un atteggiamento positivo nei confronti dell'apprendimento, un livello più elevato di riflessione e di ricerca, un aumento della motivazione allo studio, nonché risultati migliori in termini di apprendimento. Al contrario, altri studi non rilevano una differenza significativa tra il FL e gli ambienti di apprendimento tradizionali in termini di impatto, evidenziano come il FL porti a un guadagno in termini di metacognizione non duraturo nel tempo e come i risultati positivi descritti possano essere raggiunti solo considerando determinati limiti e condizioni, ad esempio la formazione degli insegnanti, le infrastrutture tecnologiche e il supporto degli studenti durante le attività individuali a casa².

4. Il ciclo della sperimentazione

4.1 L'applicazione del modello

Nell'ambito dell'insegnamento denominato "Metodologia della ricerca pedagogica", Corso di Laurea in Scienze della Formazione nelle Organizzazioni, presso l'Università degli Studi di Verona, è stata effettuata una sperimentazione triennale di FL negli anni accademici 2016-2017, 2017-2018 e 2018-2019. Fra le motivazioni che hanno suggerito alla docente di compiere tale scelta pedagogico-didattica principalmente vi era l'acquisizione, fra gli obiettivi di apprendimento, non solo di conoscenze, bensì anche di competenze sia professionalizzanti, in ordine al profilo professionale dei laureati, sia trasversali, nella prospettiva del lifelong learning. Tale obiettivo risultava di difficile raggiungimento adottando un approccio didattico di tipo trasmissivo, in primo luogo per le poche ore d'aula previste³, in secondo luogo per il numero elevato di studenti frequentanti (92 nell'a.a. 2016-2017; 105 nell'a.a. 2017-2018; 120 nell'a.a. 2018-2019).

Per la pianificazione di ogni lezione è stato seguito il modello di progettazione in sette fasi di Talbert (2017), che consente di individuare gli specifici obiettivi di apprendimento rispettivamente per le attività a casa e quelle in classe (figura 3), nonché di esplicitare agli studenti cosa essi debbano conoscere per poter affrontare efficacemente la lezione successiva, ponendo in evidenza il carico cognitivo previsto per quella specifica attività individuale, e contribuendo a potenziare le competenze di autoregolazione degli studenti stessi⁴.

² Per uno sguardo più ampio sulle evidenze scientifiche relative all'applicazione del FL in ambito universitario, si consulti Bevilacqua (2018).

³ L'insegnamento prevedeva l'assegnazione di sei crediti formativi universitari, equivalenti a cinquanta ore di studio, incluse trentasei ore di lezione in aula.

⁴ Nel FL ogni strategia, ogni metodo e ogni strumento didattico scelto dalla docente è risultato funzionale rispetto alle attività da svolgere in classe. È infatti importante sottolineare come spesso tale approccio venga erroneamente assimilato alla semplice visione autonoma dei video-materiali a casa; è invece importante tenere bene a mente come tali dispositivi, pur rispondendo a specifici obiettivi in termini di apprendimento, siano per lo più funzionali alla successiva attivazione di processi cognitivi di livello superiore che avverrà in classe.

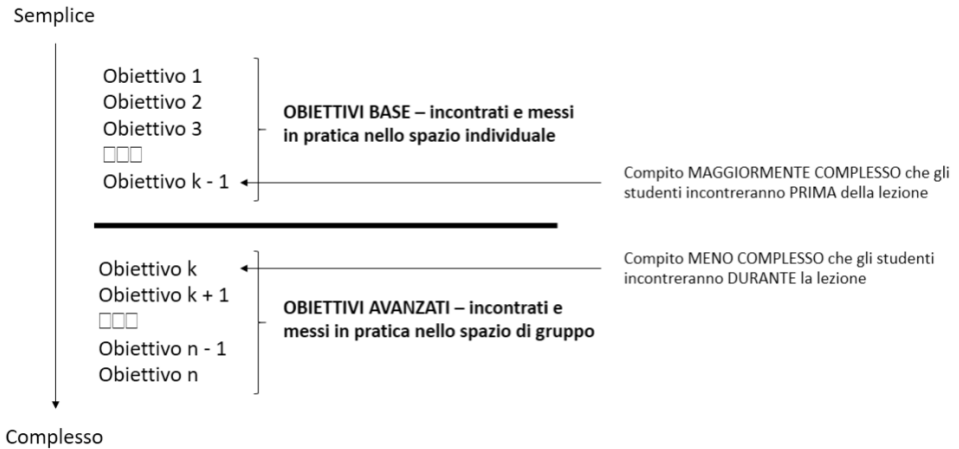


Fig. 3. Separazione della lista degli obiettivi (Talbert, 2017)

Coerentemente con l'approccio FL, per tutto il triennio di sperimentazione gli studenti hanno potuto accedere preliminarmente ai contenuti dell'insegnamento visionando, in modo autonomo, materiali scritti e brevi video predisposti ad hoc dalla docente. Gli scopi di questi video – quasi tutti di una durata compresa tra i cinque e i dieci minuti – sono stati innanzitutto l'introduzione di specifici contenuti e capitoli dei testi oggetto di studio, per dar modo agli studenti di focalizzare quegli elementi che sarebbero stati poi approfonditi durante le attività in classe; in secondo luogo, si volevano sostenere gli studenti stessi nello studio complessivo dei testi per l'esame finale. Al termine dei video sono stati proposti, attraverso la piattaforma Moodle, dei quesiti riflessivi finalizzati non tanto alla valutazione della comprensione dei contenuti disciplinari da parte della docente, quanto all'autovalutazione formativa e all'avvio di processi riflessivi sull'argomento di studio da parte degli studenti stessi, nonché alla verifica dell'avvenuta visualizzazione da parte della docente.

Il tempo in classe è stato dedicato allo svolgimento prevalentemente di compiti autentici, ovvero problemi complessi e aperti posti agli studenti come occasioni per dimostrare, da parte loro, la padronanza di un determinato ambito di competenza (Castoldi, 2012). L'intento della valutazione autentica è quello di coinvolgere gli studenti in compiti che richiedono di applicare le conoscenze nelle esperienze del mondo reale, nonché di esprimere la propria capacità “*di pensiero critico, di soluzione dei problemi, di metacognizione, di efficienza nelle prove, di lavoro in gruppo, di ragionamento e di apprendimento permanente*” (Arter & Bond, 1996). Come sostiene Wiggins (1993) la proposta di una valutazione alternativa mira a verificare non solo quanto lo studente sa, ma anche ciò che “*sa fare con quello che sa*” attraverso una prestazione reale e adeguata dell'apprendimento. La formazione universitaria, in particolare, dovrebbe porsi come obiettivi la valorizzazione e la promozione dell'apprendimento complesso, ponendo enfasi sulle attività di supporto agli studenti nello sviluppare capacità di integrare conoscenze, di incrementare sofisticate abilità cognitive, oltre che il pensiero critico, immaginativo e divergente (Sadler, 2009). A tale proposito risulta utile fare riferimento anche a Boud (2000), il quale definisce “*sostenibile*” la valutazione autentica, in quanto capace di facilitare l'incontro con i bisogni del presente, senza compromettere la capacità degli studenti di saper affrontare le loro necessità future di apprendimento.

Fra le strategie centrali proposte ai fini di una buona esecuzione dei compiti autentici vi è la creazione di comunità di apprendimento stabili. Le esercitazioni sono state prevalentemente svolte attraverso un approccio di tipo cooperativo finalizzato non solo al raggiungimento del successo, bensì anche ad alimentare un sentimento di fiducia reciproca, tale da attivare il desiderio di conoscere l'opinione degli altri e di costruire un prodotto insieme, in un clima di interdipendenza positiva (Comoglio, 1999). Organizzare gruppi di lavoro ben strutturati ha inoltre consentito una migliore amministrazione, nonché di trovare tempi e spazi per i dibattiti in piccoli gruppi, che non sarebbero stati altrimenti possibili in un gruppo classe numeroso (Mills, 2012, McGoldrick et al., 2010).

In un ambiente di apprendimento capovolto il docente è chiamato ad assumere il ruolo e la postura di facilitatore dell'apprendimento, poiché il suo compito non si riduce alla mera trasmissione di conoscenze a un grande pubblico passivo. Egli deve rimanere tra gli studenti, osservarli, rispondendo alle domande in tempo reale. Se da un lato è infatti necessario supportare costantemente gli studenti attraverso azioni di scaffolding e di feedback, dall'altro risulta strategico il suo ruolo nel tenere aperto il pensiero: assumendo *“il ruolo di educatore, socraticamente inteso come facilitatore del pensare, [egli] dovrebbe svolgere la funzione del tafano che pungola continuamente le menti ad esaminare senza sosta i pensieri”* (Mortari 2008, p. 45).

Rispetto ai dispositivi e ai momenti della valutazione, si concorda con Toivola e Silverberg (2016) nel sostenere come il miglior modo per aiutare gli studenti a potenziare la capacità di autoregolazione sia ridurre deliberatamente il controllo e fidarsi coraggiosamente dell'abilità e del desiderio degli studenti di apprendere. A tale scopo, al momento della consegna dei compiti autentici sono stati forniti agli studenti – come si vedrà in modo più specifico in seguito – alcuni strumenti finalizzati all'autovalutazione o alla valutazione fra pari. Le esercitazioni sono state infine raccolte da ogni studente in un portfolio individuale ed utilizzate per verificare in sede d'esame finale le conoscenze e competenze acquisite relativamente ai contenuti dell'insegnamento.

4.2 Le linee di ricerca

Le indagini che verranno a seguire presentate sono state contestualizzate all'interno del paradigma ecologico poiché esso ha consentito di cogliere, attraverso il ricorso a metodologie di ricerca di tipo qualitativo, l'essenza e le qualità dei fenomeni. Coerentemente rispetto all'approccio di *educational evaluation* precedentemente descritto, attraverso l'approccio epistemologico naturalistico è stato infatti possibile studiare i processi educativi nel contesto in cui essi si sono sviluppati, cogliendo, al contempo, anche l'intreccio delle relazioni che strutturano il fenomeno stesso indagato (Mortari, 2007). Dal punto di vista metodologico si è ritenuto utile adottare il modello dell'etnografia focalizzata per mettere a fuoco specifici elementi dell'oggetto di studio, con l'obiettivo di ottenerne una conoscenza approfondita (Erickson, 1988; Knoblauch, 2005). Non potendo prevedere anticipatamente quali aspetti dell'esperienza di formazione fosse necessario indagare ed approfondire, si è scelto inoltre di adottare un metodo di ricerca indiziario, e quindi un disegno di ricerca emergente, per rispondere alle domande di ricerca sorte di volta in volta durante il percorso della sperimentazione.

Nell'a.a. 2016-2017 sono state implementate due indagini aventi rispettivamente come obiettivi la rilevazione delle percezioni degli studenti rispetto all'approccio della classe capovolta, nonché le analogie fra apprendimento capovolto e apprendimento degli adulti. Nell'a.a. 2017-2018 le indagini hanno incluso, fra gli obiettivi di ricerca, la comprensione dei processi riflessivi attuati dagli studenti attraverso l'approccio della classe capovolta, le percezioni degli studenti rispetto allo specifico strumento didattico definito

compito autentico, nonché i processi di empowerment di tre specifiche competenze chiave, ovvero l'apprendere ad apprendere, le competenze civiche e sociali e il senso di iniziativa e imprenditorialità.

I risultati delle ricerche implementate nei primi due anni accademici di sperimentazione, qui restituiti in modo essenziale, consentono di comprendere l'impatto dell'FL sugli studenti. Innanzitutto è stato trasversalmente rilevato un importante senso di disorientamento di fronte ad un nuovo approccio didattico, un rilevante senso di fatica determinata da un impegno e da un coinvolgimento attivo costanti, ed infine la percezione di un esito positivo del percorso formativo in termini di acquisizione di conoscenze e competenze. Fra le ricadute benefiche è possibile evidenziare un efficace utilizzo dei materiali didattici, una partecipazione attiva e maggiormente intenzionale, l'acquisizione di una più solida consapevolezza sia dei contenuti della materia, sia di sé stessi, nonché risultati positivi in termini di apprendimento. Le criticità sono invece risultate legate al setting inadeguato (l'aula e la disposizione degli arredi), ai sentimenti ambivalenti riguardo alle dinamiche di gruppo, alle difficoltà nell'autovalutazione dell'apprendimento durante il corso, e alla necessità di un impegno costante lungo l'intero percorso formativo.

4.3 L'apporto della valutazione formante

I risultati delineati sono stati utili per la riprogettazione dell'insegnamento per il terzo anno di sperimentazione. Al fine di arginare la sensazione di disorientamento, esperita dagli studenti soprattutto rispetto all'autovalutazione, è stato loro proposto, accanto alle attività da svolgere nello spazio individuale e nello spazio di gruppo, un percorso di valutazione formante (Earl, 2014; Trincherò, 2018). La proposta formulata ha inteso valorizzare, in primo luogo, la dimensione partecipativa attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti nei momenti di valutazione; questo è avvenuto, nello specifico, attraverso la proposta di specifici dispositivi di autovalutazione e di valutazione fra pari (Andrade & Valtcheva, 2009; Falchikov, 2007) nell'ambito dei compiti autentici proposti agli studenti per consentire loro di dimostrare la padronanza di una specifica conoscenza o competenza (Castoldi, 2016; Comoglio, 2002; Herrington & Herrington, 2006, Wiggins & McTighe, 2007). Il secondo elemento che ha caratterizzato questo percorso valutativo, conseguentemente, è il non aver limitato la valutazione al solo momento conclusivo del corso, bensì l'aver effettuato un percorso in itinere, grazie al supporto delle tecnologie didattiche (Gikandi et al. 2011).

Complessivamente, il dispositivo valutativo (fig. 4) ha quindi incluso quattro specifici momenti finalizzati a promuovere processi riflessivi da parte degli studenti rispetto ai materiali e alle attività proposte agli studenti stessi:

1. Al termine della visualizzazione dei materiali preliminari sono stati proposti quesiti finalizzati all'attivazione di processi riflessivi, in stretto collegamento con le conoscenze e le esperienze personali;
2. Relativamente al compito autentico è stata consegnata, assieme alle istruzioni per svolgere l'esercitazione, una rubrica per l'autovalutazione, oppure per la valutazione fra pari;
3. Al termine di ogni unità di apprendimento è stato proposto un test di autovalutazione online facoltativo, da svolgere individualmente, finalizzato a verificare il raggiungimento degli obiettivi di ciascuna specifica unità;
4. Al termine del corso era previsto un colloquio orale individuale, finalizzato a verificare il raggiungimento complessivo degli obiettivi previsti per l'insegnamento a partire dal portfolio dei compiti autentici costruito dagli stessi durante il corso.

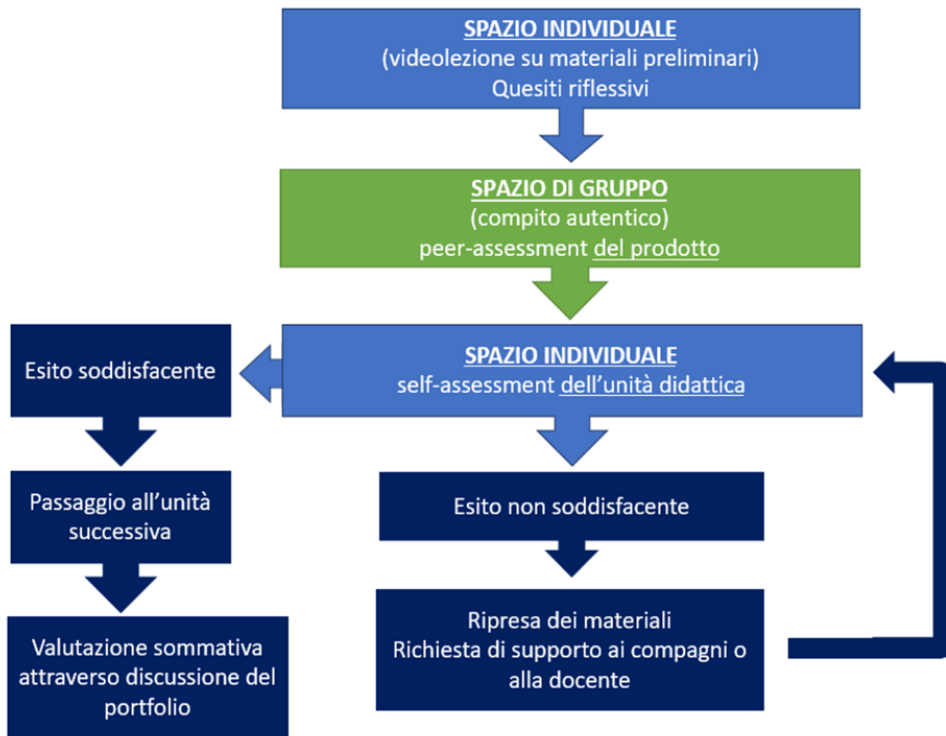


Fig. 4: Dispositivo di valutazione formante

Le azioni di ricerca implementate nell'a.a. 2018-2019 hanno conseguentemente cercato di focalizzare l'attenzione in particolare sui dispositivi di valutazione formante, sui processi di autoregolazione dell'apprendimento, nonché sulle percezioni degli studenti rispetto alla possibilità di co-costruire in itinere il percorso formativo. I risultati preliminari di queste indagini hanno evidenziato da un lato come la commistione fra approccio capovolto e valutazione formante, supportati da scrupolose azioni di management e scaffolding, sembri aver facilitato una maggiore personalizzazione dei processi di apprendimento, elemento, questo, essenziale ai fini di un'efficace autoregolazione da parte degli studenti. L'utilizzo delle tecnologie didattiche è risultato inoltre strategico per promuovere una partecipazione attiva da parte degli studenti su molteplici fronti: da un lato per la consultazione dei materiali e lo svolgimento delle esercitazioni, dall'altro per fornire alla docente significativi feedback valutativi rispetto all'impianto pedagogico-didattico dell'insegnamento. A tale proposito, offrire agli studenti la possibilità di riflettere sulle proprie esperienze ha consentito loro di acquisire consapevolezza non solo relativamente ai contenuti disciplinari, bensì anche su sé stessi, determinando, in alcuni casi, un rilevante potenziamento delle abilità personali e delle competenze trasversali, nella prospettiva del lifelong learning. Rispetto all'approccio della valutazione formante, infine, i dati confermano quanto riportato in letteratura, ovvero la capacità di apprendere dai feedback ricevuti, e ancor di più nel fornire feedback ai com-

pagni. Attraverso specifici dispositivi di autovalutazione e di valutazione fra pari è stato infatti possibile attivare processi di tipo metacognitivo, facilitando così sia il raggiungimento di una migliore padronanza dei contenuti, sia il potenziamento di competenze trasversali, in particolare l'apprendere ad apprendere.

Conclusioni

Dall'esperienza pluriennale di FL implementata in ambito universitario è stato possibile comprendere in primo luogo come tutti i soggetti coinvolti – docente e studenti – siano stati chiamati a mettersi in gioco in prima persona, partecipando attivamente alla progettazione e allo svolgimento delle attività, a casa e in classe.

I compiti autentici e le esercitazioni riflessive proposte agli studenti per facilitare l'acquisizione non solo di conoscenze, bensì anche di competenze professionalizzanti e trasversali, hanno richiesto una partecipazione costante, un'assunzione di responsabilità e un impegno per loro spesso inediti. Questo sconvolgimento delle modalità di studio, di apprendimento e di verifica consolidate ha portato momenti di destabilizzazione, disorientamento, un dover affrontare il costante atteggiamento di interrogazione, il sentimento dell'incertezza. Alcuni studenti hanno imparato a tradurre tali sensazioni ed emozioni in occasioni di crescita. Il FL non sembra lasciare troppo spazio a chi non parla e non contribuisce poiché esige costanza, tenacia, impegno, nonché il coraggio e la disponibilità a comprometersi, nel senso positivo del termine. È un invito ad uscire dalla zona di comfort per vivere un'esperienza di apprendimento orientata al futuro, all'interno di un contesto immersivo in cui poter sperimentare sé stessi in modo protetto.

Sollecitati gli studenti a mettersi in gioco per porsi al centro del loro processo di apprendimento, come già accennato, ai docenti che intendono applicare il FL spetta l'organizzazione di un lavoro di sfondo ben strutturato e l'assunzione del ruolo di facilitatore. Certamente sia la fase di comprensione del nuovo approccio pedagogico-didattico, sia la progettazione di ogni singolo dispositivo formativo richiedono tempo e scrupolosa attenzione affinché l'intero percorso formativo risulti un sapiente intreccio di trama e ordito. Questo processo di familiarizzazione porta, però, presto a risultati promettenti anche per i docenti: l'innovazione didattica può tramutarsi in una nuova routine, non diversa da quelle che caratterizzano la didattica trasmissiva tradizionale, con un conseguente alleggerimento del carico di lavoro in termini di progettazione. Quel che rimane è il valore aggiunto del FL: maggiore tempo in aula e un migliore uso di questo tempo.

L'innovazione didattica descritta è stata costantemente accompagnata da un percorso di valutazione educativa all'interno del quale pratiche didattiche e valutazione delle pratiche stesse si sono alternate, in una relazione fortemente dialogica. Due sono gli elementi considerati essenziali affinché tale percorso potesse rivelarsi efficace. In primo luogo la considerazione e la legittimazione delle voci degli studenti (Cook-Sather, 2009), ovvero di coloro che quotidianamente sperimentano gli effetti concreti delle politiche educative e che si fanno testimoni di pratiche didattiche attraverso sguardi inediti, autentici, e a volte scomodi (Gemma & Grion, 2015). In secondo luogo, l'assunzione da parte del docente-ricercatore della postura del formatore riflessivo per attivare, attraverso dispositivi etero e autovalutativi, processi riflessivi e metacognitivi finalizzati all'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto alle proprie pratiche didattiche (Domenici, 2018). I soggetti coinvolti – docente e studenti – hanno cercato di dialogare e di riflettere insieme attorno all'esperienza di formazione vissuta, traendone entrambi significativi vantaggi. La docente ha avuto la possibilità di individuare «*cardini chiari e inequivocabili per poter calibrare la bussola e*

ritracciare la mappa» (Milito, Tiso, Iannotta, 2018, p. 264). Gli studenti, attraverso un percorso di riflessione sull'esperienza, avuto la possibilità di trarre guadagni cognitivi che vanno ben oltre al voto all'esame finale, nella direzione di un potenziamento delle abilità personali e delle competenze trasversali, nella prospettiva del lifelong learning.

Riferimenti bibliografici

Academy of Active Learning Arts and Sciences (2018). *Updated Definition of Flipped Learning*, <http://aalasinternational.org/updated-definition-of-flipped-learning/>.

Anderson L.W., Krathwohl D. & Bloom B.S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Andrade H. & Valtcheva A. (2009). Promoting Learning and Achievement Through Self-Assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), pp. 12-19.

Arter J., & Bond L. (1996). Why is assessment changing. In R. E. Blum, & J. A. Arter (Eds.), *A handbook for student performance assessment in an era of restructuring*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Beach A., Sorcinelli M.D., Austin A. & Rivard J. (2016). *Faculty development in the age of evidence*. Sterling, VA: Stylus.

Bergmann J. & Sams A. (2012). *Flip your classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Copublished by ISTE and ASCD.

Bertolini P. (1999). Due saggi introduttivi. In P. Bertolini (Ed.), *La valutazione possibile* (pp. 3–21). Scandicci: La Nuova Italia.

Bevilacqua A. (2018), *Flipped learning in ambito universitario. Presupposti e indicazioni pedagogico-didattici tra implementazione e ricerca*. Lecce: PensaMultimedia.

Boud D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), pp. 151-167.

Castoldi M. (2012). *Valutare a scuola. Dagli apprendimenti alla valutazione di sistema*. Roma: Carocci.

Castoldi M. (2016), *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.

Cecchinato G. (2014). The flipped classroom: innovating schools with digital technology. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(1), pp. 11-20.

Commission of the European Communities (2009). *A new partnership for the modernisation of universities: the EU forum for University Business Dialogue*. Brussels: Commission staff working document.

Comoglio M. (1999). Educare insegnando: apprendere ad applicare il cooperative learning. Roma: LAS.

Comoglio M. (2002). La «valutazione autentica». *Orientamenti pedagogici*, 49, pp. 93-112.

Condon W., Iverson E.R., Manduca C.A. & Willett G. (2016). *Faculty development and student learning: Assessing the connections*. Indiana University Press.

Cook-Sather A. (2009). "I am not afraid to listen": Prospective teachers learning from students. *Theory into Practice*, 48(3), pp. 176-183.

Domenici G. (2018). Quando la Valutazione diventa risorsa aggiuntiva nei processi di istruzione, in A. Marzano, R. Tammaro (Eds), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 65-76). Lecce: PensaMultimedia.

Earl L.M. (2014), *Assessment as Learning. Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Cheltenham (Vic), Hawker Brownlow.

Eble K.E. & McKeachie W.J. (1985). *Improving undergraduate education through faculty development*. San Francisco: Jossey-Bass.

Erickson F. (1988). Ethnographic Description. In U. Ammon (Ed.), *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society* (pp. 1081-1095). Berlino: De Gruyter.

European Commission (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Falchikov N. (2007). The place of peers in learning and assessment. In D. Boud & N. Falchikov (Eds), *Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term* (pp. 128-143). London: Routledge.

Flipped Learning Network - FLN (2014). The Four Pillars of F-L-IP™. <http://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/-FLIP_han_dout_FNL_Web.pdf>.

Galliani L. (Ed) (2015) (Ed). *L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori*. Brescia: La Scuola.

Gemma C. & Grion V. (a cura di) (2015). *Student Voice. Pratiche di partecipazioni degli studenti e nuove implicazioni educative*. Barletta: Cafagna.

Hamdan N., McKnight P. & McKnight K. (2016). *A review of flipped learning*. London: Pearson.

Haras T., Sorcinelli M.D. & Von Hoene L. (Eds) (2017). *Institutional commitment to teaching Excellence: Assessing the impacts and outcomes of faculty development*. Washington, D.C. American Council on Education.

Hattie J. (2008). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Herrington A. & Herrington J. (Eds) (2006). *Authentic learning environments in higher education*. Hershey, PA: ISP.

Knoblauch H. (2005). Focused Ethnography, in Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: *Qualitative Social Research*, 6(3). Art. 44.

Lage M.J., Platt G.J. & Treglia M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp. 30-43.

Milito F., Tiso M. & Iannotta I.S. (2018). Il processo valutativo per l'attribuzione di valore, in A. Marzano, R. Tammaro (Eds) *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti* (pp. 233-244). Lecce: PensaMultimedia.

Mills B. (2012). *Cooperative Learning in Higher Education: Across the Disciplines, Across the Academy*. LLC: Stylus Publishing.

Montalbetti K. (2018), Assessment for learning in higher education, *Giornale Italiano Della Ricerca Educativa*, 20, pp. 111-124.

Mortari L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Cortina.

Mortari L. (2018). *Valutare l'università*. Verona: QuiEdit.

Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.

Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.

Nilson L.B. (2013). Measuring Student Learning to Document Faculty Teaching Effectiveness. In James E. Groccia & L. Cruz (Eds.) *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 288-291). San Francisco: Jossey-Bass.

Porter S.R. (2013). Self-Reported Learning Gains: A Theory and Test of College Student Survey Response. *Research in Higher Education*, 54(2), pp. 201-226.

Raffaghelli J. (2017). Does Flipped Classroom work? Critical analysis of empirical evidences on its effectiveness for learning. *Form@Re - Open Journal Per La Formazione In Rete*, 17(3), pp. 116-134.

Sadler D.R. (2009), Transforming holistic assessment and grading into a vehicle for complex learning, G. Joughin [ed.], *Assessment, Learning and Judgement in Higher Education*. Ebrary Inc.

Sambell K., McDowell L. & Montgomery C. (2012). *Assessment for learning in higher education*, Routledge.

Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Ashgate.

Seidman A. (Ed) (2012). *College student retention: Formula for student success*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Sorcinelli M.D. & Garner A. (2013). Contribution to quality enhancement in the United States. In R. Land, & G. Gordon (Eds). *Enhancing quality in higher education: International studies in higher education* (pp. 94-105). London, UK: Routledge International.

Stake, R.E. (1975). *Evaluating the Arts in Education: A Responsive Approach*, Columbus, Ohio: Merrill.

Steinert Y., Mann K., Anderson B., Barnett B.M., Centeno A., Naismith L., Prideaux D., Spencer J., Tullo E., Viggiano T., Ward H. & Dolmans D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), pp. 1-18.

Stiggins R. (2002) Assessment crisis: the absence of assessment for learning. *Phi Delata Kappan* 83(10), pp. 758-65.

Stone B.B. (2012). *Flip your classroom to increase active learning and student engagement*. In Proceedings from 28th Annual Conference on Distance Teaching & Learning. Madison, Wisconsin, USA

Talbert R. (2017). *Flipped learning: a guide for higher education faculty*. Sterling (VA): Stylus.

Tammaro R. & Marzano A. (2018). Progettare ed “agire” per un processo valutativo di qualità, in A. Marzano, R. Tammaro (Eds.), *Azioni formative e processi valutativi. Scritti in onore di Achille Maria Notti*, (pp. 233-244) PensaMultimedia, Lecce,

Toivola M. & Silfverberg H. (2016). *The Espoused Theory of Action of an Expert Mathematics Teacher Using Flipped learning*. In 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg.

Trincherò R. (2015). Costruire la learning readiness con la pratica deliberata: i software Beta! e PotenzaMente 2.0. In C. Coggi (Ed.), *Favorire il successo a scuola. Il Progetto Fenix dall'infanzia alla secondaria* (pp. 165-222). Lecce: Pensa Multimedia.

Trincherò R. (2018). Valutazione formante per l'attivazione cognitiva. Spunti per un uso efficace delle tecnologie per apprendere in classe. *Italian Journal of Educational Technologies*, 26(3), pp. 40-55.

Tucker B. (2012). The flipped classroom: Online instruction at home frees class time for learning. *Education Next*, 12(1), pp. 82-83.

Wiggins G. & McTighe, J. (2007), *Fare progettazione. La “teoria” di un percorso didattico per la comprensione significativa*. Roma: LAS.

Autori

Albertini Andrea - Attore presso Gruppo Teatrale La Betulla di Nave, Brescia

Auteri Laura - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze Umanistiche. Prorettore per la didattica. Università degli Studi di Palermo

Balconi Barbara - Ricercatore, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione ‘Riccardo Massa’. Università degli Studi Milano-Bicocca

Bani Marco - Ricercatore, Dipartimento di Medicina e Chirurgia. Università degli Studi di Milano-Bicocca

Bannò Mariasole - Professore Associato, Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Industriale. Università degli studi di Brescia

Bellini Claudia - Dottore di Ricerca in Pedagogia Sperimentale. Instructional Designer presso il Centro EDUNOVA, Università di Modena e Reggio Emilia,

Bellomo Gianluca - Professore Associato di Istituzioni di diritto pubblico, Dipartimento di Scienze Giuridiche e Sociali. Università degli Studi G. d’Annunzio di Chieti-Pescara

Bendar Ahlam - Ingegnere Gestionale laureata presso Università degli Studi di Brescia

Bevilacqua Alessia - Assegnista di ricerca in Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Scienze Umane. Collaboratrice del Teaching and Learning Center (TaLC). Università degli Studi di Verona

Bodini Illeana - Ricercatore di Disegno e Metodi dell’Ingegneria Industriale, Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Industriale. Università degli Studi di Brescia

Bruni Paola - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze Biomediche Sperimentali e Cliniche ‘Mario Serio’. Prorettore per la formazione del personale. Università degli Studi di Firenze

Caradonna Fabio - Ricercatore, Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche, Chimiche e Farmaceutiche. Componente del Progetto Mentore. Università degli Studi di Palermo

Carloni Giovanna - Assegnista di Ricerca in Didattica delle Lingue Moderne, Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali: Storia, Culture,

Lingue, Letterature, Arti, Media. Responsabile della consulenza metodologica nell'ambito del Progetto d'Ateneo "Didattica in lingua straniera". Collaboratrice presso il Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL). Università di Urbino Carlo Bo

Cecconi Luciano - Professore Associato, Dipartimento di Educazione e Scienze Umane. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

Coggi Cristina - Professore Ordinario, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Torino

Corsini Cristiano - Professore Associato, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Roma Tre

Del Gobbo Giovanna - Professore Associato, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia. Delegato del Rettore per la Formazione Insegnanti. Coordinatore Progetto AppI (Apprendere a Insegnare). Università degli Studi di Firenze

De Santis Annamaria - Dottore di Ricerca in Pedagogia Sperimentale. Instructional Designer presso il Centro EDUNOVA, Università di Modena e Reggio Emilia

D'Ugo Rossella - Ricercatore in Pedagogia sperimentale/docimologia, Dipartimento di Studi Umanistici. Membro del gruppo di progetto "Multimodalità della didattica Universitaria. Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Emanuel Federica - Assegnista di Ricerca, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Torino

Felisatti Ettore - Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale, Dipartimento F.I.S.P.P.A. Già delegato del Rettore per la valutazione della didattica, attualmente Presidente del C.d.L in SFP. Università degli studi di Padova. Advisor and Teaching Designer in Higher Education. Socio fondatore e Presidente di AsdUni - *Associazione italiana per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'apprendimento e dell'insegnamento in Università*

Fenu Gianni - Professore Ordinario, Dipartimento di Matematica e Informatica. Delegato del Rettore in materia di informatica, sistemi informativi e ICT. Università degli Studi di Cagliari

Guglielmi Dina - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'Giovanni Maria Bertin'. Università degli Studi di Bologna

Lampugnani Paola Alessia - Assegnista di Ricerca in Didattica generale, Dipartimento di Scienze della Formazione. Membro Team di Innovazione Didattica di Ateneo. Università degli Studi di Genova

Lombardo Bianca Maria - Professore Associato, Dipartimento di Scienze Biologiche, Geologiche e Ambientali. Università degli Studi di Catania

Lotti Antonella - Professore Associato di Pedagogia sperimentale, Dipartimento CHI-MO.MO. Università di Modena e Reggio Emilia. Membro della Commissione per l'Inno-

vazione Didattica di Ateneo (CIDA), del Gruppo di Lavoro su tecniche di Insegnamento e Apprendimento (GLIA) e della Commissione di Ateneo per l'Eccellenza Formativa delle Scuole di Specializzazione in Medicina (CEFSMED) dell'Università di Genova.

Luppi Elena - Professore Associato, Dipartimento di Scienze dell'Educazione 'Giovanni Maria Bertin'. Delegata del Rettore all'Innovazione didattica. Università degli Studi di Bologna

Martini Berta - Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Studi Umanistici. Delegato del Rettore per la formazione degli insegnanti. Membro del Presidio della Qualità di Ateneo. Membro del Consiglio Direttivo del CISDEL (Centro Integrato Servizi Didattici e E-Learning). Co-Responsabile scientifico del progetto "Multimodalità della didattica Universitaria". Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Mola Francesco - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze Economiche e Aziendali. Prorettore Vicario. Università degli Studi di Cagliari

Morale Massimo - Professore Associato, Dipartimento di Ingegneria. Componente del Progetto Mentore. Università degli Studi di Palermo

Mortari Luigina - Professore Ordinario, Docente di Epistemologia della ricerca qualitativa. Responsabile del Teaching and Learning Center (TaLC). Referente per la Formazione degli Insegnanti. Università degli Studi di Verona

Neri Barbara - Responsabile, Settore per la qualità e l'innovazione didattica dell'Università degli Studi di Bologna; Settore di coordinamento del Centro per l'innovazione didattica dell'Ateneo, con presidio sulla formazione dei docenti e lo sviluppo delle competenze trasversali degli studenti

Nigris Elisabetta - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'Riccardo Massa'. Università degli Studi Milano-Bicocca

Pace Francesco - Professore Associato, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione. Componente del Progetto Mentore. Università degli Studi di Palermo

Pascucci Tiziana - Professore Associato, Dipartimento di Psicologia. Sapienza Università di Roma

Passalacqua Franco - Ricamatore, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione 'Riccardo Massa'. Università degli Studi Milano-Bicocca

Peretti Diletta - Docente progetto DISCENTIA, già Ricamatrice confermata, ex Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biomediche. Università degli Studi di Cagliari

Perla Loredana - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Piazza Roberta - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Catania

Pigliapochi Susanna - Assegnista di Ricerca in Didattica delle Lingue Moderne, Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali: Storia, Culture, Lingue, Letterature, Arti, Media. Collaboratrice presso il Centro Integrato Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL). Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Poletti Fulvio - Professore Ordinario, Responsabile del Servizio didattica e formazione dei docenti (SEDIFO), afferente alla Direzione generale della Scuola universitaria Professionale della Svizzera italiana SUPSI - Lugano

Putzu Ignazio E. - Professore Ordinario, Dipartimento Lettere, lingue e Beni Culturali. Prorettore delegato per la didattica. Università degli Studi di Cagliari

Rampoldi Giulia - Dottoranda, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "R. Massa". Università degli Studi di Milano-Bicocca

Ricchiardi Paola - Professore Associato, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Torino

Romano Alessandra - Ricercatore, Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione Interculturale. Membro del Teaching & Learning Center. Università degli Studi di Siena

Salomoni Paola - Professore Ordinario, Dipartimento di Informatica, Scienza e Ingegneria. Università degli Studi di Bologna

Sangiorgi Enrico - Professore Ordinario, Dipartimento di Ingegneria dell'Energia Elettrica e dell'Informazione 'Guglielmo Marconi'. Università degli Studi di Bologna

Sannicandro Katia - Dottore di Ricerca in Pedagogia Sperimentale. Instructional Designer presso il Centro EDUNOVA, Università di Modena e Reggio Emilia

Scargiali Francesca - Professore Associato, Dipartimento di Ingegneria. Componente del Progetto Mentore. Università degli Studi di Palermo

Scialdone Onofrio - Professore Ordinario, Dipartimento di Ingegneria. Componente del Progetto Mentore. Università degli Studi di Palermo

Serbati Anna - Ricercatrice di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata. Coordinatrice di progetti di sviluppo dei docenti universitari. Formatrice sui temi della progettazione della didattica e metodologie di valutazione partecipata. Università degli Studi di Padova

Silva Roberta - Ricercatore T.D. B in Didattica, Dipartimento di Scienze Umane. Membro del Teaching and Learning Center (TaLC). Referente per il Tirocinio - CdS di Scienze della Formazione Primaria. Università degli Studi di Verona

Sisti Flora - Professore Ordinario di Didattica delle Lingue Moderne, Dipartimento di Scienze della Comunicazione, Studi Umanistici e Internazionali: Storia, Culture, Lingue, Letterature, Arti, Media. Delegato rettorale all'Innovazione Didattica e Studenti. Direttore

del Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-learning (CISDEL) di Ateneo. Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Sorcinelli Mary Dean - Senior Research Fellow, Institute for Teaching Excellence & Faculty Development. University of Massachusetts Amherst; Co-Principal Investigator, Undergraduate Education STEM Initiative Association of American Universities (AAU)

Strepparava Maria Grazia - Professore Associato, Presidente del Corso di Laurea Internazionale Medicine and Surgery, Dipartimento di Medicina e Chirurgia. Università degli Studi di Milano-Bicocca

Tombolato Monica - Assegnista di Ricerca in Didattica e Pedagogia speciale, Dipartimento di Studi Umanistici. Membro del gruppo di progetto “Multimodalità della didattica Universitaria. Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Tore Raffaella - Ricercatrice, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata. Università degli Studi di Padova. Docente progetto DISCENTIA. Università degli Studi di Cagliari

Torre Emanuela Maria Teresa - Professore Associato, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'educazione. Università degli studi di Torino

Trento Sandro - Professore Ordinario di Economia e Gestione delle Imprese, Dipartimento di Economia e Management. Direttore della School of Innovation. Università degli Studi di Trento.

Vannini Ira - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze dell'Educazione ‘Giovanni Maria Bertin’. Università degli Studi di Bologna

Villa Valerio - Professore Associato di Disegno e Metodi dell'Ingegneria Industriale, Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Industriale. Referente E-Learning e Multimedia per il Dipartimento di Ingegneria Meccanica e Industriale. Università degli Studi di Brescia

Vinci Viviana - Ricercatore, Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane. Università Mediterranea di Reggio Calabria

Viteritti Assunta - Professore Associato di Sociologia dell'Educazione, Dipartimento di Scienze Sociali ed Economiche. Membro del gruppo di lavoro di Ateneo Quid (Qualità per l'Innovazione Didattica). Sapienza Università di Roma

Ubbiali Marco - Ricercatore, Dipartimento di Scienze Umane. Università degli Studi di Verona

Usai Elio - Professore Ordinario, Dipartimento di Ingegneria Elettrica ed Elettronica. Coordinatore del Presidio della Qualità. Università degli Studi di Cagliari

Collana Educare

Volumi pubblicati

1. *Casale: la città della riscossa contro l'amianto*, a cura di Giorgio Matricardi, 2017 (ISBN versione eBook: 978-88-97752-82-0)
2. Agnese Larconetti e Anna Peluffo, *Il sogno di un bambino - Pietro e Seme*, 2019 (ISBN versione eBook: 978-88-94943-52-8)
3. Anita Maugeri, *Bambini in manicomio: agli albori dell'integrazione scolastica*, 2020 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-006-6), (ISBN versione eBook: 978-88-3618-007-3)
4. *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani, 2020 (ISBN versione a stampa: 978-88-3618-023-3), (ISBN versione eBook: 978-88-3618-024-0)

Antonella Lotti, Professore Associato in Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. È membro della Commissione per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA), della Commissione di Ateneo per l'Eccellenza Formativa delle Scuole di Specializzazione in Medicina (CEFSMED), e del Gruppo di Lavoro su tecniche di Insegnamento e Apprendimento (GLIA) dell'Università di Genova. Vice-presidente nazionale della Società Italiana di Pedagogia Medica, si occupa di *Faculty Development* da molti anni.

Paola Alessia Lampugnani, Assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi di Genova sul tema del Faculty Development. Membro del Team di Innovazione Didattica dell'Ateneo genovese, è stata assegnista di ricerca presso l'Università della Valle d'Aosta. Formatore Junior per la Società Italiana di Pedagogia Medica (SIPeM). Ha conseguito il titolo di dottore di ricerca in Scienze Sociali - curriculum 'Relazioni e processi interculturali' presso l'Università degli Studi di Genova.

Il volume prende spunto da un evento realizzato presso l'Università di Genova nel maggio 2019 e raccoglie l'insieme delle esperienze di *Faculty Development* che alcuni Atenei italiani stanno avviando per promuovere lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti universitari. Scopo dell'opera è quello di accogliere le istanze che a livello internazionale spingono verso la qualificazione didattica dei docenti, creando una mappa concettuale e geografica di quanto sta avvenendo nel nostro Paese rispetto al tema del *Faculty Development*, al fine di individuare prassi comuni, esperienze significative, elementi di replicabilità e di creare una rete di collaborazione e scambio tra Atenei a livello nazionale e internazionale.

The book, inspired by an event held at the University of Genoa in May 2019, provides a conceptual and geographic map of faculty development initiatives at several Italian universities. It identifies international trends that are driving pedagogical advances in higher education, as well as recommendations and best practices for improving faculty teaching skills. The chapters describes participants' common approaches, significant experiences, and replicable elements. The book will strengthen the network of Italian and international universities in their collaborative efforts to advance academic and clinical instruction.

ISBN: 978-88-3618-024-0



9 788836 180240

€ 0,00