

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato

Atti del convegno

Faculty Development: la via italiana

28 e 29 ottobre 2021.

Università degli studi di Genova e ASDUNI. Online

Comitato scientifico del convegno

Gruppo di lavoro per le tecniche di Insegnamento e Apprendimento (G.L.I.A.) dell'Università di Genova

Giovanni Adorni, Andrea Basso, Paola Bergonzoni, Fabrizio Bracco, Silvia Bruzzi, Cristina Candito, Claudio Carmeli, Maria Carnasciali, Katia Cortese, Ana Lourdes De Hèriz Ramon, Elisabetta Finocchio, Luca Gandullia, Simona Langella, Antonella Lotti, Giuseppe Murdaca, Silvio Palmero, Mauro Palumbo, Valentina Resaz, Micaela Rossi, Marina Rui, Michela Tonetti, Maria Silvia Vaccarezza, Mirella Zanobini

Consiglio direttivo dell'Associazione Italiana per la Promozione e lo Sviluppo della Didattica, dell'Apprendimento e dell'Insegnamento in Università (ASDUNI)

Marco Abate, Università di Pisa; Ettore Felisatti, Università di Padova; Pierpaolo Limone, Università di Foggia; Bianca Maria Lombardo, Università di Catania; Antonella Lotti, Università di Modena e Reggio Emilia; Loredana Perla, Università di Bari; Micaela Rossi, Università di Genova; Cristiana Rossignolo, Politecnico di Torino; Anna Serbati, Università di Trento

Faculty Development

la via italiana

a cura di
Antonella Lotti
Fabrizio Bracco
Maria Maddalena Carnasciali
Gloria Crea
Sara Garbarino
Micaela Rossi
Marina Rui
Erika Scellato



è il marchio editoriale dell'Università di Genova



Tipo di revisione applicata dal comitato scientifico del convegno: double blind peer-review

Impaginazione, editing e revisione del presente volume: Fabrizio Bracco, Maria Maddalena Carnasciali, Gloria Crea, Sara Garbarino, Micaela Rossi, Marina Rui, Erika Scellato.

© 2023 GUP

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



Alcuni diritti sono riservati

ISBN: 978-88-3618-201-5 (versione eBook)

Pubblicato a gennaio 2023

Realizzazione Editoriale
GENOVA UNIVERSITY PRESS
Via Balbi, 6 – 16126 Genova
Tel. 010 20951558 – Fax 010 20951552
e-mail: gup@unige.it
<https://gup.unige.it>

INDICE

Prefazione Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al <i>Faculty Development</i> , Università di Genova	10
Introduzione Sara Garbarino - UTLC, Università degli Studi di Genova	14
Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica	21
Il <i>Team based learning</i> nella <i>medical education</i>: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva	22
Dare <i>feedback</i> individualizzato nel <i>Faculty Development</i>: l'esperienza della Statale di Milano Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini, Marisa Porrini, Lucia Zannini	37
Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università Leonarda Longo, Valeria Di Martino	60
Integrazione delle pratiche di <i>teaching observation</i>, <i>self-observation</i> e <i>microteaching</i> come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di <i>Faculty Development</i> per docenti di area medica e sanitaria Manuela Milani	75
Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente Barbara Majello	86

Il <i>microteaching</i> come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti	93
Parte seconda - <i>Teaching & Learning Centers</i>: strutture e risorse	114
Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'Università Alessandra Romano	115
Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario Antonella Nuzzaci	136
Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio	154
Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino Cristiana Rossignolo, Cristiano Foti, Ettore Felisatti, Roberta Bonelli, Serbati Anna	170
<i>Team Metrics</i> un anno dopo. Analisi dell'efficacia del <i>team building</i> e del <i>team work</i> nella didattica universitaria Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino, Luca Gelati, Daniele Traversaro	192
Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti	213
Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso	230
I <i>workshop</i> residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi, Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna	242
Parte terza - <i>Teaching & Learning Centers</i>: ricerche	

 <i> sul Faculty Development</i>	253
DISCENTIA (<i>Digital Science and EducatioN for Teaching Innovative Assessment</i>): alcune ricadute Raffaella Tore, Diletta Peretti, Elio Usai	254
Valutare nell’alta formazione: Prospettive, criticità, interventi formativi Daniela Robasto	273
Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un’indagine nell’Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento Roberta Piazza, Simona Rizzari	285
<i>Faculty Development</i> e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno	298
Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi	314
Il modello didattico - organizzativo del TLC Uniba: la formazione del <i>faculty developers</i> Loredana Perla, Viviana Vinci, Alessia Scarinci	331
Quarta parte - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari	349
La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica Giovanni Di Pinto	350
La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross - interculturale dei documenti - quadro Laura Sara Agrati, Juanjo Mena	363
<i>Innovating Initial Teacher Education: faculty members engagement in eTwinning</i> Elif Gulbay, Federica Martino	393

Un modello di formazione blended di <i>Faculty Development</i>: il progetto TILD Unifg Marta De Angelis, Valeria Tamborra, Isabella Loiodice, Antonella Lotti, Anna Di Pace	405
Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli studenti e <i>Student Partnership</i>	425
Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione Nora Gattiglia	426
Il <i>Peer-Tutoring</i> durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività fra didattica ed orientamento al futuro. Chiara Annovazzi, Daria Meneghetti, Riccardo Rella, Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli	441
Il <i>Faculty Development</i> per contesti internazionali: su quali aspetti puntare? Olivia Mair	458
Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria Mariasole Bannò, Emilia Filippi, Sandro Trento	474
Esperienze di <i>Debate</i> all'Università di Palermo Simona Feci, Renato Lombardo, Antonella Maggio, Francesco Pace	490
<i>Podcasting</i> in Ingegneria Chimica e di Processo Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte, Andrea Cardis, Stefano Carosio	505
Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua	513
Autori	531

Prefazione

Fabrizio Bracco - Delegato del Rettore all'innovazione didattica e al *Faculty Development*, Università di Genova

Occasioni come il III convegno nazionale sul *Faculty Development*, organizzato dall'Università di Genova, permettono di tracciare l'evoluzione di un interessante fenomeno che sta crescendo da alcuni anni nell'università italiana: un fermento 'dal basso' di iniziative e interessi dedicati alla didattica di qualità. La cosa è tanto più notevole se si pensa che queste attività spesso non trovano sostegno o incentivo formale a livello di istituzioni locali e nazionali, ma si basano sulla sensibilità dei docenti verso quella che è considerata la prima delle tre missioni dell'accademia: la didattica. Siamo un sistema che, come molti altri, vive un rapporto ambiguo di beneficio e costrizione verso modelli di *governance* che puntano alla quantificazione della prestazione, che comprende l'esigenza di monitorare le attività e al tempo stesso si sente talvolta soffocato dall'attenzione al numero fine a se stesso. La didattica, in questo apparentemente ambiguo equilibrio, viene intesa da molti non più e non solo come quantità di ore 'erogate' in aula, ma come qualità del momento formativo che si instaura nella comunità di apprendimento che è l'accademia.

Secondo i dati del Ministero dell'Università e della Ricerca, l'età media dei docenti universitari italiani è di 52 anni. I professori ordinari hanno un'età media di 59 anni, gli associati di 52, i ricercatori di 47. Ciò significa che la grande maggioranza del corpo docente dell'università italiana ha vissuto modelli di docenza universitaria (soprattutto se laureatisi in Italia) che si erano consolidati in un contesto molto diverso dall'attuale, ma in cui i temi del *Faculty Development* e dell'innovazione didattica erano ancora lontani all'orizzonte. Tutto questo per dire che, mi si consenta una piccola nota autocelebrativa della categoria, senza espliciti modelli di riferimento (spinte fra pari), né definizione di modelli e direttive centrali che rinnovano la figura professionale (spinte dall'alto), molti

docenti universitari in Italia stanno anticipando delle tendenze che vedono nella qualità della didattica e nella crescita professionale un valore da perseguire.

Già nella prefazione agli atti del II convegno nazionale menzionavo i segnali che lasciano pensare a un cambiamento di rotta anche a livello centrale, con impostazioni, progetti e iniziative che manifestano le intenzioni del Ministero verso un rinnovamento dei modelli di competenze. Mi riferisco al Gruppo di Lavoro ANVUR per il Riconoscimento e Valorizzazione delle Competenze Didattiche della Docenza Universitaria, istituito a febbraio 2021 e tuttora attivo, che ha recentemente avviato un sondaggio a livello nazionale sulle esperienze e le aspettative dei docenti verso la valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti. Siamo ancora in attesa dei bandi del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, in cui si prevede una voce di investimento dedicata a «Didattica e competenze universitarie avanzate», con l'istituzione di consorzi di *Teaching and Learning Centres* fra atenei, nonché di *Digital Education Hub*, mirati allo sviluppo delle competenze digitali dei docenti. Mi auguro che queste iniziative siano occasione per vera crescita e non solo per distribuire risorse economiche, affinché le buone pratiche ormai diffuse in tutto il Paese, vengano messe a fattore comune.

Sempre con uno sguardo al precedente volume, possiamo notare come i temi della pandemia e i suoi impatti sulla didattica assumano meno rilievo rispetto al passato. Vorrei concludere con una riflessione proprio su questo momento storico che ci vede (finalmente) riappropriarci dei nostri spazi, delle nostre pratiche, delle nostre relazioni. Questo ritorno alla 'zona di *comfort*' non deve però essere un ritorno al passato, bensì una ripopolazione del nostro ambiente naturale ma accresciuti, arricchiti, delle esperienze vissute in questi anni recenti. La didattica a distanza ci ha obbligati a interrogarci sulla qualità della nostra formazione perché, per la prima volta, ci siamo trovati a fare un lavoro che pensavamo di padroneggiare con strumenti e modalità che non sentivamo nostre. Questo ci ha permesso di farci domande 'scomode' che forse in passato non era facile porci, ha reso possibile accettare di non essere in grado di mantenere quel livello di prestazione che pensavamo fosse un traguardo ormai stabile della nostra professione come docenti. In altre parole, la didattica a distanza ci ha imposto una maggiore umiltà, ci ha obbligato a riflettere su pratiche che prima davamo forse per

scontate. Come quando si guida un'auto diversa da quella a cui siamo abituati, o si descrive qualcosa a noi noto in una lingua straniera che padroneggiamo poco: il contesto diverso impone di riflettere sui contenuti del processo, che normalmente avrebbe luogo grazie ad automatismi ormai consolidati.

Ecco, ora spero non si cada nella trappola di ritornare alla rassicurante pratica delle vecchie abitudini, alla guida del nostro amato veicolo, dimenticando quelle riflessioni che abbiamo maturato nel frattempo. Da più parti giungono testimonianze di studenti che chiedono sì di tornare in presenza, ma di non trascurare le risorse digitali come mezzo per dare opportunità a chi, per vari motivi, non riesce ad essere presente in aula. Sono consapevole che questo tema meriterebbe una più ampia riflessione e non mi azzardo a impostare una proposta in questo limitato spazio. Mi permetto solo di rilevare che, da parte di alcuni colleghi, ho sentito posizioni refrattarie all'uso del digitale perché la 'vera' didattica era quella in presenza. Penso che la presenza sia una condizione che facilita una didattica di qualità, ma non è condizione sufficiente. A tutti verranno in mente ottime lezioni fatte *online* e pessime lezioni fatte in presenza. E mi chiedo quanto quella affermazione sulla sacralità della presenza in aula non rifletta invece un legittimo bisogno di restare nella 'zona di *comfort*'. Dico che il bisogno è legittimo, perché penso che non sia corretto mandare allo sbaraglio le persone, obbligandole a cambiare per quella che crediamo sia una giusta causa, ma senza aver prima dato loro gli strumenti per affrontare il cambiamento e aver agito anche sui contesti di apprendimento e sugli atteggiamenti degli studenti. Allora, più che di *Faculty Development*, ossia sviluppo del personale docente, preferirei parlare di *Academy Development*, inteso come sviluppo dell'intero ecosistema dell'università, dai docenti al personale tecnico e amministrativo, dagli spazi per la didattica alle risorse strumentali che la supportano, dagli studenti ai canali di relazione col contesto sociale, politico e culturale su cui l'accademia insiste.

Tali cambiamenti non possono avvenire solo grazie a iniziative di tipo *bottom-up* e locali, serve invece un impulso che agisca secondo un piano coerente e strutturato, nonché omogeneo a livello nazionale. Credo che tutte le testimonianze raccolte in questo volume dimostrino che il nostro contributo lo stiamo dando in modo promettente, che ci sono passione, fantasia, energia. Spero che queste risorse non si esauriscano scontrandosi con un contesto che non cresce di pari passo. I cambiamenti

istituzionali, strutturali, sono più lenti di quelli mossi dalle iniziative delle persone e delle comunità, ma sono assolutamente necessari per dare continuità a quelle spinte che, altrimenti, si sgonfierebbero nella frustrazione se non supportate.

Torno allora alla riflessione sul valore della presenza in aula. Le iniziative descritte in questo volume danno l'esempio che, se vogliamo che gli studenti tornino a popolare le aule, non deve essere per compiacere il nostro narcisismo o darci l'agio del noto, ma perché la didattica di qualità fa comprendere agli studenti il valore aggiunto della partecipazione attiva, della stimolazione intellettuale, del confronto produttivo all'interno della comunità di apprendimento.

Il convegno di Genova si conferma come un appuntamento ricco e fruttuoso di condivisione, a livello nazionale, di esperienze di *Faculty Development* e innovazione didattica, in cui gli stimoli dei *keynote speakers* internazionali vengono colti dai partecipanti e declinati nel contesto locale. Si tratta di un momento di monitoraggio di questo processo di crescita scientifica, culturale e istituzionale. Il percorso è ancora lungo, ma questo non sia elemento di demotivazione. Piuttosto, guardiamoci indietro e apprezziamo quanta strada abbiamo già percorso insieme.

Introduzione

Sara Garbarino - Pedagogista, *Instructional Designer* dell'Università degli Studi di Genova

Il libro *La Via Italiana del Faculty Development* è il terzo volume di una collana ideale che si sta sviluppando in seguito ai convegni dedicati al *Faculty Development* proposti congiuntamente dall'Università degli Studi di Genova e dall'Associazione per la promozione e lo sviluppo della didattica, dell'insegnamento e dell'apprendimento in Università (ASDUNI). L'obiettivo ultimo di questo lavoro è quello di realizzare un atlante delle proposte innovative, delle *best practices* e delle ricerche portate avanti dagli Atenei nazionali e internazionali con il fine ultimo di offrire una mappatura delle esperienze e delle progettazioni sviluppate a livello nazionale. Tale mappatura dovrebbe agevolare la visione e la comprensione del processo *bottom-up* realizzato dai differenti Atenei. Di seguito le tappe che hanno condotto e che sono state raggiunte al termine del III convegno sul *Faculty Development*.

Il primo volume, [*Faculty Development in Italia*](#), racchiudeva l'insieme delle esperienze condivise dai docenti partecipanti al I Convegno Nazionale sul *Faculty Development* in Italia. L'articolazione del volume partiva da un excursus storico, riportava il quadro teorico di riferimento del *Faculty Development*, e i risultati della ricerca dedicata al *Faculty Development* e valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti nelle Università italiane condotta tramite un questionario cui parteciparono 41 Atenei. Venivano riportate le sedici esperienze descritte dai docenti durante il Convegno Nazionale. Questo primo volume offriva una mappatura delle esperienze presenti nel nostro Paese,

con l'obiettivo di identificare *best practices*, attività significative e replicabili e, elemento forse più significativo, ha permesso di creare una rete di collaborazione e confronto tra i diversi Atenei nazionali ed internazionali.

Il secondo volume, [Faculty Development e l'innovazione didattica universitaria](#), è articolato in sei aree tematiche e riporta le esperienze messe in atto dai 165 docenti/ricercatori/*Instructional Designer* provenienti da 43 Atenei Nazionali ed Internazionali. Le sei aree tematiche in cui si suddivide il secondo volume sono: 1) L'avvio di programmi di *Faculty Development* e *Teaching and Learning Center*, 2) Studi preliminari e indagini sui docenti universitari, 3) I professionisti di supporto al *Faculty Development* e alla didattica universitaria innovativa, 4) *Faculty Development*: esperienze di *Peer Observation*, 5) *Faculty Development*: esperienze di formazione in gruppo, e 6) Esperienze di didattica universitaria innovativa. L'ambiente riflessivo, critico e costruttivo del convegno ha condotto alla costruzione di sei *Specific Interest Group* che, coordinati da una coppia di facilitatori composta da un membro ASDUNI e da un componente del Gruppo di lavoro genovese GLIA. I SIG si sono incontrati a cadenza regolare durante tutto l'arco dell'anno.

Il terzo volume, *La Via Italiana del Faculty Development*, risulta essere parte integrante del risultato raggiunto al termine del III convegno sul *Faculty Development* proposto dall'Università degli Studi di Genova e da ASDUNI durante l'anno accademico 2021/2022. Il libro è strutturato in cinque parti, le quali riportano le esperienze messe in atto dai docenti/ricercatori/instructional designer afferenti ai diversi atenei internazionali e nazionali che hanno preso parte all'evento.

Le cinque aree tematiche in cui si articola il terzo volume sono:

Parte Prima: Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica

Parte Seconda: *Teaching & Learning Centers*: strutture e risorse

Parte Terza: *Teaching & Learning Centers*: ricerche sul *Faculty Development*

Parte quarta: Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari

Parte quinta: Coinvolgimento attivo degli studenti e *student partnership*

Prima di scendere nel dettaglio di ciascuna sezione è opportuno esplicitare la motivazione che ha condotto alla nomenclatura della suddivisione proposta. Per poter meglio identificare la Via Italiana del *Faculty Development* si è pensato di proporre gli articoli andando a strutturare un percorso ideologico che conduca il lettore a prendere visione delle differenti metodologie, approcci, strutture e risorse utili allo sviluppo del processo di *Faculty Development*; l'analisi dei dati condivisi nelle ricerche condotte a livello nazionale mettono in evidenza gli obiettivi raggiunti in termini di efficacia e efficienza relativa alla tematica in oggetto. La penultima sezione enuclea l'aspetto riguardante la formazione professionale del docente relativa all'acquisizione di competenze utili a implementare le soft skill con l'obiettivo di mettere in atto processi innovativi all'interno della didattica. Infine, l'ultima sezione illustra la visione dello studente e le modalità introdotte dai docenti e dagli atenei con il fine di migliorare il coinvolgimento attivo degli studenti, quindi la *student partnership*.

Nel dettaglio, la parte prima, Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica, è composta da cinque contributi che illustrano alcune delle metodiche, strategie, strumenti in supporto ai processi di *Faculty Development*. Le narrazioni riportate negli articoli che fanno capo alla sezione, fanno emergere i ruoli significativi relativi alla crescita professionale e allo sviluppo delle competenze del docente e quelli riguardanti l'importanza di strutturare attività tra pari a carattere riflessivo. Si parte dall'analisi delle evidenze qualitative rispetto all'uso del *Team Based Learning* del contesto medico torinese. Successivamente si giunge alla narrazione riguardante l'attività legata ai *feedback* individualizzati promossi sempre nel milanese; i palermitani, invece, illustrano una esperienza riguardante la realtà aumentata e mettono il *focus* sulle competenze didattiche nel mondo accademico. Ritorniamo al contesto milanese che ci permette di approfondire le pratiche di *teaching observation*, *self-observation* e *microteaching* utili a sviluppare il processo di *Faculty Development* in area sanitaria. Napoli invece affronta

quali formazioni e sperimentazioni didattiche per un miglioramento relativo ai processi di *Faculty Development*.

La prima tappa si conclude a Bolzano, dove vediamo in che modalità il microteaching aiuta il docente universitario a sviluppare le proprie competenze linguistiche.

La parte seconda, *Teaching & Learning Centres*: strutture e risorse, è popolata da otto contributi, i quali descrivono nel dettaglio le attività formative e di sviluppo professionale proposte all'interno degli Atenei italiani; le attività formative hanno come finalità quella di trasmettere competenze utili a incentivare il processo *Student Centred Learning* all'interno del contesto accademico italiano. Tale sezione si pone l'obiettivo di mettere in luce quali sono le strutture, le sinergie e le reti utili a promuovere un cambiamento culturale all'interno del panorama accademico. Riprendiamo il viaggio dalle terre senesi, che partono da uno stimolo riguardante la didattica oltre l'emergenza, utile a identificare i punti di forza riscontrabili e replicabili della didattica online. Voliamo all'Aquila a conoscere il progetto QUALITI e poi raggiungiamo Torino, per conoscere il motore del cambiamento culturale, ossia il miglioramento della qualità didattica.

Torino, Padova e Trento lanciano una sfida, formare per innovare la didattica.

Genova racconta l'analisi dell'efficacia riguardante l'uso della *Web App Team Metrics*. Raggiungiamo Bergamo pronti a conoscere l'esperienza del Presidio della Qualità dell'università e saliamo a Trento per approfondire le competenze relative alle azioni di sistema utili allo sviluppo professionale dei docenti ma anche per quanto concerne l'innovazione didattica in Università. A Palermo invece visioniamo la valenza dei workshop residenziali proposti nel progetto mentori.

La parte terza, *Teaching & Learning Centers*: ricerche sul *Faculty Development*, è composta da sei articoli, i quali riportano i risultati e gli obiettivi raggiunti nelle ricerche centrate su tematiche affini al processo di *Faculty Development*, quali ad esempio: il processo di valutazione, attività di formazione rivolte ai docenti e ai *faculty developers*. La terza tappa si apre con un botta e risposta tra Cagliari e Padova che mette in luce alcune delle ricadute ottenute tramite il progetto DISCENTIA; mentre Torino ci illustra le tecniche di valutazione nell'alta formazione.

Scopriamo l'esperienza messa in atto nell'università di Catania che racconta la valenza delle comunità di pratica come strumento per rinnovare la didattica. Dall'altra parte, Palermo, riflette circa la relazione tra *Faculty Development* e didattica laboratoriale a distanza. Torino risponde mostrando l'efficacia compressiva e differenziale della formazione IRIDI. Bari propone il modello didattico - organizzativo riguardante la formazione dei *faculty developers*.

La parte quarta, Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari, raggruppa quattro contributi volti a enucleare la valorizzazione e il riconoscimento delle competenze didattiche del docente; la sezione offre una visione sul panorama nazionale ed internazionale relativo ai diversi modelli di formazione e sviluppo delle competenze didattiche del docente messi in atto. Ripartiamo da Bari scoprendo che la condivisione delle conoscenze tacite è una delle vie che permettono di raggiungere un miglioramento nella didattica. Bergamo e Salamanca propongono una lettura cross - interculturale riguardante la competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo. Torniamo a Palermo a conoscere una visione internazionale collegata alla formazione del docente. La quarta tappa si conclude con un proficuo confronto tra Bari, Foggia, Modena, Molise che ci fa scoprire il progetto TILD e ci rappresentano un modello di formazione *blended di Faculty Development*.

Infine, la parte quinta, Coinvolgimento attivo degli studenti e *Student Partnership*, racchiude sette articoli che riportano le attività formative e didattiche che coinvolgono in modo attivo e partecipativo gli studenti. L'eterogeneità riguardante la provenienza geografica e disciplinare degli autori, illustra come gli atenei si stanno muovendo per poter meglio promuovere le competenze tecniche e trasversali negli studenti. La quinta e ultima tappa di questo volume ci porta a scoprire l'esperienza messa in atto utilizzando lo strumento del diario anonimo collettivo nel contesto genovese; saliamo a Milano a conoscere come il peer tutoring sia stato uno strumento utile a contrastare la percezione di disorientamento negli studenti durante il contesto pandemico. Restiamo a Milano e approfondiamo le percezioni degli studenti di un corso internazionale rispetto alle peculiarità del *Faculty Development*. Trento e Brescia invece ci descrivono le automazioni e competenze non tecniche

nel contesto accademico e poi partiamo alla volta della Sicilia per conoscere l'esperienza di *Debate* promosso nel Corso di Laurea di Giurisprudenza e in quello di Chimica nell'Università di Palermo. Torniamo a Genova a visionare l'ultima tappa e raggiungiamo i *podcast* legati al mondo dell'ingegneria chimica e di processo nel contesto genovese.

Alcuni illustrano esperienze messe in atto nelle aule accademiche, altri invece riportano l'analisi dei dati riguardanti esperienze di ricerca centrate sulle tematiche del *Faculty Development*, altri ancora evidenziano la necessità di promuovere una formazione utili a promuovere la crescita e lo sviluppo della professionalità e delle competenze trasversali del docente, infine alcuni altri ci raccontano la visione degli studenti, coloro su cui ricade l'intero processo di innovazione e sviluppo. La mappatura e la struttura del volume, in linea con quelli precedenti, permettono al lettore di visionare una mappa geografica su cui collocare le esperienze e le attività di ricerca promosse nelle realtà accademiche nazionali e internazionali. Il convegno ha permesso di gettare le basi per la progettazione e la realizzazione della quarta tappa rappresentativa del percorso ideale centrato sulla divulgazione dinamica e scientifica afferente al *Faculty Development* e che si focalizzerà sulla raccolta di esperienze utili a promuovere una riflessione riguardante «Il ruolo del *Faculty Development* nello sviluppo delle Università».

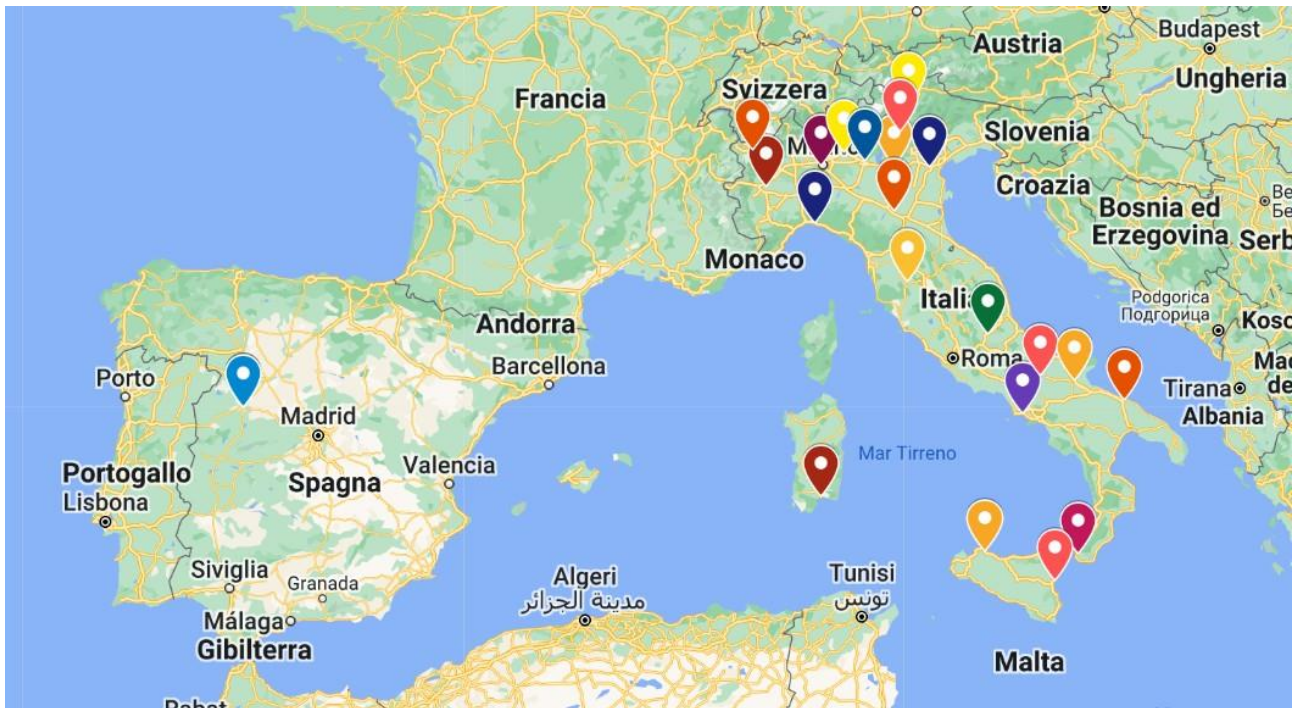


Immagine 1 Mappa degli Atenei Nazionali e Internazionali partecipanti al convegno *Faculty Development: La via Italiana*. (MyMap, Google Maps)

Parte prima - Metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica

Il *Team based learning* nella *medical education*: il contributo delle evidenze qualitative nella strutturazione di un percorso di valutazione trasformativa

Luigina Mortari, Alessia Bevilacqua, Roberta Silva
Università degli Studi di Verona

1. L'importanza di adottare un approccio empirico nei programmi di *Faculty Development*

Nell'emergente *Age of evidence* - così viene definito l'attuale periodo storico in termini di *Faculty Development* - caratterizzata da un *focus* sull'insegnamento e sull'apprendimento basati sulle evidenze scientifiche, sull'interesse per la ricerca relativamente alle pratiche di insegnamento nelle diverse aree disciplinari, sui risultati in termini di apprendimento degli studenti, nonché sul miglioramento della qualità della didattica, la dimensione valutativa gioca un ruolo sempre più esteso e preponderante (Beach *et al.*, 2016). La raccolta di evidenze attraverso strategie di valutazione consente infatti l'individuazione e la definizione di specifiche traiettorie non solo per lo sviluppo professionale dei singoli membri degli atenei oppure di comunità di apprendimento interessate a specifiche innovazioni didattiche, bensì dell'istituzione universitaria in senso più ampio. Programmi che ricorrono ad approcci empirici per il conseguimento di obiettivi circoscrivibili nel *framework* del *Faculty Development* possono risultare particolarmente utili poiché la responsabilità che un soggetto assume nel confrontarsi con le evidenze empiriche derivanti da un percorso di ricerca (*evidence-based responsibility*) possono auspicabilmente integrarsi con visioni, valori e obiettivi personali. Gli *inquiry-based faculty development programs* possono pertanto configurarsi come percorsi di apprendimento, a carattere sia personale, sia organizzativo, che possono dare vita ad un

processo di responsabilità congiunta in termini di sviluppo professionale (Adams, 2009).

1.1 Il contributo della ricerca qualitativa nei percorsi di valutazione educativa

Sono molteplici gli approcci e le strategie di ricerca valutativa che si possono adottare in ambito educativo, in riferimento agli specifici obiettivi che i partecipanti - *faculties* e *developers* - concordano (Beach et al, 2016). Obiettivo di questo contributo è riflettere rispetto al significativo contributo che la ricerca qualitativa, in particolare, può offrire qualora si scelga di agire nella cornice della valutazione educativa. Il *focus* della valutazione educativa - sottolinea Galliani (2019, p. 75) - si sposta dal controllo di conformità e di legalità dei risultati delle azioni formative rispetto agli obiettivi e alle norme istituzionali, verso l'osservazione e l'analisi esplorativa di ciò che accade durante le azioni formative alla ricerca di un giudizio condiviso. Si tratta di un modello di valutazione di matrice costruttivista caratterizzato dall'attivazione di funzioni cognitive e metacognitive tese a regolare gli apprendimenti individuali e cooperativi all'interno di un contesto organizzativo. In generale, è possibile affermare che i ricercatori che realizzano percorsi di valutazione educativa si muovano nella scelta di strumenti quantitativi e qualitativi, in relazione alla cornice paradigmatica individuata alla luce della domanda di ricerca formulata. La valutazione educativa di tipo qualitativo, afferma Becchi (2000, p. 43), assegna importanza «all'esperienza dei soggetti in quanto attori sociali, al significato che va interpretato nelle situazioni che si valutano, al costruirsi della conoscenza da parte degli attori - attori e soggetti dell'*evaluation* - che interagiscono, a dimensioni psichiche quali la fruizione estetica, la vita percettiva, l'intuizione». Becchi riprende i concetti di *Educational Connoisseurship and Criticism* forgiati da Eisner per spiegare come la ricerca qualitativa sia adeguata in ambito educativo perché consente agli insegnanti di imparare ad apprezzare, ovvero acquisire consapevolezza rispetto alle qualità di un accadimento (primo strumento epistemico), nonché a vedere il particolare come elemento di un insieme più ampio (secondo strumento epistemico) e imparando a formulare un giudizio rispetto al valore. Tali elementi si costituiscono come prerequisiti per sviluppare un atteggiamento critico. Lo scopo del criticismo, afferma

Eisner (2017) riprendendo Dewey (1934, p.234) è la rieducazione della propria percezione, intesa come fonte di un materiale attraverso il quale si accresce la percezione e si approfondisce la comprensione. L'*Educational Criticism*, inteso quindi come valutazione educativa qualitativa, non risulta progettato per produrre conclusioni statisticamente supportate relativamente a pratiche specifiche, bensì per rivelare. La dimensione del giudizio che caratterizza l'approccio valutativo, in questo contesto, contribuisce infatti a identificare che cosa guardare, come descrivere al meglio ciò che si vede, quali partecipanti dovrebbero essere consultati, quali eventi dovrebbero essere esaminati più da vicino, quali alternative sono disponibili per i partecipanti e quale direzione che il futuro potrebbero prendere i ricercatori.

1.2 Il *feedback* come strategia per raccogliere dati qualitativi orientati alla trasformatività

Gli strumenti cui si può ricorrere qualora si scelga di optare per strategie di ricerca di tipo qualitativo possono essere molteplici. Concepire il *feedback* come strategia di raccolta di dati per orientare la progettazione didattica, includendo nella fase di restituzione un momento dedicato alla riflessione, può essere una modalità per rafforzare le potenzialità formative e regolative della valutazione educativa.

Coinvolgere gli studenti nella valutazione di un percorso formativo è una pratica ormai consolidata (Cook-Sather, 2016). Un approfondimento circa lo Stato dell'Arte in merito alla valutazione dell'apprendimento nell'*higher education* consente di comprendere come il *feedback* possa essere concepito non più solo come una trasmissione di informazioni (Hattie *et al.*, 2007), oppure un dialogo fra chi dà e chi riceve il *feedback* (Askew *et al.*, 2000). Se letto all'interno del paradigma socio-costruttivista, il *feedback* va inteso infatti come quel processo attraverso il quale dare un senso alle informazioni rilevanti rispetto ad una prestazione per promuovere l'attivazione di un processo apprendimento (Henderson *et al.*, 2019). Questo accento sull'agentività appare così rilevante che Orsmond, Merry & Reiling (2005, p. 381) arrivano a sostenere che «se le informazioni vengono semplicemente archiviate in memoria e mai utilizzate, non si tratta di *feedback*». Ricevere un *feedback* e trasformare le informazioni ricevute in azione non è però un

passaggio automatico. Carless e Boud (2018) rilevano la necessità di attuare tre processi preliminari: a) apprezzare il *feedback*, ovvero riconoscere e comprendere le informazioni contenute nei *feedback*, nonché acquisire consapevolezza rispetto a come tali messaggi possono essere utilizzati ai fini di un miglioramento; b) formulare un giudizio valutativo, ovvero riflettere e leggere criticamente i riscontri ricevuti per formulare un *feedback* interno; c) gestire gli effetti emotivi, mantenere l'equilibrio emotivo ed evitare strategie di difesa quando si riceve un *feedback* critico, nonché adottare una postura proattiva nel raccogliere i suggerimenti offerti.

Una funzione importante che svolge il *faculty developer* consiste non solo nel progettare la raccolta e l'analisi dei dati attraverso il *feedback*, bensì anche e soprattutto supportare i docenti nell'attivazione di processi riflessivi e metariflessivi. Attuare una riflessione sulle esperienze di insegnamento vissute in classe a partire dalle evidenze raccolte, consente di ricostruire il processo, di analizzare specifici accadimenti, nonché di individuare quali elementi hanno innescato determinate scelte e azioni e quali sono state le conseguenze. Ma non solo. Questo pensare in profondità, che scava le pieghe dell'esperienza, deve spingere ad interrogarsi anche relativamente ai processi cognitivi in base ai quali un soggetto attribuisce alle proprie esperienze determinati significati, il quale le valuta e prende conseguenti decisioni. L'obiettivo della metacognizione è quindi rintracciare ed esaminare le presupposizioni sia personali sia professionali che governano, spesso irriflessivamente, la personale interpretazione dell'esperienza (cfr. Mortari, 2003, cap. 2, pp. 23-45).

L'approccio *inquiry-based*, accostato alla sollecitazione della dimensione riflessiva, costituisce i presupposti sostanziali di un programma di *Faculty Development* di tipo trasformativo, orientamento ormai diffuso anche in ambito italiano (Felisatti, 2020), ovvero «un apprendimento che sfida le prospettive consolidate, portando a nuovi modi di essere nel mondo» (Van Schalkwyk *et al.*, 2019). Tale approccio consente infatti di attivare una riflessione anticipatrice andando ad immaginare azioni future partendo da situazioni aperte o problematiche ed elaborando approcci risolutivi. Nella cornice presentata in questo contributo si cerca di arginare il rischio che le azioni conseguenti non rimangano mere speculazioni astratte perché l'approccio *inquiry-based*

facilita l'attivazione di una riflessione attenta alle qualità del contingente.

2. La sperimentazione di *Team based learning* (TBL) presso l'Università di Verona

2.1 Il contesto della sperimentazione

Nell'anno accademico 2020-2021, nell'ambito del corso elettivo Basi di metodologia della ricerca e lettura critica di un articolo scientifico, rivolto agli studenti frequentanti il corso di laurea magistrale a ciclo unico in Medicina e Chirurgia, è stato proposto un percorso formativo basato sull'approccio didattico definito *Team based learning* (TBL). Il corso aveva come obiettivo illustrare i metodi e i concetti necessari per la lettura e la progettazione di una ricerca clinica, nonché per l'analisi e l'interpretazione dei risultati di studi clinici. Si intendeva inoltre focalizzare l'attenzione sulla lettura di un articolo scientifico, con l'obiettivo di illustrarne definizione e struttura, e di fornire elementi utili per una lettura critica dei risultati.

A fronte della percezione da parte del docente dell'atteggiamento generalmente passivo degli studenti rispetto ai processi di apprendimento, egli ha ritenuto utile ricorrere al TBL sia per supportare gli studenti nell'acquisizione delle conoscenze, sia nell'applicazione delle stesse in una cornice realistica, assimilabile alle esperienze vissute durante l'esercizio della professione. Il TBL è infatti considerato una strategia didattica efficace anche nell'ambito della *medical education* in quanto consente di promuovere l'aumento della motivazione negli studenti, lo sviluppo di un approccio esplorativo e critico alla materia di studio, l'incremento di competenze collaborative, un apprendimento capace di radicarsi nel tempo, l'elaborazione di contenuti ad alto grado di complessità, nonché lo sviluppo di competenze trasversali rilevanti come il *team-working*, il *problem solving* e le competenze comunicative (Lotti, 2022). Il TBL prevede l'attuazione di un processo in cinque fasi, come graficamente illustrato nella figura 1. Esso include una prima fase di studio individuale di materiali forniti agli studenti dal docente, al termine del quale viene proposto un test di autovalutazione individuale con domande a scelta multipla (iRAT). Lo stesso test, denominato nella

terza fase (tRAT) viene successivamente riproposto una volta che gli studenti siano tornati nello spazio di apprendimento di gruppo, ovvero la classe, con l'obiettivo di far individuare le risposte corrette trovando un consenso come squadra. A questo momento valutativo segue la quarta fase di chiarificazione, durante la quale gli studenti possono 'fare appello', ovvero possono sollevare un'obiezione argomentando in modo chiaro ed esaustivo, in riferimento ai materiali di studio, l'eventuale diversa interpretazione delle risposte da loro formulate. La quinta ed ultima fase prevede la proposta agli studenti di esercizi applicativi, i quali possono essere svolti grazie alle conoscenze acquisite durante le prime fasi del TBL. È infine previsto, al termine della risoluzione degli esercizi, un momento di *debriefing* con il docente. (Fig. 1)

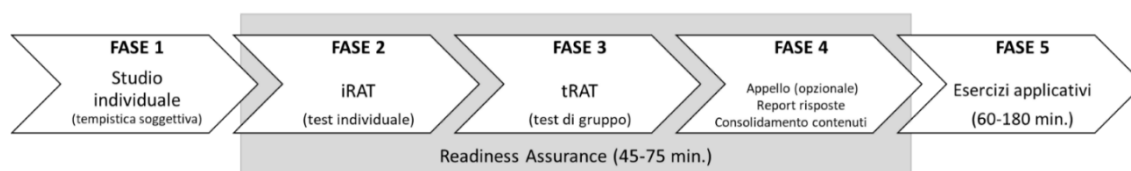


Figura 1 - Fasi del TBL.

L'innovazione didattica, dal punto di vista operativo, è stata introdotta gradualmente all'interno del corso, proponendo nelle prime tre lezioni un approccio didattico trasmissivo e proponendo il TBL nelle quattro successive lezioni. Su 13 studenti iscritti, 12 hanno partecipato e completato l'intero percorso formativo. Data l'emergenza sanitaria legata alla pandemia Covid-19, il corso è stato realizzato interamente *online* tramite *Moodle*, utilizzato sia per la strutturazione dell'apprendimento autonomo, sia per la somministrazione dei quiz individuali e di gruppo. L'accesso ai dati tramite *Moodle* e alle registrazioni tramite Panopto ha consentito al docente e ai membri del TaLC di rivedere le lezioni e di riflettere su di esse, in una prospettiva formativa.

2.2 Il progetto di *Faculty Development*

La sperimentazione, frutto della collaborazione fra la Scuola di Medicina e Chirurgia e il *Teaching and Learning Center* (TaLC) dell'Università di Verona, ha visto la strutturazione di un'indagine *mixed-method* di tipo convergente parallelo all'interno di un *framework* paradigmatico di tipo complementare (Andrew *et al.*, 2012) per sfruttare il processo di triangolazione metodologica. Il disegno di ricerca, di tipo sequenziale, ha visto due diverse modalità di raccolta e analisi dei dati quantitativi e qualitativi (tab. 1).

OBIETTIVI	STRUMENTI PER LA RACCOLTA DEI DATI	METODOLOGIE PER L'ANALISI DEI DATI
Valutazione dell'engagement degli studenti durante il TBL	Scheda di auto-rilevazione individuale	Analisi statistica di tipo descrittivo
Valutazione dei <i>learning outcomes</i> degli studenti	Moodle <i>learning analytics</i>	Analisi statistica di tipo descrittivo
Valutazione della percezione degli studenti rispetto al TBL	Questionario a domande aperte	<i>Inductive content analysis</i>

Tabella 1 - Strumenti per la raccolta e l'analisi dei dati

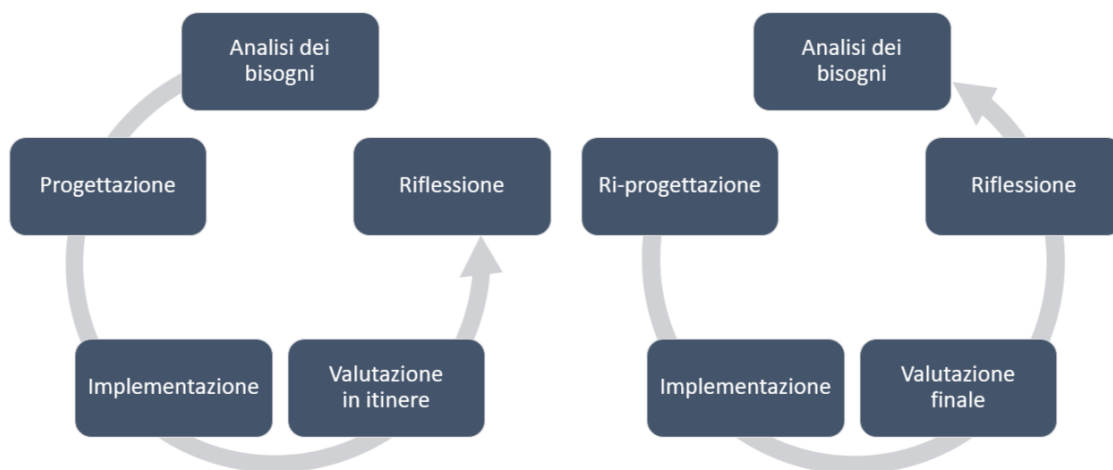


Figura 2 - Disegno della ricerca valutativa

I percorsi di *Faculty Development* proposti dal TaLC dell'Università di Verona sono caratterizzati infatti da un approccio riflessivo e trasformativo. La raccolta e l'analisi dei dati ha lo specifico obiettivo di avviare e sostenere l'attivazione di processi di riflessione in azione e sull'azione (Schön, 1983) per consentire a tutti i partecipanti di acquisire

consapevolezza rispetto all'esperienza formativa a partire dalle evidenze *feedback*.

Viene incoraggiata inoltre l'attivazione di una riflessione anticipatrice (Van Manen, 1993) poiché i partecipanti possono, a partire dagli elementi qualitativi tratti dai *feedback*, immaginare azioni future, come ad esempio approcci risolutivi rispetto ad eventuali criticità emerse dalla rilevazione. Il rischio di ipotizzare azioni astratte viene in questo caso limitato perché vi è una forte attenzione a sostenere un pensare attento alle qualità del contingente (Mortari, 2003). È quindi possibile evidenziare come tale approccio assuma un valore trasformativo anche nei termini di sviluppo professionale perché incoraggia i partecipanti ad acquisire uno sguardo consapevolmente critico rispetto alle proprie pratiche pedagogico-didattiche (Felisatti, 2019). Obiettivo di questo contributo è focalizzare l'attenzione sui *feedback* raccolti in itinere e al termine della sperimentazione, al fine di supportare la progettazione didattica in corso d'opera e l'eventuale riprogettazione futura di specifici elementi costitutivi del percorso formativo.

3. I risultati

3.1 I punti di forza

Gli elementi percepiti dagli studenti come positivi possono essere complessivamente inclusi in quattro categorie, come riassunto nella tabella n. 2.

Etichette 'punti di forza'	Rilevazione in itinere	Rilevazione post-intervento
Possibilità di confronto con i pari	6	4
Possibilità di confronto con il docente	4	2
Aumento della motivazione/attenzione	2	1
Apprendimento significativo e situato	6	6

Tabella 2 - Quantificazione delle etichette circoscrivibili nella categoria 'Punti di forza'

In primo luogo, la possibilità di confrontarsi fra pari ha consentito agli studenti di «reinterpretare alcuni concetti alla luce delle riflessioni scaturite in gruppo», consentendo al contempo di «avere una visione del problema da molteplici punti di vista». Il TBL ha facilitato la «creazione

di un dialogo tra compagni», evitando così «un approccio unidirezionale a un dato argomento». L'ambiente di apprendimento creato è stato considerato «uno spazio libero da giudizio», in cui poter «esprimere liberamente dubbi che altrimenti non sarebbero esplicitati», e poter «coinvolgere anche le persone più timide», nonché ridurre il rischio di «cadere nell'errore di tralasciare dettagli o di fraintendere dei concetti». Infine, gli studenti hanno evidenziato il «rafforzamento dell'idea che mai come nell'ambito medico è utile il confronto e il lavoro in team per fronteggiare un problema». Analogamente, anche la possibilità di un confronto diretto con il docente è stato motivo di apprezzamento. Gli studenti hanno riferito non solo di essersi sentiti maggiormente «inclinati a chiedere chiarimenti», bensì anche che la correzione svolta insieme e i *feedback* ricevuti hanno consentito di «cogliere informazioni sulle quali alla prima lettura non ci si era soffermati» e di «rendersi conto di eventuali errori relativamente alla comprensione dell'argomento».

Se le prime due categorie hanno evidenziato elementi che hanno caratterizzato il processo di apprendimento, le seconde due focalizzano l'attenzione sugli esiti di tale processo. Gli studenti hanno infatti percepito un aumento della motivazione innanzitutto rispetto alla suddivisione dei processi di apprendimento in due ambienti distinti, a casa e a scuola, secondo il modello del *flipped learning* («Essere obbligati a leggere le dispense prima della lezione per effettuare gli esercizi garantisce un impegno che di solito non si dedica ai corsi elettivi»; «Il fatto che la lezione non sia strutturata in un'unica spiegazione permette di mantenere più alta la soglia dell'attenzione più a lungo»). Anche le tipologie di attività proposte sono risultate efficaci in termini motivazionali («Gli esercizi applicativi consentono di ritornare più volte sui concetti della lezione»; «Le domande proposte per i test spesso non avevano un'unica risposta giusta e ciò dava maggior stimolo alla discussione generale e nel gruppo»). Gli studenti hanno infine apprezzato la possibilità di prendere parte a percorsi di apprendimento significativo e situato. Nello specifico essi hanno sottolineato l'efficacia di un approccio pratico sia a breve termine, ovvero ai fini del raggiungimento degli obiettivi del corso («l'approccio pratico facilita l'apprendimento anche dal punto di vista prettamente mnemonico», «avere tempo fra lo studio teorico e l'esercizio permette di metabolizzare meglio le nozioni»), sia in prospettiva futura («per rendere ciò che si studia molto più calato nella realtà»).

3.2 Le aree di miglioramento

Gli elementi che gli studenti identificano come necessari di un'azione di miglioramento sono circoscrivibili in cinque categorie, come evidenzia la tabella n. 3.

Etichette 'aree di miglioramento'	Rilevazione in itinere	Rilevazione post-intervento
Gestione del tempo, in relazione alle attività e ai contenuti	4	5
Strutturazione dei materiali e delle attività	2	3
Necessità di un inserimento graduale delle metodologie didattiche attive	2	1
Aspetti tecnici del corso	2	0
Squilibrio fra impegno richiesto e incentivazione in termini di CFU	2	0

Tabella 3 - Quantificazione etichette circoscrivibili nella categoria 'Aree di miglioramento'

In primo luogo, ottimizzare la gestione del tempo e dei contenuti. Se da un lato il TBL porta, a detta degli studenti, a «lezioni più lunghe in quanto vengono ripetuti concetti che sono già stati compresi», dall'altro essi riferiscono che «pochi incontri non possono coprire un argomento molto vasto e complesso». Rispetto alla fase di discussione alcuni studenti esprimono la necessità di «essere più rapidi nel discutere e dare la risposta di gruppo», mentre altri invece invitano a «lasciare più spazio alla discussione in plenaria poiché sentire ragionamenti e motivazioni diverse è sicuramente molto utile al fine della piena comprensione degli argomenti». La seconda area di possibile miglioramento riguarda la strutturazione dei materiali per lo studio individuale. Gli studenti suggeriscono di creare materiali preliminari maggiormente schematici «in modo da farsi un'idea generale prima della lezione ma che comunque non vada a sostituire la lezione stessa». Nel caso di argomenti particolarmente complessi, invece, «sarebbe utile affrontare il lavoro in gruppi solo dopo aver svolto una lezione frontale esplicativa». Infine «i test presentati durante le prime lezioni erano di difficoltà non sempre calibrata sulla base degli argomenti spiegati, il che portava a dare risposte spesso casuali, rendendo poco stimolante il dibattito». In terzo luogo, gli studenti hanno espresso la necessità di un inserimento graduale delle metodologie didattiche attive perché «c'è sempre una certa

resistenza generale da parte di noi studenti a intervenire, un po' per abitudine, un po' perché se non si è capito qualcosa è anche difficile inserirsi in modo costruttivo nella discussione», «per far sedimentare e comprendere al meglio le basi di ogni argomento», «per adattarsi ad un ruolo più attivo».

Le ultime due categorie presentano lacerti tratti da risposte fornite dagli studenti solo nella rilevazione in itinere. La quarta riguarda la gestione degli aspetti tecnici del corso e in particolare la limitatezza della didattica a distanza per l'interazione diretta e il lavoro di gruppo, nonché i problemi circa la stabilità della connessione. La quinta, infine, fa riferimento ad uno squilibrio nel rapporto fra impegno richiesto e incentivazione in termini di CFU. A tale proposito gli studenti evidenziano la necessità di «proporzionare il numero di ore ai crediti assegnati al corso elettivo».

4. Conclusioni

I risultati delineano complessivamente una tenuta degli elementi positivi, dimostrando così un complessivo apprezzamento da parte degli studenti dell'innovazione didattica proposta. Rispetto invece alle aree di miglioramento va evidenziato come alcuni aspetti emersi nella rilevazione in itinere non figurino nella rilevazione *ex post*: si tratta del ruolo giocato dagli aspetti tecnici e del rapporto tra impegno richiesto agli studenti e incentivazione accademica in termini di CFU. Ciò che si intende valorizzare rispetto ai risultati precedentemente condivisi è che i dati qualitativi, raccolti nella forma di *feedback*, risultano una pratica valutativa complessivamente efficace ad evidenziare zone dell'esperienza didattica alle quali il docente può prestare attenzione in termini di riprogettazione (Irons, 2008). Facendo specifico riferimento alla letteratura scientifica relativa al *feedback*, è però possibile comprendere come i giudizi valutativi formulati dagli studenti potrebbero risultare ancor più utili nella prospettiva dell'auspicabile, conseguente, presa in carico in termini di miglioramento da parte del docente qualora, ad esempio, fornissero possibili proposte attuative per modellare l'insegnamento (Nicol *et al.*, 2004). A tale scopo potrebbe essere pertanto utile, qualora si intendesse ricorrere al *feedback* come strumento di

valutazione educativa, proporre agli studenti un preliminare momento di *feedback literacy* per acquisire le conoscenze, le capacità e le attitudini necessarie per imparare a dare e ricevere *feedback* (Carless *et al.*, 2018) anche nella prospettiva di un miglioramento della pratica didattica.

Aiutare i docenti ad adottare e adattare le migliori pratiche didattiche è, in conclusione, importante e realizzabile. Questo può includere anche strategie *inquiry-based* per raccogliere autonomamente dati rispetto ai processi di insegnamento e all'esito in termini di apprendimento da parte degli studenti ai fini di una personale autovalutazione (Beach *et al.*, 2016). Cogliendo le suggestioni formulate da Steinert (2000), è importante che lo studio dell'efficacia della didattica non si limiti però a considerare l'efficacia dell'azione didattica fine a sé stessa, ma che tali evidenze vengano utilizzate come un elemento di documentazione educativa per avviare una riflessione ai fini della propria crescita professionale. Muovendosi in questa direzione, è pertanto opportuno valutare il cambiamento anche a lungo termine, cercando di identificare se le attività di *Faculty Development* abbiano avuto un impatto sul sistema in generale e sui percorsi di carriera dei singoli docenti.

Riferimenti bibliografici

- Adams, P. (2009). The Role of Scholarship of Teaching in Faculty Development: Exploring an Inquiry-based Model. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3(1), Article 6.
- Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2012). Mixed methods research. In S. Borbasi, & D. Jackson (Cur.), *Navigating the Maze of Research: Enhancing Nursing and Midwifery Practice* (pp. 147-166). Elsevier.
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops. In S. Askew (Ed.) *Feedback for learning* (pp. 1-18). Routledge.
- Beach, A., Sorcinelli, M. D., Austin, A., & Rivard, J. (2016). Faculty development in the age of evidence. Stylus.
- Becchi, E. (2000). Lo sguardo illuminato. Una proposta di valutazione qualitativa. In A. Bondioli & M. Ferrari (Cur.), *Manuale di valutazione del contesto educativo. Teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità nella scuola* (pp. 42-55). Franco Angeli.
- Carless, D., & D. Boud. (2018). *The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cook-Sather, A. (2016). Undergraduate students as partners in new faculty orientation and academic development. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 151-162.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch.
- Eisner, E. W. (2017). *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Teachers College Press. (Originariamente pubblicato nel 1991).
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.

- Felisatti, E. (2019). La valutazione all'Università: riflessioni dal passato e prospettive per il futuro. *Italian Journal of Educational Research*, 15-28, <https://80.211.104.80/index.php/sird/article/view/3266>
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti. & P. A. Lampugnani (Cur.), *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-80), Genova University Press.
- Galliani, L. (2019). La valutazione dell'agire didattico in università. In E. Felisatti & A. Serbati (Cur.), *Preparare la professionalità docente e innovare la didattica universitaria* (pp. 67-84), Franco Angeli.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1).
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Molloy, E., Ajjawi, R. & Boud, D. (2019). Designing Feedback for Impact. In M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Cur.), *The Impact of Feedback in Higher Education*, (pp. 267-85). Palgrave Macmillan.
- Hernández-García, Á., & Suárez-Navas, I. (2017). GraphFES: A web service and application for Moodle message board social graph extraction. In B. Kei Daniel (Cur.), *Big data and learning analytics in higher education* (pp. 167-194). Springer.
- Irons, A. (2008). *Enhancing Learning through Formative Assessment and Feedback*. Routledge
- Lotti, A. (2022). *Il Team Based Learning per le Università italiane*. Quiedit.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- Mortari, L. Bevilacqua, A., Silva, R. & Borzellino, G. (2021). An application of Team Based Learning in medical education in the age of covid-19: a digital experience. *Italian Journal of Educational Technologies*, 29(3), 65-79.

- Nicol, D.J., and D. Macfarlane-Dick. 2004. Rethinking formative assessment in HE: A theoretical model and seven principles of good feedback practice. In C. Juwah, D. Macfarlane-Dick, B. Matthew, D. Nicol, D. Ross, & B. Smith, (Cur.) *Enhancing student learning through effective formative feedback* (pp. 3-14). The Higher Education Academy.
- Orsmond, P., Merry, S. & Reiling, K. (2005). Biology students' utilization of tutors' formative feedback: a qualitative interview study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 369-386.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Ashgate.
- Steinert, Y. (2000). Faculty development in the new millennium: Key challenges and future directions. *Medical Teacher*, 22(1), 44-50.
- Van Manen, M. (1993). *The tact of teaching*. The Althouse Press.
- Van Schalkwyk SC, Hafler J, Brewer TF, et al. (2019). Transformative learning as pedagogy for the health professions: a scoping review. *Medical Education*, 53, 547-558.

Dare *feedback* individualizzato nel *Faculty Development*: l'esperienza della Statale di Milano¹

Katia Daniele, Ivano Eberini, Alessandra Lazazzara, Sabrina Papini,
Marisa Porrini, Lucia Zannini

Università degli Studi di Milano

1. Introduzione

Presso l'Università degli Studi di Milano (La Statale), dal 2019 è attivo un progetto di *Faculty Development* (FD) per gli RTDb neoassunti. In seguito all'entrata in servizio, viene proattivamente consigliata loro la partecipazione a un percorso di FD (Lotti, Lampugnani, 2020). L'obiettivo generale del percorso, in linea con la letteratura, è «fornire competenze per progettare le attività di insegnamento, gestire le dinamiche dell'interazione con gli studenti orientate all'utilizzo di metodologie attive e valutare i processi e gli esiti dell'azione didattica secondo logiche di *assessment* formativo e sommativo» (Serbati, 2018, p. 42). La formazione prevede il coinvolgimento di gruppi formati approssimativamente da 60 ricercatori, appartenenti alle aree Scienze (PE), Scienze umane (SH) e Scienze della vita (LS), in corsi in formato *workshop*, che alternano presentazioni a sessioni di lavoro individuale e/o di gruppo, svolti sia per aree disciplinari omogenee sia favorendo l'interazione tra aree di provenienza differenti, in funzione delle caratteristiche formative della sessione. Il programma di fd dura circa tre mesi, è di tipo *blended* ed è costituito da tre moduli formativi (progettazione, metodologie didattiche, valutazione) (16 ore), in presenza e/o online (anche in relazione all'andamento della pandemia)

¹ Il presente capitolo è frutto di un lavoro congiunto e di uno scambio continuo tra gli autori. Ai soli fini concorsuali, si segnala che il par. 1 è stato scritto da Lucia Zannini, il par. 2 (2.1 e 2.2) da Katia Daniele con la collaborazione di Sabrina Papini (estrazione dati), il par. 3 da Alessandra Lazazzara e Ivano Eberini. Marisa Porrini e Lucia Zannini hanno effettuato la revisione finale del manoscritto.

e un corso online asincrono (12 ore). Quest'ultimo, svolto in stretta integrazione con le attività in presenza/sincrone, è incentrato sulle *core teaching skills* ed è stato prodotto da un consorzio di docenti universitari di diversi Paesi (Epigeum) e commercializzato da Oxford University Press (Zannini *et al.*, 2020). Attualmente, l'Ateneo sta concludendo l'edizione IV del FD per RTDb e, in generale, sono stati coinvolti circa 300 RTDb negli ultimi due anni.

Nelle ultime tre edizioni del FD sono state proposte agli RTDb delle esercitazioni, da svolgere su base volontaria al di fuori delle attività sincrone e asincrone, inerenti alla stesura dei *Learning Outcomes* (LO) e degli Strumenti di Valutazione (SV) del proprio insegnamento. Nello specifico, nella II edizione del FD per RTDb, l'esercitazione sugli SV consisteva nel costruire un esempio di domanda a scelta multipla (*Multiple Choice Question, MCQ*) per valutare l'apprendimento degli studenti al termine dell'insegnamento; invece, nella III edizione, l'esercitazione consisteva nel proporre modalità e strumenti alternativi/aggiuntivi di valutazione, in linea con la logica del *constructive alignment*, e quindi più coerenti, rispetto agli strumenti precedentemente utilizzati. I docenti e i tutor del FD hanno dato dei *feedback* scritti individualizzati agli RTDb sulla loro *performance* in entrambe le esercitazioni ed edizioni, postandoli sul forum Moodle di UNIMI appositamente predisposto. Fin dagli anni Sessanta, il *feedback* è stato considerato una potente strategia per sviluppare/consolidare l'apprendimento (Kluger *et al.*, 1996). In ambito formativo, il *feedback* è definito come un processo interattivo finalizzato a informare i discenti sui risultati della loro *performance* (Hattie *et al.*, 2007). Questa *performance* può essere cognitiva (per esempio, il risultato di una attività di *testing*) oppure sul campo e/o in simulazione (per esempio, nell'esecuzione di un compito professionale). Inoltre, il *feedback* può riguardare il gruppo-classe o il singolo individuo, risultando, in questo secondo caso, personalizzato. Sembra che questo secondo tipo di *feedback* sia quello preferito da chi si trova nelle fasi iniziali del *training* finalizzato a determinate *performance*; mentre più aumentano la competenza e gli strumenti di autovalutazione, più i formandi sono in grado di apprezzare forme di *feedback* di gruppo (Ice *et al.*, 2008). Per dare *feedback* si possono utilizzare gli strumenti di *assessment* con scopo formativo (effettuare un test per far conoscere al singolo o al gruppo-classe lo stato di avanzamento delle proprie conoscenze). Per essere

formativo, tuttavia, un *feedback* non si può limitare alla comunicazione del risultato di un test, ma dovrebbe illustrare aspetti carenti come anche punti di forza, indicare possibili sviluppi ed eventualmente esplicitare bisogni formativi che emergono dalla *performance* (Shute, 2008). Per quanto riguarda le modalità concrete per offrire un *feedback*, esso può essere dato attraverso griglie strutturate, previa osservazione dell'esecuzione di un compito, che prevedono un ritorno scritto (Regan-Smith *et al.*, 2007) o, più semplicemente, verbale (Jamshidian *et al.*, 2019). Sembrano abbastanza rari i *feedback* più destrutturati, sotto forma di note scritte, che sono comunque stati sperimentati nella formazione degli insegnanti (Al-Wadi, 2018). Questa modalità di comunicare il *feedback* ha il vantaggio di produrre documentazione che può essere utilizzata sia per attestare lo sviluppo professionale del formando, sia con finalità di documentazione e ricerca (ibidem).

Proprio perché il *feedback* è così importante nei processi di apprendimento, in certe università straniere alcuni percorsi di FD sono totalmente imperniati, o hanno dei moduli dedicati, a come dare costruttivamente un *feedback* (agli studenti, agli specializzandi ecc.) (Warm *et al.*, 2018). Nell'ambito del FD, viene inoltre raccomandata una formazione basata su apprendimento esperienziale, ricca di opportunità per la pratica e di «occasioni di *feedback*» e riflessione (Steinert *et al.*, 2012). Nei percorsi di FD, generalmente il *feedback* viene dato in situazione di 'simulazione' (ad esempio, dopo la simulazione di una lezione da parte di un partecipante) (Jones *et al.*, 2019) o sul 'campo', nei contesti formativi reali (aule universitarie, laboratori, tirocini, ecc.) (Bhansali *et al.*, 2018). In entrambi i casi, il *feedback* può essere offerto dagli esperti e/o dai pari (*peers feedback*) che stanno partecipando al percorso di FD. Raramente, nel FD, il *feedback* viene dato per iscritto. Ciò accade prevalentemente quando il ritorno formativo si fonda su un'osservazione basata su griglie, che permettono di restituire commenti scritti su comportamenti specifici osservati (Warm *et al.*, 2018). Studi effettuati coi partecipanti a un percorso di FD per implementare le competenze di *clinical teaching* hanno mostrato che, dando loro costantemente *feedback* scritti relativamente alla loro *performance* sul campo, si modificavano in positivo le valutazioni del docente da parte degli studenti nel contesto del *clinical teaching* (Schum *et al.*, 1996). Il *feedback* sulla *performance* individuale, come già detto, è una parte importante del processo formativo, sia per chi riceve il *feedback* sia per

chi lo fornisce; nel primo caso esso è utile per riflettere ed eventualmente ripensare la propria *performance*; nel secondo caso, il *feedback* è prezioso per ponderare le scelte formative effettuate, rilevare ulteriori bisogni formativi emergenti ed eventualmente ripensare la progettazione del percorso formativo stesso. Dunque, per entrambe le parti coinvolte, il fine ultimo del *feedback* è il miglioramento della qualità e questo vale, naturalmente, anche e soprattutto nei percorsi di FD. Benché il ritorno scritto da parte dei formatori su una determinata *performance* sia abbastanza raro nei percorsi di FD - fatta eccezione per le griglie di osservazione -, è stato generalmente sottolineato che questa forma di *feedback* «è uno strumento importante per lo sviluppo di abilità di pensiero di ordine superiore, perché promuove la riflessione e l'analisi del proprio lavoro» (Agius *et al.*, 2015, p. 558). Anche nella formazione degli insegnanti della scuola, «il *feedback* scritto dei formatori incoraggia i partecipanti a riflettere più approfonditamente sul loro insegnamento, specialmente quando i commenti sono strutturati per punti e hanno la forma di domande» (Al-Wadi, 2018, p. 7). Nonostante alcune evidenze sui vantaggi del dare *feedback* a docenti che stanno effettuando percorsi di FD, permangono preoccupazioni in molte università su questa attività, che per essere efficace deve innestarsi in un *background* culturale aperto alla valutazione, deve essere effettuata da soggetti autorevoli e generare un *feedback* con determinate caratteristiche di forma e di contenuto (ad esempio, evidenziare non solo gli aspetti negativi della *performance*, ma anche quelli positivi, come avviene nel *constructive feedback*) (Jamshidian *et al.*, 2019). A tutti questi aspetti va aggiunto il fatto che per dare *feedback* occorrono risorse e tempo aggiuntivi agli investimenti effettuati sul FD. Proprio perché il *feedback* su una determinata *performance* è un potente strumento di apprendimento, specialmente per gli studenti universitari (Garavaglia *et al.*, 2019), considerando il fatto indiscutibile che si impara a dare *feedback* anche e soprattutto ricevendolo, l'Università degli Studi di Milano ha deciso di effettuare una piccola sperimentazione su questa pratica, offrendo agli RTDb che partecipavano al percorso di FD (dalla II edizione in poi) la possibilità di ottenere un *feedback* su due *performance* molto specifiche: riscrivere dei LO del proprio *Syllabus*, rendendoli più specifici, e individuare nuovi strumenti di valutazione nel proprio corso, in linea con la logica del *constructive alignment*, che indica chiaramente che obiettivi di livello tassonomico diverso necessitano prove di valutazione differenziate.

2. Un'indagine sulla partecipazione e sui *feedback* alle esercitazioni individuali di RTDb coinvolti nelle edizioni II e III del FD di UNIMI

Viste le suddette premesse, gli obiettivi della nostra indagine sono stati: rilevare il grado di partecipazione degli iscritti RTDb al FD della II e III edizione alle esercitazioni proposte riguardanti i LO e gli SV; valutare la tipologia di *feedback* dato ai partecipanti alle esercitazioni dai docenti e tutor; infine, rilevare eventuali differenze dei suddetti dati sia per edizione (II o III) sia per area disciplinare di appartenenza dei rispondenti (PE, SH, LS). Il fine ultimo, infatti, è stato quello di indagare l'adesione degli iscritti RTDb alle attività individuali proposte dai docenti e tutor del FD, con la conseguente opportunità di ricevere una valutazione formativa circa la propria *performance*; come abbiamo visto sopra, il *feedback* è poi un potente strumento non solo per i formandi, ma anche per i formatori. Dando un *feedback* agli RTDb, abbiamo avuto quindi la possibilità di comprendere eventuali bisogni formativi insoddisfatti.

2.1 Metodi

Per il raggiungimento dei suddetti obiettivi è stata effettuata un'indagine statistico-descrittiva. Per quanto riguarda il grado di partecipazione, sono stati raccolti i dati circa la frequenza di risposta alle due esercitazioni (LO e SV) da parte degli RTDb. Le tipologie di *feedback* forniti ai partecipanti sono state, invece, indagate applicando metodi di analisi di contenuto (Metastasio & Cini, 2009). Nello specifico, dopo un'attenta valutazione dei *feedback*, essi sono stati raggruppati sotto tre categorie, ossia: intervento di basso livello (= *feedback* positivo), intervento di medio livello (= *feedback* medio) o intervento importante (= *feedback* negativo) (si veda il box 2, nel quale sono riportati degli esempi delle tipologie di *feedback*, e il box 1, nel quale sono riportati degli esempi di esercitazioni svolte dai partecipanti a cui si riferiscono i suddetti *feedback*). Infine, i dati raccolti sul grado di partecipazione alle esercitazioni e sulla tipologia di *feedback* forniti (positivo, medio, negativo) sono stati analizzati in relazione all'edizione (II o III) e all'area disciplinare di appartenenza dei rispondenti (PE, SH, LS). (Tab. 1 e Tab. 2)

Valutazione della esercitazione	<i>Learning Outcomes</i>	Strumenti di Valutazione
Positiva	<p>Buongiorno a tutti, Ecco alcuni LO del mio insegnamento.</p> <p>Al termine del corso lo studente sarà in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descrivere le principali tipologie di apprendimento applicate all'addestramento degli equini (abituazione, condizionamento classico, condizionamento operante) e le loro implicazioni sul benessere; - Utilizzare i rinforzi (positivo e negativo) per insegnare un nuovo comportamento ad un cavallo (tempismo, criterio di rinforzo, valutazione dell'apprendimento del comportamento); - Identificare e presentare possibili soluzioni ai problemi di gestione e benessere degli equini applicando le tecniche di addestramento. <p>Grazie a tutti per il confronto, è stato molto utile leggere i vostri interventi per imparare qualcosa di nuovo!</p>	<p>Gentilissime, I LO per il mio insegnamento sono i seguenti:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) descrivere i test diagnostici utilizzati nella pratica clinica per valutare lo stato di salute di organi e apparati umani; 2) scegliere quali test diagnostici prescrivere al fine di valutare lo stato di salute di un soggetto in presenza di specifici segni e sintomi clinici; 3) interpretare criticamente i risultati di test di medicina di laboratorio anche sotto il profilo fisiopatologico ai fini diagnostici, prognostici e del monitoraggio della malattia. <p>Ad oggi la verifica dell'apprendimento consiste in un esame orale condotto da due docenti ciascuno dei quali valuta le conoscenze acquisite relativamente alla propria parte di programma.</p> <p>Visto il numero elevato degli studenti, l'esame così strutturato risulta molto impegnativo a livello temporale e ad oggi non sono mai stati presentati agli studenti dei risultati di test diagnostici per valutare la criticità interpretativa come previsto al punto 3.</p> <p>Si potrebbe quindi pensare ad una modalità d'esame differente, preferibilmente scritta, costituita da un quiz a risposta multipla per verificare quanto previsto al punto 1 e 2 integrato con domande aperte per comprendere se lo studente, partendo dalle nozioni acquisite, interpreta correttamente gli esiti di un</p>

		<p>referto ed imposta un iter diagnostico adeguato per il paziente. Grazie.</p>
Media	<p>Buongiorno a tutti, Invio i LO del mio insegnamento: Al termine dell'insegnamento lo studente dovrà:</p> <ul style="list-style-type: none"> - possedere conoscenze approfondite relative alla nutrizione e ai modelli in vitro applicati alla nutrizione; - illustrare i concetti di nutrigenomica e nutri-epigenetica; - formulare l'alimentazione più idonea degli animali da laboratorio. <p>Vi ringrazio anticipatamente per il riscontro, un caro saluto.</p>	<p>Buongiorno, Invio i LO modificati in accordo ai vostri commenti.</p> <p>Al termine del corso lo studente sarà in grado di:</p> <ul style="list-style-type: none"> - descrivere le principali caratteristiche (disegno e obiettivi) degli studi epidemiologici (osservazionali e sperimentali) e delle attività di ricerca nell'area biomedica; - identificare il disegno di studio epidemiologico utilizzato in una ricerca presentata in un articolo scientifico e saper discutere e interpretare i risultati in relazione ai limiti e ai punti di forza dei metodi utilizzati; - utilizzare banche dati e motori di ricerca, per imparare a svolgere in modo autonomo attività di studio e per apprendere a svolgere attività di approfondimento professionale. <p>Fino ad ora la valutazione è avvenuta tramite un test MCQ con circa 15 domande. Modificherò il test raggiungendo un numero di 30 domande, anche se mi sarebbe piaciuto prevedere una prova orale (eventualmente a chi desideri alzare il voto?). La prova orale mi permetterebbe di valutare con più efficacia il raggiungimento degli ultimi 2 LO, che toccano aspetti di integrazione e applicazione di conoscenze, chiedendo ad esempio di discutere un articolo scientifico tra una selezione di una decina di articoli identificati dal docente con una certa stringa di ricerca. Con un numero di circa 100 studenti non mi sembra fattibile</p>

		<p>proporre un esame orale per tutti. Mi potete dare un parere in merito per favore?</p> <p>Colgo l'occasione per ringraziarvi per i vari consigli e le risposte puntuali ai vari dubbi.</p> <p>Un saluto a tutte e buon proseguimento.</p>
Negativa	<p>Buongiorno,</p> <p>Risultati di apprendimento attesi (learning outcomes):</p> <p>Ciò che si attende dallo studente è l'acquisizione delle nozioni storiche, sia di storia della [cita il ramo specifico] sia di storia della letteratura, che stanno alla base dell'insegnamento. Inoltre, lo studente acquisirà coscienza e consapevolezza del ruolo fondamentale che la mediazione [cita il ramo specifico] riveste nelle dinamiche culturali della società contemporanea e sarà in grado di comprenderne gli strumenti e le articolazioni; ciò sia in chiave teorica, sia da un punto di vista più concreto, quest'ultimo veicolato dai diversi casi di studio che saranno portati all'attenzione. Infine, il confronto con un testo letterario di alto livello consentirà allo studente di imparare a muoversi con competenza all'interno di una delle più complesse costruzioni testuali prodotte storicamente dall'uomo (la letteratura appunto), acquisendo metodi e capacità critiche poi spendibili anche in altri contesti, soprattutto professionali, in cui la parola scritta è al centro delle dinamiche comunicative.</p> <p>Grazie.</p>	<p>Buongiorno,</p> <p>I risultati di apprendimento attesi (scusate il gran ritardo con cui li propongo):</p> <p>Capacità di descrivere i metodi di valutazione delle politiche e dei programmi in sanità.</p> <p>Capacità di comprendere gli obiettivi e gli strumenti di politiche e programmi pubblici in sanità.</p> <p>Capacità di leggere e comprendere una valutazione economica di politiche e programmi pubblici in sanità.</p> <p>Capacità di individuare i dati necessari e i metodi di valutazione da utilizzare per valutare politiche e programmi pubblici in sanità.</p> <p>Modalità di verifica dell'apprendimento:</p> <p>L'effettiva acquisizione da parte degli studenti dei risultati di apprendimento attesi sarà accertata attraverso gli elaborati e le presentazioni individuali e/o di gruppo e di un esame finale con l'attribuzione di un voto in trentesimi. I criteri per la valutazione della prova finale terranno conto della correttezza dei contenuti, della chiarezza argomentativa e delle capacità di analisi critica e di rielaborazione.</p> <p>Grazie!</p>

Tabella 1 - Esempi di risposte alle esercitazioni sui *Learning Outcomes* e sugli Strumenti di Valutazione nelle edizioni II e III del FD e relativa valutazione (positiva, media, negativa)

Tipologia di <i>feedback</i> dato	<i>Learning Outcomes</i>	Strumenti di Valutazione
<p>Intervento di basso livello = <i>feedback</i> positivo</p>	<p>Caro/a [nome del partecipante], Hai svolto un ottimo lavoro! Gli obiettivi del corso, dell'insegnamento e i LO sono chiari e ben allineati tra di loro. In particolare, i LO del tuo insegnamento contengono tutti i tre elementi che costituiscono un buon LO: verbo, oggetto e contesto. Bravo/a!</p>	<p>Caro/a [nome del partecipante], Sì, come abbiamo detto durante la formazione, gli esami orali comportano un dispendio di tempo elevato, soprattutto quando gli studenti sono tanti; dunque, concordiamo con te sul prendere in considerazione altre modalità in relazione alla valutazione delle proprie risorse. L'MCQ va bene, vanno bene anche le DRAB a seguito di un caso (risultati di test) oppure potrebbero essere sostituite da delle MCQ, dunque caso+MCQ o DRAB. Considera anche che, per gli obiettivi che poni (es. scegliere un test diagnostico in presenza di determinati sintomi) vanno molto bene anche i test di associazione. Ottimo lavoro!</p>
<p>Intervento di medio livello = <i>feedback</i> medio</p>	<p>Caro/a [nome del partecipante], In generale, gli obiettivi e i LO sembrano allineati. I LO che hai descritto vanno bene, ma potrebbero essere migliorati rendendoli un pochino più specifici. Il primo LO, ad esempio, è troppo generico. Si dovrebbero indicare quali sono le conoscenze approfondite sulla nutrizione che lo studente deve dimostrare di aver acquisito. Forse si potrebbe riflettere anche se suddividere il primo LO in due. Inoltre, i verbi conoscere ecc... non sono misurabili e osservabili; bene, invece gli altri verbi utilizzati: illustrare, formulare, utilizzare, applicare... A presto!</p>	<p>Caro/a [nome del partecipante], Va bene utilizzare il test MCQ, quello che ti consigliamo è di pensare magari ad altre modalità di valutazione che vadano ad integrare le risposte multiple, in modo da permettere agli studenti di trovare nuove soluzioni, sperimentarsi e valorizzare diverse <i>skills</i>. Per esempio, oltre alle domande MCQ potresti proporre un 'caso' (<i>abstract</i> + sezione «Materiali e metodi» di un paper) e fare domande chiuse/aperte su quel caso. Potresti inoltre fare domande aperte sulla ricerca bibliografica, proponendo un quesito di ricerca e chiedendo agli studenti di indicare su quale banca dati farebbero la ricerca, con quali stringhe e in che sequenza. Speriamo che questo <i>feedback</i> possa esserti utile.</p>

		A presto!
Intervento di livello importante = <i>feedback</i> negativo	Caro/a [nome del partecipante], grazie per aver svolto l'esercitazione nella quale hai riportato alcuni dei contenuti del tuo insegnamento. Tuttavia, purtroppo non riusciamo a individuare i LO che dovrebbero essere delle frasi (meglio se inserite in un elenco puntato) composte dai tre elementi chiave dei LO: verbo, oggetto e contesto. Ciò permette allo studente di aver chiaro che cosa dovrebbe essere in grado di fare a conclusione del corso; da qui, la frase introduttiva «Alla fine del corso lo studente sarà in grado di: ...» che può essere d'aiuto anche al docente per formulare correttamente i LO. Ti suggeriamo quindi di rivedere i LO sulla base di questo <i>feedback</i> . A presto!	Caro/a [nome del partecipante], Grazie per aver descritto i LO del tuo insegnamento. Per quanto riguarda questo primo punto, il feedback generale che ti diamo è di essere un po' più specifica circa l'oggetto e il contesto che attualmente risultano un po' troppo generici. I verbi, invece, vanno bene, a eccezione di comprendere (non osservabile e misurabile), ma ti consigliamo di togliere 'capacità'. Per quanto riguarda le metodologie di valutazione, dovresti cercare di renderle un po' più chiare, per esempio: Che cosa riguarderebbero l'elaborato e le presentazioni? Purtroppo, allo stato attuale, essendo i LO non molto espliciti non riusciamo a darti una proposta di valutazione. Prendendo però come esempio il terzo LO sarebbe utile la modalità caso+MCQ o DRAB. Speriamo che questo feedback possa esserti utile per rivedere i LO e, di conseguenza, gli strumenti di valutazione. A presto!

Tabella 2 - Esempi delle tre tipologie di feedback (positivo, medio, negativo) fornite da docenti e tutor alle esercitazioni svolte dai partecipanti sui Learning Outcomes e sugli Strumenti di Valutazione nelle edizioni II e III del FD

2.2 Risultati

Partecipazione all'esercitazione sui *Learning Outcomes* (LO)

Per quanto riguarda l'edizione II, hanno preso parte all'esercitazione sui LO 40 RTDb degli 88 iscritti (ossia il 45%). Gli RTDb con un maggior coinvolgimento in questa esercitazione appartenevano all'area LS (23 partecipanti su 46 iscritti, 50%); mentre, gli RTDb dell'area SH hanno mostrato un minor coinvolgimento (8 partecipanti su 22 iscritti, 36%). I

ricercatori dell'area PE hanno mostrato una partecipazione intermedia all'esercitazione, che si è attestata al 45% (9 su 20) (grafici 1 e 2).

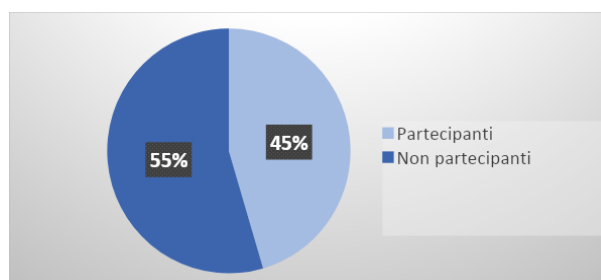


Grafico 1 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione II del FD

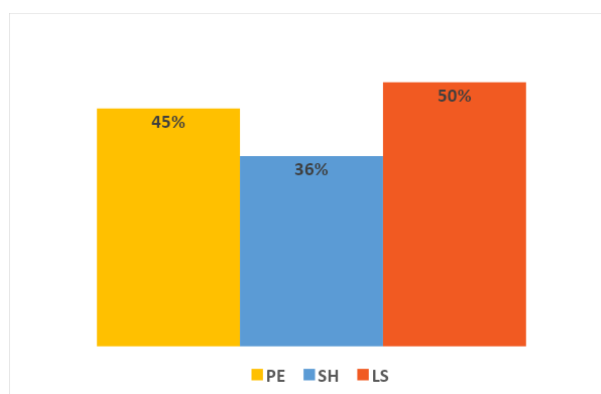


Grafico 2 % RTDb partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione II del FD relativa alla loro area disciplinare di appartenenza

Per quanto riguarda l'edizione III, hanno preso parte all'esercitazione sui LO 31 RTDb dei 59 iscritti (ossia il 53%). Nonostante le differenze di partecipazione all'esercitazione tra le diverse aree siano state ridotte rispetto alla precedente edizione, anche in questo caso, gli RTDb dell'area LS hanno mostrato il maggior grado di coinvolgimento (16 partecipanti sui 30 iscritti, 53%). La partecipazione per gli altri due gruppi è stata inferiore, ma non molto distante da quella del gruppo LS: hanno svolto l'esercitazione 10 dei 19 RTDb dell'area SH (52%) e 5 dei 10 degli RTDb dell'area PE (50%) (grafici 3 e 4).

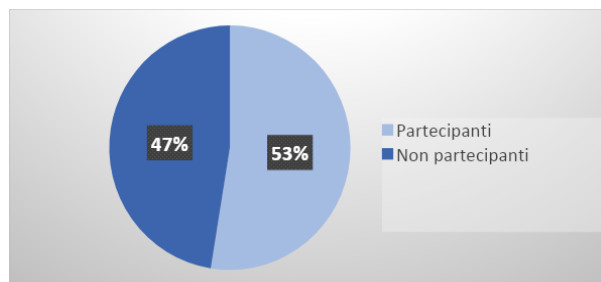


Grafico 3 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione III del FD

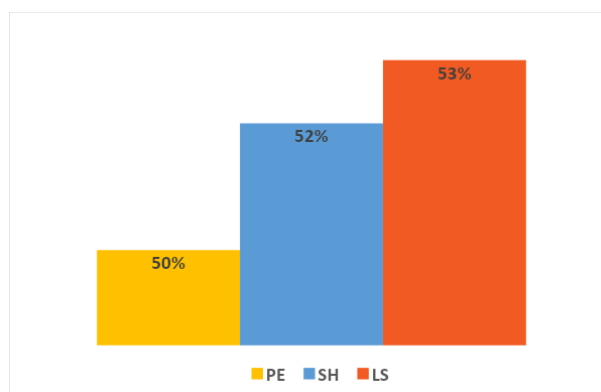


Grafico 4 % RTDb partecipanti all'esercitazione sui LO dell'edizione III del FD relativa alla loro area disciplinare di appartenenza

Tipologia di *feedback* sull'esercitazione sui *Learning Outcomes* (LO)

Per quanto riguarda l'edizione II, la maggior parte dei *feedback* dati dai docenti e tutor alle esercitazioni sui LO sono stati positivi (interventi di basso livello), ossia 27 *feedback* su 40 totali (67%), seguiti dai *feedback* medi (interventi di medio livello), 8 su 40 (20%); mentre i *feedback* negativi sono stati quelli associati a una minor frequenza, ossia 5 su 40 (13%) (grafico 5)

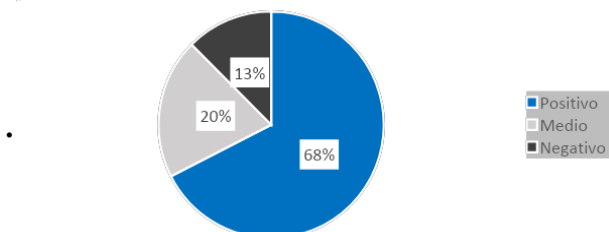


Grafico 5 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione II del FD sui LO

La maggior parte dei *feedback* positivi sono stati ottenuti percentualmente dagli RTDb dell'area PE (7 *feedback* positivi su 9, 78%) e, a seguire, dagli RTDb dell'area SH (6 *feedback* positivi su 8, 75%). Gli RTDb dell'area LS hanno ottenuto la minor percentuale di *feedback* positivi (14 *feedback* positivi su 23, 61%). Per quanto riguarda i *feedback* medi: gli RTDb dell'area LS ne hanno ottenuti 5 su 23 (23%), gli RTDb dell'area PE ne hanno ottenuti 2 su 9 (22%); mentre nessun *feedback* medio è stato dato agli RTDb dell'area SH. Infine, i *feedback* negativi sono stati ottenuti maggiormente dagli RTDb dell'area SH (2 su 8, 25%) e, a seguire, dagli RTDb dell'area LS, (4 su 23, 17%); mentre nessun *feedback* negativo è stato dato agli RTDb dell'area PE (grafico 6).

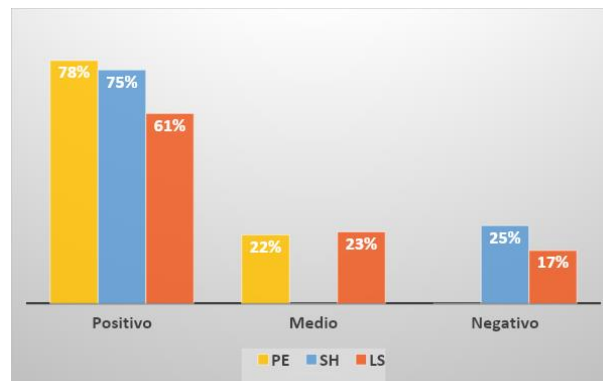


Grafico 6 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione II del FD sui LO relative alla loro area disciplinare di appartenenza

Per quanto riguarda l'edizione III, la maggior parte dei *feedback* dati dai docenti e tutor alle esercitazioni svolte dagli RTDb sui LO sono stati in egual misura positivi e medi (interventi di basso e di medio livello), ossia 14 *feedback* positivi e 14 *feedback* medi su 31 totali (45%); mentre *feedback* negativi sono stati forniti con una frequenza percentuale inferiore (3 su 31, 10%) (grafico 7).

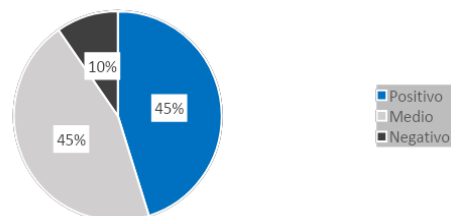


Grafico 7 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sui LO

La maggior parte dei *feedback* positivi sono stati ottenuti percentualmente dagli RTDb dell'area PE, (3 *feedback* positivi su 5, 60%) e, a seguire, dagli RTDb dell'area LS (9 su 16, 56%). Gli RTDb dell'area SH hanno ottenuto *feedback* positivi con minor frequenza (2 su 10, 20%). Gli RTDb dell'area SH hanno ottenuto la maggior percentuale di *feedback* medi (6 su 10, 60%). Percentuale che è andata a decrescere progressivamente per gli RTDb dell'area LS (7 su 16, 44%) e per quelli dell'area PE (2 su 5, 40%). *Feedback* negativi sono stati ottenuti soltanto dagli RTDb dell'area SH (2 su 10, 20%) (grafico 8).

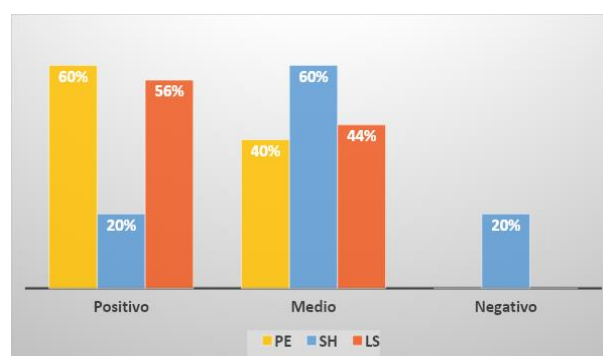


Grafico 8 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sui LO relative alla loro area disciplinare di appartenenza

Partecipazione all'esercitazione sugli Strumenti di Valutazione (SV)

Per quanto riguarda l'edizione II, hanno preso parte all'esercitazione sugli Strumenti di Valutazione (SV) soltanto 8 RTDb degli 88 iscritti (ossia il 9%) (grafico 9).

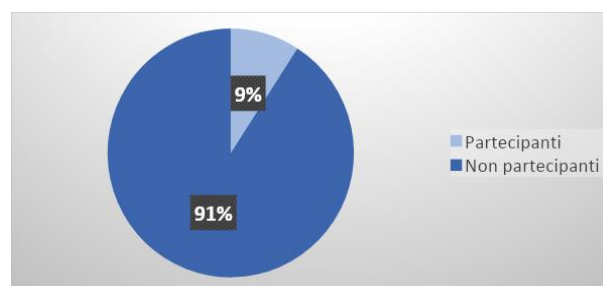


Grafico 9 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sugli SV dell'edizione II del FD

Il basso livello di partecipazione a tale esercitazione, che - come descritto nei paragrafi precedenti - consisteva nel costruire una domanda

MCQ, ha suggerito ai docenti e ai tutor di riprogettare tale proposta, forse non adeguata ai bisogni percepiti e agli interessi dei partecipanti (vide infra), proponendo un altro tipo di esercitazione nella successiva edizione del FD.

Per quanto riguarda l'edizione III, al fine di rafforzare nella pratica didattica dei ricercatori il pieno rispetto dei principi del *constructive alignment*, l'esercitazione sugli SV invitava i corsisti a proporre modalità e strumenti di valutazione per i propri insegnamenti che fossero maggiormente adeguati a misurare il raggiungimento dei LO attesi rispetto alle modalità e agli strumenti previsti fino a quel momento. Hanno preso parte a tale esercitazione 30 RTDb dei 59 iscritti (ossia il 51%). Gli RTDb dell'area SH hanno mostrato la maggior partecipazione (12 su 19 iscritti, 63%); mentre hanno partecipato meno gli RTDb dell'area LS (13 su 30, 43%) (grafici 10 e 11).

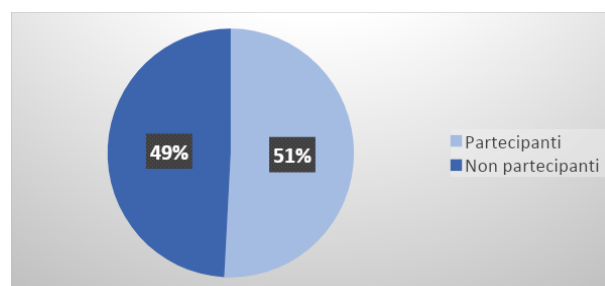


Grafico 10 % RTDb partecipanti e non partecipanti all'esercitazione sugli SV dell'edizione III del FD

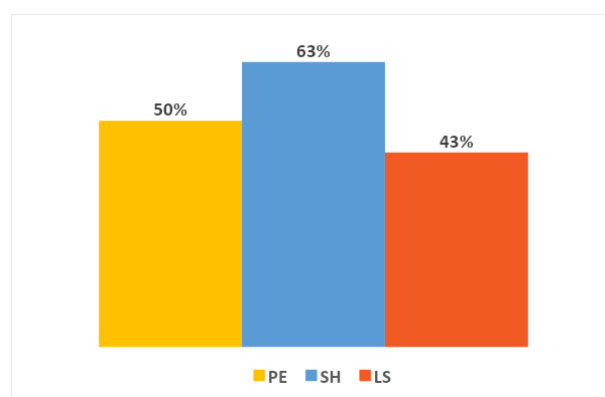


Grafico 11 % RTDb partecipanti all'esercitazione sugli SV dell'edizione III del FD relativa alla loro area disciplinare di appartenenza

Tipologia di *feedback* sull'esercitazione sugli Strumenti di Valutazione (SV)

Per quanto riguarda l'edizione III, la maggior parte dei *feedback* dati dai docenti e tutor alle esercitazioni svolte dagli RTDb sugli SV sono stati positivi (interventi di basso livello), ossia 17 *feedback* su 30 totali (56%), seguiti dai *feedback* medi (interventi di medio livello), 8 su 30 (27%); mentre in minor percentuale sono stati dati dei *feedback* negativi, ossia 5 su 30 (17%) (grafico 12).

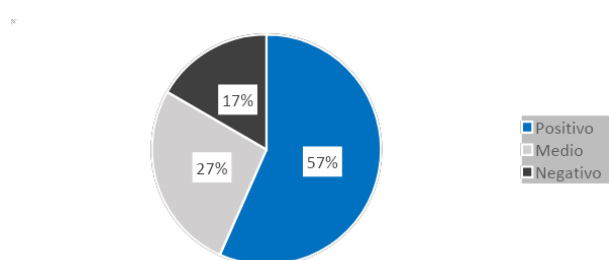


Grafico 12 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sugli SV

La maggior parte dei *feedback* positivi sono stati ottenuti dagli RTDb dell'area LS, ossia da 8 su 13 (62%) e, a seguire, dagli RTDb SH, 7 su 12 (il 58%). Minori *feedback* positivi sono stati ottenuti dagli RTDb dell'area PE, 2 su 5 (40%). *Feedback* medi sono stati ottenuti dagli RTDb dell'area PE, 2 su 5 (40%); mentre in minor misura dagli RTDb delle aree SH (3 su 12, 25%) e LS (3 su 13, 23%). Infine, *feedback* negativi sono stati ottenuti dai dagli RTDb di tutte e tre le aree, ossia dagli RTDb PE (1 su 5, 20%), dagli RTDb SH (2 su 12, 17%), e dagli RTDb LS, (2 su 13, 15%) (grafico 13).

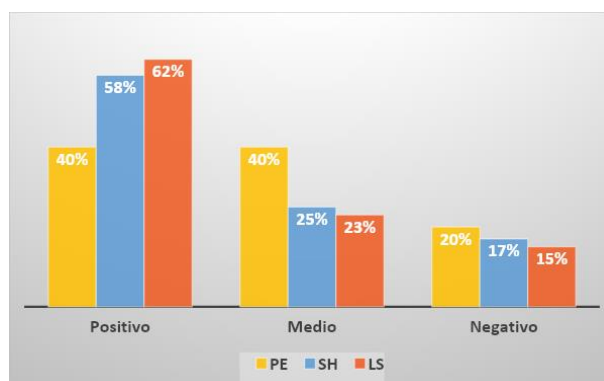


Grafico 13 % *feedback* positivi, medi e negativi dati alle esercitazioni svolte dagli RTDb dell'edizione III del FD sugli SV relative alla loro area disciplinare di appartenenza

3. Riflessioni conclusive

Da quanto emerge dalla letteratura, questo sembrerebbe essere il primo studio che indaga l'utilizzo del *feedback* scritto destrutturato (non associato a griglie) all'interno di un percorso di FD. Si tratta di una modalità di restituzione di un *feedback* in generale poco esplorato, anche se è stato adottato in alcuni specifici contesti come la formazione degli insegnanti (Al-Wadi, 2018), che consente sia di stimolare lo sviluppo professionale dei docenti universitari in formazione, sia di promuovere dei processi di auto-riflessione su quanto appreso.

Sebbene i dati raccolti fino a questo momento siano ancora limitati e non ci consentano di fare considerazioni sulla base della significatività statistica, essi ci permettono tuttavia di avanzare alcune ipotesi che potranno essere validate, rifinite o smentite in future sperimentazioni e raccolte di dati, ad esempio, durante successive edizioni del FD.

In primis, va evidenziato come i dati relativi all'esercitazione sui LO siano più consistenti poiché riguardanti entrambe le edizioni, a differenza di quelli sugli SV di cui la prima serie è stata scartata a causa della bassa partecipazione all'attività proposta. Quest'ultimo risultato ha portato i docenti e i tutor a riflettere sulla tipologia di esercitazione proposta, riguardante, ricordiamo, la costruzione di un esempio di domanda a scelta multipla (*Multiple Choice Question, MCQ*) per valutare l'apprendimento degli studenti al termine dell'insegnamento, che è stata forse percepita come inadeguata ai propri bisogni e interessi da parte dei partecipanti. A seguito delle suddette considerazioni, la nuova proposta sugli SV dell'edizione III ha riguardato l'individuazione di nuovi strumenti di valutazione nel proprio insegnamento (in linea con la logica del *constructive alignment*), e sembra aver risolto la criticità preesistente aumentando notevolmente la percentuale di partecipazione allo svolgimento della stessa.

Focalizzandoci dapprima sui dati dell'esercitazione relativa ai LO, si nota una differenza importante tra le due edizioni analizzate: la partecipazione per le tre aree disciplinari sembra disomogenea nell'edizione II, mentre appare decisamente più omogenea nell'edizione III. La scarsa partecipazione degli RTDb di SH all'esercitazione sui LO nell'edizione II potrebbe essere collegata a una minor percezione di necessità di formazione su questo specifico obiettivo oppure a un minor interesse al tema proposto sui LO; ipotesi opposte possono essere

avanzate per provare a spiegare la maggior partecipazione degli RTDb di LS. Tuttavia, tali differenze non sono più evidenti nell'edizione III, suggerendo di proseguire nella raccolta di dati e non permettendoci di propendere per nessuna delle nostre ipotesi.

I dati sull'esercitazione sui LO dell'edizione III, non mostrando differenze di adesione tra gli RTDb delle diverse aree, ci consentono di osservare, senza dover provare a correggere per il fattore 'partecipazione', le statistiche sui *feedback*. I partecipanti delle aree PE e LS ottengono *feedback* positivi con frequenza maggiore dei partecipanti di SH, le cui frequenze predominano tra i *feedback* medi e negativi. Una possibile spiegazione potrebbe essere rintracciabile nelle specificità disciplinari delle aree in questione, poiché i partecipanti delle aree PE e LS potrebbero essere maggiormente abituati a ragionare in una logica di misurabilità applicandola anche alle esperienze di apprendimento e, nello specifico, nella definizione dei LO. Pertanto, i ricercatori delle aree PE e LS, a differenza dei colleghi dell'area SH, sarebbero maggiormente in grado di operationalizzare a quale livello lo studente dovrà sviluppare la competenza che si sta cercando di formare o accrescere (Serbati *et al.*, 2012).

Per quanto riguarda i dati sull'esercitazione sugli SV, la terza edizione risulta l'unica valutabile, con una partecipazione massima degli RTDb dell'area SH, che si mostrano più interessati. Per quanto riguarda i partecipanti dell'area LS, è osservabile una minore adesione alla proposta, ma il massimo di *feedback* positivi. Un'ipotesi potrebbe essere quella che gli RTDb di LS abbiano già, in generale, maggiori competenze sugli strumenti di valutazione e aspetti metodologici legati alla costruzione di tali strumenti, sentendo meno la necessità di mettersi alla prova nel FD con l'esercitazione e ottenendo, tra i gruppi partecipanti, le *performance* migliori (maggiore percentuale di *feedback* positivi). All'interno del settore SH, invece, c'è notoriamente una maggiore uniformità in termini di modalità di valutazione utilizzata, con una predominanza di esame orale. Durante il *workshop* dedicato alla valutazione dell'apprendimento all'interno del percorso di FD, quindi, i ricercatori di questa area verrebbero a conoscenza dell'esistenza di altre modalità per testare conoscenze e capacità che vanno da livelli tassonomici più semplici, come quelle che richiedono di ricordare o integrare conoscenze (ad esempio, MCQ o test di associazione), a livelli tassonomici più elevati che richiedono di sviluppare o testare la capacità

di ragionamento e argomentazione critica (ad esempio, attraverso *essay* o saggio breve, domande a risposta aperta breve - DRAB etc.). Pertanto, i ricercatori di questa area potrebbero essere maggiormente motivati a svolgere questa esercitazione al fine sperimentare modalità alternative all'esame orale di valutazione dell'apprendimento nel proprio insegnamento.

In generale, questo studio può essere considerato come un apripista nell'utilizzo del *feedback* scritto all'interno di percorsi di FD. L'esperienza descritta, infatti, genera numerosi spunti di riflessione anche in vista di sperimentazioni e linee di indagine future. In primis, le oscillazioni in termini di partecipazione alle esercitazioni proposte potrebbero suggerire che una maggiore enfasi debba essere dedicata, al momento della stipula del patto formativo, alla comunicazione del tipo di attività su base volontaria che verrà svolta attraverso delle specifiche esercitazioni asincrone e di come i relativi *feedback* costituiscano un elemento importante del processo formativo. In particolare, è necessario sottolineare come questi ultimi non rappresentano soltanto un processo interattivo volto a informare i docenti circa i risultati della loro *performance* (Hattie *et al.*, 2007) ma, in un percorso di apprendimento esperienziale, rappresentano un'opportunità di riflessione su come loro stessi comunicano i *feedback* ai propri studenti anche in una logica di autovalutazione (Steinert *et al.*, 2012). Al fine di aumentare sia la partecipazione che il coinvolgimento poi, potrebbe essere opportuno mettere alla prova le conoscenze e le capacità acquisite in merito al *feedback* promuovendo, dopo la ricezione del *feedback* da parte degli esperti, anche la condivisione di *feedback* tra pari (*peers feedback*). Ad esempio, potrebbero essere proposte ulteriori esercitazioni, analoghe a quelle già svolte, in cui però i corsisti siano coinvolti nel duplice ruolo di partecipanti e valutatori, ovvero siano chiamati non solo a formulare LO o SV, ma anche a valutare le proposte formulate dai loro pari e fornire loro adeguati *feedback*.

Inoltre, questo studio mostra anche come il *feedback* sia uno strumento utile non solo per i partecipanti, ma anche per i docenti (*faculty developers*). I *feedback* all'esercitazione sugli SV della II edizione, ad esempio, hanno permesso ai docenti di ripensare le scelte effettuate nel modulo sulla valutazione dell'apprendimento e rilevare ulteriori fabbisogni formativi che hanno portato sia a una riprogettazione del terzo modulo che a sviluppare una nuova esercitazione più allineata con

l'obiettivo formativo che si voleva raggiungere. In questo senso, il *feedback* è uno strumento di auto-riflessione che può contribuire al miglioramento della qualità complessiva di un percorso di apprendimento. Tuttavia, questa modalità presenta anche alcune criticità. Ad esempio, solo la metà degli RTDb ha colto l'opportunità di ricevere un *feedback* individualizzato, in quanto questa attività richiede un investimento in termini di tempo che si aggiunge a quello già dedicato al percorso formativo. Inoltre, sempre in termini di tempo impiegato, va sottolineato che al fine di dare *feedback* individualizzato occorrono risorse. In questo caso sono stati attivati due contratti di collaborazione per attività di tutorato da 50 ore ciascuno al quale si somma il tempo per la supervisione da parte dei docenti del FD per un ammontare di *feedback* individuali totali pari a 109.

In conclusione, le opportunità offerte dal *feedback* individualizzato in forma scritta in percorsi di FD sono molte e ancora largamente inesplorate. Nelle prossime edizioni di FD rivolte agli RTDb dell'Università degli Studi di Milano sarà possibile svolgere ulteriori sperimentazioni e raccogliere dati qualitativi e quantitativi che consentiranno di aumentare le conoscenze ed esperienze in questo campo.

Riferimenti bibliografici

- Agius, N.M., Wilkinson A. (2014). Students' and teachers' view of written feedback at undergraduate level: a literature review. *Nurse education today*, 34(2014): 552-559. DOI: 10.1016/j.nedt.2013.07.005
- Al-Wadi, H.M. (2018). Supporting EFL Students' Learning of Theoretical English-Content Through Using an Inquiry-Based Teaching Technique. *English Language Teaching* 11(8):73. DOI: 10.5539/elt.v11n8p73
- Bhansali, P., Goldman, E. (2018). A novel peer feedback programme of family-centred rounds. *The Clinical Teacher*, 15(6):478-482. DOI: 10.1111/tct.12742.
- Garavaglia, A., Petti, L. (2019). Innovation of settings in higher education. *Education Sciences & Society* 9(2).
<https://journals.francoangeli.it/index.php/ess/article/view/7086>
- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The power of feedback. *The Review of Educational Research*, 77(1): 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487
- Ice, P., Kupczynski, L., Wiesenmayer, R., Phillips, P. (2008). Student perceptions of the effectiveness of group and individualized feedback in online courses. *First Monday*, (13)11.
<https://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/download/2260/2049>
- Jamshidian, S., Haghani, F., Yamani, N., & Sabri, M. R. (2019). Provision of feedback to medical teachers on their educational performance: perspectives of internal medicine teachers, *Advances in Medical Education and Practice*, 10, 85-94. DOI: 10.2147/AMEP.S184178
- Jones, C.A., Watkins, F.S., Williams, J., Lambros, A., Callahan, K.E., Lawlor, J., Williamson, J.D., High, K.P., Atkinson, H.H. (2019). A 360-degree assessment of teaching effectiveness using a structured-videorecorded observed teaching exercise for faculty development. *Medical Education Online*, 24(1):1596708. doi: 10.1080/10872981.2019.1596708

- Kluger, A. N., De Nisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.
- Kang, D., Goico, S., Ghanbari, S., Bennallack, K.C., Pontes, T., O'Brien, D.H., Hargis, J. (2019). Providing an Oral Examination as an Authentic Assessment in a Large Section, Undergraduate Diversity Class. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 13(2): 1-14.
- Lotti, A., Lampugnani, A., (Cur.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova University Press.
- Metastasio, R., Cini, F. (Cur.) (2009). *L'Analisi del contenuto. Procedure di analisi dei dati con il programma SPAD*. FrancoAngeli.
- Regan-Smith, M., Hirschmann, K., lobst, W. (2007). Direct observation of faculty with feedback: an effective means of improving patient-centered and learner-centered teaching skills. *Teach Learn Me*, 19(3):278-86. DOI: 10.1080/10401330701366739
- Schum, T. R., Yindra K. J. (1996). Relationship between systematic feedback to faculty and ratings of clinical teaching. *Academic Medicine. Journal of the Association of American Medical Colleges*, 71(10): 1100-1102. DOI: 10.1097/00001888-199610000-00019
- 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.
- Serbati, A., & Zaggia, C. (2012). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai learning outcomes: una proposta per i corsi di studio di istruzione superiore. *Italian Journal of Educational Research*, 5, 11-26.
- Shute, V. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78, 153-189. DOI: 10.3102/0034654307313795

- 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. DOI: 10.3109/0142159X.2012.680937
- Warm E., Kelleher, M., Benjamin, K., Sall, D. (2018). Feedback on Feedback as a Faculty Development Tool. *Journal of Graduate Medical Education*, 10(3), 354-355. DOI: 10.4300/JGME-D-17-00876.1
- Zannini, L., Lazazzara, A., Papini, S., Daniele, K., Porrini, M. (2021). Quali pratiche formative e rappresentazioni riportano i ricercatori RTDb all'inizio di un programma di Faculty Development? Indagine esplorativa presso l'Università degli Studi di Milano. In Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (Cur.) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*, 95-106. Genova University Press.

Realtà Aumentata e valorizzazione delle competenze didattiche in Università²

Leonarda Longo, Valeria Di Martino

Università degli Studi di Palermo

1. Introduzione

Il miglioramento della didattica universitaria e lo sviluppo professionale della docenza sono oggi al centro di un rinnovato e più maturo interesse da parte della comunità accademica e dei decisori politici. Essi non possono non considerare il ruolo apportato dalle tecnologie nei recenti e radicali cambiamenti delle esperienze di insegnamento e apprendimento. In questo panorama, la Realtà Aumentata (*Augmented Reality*, AR) è una tecnologia emergente. Numerose ricerche (Akçayır *et al.*, 2017; Bacca *et al.*, 2015; Chen *et al.*, 2017; Dey *et al.*, 2018; Fombona *et al.*, 2017; Hantono *et al.*, 2018; Li *et al.*, 2016; Ozdemir *et al.*, 2018; Radu, 2014; Sheehy *et al.*, 2014; Tekedere *et al.*, 2016) mettono in luce come l'AR possa di fatto essere utilizzata in una vasta gamma di contesti educativi, dalla scuola dell'infanzia alla formazione post-laurea e abbia il potenziale per sviluppare le abilità richieste agli studenti, come la risoluzione di problemi, il lavoro di gruppo, la valutazione critica e la comprensione di prospettive diverse tramite l'esplorazione, la manipolazione e la giustapposizione di informazioni. Tuttavia, sebbene esistano diverse ricerche internazionali che ne hanno messo in luce le potenzialità nella didattica universitaria (Martín-Gutiérrez *et al.*, 2015; Nesenbergs *et al.*, 2021; Sural, 2018), è da rilevare che si tratta di studi prevalentemente riferiti all'ambito scientifico. Il presente contributo intende illustrare la proposta progettuale dal titolo «Come insegnare con la Realtà Aumentata (AR) in Università», avviata nell'anno accademico 2021-2022 con i docenti

² Il contributo è il risultato del lavoro congiunto dei due autori. In particolare, Longo ha scritto i paragrafi 3, 4 e 5 e i sottoparagrafi 4.1, 4.2, 5.1, 5.2, 5.3, Di Martino l'Introduzione, la Conclusione e i paragrafi 1 e 2.

dei Corsi di Studi in Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria. La proposta formativa, basata su un approccio partecipativo, intende soffermarsi sulle possibili modalità di utilizzo dell'AR, di procedere con la descrizione dell'impatto dell'AR sull'esito dell'apprendimento, nei suoi risvolti disciplinari, cognitivi e sociali. A tal fine saranno utilizzati sia strumenti di ricerca quantitativi che qualitativi. A partire dall'analisi dei risultati, si intende pervenire ad un modello formativo traducibile in dispositivi applicabili e trasferibili da utilizzare nelle azioni di *Faculty Development*.

1.1. Realtà aumentata: una tecnologia emergente nella didattica universitaria

Il Rapporto NMCHorizon 2017, nella sua edizione *Higher Education*, identifica la Realtà Aumentata tra le tecnologie emergenti che hanno un impatto significativo sull'apprendimento e l'insegnamento nell'istruzione universitaria (Becker *et al.*, 2017). La AR è definita come un insieme di tecnologie che migliora la percezione della realtà sovrapponendo ad essa oggetti o informazioni virtuali sensibili al contesto (Klopfer & Sheldon, 2010; Cai, Wang & Chiang, 2014; Tekedere & Göke, 2016; Akcayir & Akcayir, 2017). Si colloca lungo il continuum tra il completamente reale e il completamente virtuale (Milgram & Kishino, 1994; Azuma, 1997). Per Azuma (1997), la AR, piuttosto che sostituire la realtà, come nel caso della realtà virtuale, si limita semplicemente ad integrarla, consentendo: la combinazione di contenuti virtuali con contenuti reali all'interno di un contesto reale: l'allineamento dei contenuti virtuali con quelli reali tramite la tridimensionalità e l'interazione in tempo reale con gli elementi virtuali, che dovranno dunque comportarsi come elementi reali nell'ambiente reale. Alla luce dei recenti progressi tecnologici, l'AR è resa sempre più accessibile ad un vasto pubblico, anche tramite dispositivi mobili come smartphone o tablet, e numerose sono le possibili applicazioni educative (Lu *et al.*, 2021; Sural, 2018; Marcel, 2019). Diverse ricerche e meta-analisi (Akçayır & Akçayır, 2017; Bacca, Baldiris, Fabregat & Graf, 2015; Chen, Liu, Cheng & Huang, 2017; Dey, Billinghamurst, Lindeman & Swan, 2018; Fombona & Pascual, 2017, Hantono, Nugroho & Santosa, 2018; Li, Van der Spek, Feijs, Wang & Hu, 2016; Ozdemir, Sahin, Arcagok & Demir, 2018; Radu, 2014; Sheehy, Ferguson & Clough, 2014; Tekedere & Göker, 2016) forniscono prove rilevanti sugli

apporti di questa tecnologia emergente nei processi di insegnamento/apprendimento. Wu, Lee, Chang & Liang (2013) descrivono in dettaglio le attività di apprendimento relative alla realtà aumentata con approcci innovativi e la conseguente partecipazione attiva, consentendo di cogliere le numerose differenze rispetto agli approcci centrati sui docenti (Kerawalla, Luckin, Seljeflot & Woolard, 2006; Squire & Jan, 2007), anche quando prevedono l'utilizzo di altre tecnologie, come PowerPoint, immagini e video (Yung & Khoo-Lattimore, 2019). In particolare, secondo Wu *et al.* (2013), la realtà aumentata offre la possibilità di promuovere l'apprendimento ubiquo, collaborativo e situato; fornire senso di presenza, immediatezza e immersione degli studenti; visualizzare l'invisibile, oltre a stabilire connessioni tra l'apprendimento formale e informale. Numerose ricerche mettono in luce come l'AR incida positivamente sullo sviluppo di processi cognitivi, quali ad esempio abilità spaziali (Kaufmann & Schmalstieg, 2003), abilità psicomotorie, grazie alla combinazione dell'esperienza tattile e visiva (Zhou, Duh & Billingham, 2008), la concentrazione (Ibanez *et al.*, 2014), la possibilità di chiarire le relazioni tra concetti e principi teorici (Lin, Duh, Li, Wang e Tsai, 2013), la memorizzazione dei contenuti (Pérez-López & Contero, 2013). Radu (2014), Akçayir e Akçayir (Akçayir & Akçayir, 2017) e Bacca, *et al.* (2014), tra gli altri, sottolineano gli effetti positivi legati ad una migliore comprensione dei contenuti. Radu (2014), si sofferma poi anche sui vantaggi in termini di collaborazione e motivazione degli studenti. Fombona e Pascual (2017), evidenziano gli effetti sugli esiti dell'apprendimento, riconducibile secondo gli autori al potenziale creativo, motivazionale e ricreativo di tale tecnologia, oltre che al senso di 'immersione' nell'esperienza didattica. Cabero e Barroso (2016) hanno condotto una revisione della letteratura dalla quale emerge che la realtà aumentata facilita la comprensione di fenomeni e concetti complessi; promuove la contestualizzazione e l'arricchimento delle informazioni; permette la personalizzazione e l'adattamento a diversi tipi di intelligenze; offre agli studenti la possibilità di interagire manipolando oggetti reali; favorisce l'apprendimento contestualizzato convertendo qualsiasi spazio fisico in un ambiente accademico stimolante; facilita lo sviluppo di una metodologia di insegnamento/apprendimento costruttivista; promuove lo sviluppo delle capacità grafiche attraverso la percezione del contenuto spaziale e degli oggetti 3D; favorisce l'apprendimento esperienziale e aumenta la motivazione. Con riferimento

agli ambiti di applicazione dell'AR nella didattica universitaria, si riscontra una notevole prevalenza dell'ambito scientifico su quello umanistico, in particolare: medicina (Ferrer-Torregrosa *et al.*, 2016; Moro, Štromberga, Raikos & Stirling, 2017); geografia (Carrera & Asensio, 2017); architettura (Lee, 2012); chimica (Cai *et al.*, 2014); matematica e geometria (Kaufmann & Schmalstieg, 2003; Sommerauer & Müller, 2014), scienze naturali (Chiang, Yang & Hwang, 2014), fisica (Ibáñez, Di Serio, Villaran, & Kloos, 2014; Lin, Duh, Li, Wang & Tsai, 2013) e patrimonio culturale (Kim *et al.*, 2017). Tuttavia, Fombona e Pascual (2017) descrivono nel dettaglio anche alcune criticità legate all'implementazione della'AR nella didattica universitaria, riconducibili principalmente alle difficoltà nell'utilizzo delle interfacce grafiche iniziali e alla necessità di un'adeguata formazione dei docenti.

2. Le ragioni alla base di una proposta di *Faculty Development* sulla realtà aumentata (AR)

L'introduzione di tecnologie emergenti nella didattica universitaria richiede anche una formazione coerente, orientata ad approcci attivi e dinamici, in grado di garantire gli effetti sull'apprendimento prima descritti. Esiti di precedenti ricerche condotte nell'ambito di azioni di *Faculty Development* condotte nel contesto italiano hanno messo in rilievo esigenze formative specifiche con particolare riferimento agli strumenti tecnologici e alle strategie che favoriscono la partecipazione attiva e responsabile degli studenti (La Marca, Di Martino & Gulbay, 2020; La Marca, Longo & Martino, 2021). Si sono inoltre riscontrati punteggi medi percentuali più bassi nell'ambito della percezione di autoefficacia nella progettazione di adeguati ambienti di apprendimento (PAA) rispetto alle conoscenze delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS) e alla collaborazione tra colleghi (CC) (La Marca, Di Martino, Gulbay, 2021). Per di più, durante la pandemia, i punteggi relativi alla percezione di autoefficacia erano significativamente più alti tra i docenti che avevano seguito seminari o corsi di *Faculty Development* riguardanti le tecnologie didattiche (La Marca, Di Martino, Gulbay, 2021; Dolighan & Owen, 2021). Ciò può essere legato a quanto evidenziato da altre ricerche, secondo cui le opportunità di apprendimento presentate nei programmi di formazione hanno una forte correlazione con le conoscenze e le abilità dei docenti al

termine della loro formazione (König, Blömeke, 2012; Blömeke, Suhl, Kaiser, Döhrmann, 2012). I risultati empirici di alcune recenti ricerche hanno fornito informazioni dettagliate su come la percezione di conoscenza tecnologica relativa al contenuto disciplinare (TCK) sia significativamente inferiore rispetto alle altre tipologie di conoscenze tecniche indagate dal TPACK (La Marca, Di Martino, Gulbay, 2021; La Marca, Longo, Martino, 2021). In questa direzione, la progettazione di percorsi formativi specifici e attivi riguardanti l'AR può fornire interessanti spunti per coniugare la riflessione sulla didattica disciplinare ad una tecnologia emergente.

3. Finalità e domande della ricerca

La ricerca qui presentata si colloca nel quadro teorico sopra delineato e nasce dal desiderio di approfondire l'implementazione della realtà aumentata all'Università.

Il lavoro di ricerca avviato ha avuto come finalità quella di favorire l'innovazione attraverso la valorizzazione e il coinvolgimento attivo di docenti universitari per implementare interfacce AR che rispondano alle reali esigenze didattiche degli studenti e valutare l'impatto, le pratiche e gli atteggiamenti che si generano in un intervento di *Faculty Development* riguardante la realtà aumentata. Si è inteso pervenire ad un modello formativo traducibile in dispositivi applicabili e trasferibili da utilizzare nelle azioni di *Faculty Development*. Il lavoro è stato orientato dalle seguenti domande di ricerca:

- come l'azione di *Faculty Development* supporta la progettazione e l'implementazione dell'AR nella didattica universitaria?
- in che modo l'azione di *Faculty Development* sull'AR contribuisce a supportare le competenze digitali, la riflessione metacognitiva e il senso di autoefficacia dei docenti universitari?

Indirettamente ci si propone di indagare anche in che modo la realtà aumentata può essere utilizzata efficacemente per promuovere l'apprendimento degli studenti.

4. La progettazione dell'azione di *Faculty Development* sull'AR

La proposta progettuale dal titolo «Come insegnare con la Realtà Aumentata (AR) in Università», attivata nel corso del secondo semestre dell'a.a. 2021-22, è rivolta ai docenti del Corso di Studi in Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria e sarà basata su un approccio partecipativo. Ci si soffermerà sulle possibili modalità di utilizzo dell'AR anche in ambito umanistico, al fine di descrivere successivamente l'impatto dell'AR sull'esito dell'apprendimento, nei suoi risvolti disciplinari, cognitivi e sociali.

4.1 Obiettivi formativi

Gli obiettivi formativi che si intendono perseguire sono di seguito specificati:

- fornire ai docenti universitari le conoscenze sui fondamenti della grafica e dell'animazione 3D oltre a consentire l'emergere di competenze pratiche per costruire semplici applicazioni e sistemi basati sulla simulazione in realtà aumentata;
- rendere i docenti consapevoli della necessaria interdisciplinarietà dei contributi;
- coniugare l'AR con le tecniche di *Digital Storytelling* e di *Gamification*, per consentire al docente di progettare applicazioni e sistemi immersivi relativi al proprio ambito disciplinare che risultassero non solo utili ma anche piacevoli.

4.2 Metodologia e articolazione del percorso

L'insegnamento alternerà lezioni di didattica frontale, in cui si affronteranno i concetti di base e le nozioni teoriche della realtà aumentata e lezioni di laboratorio, in cui i docenti universitari verranno gradualmente introdotti agli strumenti necessari per lo sviluppo di un'applicazione di AR *web-based*. Saranno privilegiate lezioni frontali, corredate da approfondimenti tramite video, esercitazioni laboratoriali e seminari di approfondimento. Al termine del corso, il docente avrà sviluppato un proprio progetto completo di realtà aumentata. La metodologia didattica usata nel corso sarà di tipo misto tra *Flipped*

classroom e PBL (*Problem based learning*). Il percorso dell'azione di *Faculty Development* sull'AR prevede alcune fasi di seguito meglio specificate:

- individuazione del gruppo di docenti da coinvolgere;
- somministrazione iniziale degli strumenti TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), *Teacher Self-Efficacy*;
- percorso formativo della durata di 30 ore (n. incontri 6) con cadenza mensile a carattere immersivo;
- progettazione individuale specifica rispetto ai propri contenuti disciplinari;
- somministrazione finale degli strumenti TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), *Teacher Self-Efficacy*, *focus group* finale;
- *Follow up*.

In questa sede precisiamo che dopo avere individuato 10 docenti da coinvolgere nel percorso formativo, abbiamo effettuato la somministrazione iniziale degli strumenti TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*), *Teacher Self-Efficacy*, i cui risultati sono in fase di elaborazione.

5. Descrizione degli strumenti

Questo campo di indagine ha richiesto l'adozione di strumenti e metodologie di analisi specifiche, che combinino aspetti qualitativi e quantitativi in grado di analizzare l'evoluzione dei comportamenti professionali degli insegnanti. Sono stati scelti tre strumenti: il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994); il TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) e il *Teacher Self-Efficacy*.

5.1 Il TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*)

Il TPACK (*Technology, Pedagogy and Content Knowledge*) è un modello elaborato da Mishra e Koehler (2006) che sottolinea i domini di

conoscenza coinvolti nei processi di insegnamento e apprendimento in cui la tecnologia gioca un ruolo sostanziale. Più nello specifico, nella presente ricerca, sono stati considerati solo gli *Item* inseriti del questionario che indagano:

- *Technological Content Knowledge* - TCK - Conoscenza tecnologica relativa al contenuto;
- *Technological Pedagogical Knowledge* - TPK - Conoscenza tecno-didattica;
- *Technological Pedagogical Content Knowledge* - TPCK - Conoscenza tecno-didattica relativa al contenuto.

5.2 Il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*)

Il Questionario MAI (*Metacognitive Awareness Inventory*) (Schraw & Dennison, 1994) si compone di 8 scale. Le prime tre scale (conoscenze dichiarative, conoscenze procedurali e conoscenze condizionali) fanno riferimento alla conoscenza dei processi cognitivi, corrispondono a ciò che i docenti conoscono di sé stessi, delle strategie e delle condizioni in cui le strategie sono più utili. Le conoscenze dichiarative, procedurali e condizionali possono essere considerate come le basi della conoscenza concettuale. Le altre cinque scale (pianificazione, strategie di gestione e informazioni, comprensione del monitoraggio, strategie di correzione, valutazione) riguardano invece l'autoregolazione che si riferisce alla consapevolezza del modo attraverso cui i docenti pianificano, applicano le strategie, monitorano, correggono gli errori di comprensione e valutano i loro apprendimenti. Gli *Item* sono costituiti da una scala graduata su 3 livelli.

5.3 Il questionario *Teacher Self-Efficacy*

Nel questionario sono presenti 38 *Item* che riguardano la *Teacher Self-Efficacy* (La Marca, Di Martino, Gulbay, 2021). In particolare, sono indagati gli aspetti relativi a:

- conoscenza delle caratteristiche individuali degli studenti (CIS), 13 *Item*, ovvero l'autoefficacia riferita alla propria capacità di conoscere adeguatamente le caratteristiche degli studenti, selezionare opportunamente gli obiettivi formativi, adattare le

proprie metodologie per andare incontro anche ai bisogni individuali degli studenti;

- progettazione dell'ambiente di apprendimento (PAA), 13 *Item*, rispetto alla capacità di progettare appositi ambienti di apprendimento;
- collaborazione con i colleghi (CC), cioè l'autoefficacia rispetto alle abilità relative al favorire la collaborazione tra i colleghi tramite l'utilizzo delle tecnologie.

6. Conclusione

Dalla ricerca, attualmente ancora in corso, si auspicano ricadute positive del percorso formativo sulla pratica didattica dei docenti coinvolti già a partire dal prossimo anno accademico (2022/23), al fine di determinare il grado di raggiungimento degli obiettivi e valutare fino a che punto la soluzione proposta contribuisca ad apportare una maggiore efficacia didattica e a migliorare il processo di insegnamento-apprendimento. Un'ulteriore ricaduta dell'intervento di *Faculty Development* potrebbe riguardare l'aumento del numero dei docenti interessati all'implementazione dell'AR nella didattica universitaria nell'a.a. 2022-23. In vista di un utilizzo integrato di tale tecnologia nella didattica universitaria, riteniamo fondamentale che i docenti acquisiscano competenze specifiche per evitare che la progettazione dell'apprendimento con AR sia principalmente condotta da professionisti della tecnologia dell'informazione con competenze didattiche limitate (Billinghurst, Duenser, 2012; Bower *et al.*, 2014). Il rischio è infatti che questa tecnologia, potenzialmente trasformativa, si inserisca nei vincoli inadeguati di modelli didattici precedenti (Di Martino, 2020). Si evidenzia inoltre la necessità di coordinare progetti di ricerca multidisciplinari che coinvolgano attivamente ingegneri, ricercatori e docenti universitari per implementare interfacce AR che rispondano alle reali esigenze didattiche degli studenti.

Riferimenti bibliografici

- Akçayır, M., & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1-11.
- Azuma, R.T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators & Virtual Environments*, 6(4), 355-385.
- Bacca, J., Baldiris, S., Fabregat, R. & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications. *Educ. Technol*, 17, 133-149.
- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall, C. G., & Ananthanarayanan, V. (2017). *NMC horizon report: 2017 higher education edition* (pp. 1-60). The New Media Consortium.
- Billinghurst, M., & Duenser, A. (2012). Augmented reality in the classroom. *Computer*, 45(7), 56-63.
- Blömeke, S., Suhl, U., Kaiser, G.; & Döhrmann, M. (2012). Family background, entry selectivity and opportunities to learn: What matters in primary teacher education? An international comparison of fifteen countries. *Teach. Teach. Educ*, 28, 44-55.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education-cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- Cabero, J., Barroso, J. (2016). The educational possibilities of Augmented Reality. *New Approaches Educ. Res.*, 5, 44-50.
- Cai, S., Wang, X., & Chiang, F.K. (2014). A case study of augmented reality simulation system application in a chemistry course. *Computers in Human Behavior*, 37, 31- 40.

- Carrera, C.C., & Asensio, L.A. (2017). Augmented reality as a digital teaching environment to develop spatial thinking. *Cartography and Geographic Information Science*, 44(3), 259-270.
- Chen, P., Liu, X., Cheng, W. & Huang, R. (2017). A review of using Augmented Reality in Education from 2011 to 2016. In E. Popescu, M.K. Kinshuk Khribi, R. Huang, M. Jemni, N. S. Chen (Cur.), *Innovations in Smart Learning* (pp. 13-18). Springer.
- Chiang, T.H.C., Yang, S.J., & Hwang, G.J. (2014). An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities. *Educational Technology & Society*, 17(4), 352- 365.
- Dey, A., Billingham, M., Lindeman, R.W & Swan, J. A. (2018). Systematic Review of 10 Years of Augmented Reality Usability Studies: 2005 to 2014. *Front. Robot*, 5, 37.
- Di Martino, V. (2020). Realtà aumentata: nuovi scenari di apprendimento? In G. D'Aprile & R. C. Strongoli. (Cur.) *Lo stato in luogo dell'Educazione. Ambienti, spazi, contesti* (pp. 147-161). Pensa MultiMedia,
- Di Martino, V., La Marca, A. & Gulbay, E. (2020). Innovare la didattica all'Università: uno strumento di riflessione per i docenti. In SIRD SIPES SIREM SIEMeS. *Le Società per la società: ricerca, scenari, emergenze* (pp 293-302). Pensa MultiMedia.
- Dolighan, T., & Owen, M. (2021). Teacher efficacy for online teaching during the COVID-19 pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-95.
- Ferrer-Torregrosa, J., Jiménez-Rodríguez, M.Á., Torralba-Estelles, J., Garzón-Farinós, F., Pérez-Bermejo, M., & Fernández-Ehrling, N. (2016). Distance learning icts and flipped classroom in the anatomy learning: comparative study of the use of augmented reality, video and notes. *BMC medical education*, 16(1), 230.
- Fombona, J., & Pascual, M.A. (2017). La producción científica sobre Realidad Aumentada, un análisis de la situación educativa desde la perspectiva SCOPUS. *Edmetic*, 6, 39-61.

- Hantono, B.S., Nugroho, L.E. & Santosa, P.I. (2018). Meta-Review of Augmented Reality in Education. In *Proceedings of the 2018 10th International Conference on Information Technology and Electrical Engineering (ICITEE)* (Bali, Indonesia, 24-26 July 2018) (pp. 312-315).
- Ibanez, M.B., Di Serio, A., Villaran, D., & Kloos, C.D. (2014). Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness. *Computers & Education*, 71, 1-13.
- Kaufmann H., Schmalstieg D. (2003). Mathematics and geometry education with collaborative augmented reality. *Computers Graphics*, 27(3), 339-345.
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S. & Woolard, A. (2006). Making it real: Exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual Real.*, 10, 16-174.
- Kim, H., Matuszka, T., Kim, J.I., Kim, J., & Woo, W. (2017). Ontology-based mobile augmented reality in cultural heritage sites: information modeling and user study. *Multimedia Tools and Applications*, 76(24), 26001-26029.
- Klopfer, E., & Sheldon, J. (2010). Augmenting your own reality: student authoring of science-based augmented reality games. *New Directions for Youth Development*, 128, 85-94.
- König, J. & Blömeke, S. (2012). Future Teachers' General Pedagogical Knowledge from Comparative Perspective. Does School Experience Matter? *ZDM Int. J. Math. Educ*, 44, 341-354.
- La Marca, A., Di Martino, V., Gulbay, E. (2021). La Self-Efficacy del Docente Universitario in Situazione di Emergenza Covid-19. *Excellence and Innovation in Teaching and Learning*, 1, 56-80.
- La Marca, A., Longo, L., & Martino, F. (2021). Digital skills e consapevolezza metacognitiva: prospettive di sviluppo professionale dei docenti universitari neoassunti. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 166-182

- Lee K. (2012). Augmented reality in education and training. *Tech. Trends*, 56 (2), 13-21.
- Li, J., Van der Spek, E.D., Feijs, L., Wang, F & Hu, J. (2016). Augmented Reality Games for Learning: A Literature Review. In N. Streitz & P. Markopoulos (Cur.), *Distributed, Ambient and Pervasive Interactions* (pp. 612-626). Springer International Publishing.
- Lin, T.J., Duh, H.B.L., Li, N., Wang, H.Y., & Tsai, C.C. (2013). An investigation of learners' collaborative knowledge construction performances and behavior patterns in an augmented reality simulation system. *Computers & Education*, 68, 314-321.
- Lu, A., Wong, C. S., Cheung, R. Y., & Im, T. S. (2021). Supporting flipped and gamified learning with augmented reality in higher education. *Frontiers in Education*, 6(110).
- Marcel, F. (2019). Mobile augmented reality learning objects in higher education. *Research in Learning Technology*, 27.
- Martín-Gutiérrez, J., Fabiani, P., Benesova, W., Meneses, M. D., & Mora, C. E. (2015). Augmented reality to promote collaborative and autonomous learning in higher education. *Computers in human behavior*, 51, 752-761.
- Milgram, P., & Kishino, F. (1994). A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE Transactions on Information System*, 77(12), 1321-1329.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Moro, C., Štromberga, Z., Raikos, A., & Stirling, A. (2017). The effectiveness of virtual and augmented reality in health sciences and medical anatomy. *Anatomical sciences education*, 10(6), 549-559.
- Nesenbergs, K., Abolins, V., Ormanis, J., & Mednis, A. (2021). Use of augmented and Virtual Reality in remote higher education: A systematic umbrella review. *Education Sciences*, 11(1), 8.

- Ozdemir, M.; Sahin, C.; Arcagok, S.; Demir, M.K. The effect of augmented reality applications in learning process: A meta-analysis study. *Eurasian J. Educ. Res.* 2018, 74, 165-186.
- Pérez-López, D., & Contero, M. (2013). Delivering educational multimedia contents through an augmented reality application: A case study on its impact on knowledge acquisition and retention. *Turkish Online Journal of Educational TechnologyTOJET*, 12(4), 19-28.
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: A meta-review and cross-media analysis. *Pers. Ubiquitous Comput*, 18, 1533-1543.
- Ranieri, M., Bruni, I. & Pezzati, F. (2019). Innovazione didattica e sviluppo professionale della docenza universitaria: la figura del instructional, *Excellence and innovation in learning and teaching: research and practices*: 4, 1, 103-121.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Sheehy, K., Ferguson, R., & Clough, G. (2014). *Augmented education: bringing real and virtual learning together*. Springer.
- Sommerauer, P., & Müller, O. (2014). Augmented reality in informal learning environments: A field experiment in a mathematics exhibition. *Computers & Education*, 79, 59-68.
- Squire, K., Jan, M. (2007). Mad city mystery: Developing scientific argumentation skills with a place-based augmented reality game on handheld computers. *J. Sci. Educ. Technol.*, 16, 5-29.
- Sural, I. (2018). Augmented reality experience: Initial perceptions of higher education students. *International Journal of Instruction*, 11(4), 565-576.
- Tekedere, H., & Göke, H. (2016). Examining the effectiveness of augmented reality applications in education: A meta-analysis. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(16), 9469-9481.

- Wu, H.K., Lee, S.W.Y., Chang, H.Y & Liang, J.C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Comput. Educ*, 62, 41-49.
- Yung, R. & Khoo-Lattimore, C. (2019). New realities: a systematic literature review on virtual reality and augmented reality in tourism research. *Current Issues in Tourism* 22, 2056-2081.
- Zhou, F., Duh, H. B. L., & Billinghurst, M. (2008, September). Trends in augmented reality tracking, interaction and display: A review of ten years of ISMAR. In *2008 7th IEEE/ACM International Symposium on Mixed and Augmented Reality* (pp. 193-202).

Integrazione delle pratiche di *teaching observation*, *self-observation* e *microteaching* come occasione di costruzione e sviluppo dell'offerta di *Faculty Development* per docenti di area medica e sanitaria

Manuela Milani

Humanitas University

1. Introduzione

In questo paper viene presentata l'esperienza specifica di Humanitas University (Hunimed) nell'integrazione di pratiche considerate in letteratura fondative delle competenze del *reflective teacher*. Le pratiche qui descritte sono quelle della *teaching observation*, della *self-observation* e del *microteaching*. Hunimed ha avviato la sua azione di miglioramento strutturale delle pratiche didattiche della sua *faculty* nel 2020. In questo quadro, la *teaching observation* è stata individuata come primo strumento da offrire ai docenti. Questa scelta è stata motivata dalle potenzialità insite in questo strumento di consentire il raggiungimento di diversi obiettivi: un *feedback* argomentato e contestualizzato da parte di un esperto al singolo docente in merito alla sua modalità di progettazione e conduzione delle lezioni, la costruzione di un clima di fiducia nei confronti dell'offerta di *Faculty Development* e infine - ma non per importanza - la possibilità di costruire la successiva offerta di miglioramento delle pratiche didattiche proprio a partire dalle evidenze e ricorrenze riscontrate nel corso delle osservazioni. A corredo delle pratiche di *teaching observation* si intende proporre lo strumento della *self-observation*, in particolare per coloro che hanno già fatto esperienza dell'osservazione a cura di un esperto, andando così a rafforzare le competenze di auto-osservazione. Infine, il *microteaching*, come strumento non per i singoli ma per i gruppi di docenti, rappresenta

un'occasione ulteriore di miglioramento delle pratiche capace però di uscire dal binomio esperto-docente osservato. Le diverse fasi di questo progetto sono oggetto di monitoraggio e valutazione.

2. Contesto e obiettivi per l'adozione della pratica di *teaching observation*.

Durante l'anno accademico 20-21 è stato introdotto in Humanitas University (Hunimed) un progetto di *Teaching Observation* (T.O.) dove per T.O. si intende una pratica di osservazione formale o informale della didattica (sia essa erogata in aula fisica o virtuale o all'interno di un altro ambiente di apprendimento). Hunimed è un ateneo di recente istituzione (2014), dedicato alle *Life Sciences*, con una significativa componente internazionale tra gli studenti e una forte connessione tra la pratica di ricerca e quella di didattica. Attualmente in Italia si possono mappare esperienze relative a due categorie di T.O.: l'osservazione tra pari, condotta da colleghi (definita *peer observation* o *peer mentoring*) e l'osservazione condotta da un esperto. In entrambi i casi le osservazioni hanno l'obiettivo di fornire ai docenti un *feedback* critico costruttivo volto a migliorare la gestione dell'aula e le metodologie didattiche. Hunimed ha deciso di adottare la seconda declinazione di T.O., individuando come esperto l'*education manager* di ateneo, che aveva una lunga esperienza pregressa in questo ambito. Spostando la nostra attenzione dal ruolo dell'osservatore (docente o formatore/esperto), all'obiettivo dell'osservazione stessa possiamo fare riferimento ad una diversa articolazione del concetto:

In the evaluation model, senior staff conduct teaching observations for quality assurance and assessment.

In the developmental model, teaching observations are conducted by faculty developers who focus on the evaluation and development of teaching competencies.

In the peer review model, academic faculty members observe each other's teaching and use these observations to generate reflective discussions and collaborative development on their teaching practices; this model usually involves four phases: pre-observation meeting, observation, post-observation feedback, and reflection» (Esterhazy et al., 2021).

Il modello adottato in Hunimed è sicuramente riconducibile a quello qui definito *developmental model*, è però del tutto assente la componente valutativa nel processo, che è esclusivamente teso al miglioramento delle pratiche didattiche attraverso lo sviluppo di competenze riflessive. Al corpo docente di Hunimed sono stati comunicati i seguenti obiettivi, illustrando in una logica temporale. Sono stati identificati come obiettivi di breve periodo:

per il singolo individuo: lo sviluppo di competenze riflessive per diventare un *reflective teacher*;

per l'istituzione: rendere la pratica riflessiva sul *teaching* un metodo qualificante la didattica dei corsi di laurea e dell'istituzione.

Obiettivi di lungo periodo sono invece:

costruire le basi per un processo condiviso di miglioramento della qualità della didattica;

favorire l'accettazione delle azioni di *Faculty Development*;

costruire una offerta di *Faculty Development* contestualizzata.

Oltre agli obiettivi condivisi in modo ufficiale, esistevano anche degli obiettivi che potremmo definire ufficiosi ma non per questo meno rilevanti. La scelta di avviare un percorso di *Faculty Development* in un contesto come quello italiano (dove solo in questi ultimi anni si sta sviluppando una riflessione e diffondendo pratiche ed esperienze) attraverso la T.O. è dovuta anche alla scelta di stabilire delle relazioni di fiducia tra il formatore ed i docenti, relazioni capaci di garantire lo sviluppo di basi solide per il successo delle azioni di formazione proposte in seguito. Altro obiettivo fondamentale per proporre come strumento di avvio proprio la T.O. è legato alla incredibile potenzialità di questo strumento di consentire all'osservatore di conoscere nel dettaglio il 'modo di fare didattica' proprio di Hunimed. Questa conoscenza del contesto specifico consente di evitare la proposta di azioni di miglioramento delle pratiche didattiche percepite come 'distanti' o, peggio ancora, 'standard'. L'ancoraggio della proposta di *Faculty Development* a quanto emerso dall'insieme delle osservazioni consente invece il disegno di interventi contestualizzati e percepiti come rilevanti e specifici rispetto a bisogni che sono stati riconosciuti e condivisi.

3. Elementi descrittivi dell'esperienza di *teaching observation* in Hunimed.

Come esplicitato poco sopra, in Hunimed si è scelto di adottare la specifica declinazione della T.O. condotta da un esperto. Il modello è stato caratterizzato dalle seguenti decisioni: il docente aderisce al progetto solo ed esclusivamente su base volontaria, il docente sceglie inoltre quale lezione verrà osservata in funzione di ragioni che sarà poi chiamato a condividere ma rispetto alle quali non viene fatto alcun invito: il docente può scegliere lezioni dove utilizza una didattica monodirezionale, o lezioni dove si sperimenta una nuova metodologia didattica o ancora lezioni in codocenza e così via. La lezione viene osservata utilizzando una griglia, che esperto e docente personalizzano preventivamente. Infine, nei giorni immediatamente successivi all'osservazione ha luogo un *meeting* di *feedback*. La costruzione della griglia di osservazione rappresenta un momento fondamentale del processo di T.O. perché con essa prende avvio il processo di riflessione del docente sulla lezione prescelta. La griglia è stata costruita dopo una analisi della letteratura e contiene al suo interno diverse sezioni: una prima parte informativa in merito alle caratteristiche della lezione, una seconda parte dedicata alla personalizzazione della griglia (dove al docente vengono poste una serie di domande aperte per consentirgli di indicare *focus* così come elementi da omettere eventualmente dal *feedback*) e infine una terza parte con elenco delle variabili oggetto di osservazione con descrittori relativi, in questo caso al docente viene chiesta una attribuzione di peso (da importanza minima a importanza massima utilizzato una semplice scala a 5 punti) in modo da modellare l'osservazione - e in particolar modo il *feedback* - in funzione delle preferenze del docente. La griglia di osservazione è parzialmente adattata ai diversi contesti didattici. Durante l'anno accademico 20-21, in ragione delle scelte istituzionali fatte in occasione delle diverse fasi della pandemia, sono state osservate infatti diverse tipologie di lezioni, afferenti a tutti i corsi di laurea: lezioni in aula fisica, lezioni sincrone *online*, lezioni in aula estesa e infine lezioni asincrone *online* (anche *flipped learning*). Ovviamente il contesto di erogazione della lezione definisce il punto di vista dell'osservazione e di conseguenza l'ampiezza di contenuto del *feedback*: un osservatore presente in aula fisica ha uno sguardo che include gli studenti e l'ambiente di apprendimento nella sua

interezza, un osservatore presente in una virtuale ha uno sguardo coincidente con lo sguardo degli studenti.

4. Integrazione tra *teaching observation* e altre pratiche di sviluppo della competenza riflessiva

Come abbiamo illustrato poco sopra, il progetto di T.O ha preso avvio nell'anno accademico 20-21 e nell'anno accademico successivo si è deciso di dare continuità al progetto, confermando il servizio come disponibile per i docenti interessati (a prescindere anche da una loro partecipazione all'edizione precedente del progetto) così come di darne continuità con strumenti capaci di sviluppare le competenze riflessive identificando un percorso di sviluppo per i docenti più interessati. A questo obiettivo formativo si aggiunge una variabile organizzativa di non secondaria importanza: la necessità di identificare pratiche efficaci ma 'sostenibili' in termini di impegno delle risorse umane. In questo senso la T.O. condotta da un esperto rappresenta uno strumento critico poiché dipendente dal monte ore allocabile su questa attività da parte dell'esperto. A valle di queste riflessioni sono stati identificati due strumenti coerenti con obiettivi e contesto: quello della *self-observation* e del *microteaching*. La scelta è quindi quella di proseguire offrendo il servizio di T.O. a coloro che ne fanno richiesta e di proporre invece percorsi integrativi per chi ne ha già fatto esperienza. È interessante notare un particolare fenomeno: tra chi ha esperito l'osservazione nello scorso anno accademico, una componente non secondaria (quasi un terzo) ha fatto richiesta di una seconda osservazione in altro contesto: diversa lingua veicolare, diversa annualità, diverso corso di studi, lezione co-gestita con collega, etc.

4.1. *Self-observation* e *microteaching*

Lo sviluppo delle competenze riflessive è l'obiettivo - ombrello delle diverse azioni formative qui descritte, sono queste infatti competenze chiave per far sì che il docente osservi la propria didattica identificando man mano evidenza delle pratiche efficaci così come le aree di miglioramento, in funzione dei contesti e degli obiettivi didattici. Nella pratica della T.O. il docente lavora allo sviluppo di questa competenza attraverso la relazione con l'osservatore e il suo *feedback*.

Brookfield (2017) identifica quattro possibili fonti di confronto in tal senso: «*students' eyes, colleagues' perceptions, personal experience, and theory and research.*». *Self observation* e *microteaching* rappresentano quindi occasioni di sviluppo della competenza riflessiva grazie in un caso ad un lavoro di auto monitoraggio e critica, nell'altro grazie ai *feedback* ricevuti dai colleghi in occasione della 'microlezione' loro proposta. Classicamente, la pratica del *microteaching* viene definita come «*a technique aiming to prepare teacher candidates to the real classroom setting*» (Brent & Thomson, 1996). Il *microteaching* viene utilizzato soprattutto come uno strumento per la formazione degli insegnanti in ingresso nella scuola, gli obiettivi raggiungibili in questo caso sono infatti quelli di consentire al docente senza esperienza di sperimentare le sue competenze didattiche in un contesto simulato, lavorando ad una granularità inferiore a quella reale ma focalizzandosi al contempo su tutte le componenti della stessa. L'obiettivo è quindi di ridurre la complessità del contesto reale (Kumari and Rao, 2004) pur mantenendo le caratteristiche chiave:

Micro teaching is a teaching situation which is scaled down in terms of time and numbers of students. Usually, this has meant a four to twenty-minutes lesson involving 3 to 10 students. The lesson is scaled down to reduce some of the complexities of the teaching acts, thus allowing the teacher to focus on selected aspect of teaching. (Allen and Cooper, 1970).

Nel caso specifico qui illustrato il modello viene adattato rispetto alle caratteristiche della didattica accademica per fornire una forma concentrata e focalizzata di *peer feedback*.

Per quanto concerne la pratica della *self-observation*, si è fatto riferimento al lavoro di Richards (2007) che identifica «*five assumptions*» qui di seguito riportate:

1. *An informed teacher has an extensive knowledge base about teaching. Teaching is a complex, multidimensional activity. The teacher who has a more extensive knowledge and deeper awareness about different dimensions and components of teaching is better prepared to make appropriate judgment and decision in teaching.*

2. *Much can be learned about teaching through self-inquiry.*

Teachers collect information about their teaching either individually or through collaborating with colleague, make decision about their teaching, decide it initiatives need to be taken, and select strategies to carry them out.

3. *Much of what happens in teaching is unknown to the teacher.*

Teachers are often unaware of the kind of teaching they do or how they handle many of the moment-to-moment decision that arises. This unawareness could be solved by collecting and examining data on many dimensions of teaching.

4. *Experience is insufficient as a basis for development. Many aspects of teaching occur day in and day out, and teachers develop routines and strategies for handling these recurring dimensions of teaching. However, many researches suggest that, for many experienced teachers, many classroom routines and strategies are applied almost automatically and do not involve a great deal of conscious thought or reflection. Experience is the starting point for teacher development, but in order to make experience play a productive role, it is necessary to examine such experience systematically.*

5. *Critical reflection can trigger a deeper understanding of teaching. It involves examining teaching experiences as a basis for evaluation and decision making and as a source for change.*

In coerenza con tali *assumptions* viene proposto ai docenti che hanno già fatto esperienza di osservazione di proseguire nella stessa direzione lavorando però con l'esperto nel ruolo di facilitatore e ponendosi invece loro stessi sia nella posizione di osservatori che di osservati. Gli stessi strumenti a supporto dell'esperienza sono derivati, e coerenti, con quelli che hanno supportato l'esperienza di osservazione da parte di un esperto. Entrambe le sperimentazioni sono attualmente in corso. Il particolare si segnala che rispetto alla attività di *microteaching*, sono state definite due opzioni: da un lato l'attività è stata proposta all'intero gruppo dei docenti - indipendentemente dal corso di laurea dove svolgono la loro attività didattica - che avevano già fatto esperienza di T.O., dall'altro lato un corso di laurea da deciso di proporla come attività ai suoi docenti, in preparazione ed avvio di un percorso strutturato per lo sviluppo di attività di *reflective teaching* da svolgersi nel prossimo anno accademico.

5. Conclusioni

Humanitas University ha dato avvio ad un progetto di T.O. avendo identificato un macro-obiettivo guida: utilizzare la T.O. come strumento per facilitare lo sviluppo di competenze riflessive in merito alla didattica agendo sia a livello di singolo docente che a livello istituzionale. Per

avviare una riflessione sulla qualità della didattica è infatti fondamentale 'emanciparsi' dall'unico strumento utilizzato per valutare la didattica, ossia il questionario ministeriale compilato dagli studenti. Tale questionario può infatti fornire utili informazioni ma che non possono costituire l'unico strumento per indagare la qualità della didattica, il rischio infatti è di basare qualsiasi riflessione in questa direzione avendo a disposizione una sola, e specifica, tipologia di dati. È invece urgente far sì che oltre ad ampliare lo sguardo, e quindi i punti di vista, sulla qualità della didattica, si sviluppi anche una prassi, una abitudine alla discussione tra i docenti utilizzando uno stesso linguaggio e in funzione di condivisione di esperienze, difficoltà e - individuazione di aree di sviluppo. L'esperienza di T.O. ha quindi rappresentato - e rappresenta tuttora - la strada principale per lo sviluppo delle competenze riflessive. Una volta dato avvio al percorso si sono identificati strumenti e metodi da affiancare a quelli in uso per ampliare e approfondire l'esperienza. Non solo: un bisogno altrettanto rilevante è quello di identificare un percorso di sviluppo sostenibile nel lungo periodo e in questo senso il *microteaching* e la *self-observation* rappresentano due opzioni coerenti e significative, al momento in fase di sviluppo e quindi monitoraggio. Un'opzione recentemente identificata a livello istituzionale per un uso in qualche modo alternativo della T.O. è quella di proporre l'esperienza in fase di *onboarding* ai nuovi docenti in ingresso in ateneo. L'esperienza sarebbe in questo caso consigliata e parte della fase di formazione iniziale e non rispetterebbe quindi il criterio dell'adesione volontaria che ha caratterizzato questi anni di servizio. Gli esiti di questa esperienza andranno quindi attentamente monitorati per capire quanto la volontarietà rappresenti una variabile decisiva nel determinare il successo dell'iniziativa. Si mette infine in luce un ultimo elemento critico di riflessione poiché nella pratica della T.O. rimane in ombra una variabile fondamentale della didattica: la valutazione dell'apprendimento. La valutazione rientra occasionalmente all'interno delle discussioni che avvengono tra osservatore e osservato in occasione del meeting di feedback ma non rappresenta neppure in questi casi l'elemento centrale. Tale punto critico è in generale rilevabile nelle azioni di *Faculty Development* intraprese dai diversi atenei, italiani e no: esistono *workshop*, corsi e seminari sull'interazione, sulla comunicazione efficace, su altri aspetti rilevanti della pratica didattica e poi anche sulla valutazione. Il rischio di questa impostazione è quello di continuare a

gestire parallelamente la formazione alla didattica in aula e la formazione alla valutazione come se facessero parte di due mondi separati e non fortemente interconnessi. Anche la T.O. risente di questa logica 'a comparti'. Uno degli obiettivi per il futuro è quindi quello di disegnare nuove prassi metodologiche capaci di sviluppare le competenze riflessive integrando T.O. e valutazione in modo efficace.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D.W., Ryan, K. A. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley Publishing.
- Allen, D. W., Cooper J. M. (1970). *Microteaching: History and the present status*. ERIC Clearing House on Teacher Education.
- Becker, E., et. al. (2017). The effects of practice-based training on graduate teaching assistants' classroom practices. *CBE—Life Sciences Education* (16:4), article 58.
- Brent, R., Wheatley, E., Thomson, W. S. (1996). Videotaped microteaching: Bridging the gap from the university to the classroom. *The Teacher Educator*, 31(3), 238-247.
- Caporarello, L., Cirulli, F., Milani, M. (2020). Collaborative Design of a Teaching Observation Grid to facilitate the acceptance of Teaching Observation Practices. In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 4531-4536). IATED.
- Esterhazy, R., de Lange, T., Bastiansen, S., Wittek, A. L. (2021). Moving Beyond Peer Review of Teaching: A Conceptual Framework for Collegial Faculty Development. *Review of Educational Research*, 91(2), 237-271.
- Kumari, B. V., Rao, D.G.B. (2004). *Methods of teaching social studies*. Dynamic Printer Delhi.
- Kurdi, M. (2015). *Microteaching. Medical Education and Technology Workshop*. Karnataka Institute of Medical Sciences Hubli.
- Milani, M. (2021). Teaching Observations through the Pandemic to foster teaching innovation, *EDULEARN21 Proceedings*, pp. 10922-10926.
- Persellin D., Goodrick T. (2010). Faculty development in higher education: Long-term impact of a summer teaching and learning

workshop. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* (10:1), 1-13.

Race P. (2009). *Using peer observation to enhance teaching*. Leeds Met Press.

Remesh A. (2013). Microteaching, an efficient technique for learning effective teaching. *Journal of Research in Medical Sciences: The Official Journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 18(2), 158-163.

Richards J. C. (2007). *Reflective Teaching in Second Language Classroom*. Cambridge University Press.

Formazione e sperimentazione didattica per il miglioramento e l'innovazione dei processi di insegnamento del docente Universitario quale motore di sviluppo delle competenze del docente

Barbara Majello

Università degli Studi di Napoli Federico II

1. Descrizione del processo

Negli ultimi anni gli Atenei Italiani, anche su impulso dell'Anvur, si sono progressivamente impegnati in azioni e progetti per innovare e migliorare la qualità della didattica e valorizzare le competenze didattiche dei docenti offrendo opportunità di sviluppo professionale e di confronto. Il nostro Ateneo Federico II di Napoli tra il 2017 e il 2020 ha realizzato due significative esperienze dedicate in modo specifico agli RTDB in prima e seconda edizione in ordine cronologico del programma di sviluppo F.E.D.E.R.I.C.O (*Formation Experiences Didactics Competences Evaluation Organization Reflexivity Innovation*) rivolto a docenti e ricercatori neoassunti presso l'Università degli studi di Napoli Federico II. Questo percorso formativo ha consentito da un lato di identificare i bisogni di sviluppo professionale dei ricercatori e dei docenti dell'Ateneo, dall'altro di far fronte all'esigenza spontanea di sperimentazioni e di innovazioni sul piano della didattica e dell'articolazione dell'offerta formativa. Il progetto F.E.D.E.R.I.C.O mira ad attivare un processo di innovazione della didattica e a promuovere opportunità per sviluppare riflessioni sulle pratiche di insegnamento e apprendimento che potrebbero essere sfruttate per lo sviluppo di modelli e strategie funzionali ad un effettivo cambiamento organizzativo (Striano *et al.* 2020)

La prima edizione si è svolta nel periodo pre-pandemia ed ha coinvolto una platea di 100 ricercatori RTDB di Ateneo provenienti da aree culturali

molto eterogenee; il percorso è stato strutturato coinvolgendo i ricercatori a seguire su base spontanea incontri seminariali ed a partecipare a «laboratori di riflessione sulle metodologie didattiche» in gruppi guidati dallo staff del progetto (B.Majello, P.Nunziante, R.Serpieri, M.Striano). La seconda edizione svolta da giugno a ottobre 2020, ha coinciso con il periodo di emergenza sanitaria ed è stata realizzata utilizzando le piattaforme digitali messe a disposizione dell'Ateneo. Questa edizione rivolta ad una seconda platea di 100 ricercatori è stata pensata e progettata dallo staff di docenti di Ateneo completamente *online* e si potrebbe considerare una sperimentazione di innovazione didattica e riflessione co-creativa. Questa esperienza emergenziale di progetto ha fortemente contribuito alla riflessione sulle modalità di insegnamento da remoto e offerto l'opportunità di sperimentare nuove modalità di interazione tra docenti, esperti e partecipanti al progetto in un vero scambio di competenze su modelli di co-creazione che si sono evoluti durante gli incontri. Sono stati offerti ai partecipanti incontri seminariali interattivi con docenti di Ateneo esperti di metodologie didattiche quali la realizzazione di MOOC, l'utilizzo di Teams, la creazione di corsi in *Moodle*, esperti di modelli pedagogici per una didattica inclusiva per studenti con disabilità, etc... Si sono affrontati temi quali il *Service learning* e problematiche quali la Internazionalizzazione della didattica.

Intervallati agli incontri seminariali di apprendimento teorico lo staff di progetto ha coinvolto i partecipanti, suddivisi in gruppi, in «*workshop di Learning design*». Durante i *workshop* i partecipanti hanno avuto l'opportunità di familiarizzare con un ambiente di collaborazione da remoto fornito dallo strumento *Whimsical*. Divisi in *breakout rooms* attraverso un *software* di videoconferenza, i *teams* interdisciplinari di 3-5 docenti e ricercatori sono stati dotati di una serie di risorse guida e di un Canvas collaborativo e stimolati nella co-creazione di una raccolta di metodi di apprendimento/insegnamento,

Il riferimento principale da cui è stato elaborato il percorso formativo del *workshop di Learning design* per il progetto F.E.D.E.R.I.C.O è stato l'ABC *Learning design* riproposto e adattato introducendo alcuni elementi di novità sia nel contenuto/struttura del *workshop* che nella conduzione da parte dello staff di progetto per meglio adattarsi allo scenario specifico di un'esperienza di collaborazione in tempo reale completamente da remoto imposta dall'emergenza sanitaria Coronavirus

(Perna et al 2021). Il *workshop* si è svolto 5 volte tra giugno e ottobre 2020, coinvolgendo in totale 100 docenti e ricercatori provenienti da aree culturali diverse tra cui fisica, ingegneria, arti e scienze umane, scienze della vita e scienze sociali. La creazione di *team* interdisciplinari ha avuto l'obiettivo di attivare il pensiero e le pratiche collaborative trascendendo i tradizionali confini disciplinari. Il ruolo dei docenti formatori è stato quello di agire sia da *co-designer* insieme ai partecipanti che come facilitatori del processo, considerando che la maggior parte dei partecipanti proveniva da *background* non abituati alla progettazione partecipata ed a pratiche di ideazione/creazione collaborativa.

La seconda edizione del progetto F.E.D.E.R.I.C.O. dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, nel periodo pandemico e di forzato *lockdown* in cui le interazioni tra i partecipanti ed i formatori erano possibili solo da remoto è stata una occasione unica ed un contesto ideale per condurre una sperimentazione di processi organizzativi di innovazione e creatività nelle pratiche di insegnamento/apprendimento. Una terza edizione, ancora in progettazione, sarà l'occasione per riflettere su stimoli che da questi percorsi sono scaturiti.

Sulla scorta dei risultati delle esperienze fatte dai ricercatori partecipanti al progetto di formazione F.E.D.E.R.I.C.O, essi stessi sono stati propulsori di varie attività di riflessione e progettazione di percorsi innovativi di didattica con l'obiettivo di estendere il raggio d'azione a tutti i docenti dell'Ateneo.

Il confronto e la strategia di *Co-creation* che coinvolge docenti di differenti discipline è attualmente la strategia ottimale per ragionare su problematiche didattiche attuali e costituisce un volano per la sfida futura sull'innovazione dell'insegnamento. La contingente situazione pandemica sta spingendo la comunità accademica a mettere in discussione le tecniche di insegnamento. Come esperienza personale di Coordinatore di un Corso di Studi triennale in Biologia le sollecitazioni dell'ANVUR già nell'anno 2017 sono state da stimolo ad istituire una Commissione di Didattica Innovativa all'interno del CdS. Attraverso un questionario di autovalutazione somministrato ai docenti del Dipartimento sulla scia del questionario che fu somministrato nel PRODID (Felisatti, Serbati) è stato sondato il coinvolgimento spontaneo dei docenti maggiormente interessati alla riflessione ed allo sviluppo (*Faculty Development*) e in breve si è istituita quella che definirei una Comunità di Pratica (CdP) sulla Didattica Innovativa che si è estesa a tutto

il Dipartimento di Biologia (delegato del direttore DIB alla Innovazione didattica B. Majello). Il gruppo di docenti hanno certamente competenze diverse sia per anzianità di ruolo che per discipline che vengono insegnate in anni diversi dalla triennale alla magistrale o a corsi di perfezionamento e master universitari. Le competenze che i docenti acquisiscono sul campo difficilmente possono essere catturate nei libri. Le interazioni informali tra i docenti del DIB sono un modo per far circolare le loro esperienze maturate durante gli anni di docenza, riflettere collegialmente sulle necessità di cambiamento in questi anni di transizione al digitale e proporre le migliori pratiche adottate *Best practices*. Il ruolo del docente è chiaramente in via di evoluzione, il vero cambiamento che dobbiamo affrontare è quello di allontanarci dal ruolo di docente come colui che riversa il sapere sui propri studenti e ad avvicinarsi alla figura del docente come *manager* del sapere e facilitatore della conoscenza. In questo senso si riesce a notare un parallelo con quanto progettato per il corso di formazione F.E.D.E.R.I.C.O e la interazione co-creativa in processi di apprendimento tra giovani in ruolo da pochi anni e Docenti staff di progetto più esperti. La storia ci insegna che prima di prendere piede, l'innovazione non è generalmente vista di buon occhio. Per scongiurare questo rischio è necessaria una struttura che metta in comunicazione docenti di aree culturali pedagogiche con esperti di discipline diverse facilitando la messa in circolo di conoscenze tra docenti inclini o meno alla innovazione didattica. Le opportunità di interazione con i colleghi diventano un mezzo efficace ed economico per approfondire le proprie conoscenze professionali in un percorso di riflessione. Queste risorse di tipo umano si vanno ad affiancare al materiale utilizzato per gli approfondimenti o che si potrà produrre in corso, a fonti di informazione e supporti di vario genere (audio, video, multimediali) che possano essere creati all'interno della comunità di pratica stessa. La comunità di pratica del DIB denominata «BioTeachIN» (*Biology teaching innovation*) ha messo così in atto delle attività pratiche con l'obiettivo di incoraggiare gli studenti ad acquisire non solo conoscenze, ma anche una forma mentis scientifica. I *Contest* proposti quali prodotti di valutazione finale dei *workshop* che sono stati offerti provano a rispondere alla grande esigenza di valorizzare il lavoro svolto dai giovani studenti in stretta collaborazione con i relatori protagonisti (Nazionali e Internazionali) e i professionisti del mondo del lavoro. Il *workshop* «*Bioprinting: quando la Biologia incontra l'Ingegneria*» e il

programma internazionale di *Service-learning tinyEarth*, hanno coinvolto centinaia di studenti di corsi di laurea diversi, la cui partecipazione è stata riconosciuta con crediti formativi di tirocinio. Il *workshop* sul tema della stampa digitale alla sua seconda edizione è stato progettato in modalità *blended* per far fronte al periodo di emergenza sanitaria ed è stato concepito con l'obiettivo di illustrare l'utilizzo della stampa 3D in Biologia e far scoprire agli studenti come l'interdisciplinarietà e la sinergia possa aprire la strada a sbocchi professionali innovativi. L'evento ha ospitato scienziati-docenti-*speaker* di vari settori disciplinari dall'Ateneo, enti esteri come l'Università di Newcastle e aziende che producono e disegnano biomateriali. La didattica a distanza sperimentata all'improvviso e affiancata a quella in presenza, ha certamente permesso di riflettere al cambiamento dei tradizionali metodi d'insegnamento, ma ha anche stimolato il desiderio dei docenti di 'arrivare' ai propri alunni e dei giovani di socializzare in maniere svariate e non tradizionali, dando così un nuovo valore e significato al ruolo dell'università nella loro vita.

Durante le attività del *workshop* si sono creati dei gruppi di lavoro in remoto (*breakout rooms*) che hanno permesso agli studenti interazioni e socializzazione tra loro e con i docenti Staff di Progetto e le aziende di stampa in 3D. Quale prodotto di apprendimento del *workshop* gli studenti guidati dai 'facilitatori' hanno creato *video trailers* dell'evento, corredato da loro video-interviste. I *video trailer* prodotti hanno partecipato ad un *contest* con premiazione finale in presenza presso le aule del DIB.

Il programma *Tiny earth (Studentsourcing antibiotic discovery)* arricchisce la offerta formativa del CdS già da due anni (<http://www.dipartimentodibiologia.unina.it/dib-e-service-learning/>).

Il Dipartimento di Biologia ha sfruttato il periodo della pandemia per implementare-riprogettare il programma per la scoperta di nuovi antibiotici in una modalità mista (*blended*) Concepito in una prima edizione in presenza tale progetto a cui il CdS ha attribuito/riconosciuto 6 CFU per attività di tirocinio è stato progettato in periodo di emergenza sanitaria da Coronavirus in modalità ibrida. Gli studenti selezionati attraverso lettere motivazionali hanno svolto individualmente ed in autonomia il loro progetto che va dal campionamento di suolo all'isolamento e screening antimicrobico, concludendo con il report dei risultati in poster digitali. Tre studenti hanno presentato i loro risultati al *symposium* internazionale *online* dall'Università di Wisconsin, sede

mondiale del TE. La metodologia della didattica integrata istruite *online* e in laboratorio si è confermata idonea per l'acquisizione di conoscenze e lo sviluppo delle abilità e delle competenze grazie al potenziamento dell'apprendimento attivo. Tutti i prodotti finali creati per gli studenti sono stati pubblicati sul sito di Didattica Innovativa del Dipartimento di Biologia.

2. Conclusioni

Le esperienze formative proposte nel progetto F.E.D.E.R.I.CO per il *Faculty Development* dell'Università di Napoli Federico II sono state valutate positivamente dai docenti coinvolti che hanno espresso in un *forms* di valutazione un livello di soddisfazione molto elevato. Questa prima esperienza è stata certamente un volano per l'instaurarsi di un dibattito altamente creativo all'interno dei vari Dipartimenti dell'Ateneo che hanno risposto con proposte di attuazione di percorsi innovativi di formative differenziando e adattandosi ai bisogni della docenza di aree culturali dell'ateneo differenti. Gli esempi riportati in questo testo, realizzati dal Dipartimento di Biologia, rappresentano e esemplificano la necessità di costruire comunità accademiche attive nella riflessione di una didattica esperienziale ed attiva, dall'altra che tali comunità si confrontino costantemente per il miglioramento costante della qualità della didattica offerta agli studenti.

Riferimenti bibliografici

Striano, M., Cesarano, V. P., & Priore, A. (2020). Migliorare la didattica attraverso la riflessione sulle pratiche. Il progetto FEDERICO dell'Università degli Studi di Napoli Federico II. *Scuola democratica*, 11(3), 605-614.

Perna, S. and Nunziante, P. (2021) Learning design, co-designing learning: Collaborative learning design workshops for innovation in teaching/learning and faculty development programs, in Bohemia, E., Nielsen, L.M., Pan, L., Börekçi, N.A.G.Z., Zhang, Y. (Cur.), *Learn X Design 2021: Engaging with challenges in design education*, 24-26 September, Shandong University of Art & Design, Jinan, China.
https://doi.org/10.21606/drs_lxd2021.01.211

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

Links:

<http://www.progettofederico-rtdb.unina.it/calendario/>

<http://www.dipartimentodibiologia.unina.it/didattica-innovativa/>

Il *microteaching* come strumento per sviluppare competenze multilinguistiche di docenti universitari

Michele Cagol, Lynn Mastellotto, Renata Zanin Scaratti

*Libera Università di Bolzano*³

1. Introduzione

La Comunità Europea ha impegnato e tuttora impegna considerevoli risorse per la promozione delle competenze linguistiche dei suoi cittadini. Ciò nonostante, ancora oggi in Europa solo poco più della metà dei cittadini europei dichiara di saper comunicare in un'altra lingua oltre alla propria madrelingua (cfr. *Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages* (v1.00), 2014). Se la conoscenza delle lingue rappresenta tuttora una sfida per l'Europa, sono soprattutto la scuola e l'università a essere chiamate a proporre nuovi percorsi e didattiche innovative per formare i futuri cittadini europei plurilingui. Il programma ERASMUS (*European Action Scheme for the Mobility of University Students*), introdotto a titolo sperimentale nel 1984 e adottato a livello europeo nel 1987, mirava a consolidare l'identità europea e a promuovere la competitività internazionale dell'Europa attraverso l'istruzione e la formazione. Iniziato come scambio di studenti e, in misura minore, di docenti a livello europeo si è rapidamente trasformato in una parte integrante degli studi universitari. La distribuzione equilibrata dei fondi tra gli Stati membri dell'UE ha promosso programmi di scambio tra le

³ Anche se il lavoro è frutto di una feconda collaborazione tra i tre autori, Michele Cagol è l'autore principale del paragrafo 2; Lynn Mastellotto del paragrafo 3; Renata Zanin Scaratti dell'Introduzione; il paragrafo 1 è scritto a quattro mani (Mastellotto e Zanin); la Conclusione è scritta a sei mani. Gli autori desiderano ringraziare la prof.ssa Liliana Dozza per il suo ruolo di supporto e guida nelle fasi di ideazione, progettazione e avvio del percorso di *Faculty Development* presso la Libera Università di Bolzano.

università del Nord e del Sud, ha contribuito a superare pregiudizi e a creare nuove reti accademiche (De Wit, 1996).

Nel 2013, a 30 anni dal lancio ufficiale del programma Erasmus è entrato in vigore il programma UE Erasmus+ 2014-2020 che mirava a rafforzare la dimensione internazionale delle università⁴. Al comma 8 del Regolamento n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio si legge:

Il programma dovrebbe assumere una forte dimensione internazionale, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione superiore, al fine non solo di migliorare la qualità dell'istruzione superiore europea nel conseguimento dei più ampi obiettivi della strategia ET2020 e rafforzare l'attrattiva dell'Unione come sede di studio, ma anche di favorire la comprensione tra i popoli e contribuire allo sviluppo sostenibile dell'istruzione superiore nei paesi *partner*, così come al loro sviluppo socioeconomico più in generale, promuovendo tra l'altro la «mobilità di talenti» mediante iniziative di mobilità con i cittadini dei paesi *partner*.

Senza il plurilinguismo nelle università, senza la conoscenza delle lingue straniere, senza l'attuazione concreta del plurilinguismo applicato negli studi e nell'insegnamento, i programmi europei sono destinati a un successo solo parziale. Nel Libro bianco su Istruzione e Formazione «Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva», l'Unione Europea aveva sottolineato l'importanza del plurilinguismo:

La conoscenza di più lingue comunitarie è diventata una condizione indispensabile per permettere ai cittadini dell'Unione di beneficiare delle possibilità professionali e personali offerte dalla realizzazione del grande mercato interno senza frontiere. Questa capacità linguistica deve unirsi ad una facoltà di adattamento ad ambienti di lavoro e di vita caratterizzati da culture diverse. Le lingue sono anche un punto di passaggio obbligato per la conoscenza degli altri. La loro padronanza contribuisce quindi a rafforzare il sentimento di appartenenza all'Europa nella sua ricchezza e diversità culturale e la reciproca comprensione fra i cittadini europei. (Commissione europea, 1995, p. 45).

L'invito, se di invito si può parlare, si rivolge a tutti gli istituti di istruzione dell'Unione Europea, indipendentemente dal loro grado. Sono

⁴ Regolamento (UE) n. 1288/2013 del Parlamento Europeo e del Consiglio del 11 Dicembre 2013:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R1288&from=EN> (accesso 22.02.2022).

passati più di vent'anni e questo obiettivo sembra ancora lontano dall'essere raggiunto. Nelle università gli insegnamenti in lingua inglese sono di fatto aumentati, ma la consapevolezza della sfida linguistica è arrivata tardi e mancano proposte concrete di soluzione alle criticità emerse sin da subito:

- l'internazionalizzazione vista come semplice inserimento di corsi di laurea o di singoli insegnamenti in lingua inglese;
- l'insufficiente conoscenza dell'inglese da parte di studenti e docenti;
- la mancanza di insegnamenti curricolari proposti in una terza lingua europea.

Si tratta di aprire a livello universitario il dibattito sullo studio disciplinare in lingua (ICL: *Integrating Content and Language*) e iniziare ad affrontare le sfide per studenti e docenti a esso connesse. Il metodo di apprendimento linguistico proposto come «studio di materie curricolari in lingua straniera» è tuttora un'incognita per molte università, come del resto anche per le scuole che devono attivare lezioni di CLIL (*Content and Language Integrated Learning*).

L'impegno a inserire le lingue straniere come strumenti di studio a tutti gli effetti risulta più che mai necessario alla luce degli obiettivi delineati per l'Europa 2025 al summit di Göteborg nel 2017:

[...] a Europe in which learning, studying and doing research would not be hampered by borders. A continent, where spending time in another Member State - to study, to learn, or to work - has become the standard and where, in addition to one's mother tongue, speaking two other languages has become the norm. A continent in which people have a strong sense of their identity as Europeans, of Europe's cultural heritage and its diversity.

I corsi disciplinari nella sola lingua inglese (EMI: *English Medium Instruction*) non sono una risposta adeguata alle sfide di un complesso sviluppo sociale caratterizzato da multilinguismo e multiculturalismo (Fandrych & Sedlaczek, 2012). Costa (Costa *et al.*, 2021) pone l'accento sulla mancata attenzione dei disciplinaristi alla dimensione linguistica della lezione EMI, una debolezza che richiede la presenza di esperti di lingua in funzione di *co-teacher* al fine di facilitare l'apprendimento di lingua e contenuto agli studenti L2 che chiedono a gran voce un supporto linguistico mirato (Mastellotto & Zanin, 2021).

La Libera Università di Bolzano (unibz), fondata nel 1997, si presenta come modello di istruzione terziaria multilingue grazie a una strategia didattico-linguistica fondata su tre interventi strutturati e integrati: 1) corsi di lingua generale, 2) corsi di lingua speciale e di scrittura accademica, 3) formazione ICL per docenti. Nella loro globalità i tre filoni di intervento permettono agli studenti di acquisire le competenze linguistiche generali e speciali al fine di entrare nel mondo del lavoro con solide competenze professionali e linguistico-culturali.

2. ICLHE e formazione docenti universitari: unibz caso di studio

Anche se molte istituzioni europee di istruzione superiore (HEIs: *Higher Education Institutions*) hanno adottato l'EMI come mezzo per pervenire all'internazionalizzazione dopo la Dichiarazione di Bologna del 1999, la Libera Università di Bolzano è una delle poche università ad aver attuato una politica multilingue in cui l'inglese figura come una tra le diverse lingue di insegnamento. Fin dalla sua fondazione nel 1997, l'università ha perseguito il plurilinguismo come obiettivo educativo, integrando contenuti e lingue nei corsi di studio. Oltre alle tre principali lingue d'insegnamento (italiano, tedesco, inglese), una quarta lingua, il ladino, è utilizzata nella Facoltà di Scienze della Formazione. Questo approccio plurilingue cerca di mettere in pratica una 'visione globale' definita da un forte habitus locale ma che contemporaneamente guarda oltre i confini territoriali verso la comunità globale (Mastellotto & Zanin, 2021). Lo Statuto di Autonomia dell'Alto Adige permette all'università di chiamare fino al 70% dei suoi docenti dall'estero. Questo ha permesso alla Libera Università di Bolzano di assicurare che i corsi offerti in italiano, tedesco e inglese in tutte le Facoltà e nei corsi di laurea siano tenuti da insegnanti madrelingua (NSTs: *Native Speaking Teachers*). Tuttavia, al fine di garantire un rapporto equilibrato di corsi nelle tre lingue di insegnamento, accade di tanto in tanto che ai docenti venga chiesto di insegnare nella loro L2. Unibz sta cercando di affrontare questa sfida attraverso l'implementazione di un approccio al multilinguismo, *languages across the curriculum*, che si traduce in una strategia linguistica più complessa di quella spesso adottata dagli istituti di istruzione terziaria che cercano di internazionalizzare i propri programmi

di studio con la semplice offerta di corsi in lingua inglese. L'integrazione di contenuti e lingue nell'insegnamento universitario (ICLHE: *Integrating Content and Language in Higher Education*) è diventata un aspetto fondamentale per l'internazionalizzazione dei programmi di studio (Wilkinson, 2004), nonostante la qualità della loro pianificazione e applicazione sia stata talvolta trascurata nella corsa all'internazionalizzazione. Pianificare il contenuto disciplinare in diverse lingue richiede il supporto di specialisti di lingua e di contenuto al fine di raggiungere un approccio bilanciato (Lyster, 2007) per la progettazione di obiettivi di apprendimento sia per la lingua sia per il contenuto. Tuttavia, un approccio equilibrato che integri sia le opzioni didattiche basate sul contenuto sia quelle incentrate sulla forma rimane una condizione ideale, alle volte molto distante dalla realtà nella quale si svolge la didattica terziaria (Broggini & Costa, 2017). Insegnare contenuti disciplinari in contesti multilinguistici presenta numerose sfide: in primo luogo, gli studenti possono riscontrare un divario nei risultati conseguiti relativi allo studio disciplinare in lingua straniera; in secondo luogo, l'efficacia dell'insegnamento può essere compromessa in contesti eterogenei dove la lingua d'istruzione non corrisponde alla L1 degli studenti e i docenti non sono preparati a integrare contenuto e lingua (ICL) nei corsi disciplinari, o quando i docenti stessi si trovano a insegnare in una lingua seconda (Nikula *et al.*, 2016). L'ICLHE richiede una politica e pianificazione linguistica allineata su tre livelli: (1) livello macro: politica plurilingue e offerta linguistica/ICLHE per tutto l'ateneo; (2) livello meso: programmazione dei corsi di studio in ottica ICLHE; (3) livello micro: programmazione ed erogazione delle lezioni nelle singole materie per l'apprendimento integrato di lingua e di contenuto. La Libera Università di Bolzano ha recentemente fatto un primo passo in questa direzione offrendo ai professori un corso di formazione (*Excellence in University Teaching*) sulle strategie pedagogiche e linguistiche per classi plurilingue. Il corso di venti ore si è tenuto a settembre-ottobre 2019 e si è rivolto ai docenti di nuova nomina di tutte e cinque le Facoltà - Economia, Design e Arte, Scienze e Tecnologie, Scienze e Tecnologie Informatiche, Scienze della Formazione - fornendo un *input* teorico-metodologico sul *microteaching* e sull'ICLHE per la didattica universitaria e l'insegnamento in L1/L2 per classi eterogenee. I diciassette partecipanti hanno acquisito preziose conoscenze sulle metodologie di insegnamento attraverso l'analisi di videoriprese di momenti di

microteaching e hanno riportato una grande soddisfazione sulla pratica riflessiva e l'accompagnamento scientifico fornito. Il *feedback* raccolto attraverso un sondaggio post-corso è stato molto positivo. I professori hanno riferito di aver apprezzato il tempo per riflettere sulla pratica dell'insegnamento in modo guidato. Molti hanno commentato in modo positivo l'approccio del *microteaching*, trovando l'osservazione collegiale utile per l'auto-riflessione e per lo sviluppo delle competenze multilinguistiche. La formazione iniziale è servita a sottolineare il valore dell'osservare e della presa di coscienza in relazione alla lingua di insegnamento. Tuttavia, è stata espressa dai partecipanti la necessità di ulteriore supporto nell'ICLHE al fine di favorire nei docenti la competenza e consapevolezza linguistica e la capacità di interazione in classe:

The topic is crucial for people teaching in foreign languages. I would recommend to establish a permanent platform at unibz made by these passionate professors, which can really improve the university teaching quality during the years. [...] Yes, a more in-depth course [is needed] on how to teach in English as L2 to students learning with English as L2.

La metodologia di questo studio di piccole dimensioni, uno studio di caso esplorativo e descrittivo (Yin, 2018), è basata su «un disegno di studio di caso [...] impiegato per ottenere una comprensione profonda della situazione e del significato per i docenti coinvolti. L'interesse è nel processo piuttosto che nei risultati, nel contesto piuttosto che nella variabile specifica, nella scoperta piuttosto che nella conferma» (Merriam, 1998, p. 19). Due domande di ricerca sono emerse dalla sperimentazione: 1) Quali sono le sfide che i docenti sentono di dover affrontare quando insegnano in L1 a un gruppo eterogeneo di studenti? 2) Quali sono le sfide che i docenti sentono di dover affrontare quando insegnano nella loro L2 a un gruppo eterogeneo di studenti? Il corso pilota ha sottolineato la necessità di affrontare la sfida dell'istruzione terziaria multilingue tenendo conto di due prospettive principali: la prospettiva dell'apprendimento e la prospettiva dell'insegnamento. Da una prospettiva di apprendimento, emergono le seguenti situazioni che richiedono una risposta differenziata: (1) studenti per i quali la lingua di insegnamento corrisponde alla loro L1; (2) studenti per i quali la lingua di insegnamento corrisponde alla loro L2. Dal punto di vista dell'insegnamento, si presentano due situazioni diverse: (1) docente che insegna in L1; (2) docente che insegna in L2. Se si assume una visione

intersezionale di queste dimensioni appare chiaro che i corsi trilingui pongono grandi sfide per l'insegnamento e l'apprendimento multilingue.

Scenario 1: il docente insegna nella sua L1; il corso è seguito da studenti per i quali la lingua di insegnamento è L1 o L2/L3. La lingua non è un problema per la maggior parte degli studenti L1; quindi, discutono questioni tecniche e sollevano domande di comprensione senza esitazione. Tuttavia, la lingua rappresenta un ostacolo per gli studenti L2/L3, che non intervengono in classe, evitando discussioni o domande spontanee. Per loro, la lezione rappresenta una sfida sia in termini di argomento (contenuto) sia di lingua (forma).

Scenario 2: il docente insegna nella sua L2; il corso è seguito da studenti per i quali la lingua d'insegnamento è L2/L3, ma ci sono anche studenti presenti in classe per i quali la lingua d'insegnamento è L1. Il docente è ancora l'esperto della disciplina, ma non della lingua di trasmissione; la progettazione della lezione rappresenta quindi una sfida linguistica per il docente, dato che ci sono parlanti L1 presenti nella lezione accanto a parlanti L2/L3.

Gobber affronta la complessità della situazione e pone l'accento sulla comunicazione interculturale ovvero interpersonale: «*Different languages have different ways of looking at the world*»; pertanto è di importanza fondamentale incontrare e cercare di capire le persone. «*That's a task for all teachers, in any language, whether your first or your second. [...] So perhaps more than concentrating on English, the point should be how we communicate with others*» (Gobber, in Polenghi, 2018, p. 268). La competenza linguistica a livello di comunicazione efficace nell'insegnamento universitario comprende una componente indispensabile di competenza idiomatica e prosodica, nonché la capacità di 'confezionare' gli elementi di contenuto dell'atto comunicativo dal punto di vista della struttura dell'informazione. Le varietà diafasiche delle lingue in uso richiedono strategie di adattamento ben funzionanti che, nei momenti cruciali, possono andare ben oltre il concetto di accomodamento linguistico (Kabatek, 2015). Queste strategie non riguardano solo l'adattamento reciproco o la scelta di una varietà o di un registro adatto all'interno di una lingua, ma anche la scelta della lingua stessa con il *code-switching* associato, anche all'interno della lingua

specialistica della disciplina accademica (LSP). Insegnare in una lingua diversa dalla propria L1 implica il riconoscimento, l'apprendimento e la pratica dei processi; pertanto, la formazione 'didattica' dei docenti che insegnano in una L2 dovrebbe essere una priorità per le università multilingue data l'eterogeneità delle classi (in termini linguistici e culturali) e dei docenti stessi. Molte sono le domande che i docenti si pongono nel progettare le loro lezioni in L2 ed è proprio in questo momento che approfondiscono e riflettono anche sull'insegnamento in L1 focalizzandosi su teorie educative, metodologie, ambiente digitale e valutazione. La sfida dell'insegnamento in L2 aggiunge nuovi quesiti molto più personali. Il docente si chiede se sia 'pronto' a un'esperienza di insegnamento in ambiente multilingue, riflette sulle opportunità offerte da esperienze di apprendimento plurilingui e multiculturali in aula e mira a scegliere metodi e approcci didattici adatti all'insegnamento plurilingue che tengano conto degli stili di apprendimento degli studenti e che siano in grado di supportare l'apprendimento attivo in aula. Ed è proprio in questo ambito che il docente chiede 'aiuto' per trovare risposte al fine di comprendere la sfida in tutte le sue sfaccettature e garantire al contempo un apprendimento reale. Chiaramente, queste sfide didattiche non possono essere risolte attraverso un approccio uniforme alla formazione perché è necessario prendere in considerazione le diverse L1 di insegnanti e studenti in qualsiasi programma di questo tipo. L'analisi delle osservazioni condotte in classe nello studio di Costa (2012) mostra che quando i docenti insegnano in una L2 possono talvolta utilizzare un linguaggio più rigido e lessicalmente ristretto, che li porta a evitare in gran parte le riformulazioni, gli esempi e le domande. Le divergenze contrastive tra le lingue derivano da diverse concettualizzazioni nelle lingue e si riflettono nella struttura delle unità comunicative, nella sequenza di elementi tematici e tematici nella struttura della frase, e nelle strategie di focalizzazione. La conoscenza viene 'impacchettata' e 'inviata' agli ascoltatori. A questo scopo, si utilizzano *routine* che appartengono alla conoscenza linguistica, così come alla conoscenza culturale e testuale, della comunità linguistica.

3. *Peer microteaching* per la qualità della docenza: riflessione sulla didattica

Nella ricerca presentata nel paragrafo precedente - condotta presso la Libera Università di Bolzano e volta a favorire nei docenti universitari di discipline non-linguistiche la competenza e consapevolezza linguistica e la capacità di interazione in classe - l'ambiente formativo che si è deciso di adottare è stato quello del *microteaching*.

Preferiamo parlare di «ambiente formativo», piuttosto che solamente di «strumento formativo» o di «tecnica», perché il *microteaching* ha avuto (e probabilmente ha sempre, per sua natura) una funzione contestuale e strumentale insieme. Per esplicitare la natura allargata e ampia dell'ambiente formativo in oggetto, ci riferiamo a una distinzione sottile ma funzionale: quella fra *set* e *setting* educativo (Dozza, 2009). Possiamo pensare al *set* come all'«ossatura spazio-temporale-contrattuale (dove, quando, come)» e al *setting* come a «un progetto, un sistema di ipotesi» (ivi, p. 245). Utilizzando una metafora teatrale o cinematografica, il *set* corrisponde alla scenografia, il *setting* alla sceneggiatura delle pratiche formative. Sempre all'interno di questa metafora, il *microteaching* come ambiente formativo consiste nell'unione di scenografia e di sceneggiatura: fuori di metafora, è una struttura educativa di spazi, tempi e regole - organizzata dal punto di vista procedurale e progettuale.

Nel 1963, Dwight W. Allen e colleghi, che lavoravano presso la School of Education dell'Università di Stanford, in California, svilupparono una tecnica di formazione per insegnanti cui diedero il nome di *microteaching* (Allen, 1967; Allen & Ryan, 1968; Cooper & Allen, 1970; Shore, 1972). Questa tecnica - che, come metodologia di formazione-insegnanti supportata dal video, rientra nel *video-coaching* (Masats & Dooly, 2011; Micheletta, 2014) - fu creata come pratica di formazione e auto-formazione per gli insegnanti e come strumento di ricerca pedagogica: ha quindi, fin dal principio, una natura formativa e diagnostica insieme (Allen, 1967).

L'obiettivo era quello di fornire agli insegnanti (inizialmente solo per quelli in formazione, poi anche per quelli in servizio) elementi per analizzare le loro pratiche di insegnamento. *Micro*, nel termine *microteaching*, si riferisce al fatto che una lezione normale è ridotta a una micro-lezione e che questa micro-lezione è analizzata al microscopio.

Scopo del *microteaching* è quello «di favorire la padronanza delle tecniche e delle pratiche didattiche attraverso la simulazione, e di affinare le competenze di osservazione e analisi di *performance* insegnative» (Felisatti & Tonegato, 2013, p. 66).

Il *microteaching* era ed è un'innovazione educativa; era ed è un'idea semplice (Cooper & Allen, 1970): una situazione di insegnamento è ridimensionata in termini di tempo, numero di studenti e gamma di attività (Shore, 1972). Quindi, è insegnamento reale - in termini sportivi, potremmo dire che è allenamento - e, soprattutto, è una procedura di formazione degli insegnanti. Il *microteaching* aiuta gli insegnanti a migliorare sia il contenuto sia i metodi di insegnamento e a sviluppare specifiche abilità/competenze di insegnamento. Tradizionalmente, le abilità/competenze prese in considerazione dai programmi di *microteaching* sono, ad esempio: iniziare e finire le lezioni, rispondere al silenzio e agli indizi non verbali, mantenere alta la partecipazione, fare diversi tipi di domande, usare buoni esempi e usare aiuti audio-visivi (Allen & Ryan, 1969; Cooper & Allen, 1970). Nel nostro caso specifico, ci siamo chiesti (e ci chiediamo) se il *microteaching* possa contribuire a sviluppare, migliorare e perfezionare la competenza linguistica (di professori universitari che non siano specialisti di linguistica) nell'insegnamento in seconda lingua.

In estrema sintesi, un ciclo di *microteaching* consiste in sei passi: Pianificare, Insegnare, *Feedback*, Ri-Pianificare, Ri-Insegnare, Ri-*Feedback*. L'insegnante crea una breve lezione (dai 4 ai 7 minuti, suggeriscono Allen e Ryan, 1969) nella sua area di specializzazione, con uno scopo molto specifico, e insegna (mette in pratica la lezione) a circa cinque studenti, che possono essere sia veri studenti sia altri insegnanti (Shore, 1972). Rispetto a quest'ultimo punto, bisogna rilevare che inizialmente l'etichetta di vero e proprio *microteaching* era riservata esclusivamente a quello che prevedeva un gruppo di veri studenti; per il secondo caso, Cooper e Allen preferiscono parlare di *peer teaching*. Vedremo che in seguito prenderà sempre più piede il formato del *peer microteaching* (che è anche quello che abbiamo adottato nella nostra ricerca). La video-registrazione della micro-lezione non è indispensabile, ma questa potenzia molto la dimensione del *feedback* (Cooper & Allen, 1970).

Il *microteaching* offre i vantaggi sia di un ambiente di laboratorio controllato sia di un'esperienza pratica realistica. Inoltre, combina teoria

e pratica: «tale strumento è volto a ridurre il divario tra la preparazione teorica dei contenuti e la pratica didattica» (Pedone & Ferrara, 2014, p. 89). È, quindi, un'opportunità per imparare a insegnare e anche per riflettere sull'insegnamento. La dimensione del *feedback* del *microteaching* è probabilmente quella cruciale in riferimento al potenziale cambiamento dei comportamenti dell'insegnante (Cooper & Allen, 1970).

Il *microteaching*, dunque, può promuovere la riflessività (Dewey, 1933; Schön, 1983) e l'insegnamento e l'apprendimento visibili (*visible teaching and learning*) (Hattie, 2012). «[L]a riflessività - intesa come attitudine del docente ad analizzare e riflettere ricorsivamente sulle proprie pratiche - è ritenuta fondamentale per il raggiungimento del successo educativo e per lo sviluppo di un sapere professionale specifico» (Calvani, Bonaiuti, Andreocci, 2011, p. 30). Insegnare (e apprendere) in modo visibile costituisce un rafforzamento del ruolo degli insegnanti, che diventano valutatori del loro stesso insegnamento. Si verifica quando gli insegnanti vedono l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti: «[I]l processo di insegnamento-apprendimento è visibile quando l'insegnante vede l'apprendimento attraverso gli occhi degli studenti e lo studente si vede con gli occhi del suo insegnante» (Micheletta, 2014, p. 229).

Il *microteaching* è stato inizialmente utilizzato per la formazione (pre-servizio) degli insegnanti della scuola secondaria (Shore, 1972). In seguito, il suo utilizzo è stato allargato a tutte le forme di educazione. Alla fine degli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso il *microteaching* è stato rinvigorito grazie a un nuovo formato sviluppato in Sud-Africa e in Cina. Sono stati incorporati 3 nuovi importanti concetti: (1) I gruppi di auto-apprendimento: gli insegnanti ruotano tra i ruoli di insegnante e studente (il risultato è un «*microteaching* tra pari»); nel *peer microteaching* gruppi di auto-apprendimento di 4 o 5 insegnanti sono diventati la norma; (2) Il protocollo di valutazione 2+2: dopo una lezione di *microteaching*, ognuno degli insegnanti che ha avuto il ruolo di studente fornisce una valutazione tra pari dell'episodio di insegnamento utilizzando il protocollo 2+2 (2 complimenti e 2 suggerimenti); (3) Supervisione tra pari: per le fasi di osservazione, feedback, analisi, non c'è un reale bisogno di supervisori, i pari sono sufficienti (Allen & Wang, 1996). Riteniamo che la dimensione «fra pari» del *peer microteaching* sia di fondamentale importanza nel contesto della didattica universitaria. In

relazione all'evoluzione delle pratiche di *microteaching*, scrivono Calvani, Bonaiuti e Andreocci: «In generale si tende oggi ad un approccio più eclettico, articolato su piani diversi di riflessività: l'insegnante viene posto nella condizione di potersi «guardare allo specchio», di poter valutare la «situazione pedagogica» nel suo insieme e produrre così un maggiore sviluppo della sua consapevolezza. L'insegnante, grazie alle videoregistrazioni, prende coscienza del grado di adeguatezza delle proprie azioni rispetto al contesto complessivo e può soffermarsi ad analizzare con maggiore dettaglio aspetti specifici del proprio intervento didattico quali le decisioni assunte, il comportamento, la gestualità e lo stile comunicativo» (2011, p. 31).

Per riassumere, il *microteaching* è una semplice e 'vecchia' idea, che però può favorire - nell'ambito dell'insegnamento, della formazione e dell'auto-formazione dei docenti - processi di riflessività, di autoanalisi e di analisi fra pari. Riteniamo che possa essere utile, importante ed efficace provare ad applicare questa idea al contesto universitario e, nello specifico, all'insegnamento universitario in seconda lingua di *non-native speaking teachers* (NNSTs): nell'ambito dell'insegnamento in seconda lingua la competenza linguistica è un elemento potenzialmente in comune a tutte le discipline e il suo miglioramento un obiettivo di un'intera università.

4. Peer observation per la qualità dell'input linguistico nella didattica universitaria

4.1 Obiettivi e benefici dell'osservazione tra pari nell'insegnamento

Bennett e Barp (2008) riassumono il processo e i risultati dell'osservazione tra pari nel modo seguente:

a process whereby a teacher participates as an observer in a lesson taught by a colleague for the purposes of exploring the learning and teaching process and environment and where this 'observation' leads on to reflection and discussion, with the underpinning long-term aim of improving students' learning (p. 559).

Nel contesto dell'insegnamento universitario, per diversi decenni, l'osservazione tra pari è stata usata e valutata sia come tecnica di sviluppo professionale dei docenti sia come strumento di valutazione sommativa. Gli studi ne evidenziano il valore in quanto l'osservazione tra pari permette di rendere visibile la pratica dell'insegnamento e di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (Fullerton, 1993; Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2004; Martin & Double, 1998; Pressick-Kilborn & te Riele, 2008).

Martin e Double (1998) identificano i sei obiettivi principali dell'osservazione tra pari:

- migliorare o sviluppare una comprensione di approcci personali alla consegna del curriculum;
- migliorare ed estendere le tecniche di insegnamento attraverso la collaborazione;
- scambiare intuizioni relative alla revisione delle prestazioni didattiche;
- ampliare le capacità personali di auto-riflessione e valutazione;
- sviluppare capacità di pianificazione del curriculum in collaborazione con i pari e i colleghi;
- identificare aree nella pratica dell'insegnamento particolarmente meritorie o bisognose di sviluppo.

Diversi studi enumerano i benefici pratici dell'osservazione tra pari, affermando che il processo può inoltre riaffermare competenze didattiche, fornire un *feedback* di sviluppo e mantenere standard elevati nell'insegnamento (Bell, 2001; Hendry & Oliver, 2012; Siddiqui *et al.*, 2007; Sullivan *et al.*, 2012). Nel suo approccio collaborativo, l'osservazione tra pari può anche giocare un ruolo nel contribuire a un clima e a una cultura dell'insegnamento in ateneo (Smith, 2013).

Ci sono tre modelli fondamentali di osservazione tra pari nell'insegnamento solitamente condotti all'interno delle università. Gosling (2002) li riassume così: (1) *evaluation model* - un modello di valutazione, dove lo scopo principale è quello di fornire un *feedback* sommativo; (2) *developmental model* - un modello di sviluppo in cui l'obiettivo principale dell'osservazione è il miglioramento dell'insegnamento e dell'apprendimento; e (3) *peer review model* - il modello di revisione tra pari, in cui l'auto-riflessione e la riflessione reciproca sono enfatizzati; il risultato è un *feedback* formativo.

Quest'ultimo può essere un potente strumento per lo sviluppo della docenza poiché l'essenza del modello è la reciprocità: i docenti si osservano a vicenda, e si offrono reciprocamente l'opportunità di sviluppare e migliorare la pratica dell'insegnamento. Hendry e Oliver (2012) notano: «*observing a colleague teach can both show the observing teachers how new strategies work and enhance their confidence to apply them in their own teaching*» (p. 1). Altri benefici includono un sostegno collegiale di prima mano e la crescita della collaborazione legata all'insegnamento (Pressick-Killborn & te Riele, 2008). L'osservazione tra pari può essere anche una preziosa opportunità di riflessione; e una pratica riflessiva, come notato da Hammersley-Fletcher e Orsmond (2005),

involves the process of teaching and the thinking behind it, rather than simply evaluating the teaching itself. It is, therefore, addressing the question of why as opposed to how, and most important, it is about learning from this process (p. 214).

4.2 Osservazione tra pari per migliorare la qualità dell'*input* linguistico nell'insegnamento

Sullivan *et al.* (2012) mostrano come l'osservazione tra pari dell'insegnamento (PoT: *Peer observation of Teaching*) possa fornire un'opportunità per esaminare sia il contenuto sia la forma dell'insegnamento al fine di dare suggerimenti su come questo potrebbero essere migliorato o perfezionato (p. 3). Priorità assoluta nel contesto dell'insegnamento e apprendimento in contesti multilingue è porre attenzione alla forma linguistica nella trasmissione del contenuto disciplinare, perché il significato dei concetti (contenuto) è sostenuto attraverso la comprensione della lingua (forma) utilizzata per esprimerli: significato concettuale e forma linguistica sono inseparabili nell'apprendimento, come dimostrano numerosi studi (Leisen, 2004; Ricci Garotti, 2021).

Questo fatto sottolinea l'importanza di mettere in rilievo l'*input* linguistico fornito nell'insegnamento universitario per permettere una riflessione sulla qualità della didattica. L'uso di una scheda di osservazione orientata sull'*input* linguistico durante le sessioni di *peer observation* può fornire un supporto ai docenti universitari per aumentare

la qualità dell'*input* fornito e ottimizzare l'apprendimento integrato di contenuto e lingua.

Il TIOS - *Teacher Input Observation Scheme* (Kersten *et al.*, 2018) -, una scheda di osservazione sulla qualità dell'*input* linguistico fornito dagli insegnanti, è stato elaborato e scientificamente convalidato in diversi anni di studi pilota dalla Prof. Kristin Kersten dell'Università di Hildesheim come strumento per aiutare gli insegnanti che operano in Germania in contesti scolastici bilingui a identificare le caratteristiche di un *input* linguistico e delle strategie di interazione efficaci con gruppi eterogenei. Il TIOS rende operative le tecniche di insegnamento della L2 in un quadro teorico cognitivo-interattivistico, «Interaction Hypothesis» (Long, 1981; 2017), basato sulla comprensione dei principi e delle procedure di acquisizione della seconda lingua, compreso il ruolo dell'esposizione iniziale alla L2, l'interazione tra *input* e *output*, e la variazione individuale nel controllo produttivo della L2 degli studenti.

Il TIOS consiste di quattro scale - (1) Attività cognitivamente stimolanti; (2) *Input* verbale; (3) *Input* non verbale; (4) Supporto all'*output* degli studenti - e misura l'effetto della qualità didattica sull'acquisizione della L2 sulla base di un elenco di indicatori e descrittori: *input* comprensibile; interazione negoziata in classe; supporto necessario per guidare l'*output* degli studenti. L'uso dello strumento TIOS tra pari promuove la sensibilità e consapevolezza linguistica e la riflessività del docente riguardo alle caratteristiche della qualità dell'*input* linguistico fornito.

Il TIOS adattato al contesto terziario e multilingue può fungere da *check list* per l'auto-monitoraggio e per l'osservazione tra pari, guidando i docenti universitari nella pianificazione di lezioni sensibili alla lingua, identificando le caratteristiche chiave dell'*input* linguistico efficace per classi eterogenee nel contesto di insegnamento e apprendimento multilingue, e supportandoli nello sviluppo di una selezione e fluidità linguistica di tipo nativo per l'insegnamento in L2. Questo permetterebbe ai docenti di diventare più consapevoli della lingua riconoscendo i modelli di *input* e mediazione efficaci, e di identificare strategie verbali e non verbali per l'apprendimento rinforzato durante le interazioni in classe, in modo da promuovere l'apprendimento integrato di contenuti e lingue nell'insegnamento universitario multilingue.

5. Conclusioni

L'innovazione nell'educazione terziaria in un'ottica di internazionalizzazione dei programmi di studio attraverso l'insegnamento in lingua straniera rappresenta un'opportunità per reinventare le pratiche pedagogiche (Valcke & Wilkinson, 2017) e realizzare un allineamento costruttivo (Biggs, 1996) di obiettivi e risultati d'apprendimento fra discipline in contesti educativi multilingue. Chiaramente, una buona politica di internazionalizzazione dovrebbe esaminare le attitudini e la preparazione dei docenti all'insegnamento in contesto multilingue e dovrebbe sostenere nuove proposte didattiche che possano migliorare le condizioni di apprendimento degli studenti.

Attualmente la strategia linguistica multilingue adottata dalla Libera Università di Bolzano ha una portata limitata in quanto non è pienamente integrata nelle pratiche disciplinari a livello universitario che cercano di integrare l'apprendimento dei contenuti e delle lingue (ICLHE); questo disallineamento è dovuto all'assenza di una «politica linguistica praticata» (Bonacina-Pugh, 2012), cioè di una politica linguistica attuata a livello delle pratiche linguistiche nonché del discorso in classe. La formazione iniziale dei docenti universitari in ICLHE, il *microteaching* e l'uso di una scheda di osservazione sull'*input* linguistico possono promuovere una maggiore riflessività e lo sviluppo di consapevolezza e di competenze linguistiche per sfruttare al meglio l'apprendimento integrato di contenuto e lingua/lingue per realizzare il potenziale del multilinguismo in ambito dell'educazione universitaria.

La comunicazione multilingue di professori e studenti è parte essenziale dello sforzo sociale necessario per sviluppare il discorso scientifico del futuro e, quindi, per la futura conoscenza mondiale. I diversi linguaggi della comunicazione scientifica offrono nuove possibilità e aprono nuove prospettive per la scienza nel suo insieme. Quando Ehlich (2000) parla di un impoverimento della pratica scientifica dovuto al monolinguisimo e di investimenti necessari per contrastarlo, tocca un punto nevralgico dell'educazione terziaria che non ha ancora ricevuto sufficiente attenzione da parte di ricercatori, docenti e responsabili amministrativi.

Riferimenti bibliografici

- Allen, D. W. (1967). *Micro - Teaching: A Description*. Stanford University.
- Allen, D. W., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- Allen, D. W., & Wang, W. (1996). *Microteaching*. Xinhua Press.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *The International Journal for Academic Development*, 6(1), 29-39.
- Bennett, S., & Barp, D. (2008). Peer observation - a case for doing it online. *Teaching in Higher Education*, 13(5), 559-570.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Bonacina-Pugh, F. (2012). Researching 'practiced language policies': insights from conversation analysis. *Language Policy*, 11, 213-23.
- Broggini, S., & Costa, F. (2017). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 238-264.
- Calvani, A., Bonaiuti, G., & Andreocci, B. (2011). Il microteaching rinascerà a nuova vita? Video annotazione e sviluppo della riflessività del docente. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, (6), 29-42. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/273>
- Commissione delle Comunità europee (1995). *Libro bianco su Istruzione e Formazione -Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee
- Cooper, J. M., & Allen, D. W. (1970). *Microteaching: history and present status*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education.

- Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25(1), 30-47.
- Costa, F., Dias, E., & Farinha, I. (2021). Strategies to Enhance Comprehension in EMI Lectures Examples from the Italian Context. In D. Lasagabaster & A. Doiz (Eds.), *Language Use in English-Medium Instruction at University. International Perspectives on Teacher Practice* (pp. 80-99). Routledge.
- De Wit, H. (1996). European Internationalization Programs. *International Higher Education*, (4). <https://doi.org/10.6017/ihe.1996.4.6201>
- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Houghton Mifflin.
- Dozza, L. (2009). Pedagogia della comunicazione. In F. Frabboni & G. Wallnöfer (Cur.), *La pedagogia tra sfide e utopie* (pp. 235-259). FrancoAngeli.
- Ehlich, K. (2000). Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert. *GFL Journal*. <http://www.gfl-journal.de/1-2000/ehlich.html>
- Fandrych, C., & Sedlaczek, B. (2012). “I need German in my life”: Eine empirische Studie zur Sprachsituation in englischsprachigen Studiengängen in Deutschland. Stauffenburg.
- Felisatti, E., & Tonegato, P. (2013). Il laboratorio di Microteaching nel Tirocinio OnLine per la formazione iniziale degli insegnanti. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 12(79), 64-70. <https://doi.org/10.13128/formare-12602>
- Fullerton, H. (1993). Observation of teaching: Guidelines for observers. In S. Brown, G. Jones, & S. Rawsley (Eds.), *Observing teaching* (pp. 77-83). SEDA Publications.
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching. *LTSN Generic Centre*. https://www.researchgate.net/publication/267687499_Models_of_Pe

[er Observation of Teaching#:~:text=David%20Gosling%20\(2002\)%20su
ggests%20three,%2C%20and%20c\)%20peer%20review](#)

- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2004). Evaluating our peers: Is peer observation a meaningful process? *Studies in Higher Education*, 29(4), 489-503.
- Hammersley-Fletcher, L. & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in Higher Education*, 30(2), 213-224.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hendry, G., & Oliver, G. (2012). Seeing is believing: The benefits of peer observation. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 1-9.
- Kabatek, J. (2015). Sprachkultur und Akkomodation. In M. Bernsen, E. Eggert, & A. Schrott (Eds.), *Historische Sprachwissenschaft als philologische Kulturwissenschaft. Festschrift für Franz Lebsanft zum 60 Geburtstag* (pp. 165-177). Bonn University Press - V&R Unipress.
- Kersten, K., Bruhn, A-C., Böhnke, J., Ponto, K., & Greve, W. (2018). Teacher Input Observation Scheme + Manual. *Studies on Multilingualism in Language Education 4*. University of Hildesheim.
- Leisen, J. (2004). Der bilingual Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven. *Fremdsprache Deutsch*, 30, 7-14.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction and second-language acquisition. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 379, 259-278.
<https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1981.tb42014.x>
- Long, M. H. (2017). *Interaction in L2 classrooms. Teaching Speaking and Pronunciation Research on Teaching Speaking*. Wiley Online Library.
- Lyster, R. (2007). *Learning and Teaching Languages through Content: A Counter-balanced Approach*. John Benjamins Publishing Company.

- Martin, G., & Double, J. (1998). Developing higher education teaching skills through peer observation and collaborative reflection. *Innovations in Education and Training International*, 35(2), 161-170.
- Masats, D., & Dooly, M. (2011). Rethinking the use of video in teacher education: A holistic approach. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1151-1162.
- Mastellotto, L., & Zanin, R. (2021). South Tyrol and the Challenge of Multilingual Higher Education. In L. Mastellotto & R. Zanin (Eds.), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy* (pp. 215-240). BU Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Micheletta, S. (2014). La video educazione per la formazione degli insegnanti: sviluppi e prospettive nel Web 2.0. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (10), 219-244. <https://doi.org/10.7358/ecps-2014-010-mich>
- Nikula, T., Dafouz, E., Moore, P., & Smit, U. (Eds.). (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters,
- Pedone, F., & Ferrara, G. (2014). La formazione iniziale degli insegnanti attraverso la pratica del microteaching. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7(13), 85-97.
- Polenghi, S. (2018). What are we Changing when we Teach in English? Views from the Schools of Economics, Mathematics and Physics, Engineering and Linguistics. *L'Analisi Linguistica e Letteraria*, 25(2 Supplement), 261-268. <https://www.analisilinguisticaeletteraria.eu/index.php/ojs/article/view/137>
- Pressick-Kilborn, K., & te Riele, K. (2008). Learning from reciprocal peer observation: A collaborative self-study. *Studying Teacher Education*, 4(1), 61-75.

- Ricci Garotti, F. (2021). CLIL: Internationalisation or Pedagogical Innovation? In L. Mastellotto & R. Zanin (Eds.), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy* (pp. 241-259). BU Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Shore, B. M. (1972). *Microteaching: A Brief Review*. ERIC Clearinghouse on Teacher Education.
- Siddiqui, Z., Jonas-Dwyer, D., & Carr, S. (2007). Twelve tips for peer observation of teaching. *Medical Teacher*, 29, 297-300.
- Smith, J. (2013). Sink or swim: The climate for teaching as viewed by award-winning teachers. *Journal of Faculty Development*, 27(1), 20-27.
- Special Eurobarometer 386: Europeans and their Languages* (v1.00). (2014). [Data set]. European Commission, Directorate-General for Communication. http://data.europa.eu/88u/dataset/S1049_77_1_EB_S386
- Sullivan, P. B., Buckle, A., Nicky, G., & Atkinson, S. (2012). Peer observation of teaching as a faculty development tool. *BMC Medical Education*, 12(26). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-12-26>
- Valcke, J., & Wilkinson, R. (Eds.). (2017). *Integrating Content and Language in Higher Education: Perspectives of Professional Practice*. Peter Lang Edition.
- Wilkinson, R. (Ed.). (2004). *Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education*. Universitaire Pers Maastricht.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Application. Design and Methods* (6. ed.). SAGE Publishing Inc.

**Parte seconda - *Teaching and Learning
Centers*: strutture e risorse**

Didattica oltre l'emergenza. Esperienze e proposte per coltivare l'innovazione all'università

Alessandra Romano⁵

Università degli Studi di Siena

1. Introduzione

Quali modelli di formazione e sviluppo professionale dei docenti sono più promettenti nell'era della didattica *blended*? Come gestire la tecnologia materialità della didattica tra presenza e distanza in funzione di una riapertura post Covid-19?

Muovendo da questi interrogativi, il contributo ricostruisce le esperienze di innovazione didattica all'interno della *Faculty Community of Learning* del *Teaching & Learning Center* (TLC), centro di ricerca, formazione e consulenza dell'Università di Siena. Il *focus* verte sulle azioni a lungo termine a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti che sono state intraprese nell'Ateneo senese nel corso dell'a.a. 2020-2021, con un'attenzione specifica sulla formazione di *innovation leader* capaci di attivare strumenti e metodologie innovative per il *blended learning* e la didattica post-emergenziale. I membri della *Faculty Community of Learning* hanno intercettato la necessità di individuare dispositivi organizzativi e pratiche didattiche che sostenessero la prefigurazione di una riapertura post Covid-19 e di una didattica 'ibrida' tra presenza e virtualità.

⁵ La *Faculty Community of Learning* dell'Università degli Studi di Siena è composta da Elena Petricci, *faculty leader*, Federico Rossi, Elena Cini, Maria Cleofe Giorgino, Cinzia Signorini, Francesca Finetti, Mara Sternini, Alessandra Romano, Fiammetta Papi. Il posizionamento di chi scrive è quella di studiosa dei processi di sviluppo delle comunità professionali, interessata alla co progettazione delle attività di *Faculty Development* nell'Ateneo Senese, e al contempo di membro interno alla comunità di docenti descritta nel capitolo.

A questo proposito, sono stati predisposti momenti sistematici di confronto informale attraverso *setting online*, in cui poter aprire traiettorie di ricerca e formazione sui temi della didattica digitale integrata, anche collaborando con altri attori organizzativi interessati al cambiamento: studenti, *tutor*, tecnici, *instructional designer*, colleghi di altre università che offrivano suggerimenti metodologiche. Questi confronti hanno portato alla progettazione e costruzione di un corso di sviluppo professionale *online* chiamato «*The Art of Teaching@Unisi*», a cui hanno partecipato i membri della *Faculty Community of Learning* come ‘esperti facilitatori’ e un gruppo di quarantacinque docenti in qualità di partecipanti. Nel capitolo, approfondiremo:

a) le metodologie adottate in ogni incontro per promuovere differenti tipologie di pratiche riflessive e sostenere processi conversazionali che consentissero ai docenti di transitare da posizioni polarizzate verso la didattica digitale (tecnosceettici versus tecnosentusiasti) a posizionamenti più flessibili, creativi e immaginativi;

b) i risultati dell’analisi dei dati raccolti attraverso un *set* di strumenti di indagine quantitativi e qualitativi, comprendenti questionari di rilevazione, questionari di soddisfazione, *self-case study* ed *e-portfolio* esercitativi, al fine di sottolinearne gli esiti trasformativi che potrà avere a breve e medio termine all’interno dei corsi di studio cui afferiscono i docenti partecipanti.

2. Insegnare in scenari ad alto tasso di imprevedibilità.

L’impatto che la pandemia da Covid-19 ha prodotto nelle organizzazioni ha determinato la richiesta sempre più urgente di inedite mobilità professionali, cambio dei tradizionali oggetti di lavoro, modalità allargate di *governance*, processi di scambio e coordinamento orizzontale e verticale, velocità e adattività nei processi decisionali (Scaratti, 2021). L’università, in quanto istituzione deputata alla costruzione di saperi utili alla società, non è stata esente da questi cambiamenti organizzativi, manageriali e strutturali. Il ricorso massivo alla didattica emergenziale (Hodges *et al.*, 2020) ha messo in discussione le condizioni materiali e immateriali di ogni specifico contesto dell’istruzione, imponendo la necessità di ‘navigare a vista’ secondo traiettorie solo parzialmente pre-

definibili e costantemente esposte a turbolenze, che richiedevano aggiustamenti e ricalibrizioni continue (Scaratti, 2021).

Le sfide poste dalla didattica emergenziale sono traslate in tutti i livelli della comunità accademica, ponendo la necessità di pensare, trovare nuove soluzioni per far fronte agli imprevisti e all'imprevedibile. Si sono tradotte in un problema epistemologico, che ha trasformato il costrutto stesso di conoscenza, i modelli di produzione dei saperi, le rappresentazioni sui processi di apprendimento-insegnamento (Bolisani, *et al.*, 2020; Rivoltella, 2021c; Bonaiuti, & Dipace, 2021). I docenti universitari sono posti di fronte a un cambiamento radicale rispetto alle epistemologie con cui hanno tradizionalmente interpretato il loro ruolo: tematizzano la precarietà e l'instabilità dei contesti sociali in cui si muovono. Sanno che il solo sapere disciplinare non è sufficiente per formare professionisti a banda larga, dai confini incerti. È stato loro chiesto di comportarsi con maggiore versatilità, di essere reattivi ai cambiamenti con poco preavviso, di correre continuamente qualche rischio, di affidarsi alla propria capacità di far fronte alle situazioni incerte e ad alto tasso di instabilità (Weick, & Sutcliffe, 2010). La concezione stessa del 'ruolo' professionale del docente è ampliata dai costrutti di 'progetti', 'gruppi', 'aree' di lavoro, e di appartenenza temporanea a comunità che possono avere maglie più strette e procedimenti burocratizzati e formali, come commissioni, tavoli di lavoro, o reticoli relazionali a bassa definizione e basate sull'aggregazione volontaria, come le comunità di pratica (Wenger, McDermott, & Snyder, 2007). La metafora dei reticoli relazionali richiama nodi e connessioni meno rigidi, più permeabili ai contributi di attori, costrutti, ricerche, contaminazioni esterne che possono essere occasionali o periferiche (Wellman, Applegate, Harlow, & Johnston, 2020).

La stabilizzazione delle modalità organizzative della didattica emergenziale e la didattica ibrida che ne è scaturita hanno evidenziato il passaggio irreversibile a una condizione socioeconomica in cui l'insicurezza domina incessantemente la scena, delineando «un passaggio in cui gli elementi costanti sono pochi e collocati su un orizzonte che sembra continuamente allontanarsi» (Fabbri, & Romano, 2021, p. 52). I recenti eventi di guerra hanno rafforzato la convinzione ormai diffusa che l'inatteso, l'imprevedibile, in una qualsiasi delle sue molteplici forme, irrompe costantemente nelle organizzazioni di ogni livello e settore, e

l'università ha in carico la formazione di futuri professionisti capaci di gestire l'inatteso e di vivere nella trasformazione (Weick, & Sutcliffe, 2010). Perché i docenti universitari possano allinearsi con le sfide dell'incertezza, la capacità di fare un salto di immaginazione, anticipare il futuro, non inseguire solo i propri interessi disciplinari, ma piuttosto agire e progettare in modo creativo sono centrali (Resnick, 2018).

All'interno dello scenario sin qui delineato, il contributo approfondisce le azioni di sistema a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti che sono state intraprese nell'Università degli Studi di Siena nel corso dell'a.a. 2020-2021: nello specifico approfondisce la messa a punto del Corso «*The Art of Teaching@Unisi*», che ha rappresentato un dispositivo di innovazione organizzativa incorporato nelle azioni a sostegno dello sviluppo professionale dei docenti. Come studiose dei dispositivi metodologici che sostengono la coltivazione di comunità professionali di docenti e lo sviluppo di processi di apprendimento dall'esperienza, il focus di interesse verte sul percorso metodologico che ha caratterizzato il Corso «*The Art of Teaching@Unisi*» e sui risultati in termini di cambiamento delle prospettive epistemologiche dei docenti partecipanti.

2.1. L'esperienza del Corso «*The Art of Teaching@Unisi*»

La progettazione del Corso «*The Art of Teaching@Unisi*» ha costituito una delle traiettorie di sviluppo più importanti della *Faculty Community of Learning* di docenti, già da tempo insediata nel *Teaching & Learning Center* dell'Ateneo senese. L'intercettazione di finanziamenti su bandi competitivi ha permesso ai membri della *Faculty Community of Learning* di impegnarsi nella sfida di un percorso di sviluppo professionale per l'introduzione di approcci metodologici coinvolgenti nella didattica *online* e *blended*, e progettarsi mentori, esperti facilitatori e *coach* di docenti - interni ed esterni all'Ateneo di Siena.

L'asse temporale di cui si racconta si colloca tra maggio e ottobre 2021, situandosi, pertanto, nella riorganizzazione imposta dalla pandemia da Covid-19. Il Corso si è articolato in sei moduli per un totale di quarantadue ore in modalità sincrona. La sua progettazione ha richiesto un lavoro di articolazione (Gherardi, & Lippi, 2000) che ha preso l'avvio dalla prima settimana di maggio 2021. I docenti della *Faculty Community of Learning* dell'Università degli Studi di Siena coinvolti come *coach* sono stati venti. A questi si sono aggiunti dieci esperti esterni, colleghi

internazionali, professionisti che a vario titolo si occupavano di ricerca didattica, metodologie partecipative, *project-based learning*, sistemi di feedback per la didattica d'aula. I partecipanti al Corso sono stati quarantacinque, provenienti sia dai quindici dipartimenti dell'Università degli Studi di Siena, sia da altri atenei nazionali. L'avvio del Corso è stato annunciato con un Convegno *online* svolto in collaborazione con il *Lucas Center per il Faculty Development* della *Florida Gulf Coast University*. In quell'occasione, è stato chiarito lo scopo pragmatico del Corso *TAT@Unisi*, quale costituire e presidiare spazi di innovazione, promuovendo un percorso di apprendistato dove progettare e realizzare sperimentazioni didattiche ad alto tasso di tecnologizzazione e valorizzare le esperienze maturate nel biennio di pandemia.

Gli incontri *online* sono stati scanditi da una valorizzazione delle fasi intermedie tra un incontro e l'altro per consentire una comunicazione interna al gruppo dei partecipanti e l'acquisizione di fiducia e reciproco riconoscimento.

Il percorso metodologico ha privilegiato il *co-teaching* come format di conduzione degli incontri e l'adozione di metodologie di facilitazione di tipo conversazionale e performative *problem-based*. L'adozione di queste metodologie ha contribuito alla costruzione di un impianto metodologico dove mettere in dialogo tutti i partecipanti all'interno di setting gruppalì, dove dare visibilità alle esperienze in atto, permettendo lo scambio, il confronto e la validazione dei risultati raggiunti, e impegnarsi nell'analisi critica del proprio ruolo e dei sistemi di conoscenze che ne orientano l'agire.

Il Corso «*The Art of Teaching@Unisi*» si è caratterizzato per la proposta di protocolli di ricerca e didattici *open-ended*, letteralmente a bassa definizione, che offrirono *setting* di collaborazione come condizione di partenza e lasciassero ai partecipanti decidere come posizionare i diversi interessi, le diverse istanze, le diverse sollecitazioni in merito. L'attenzione è stata posta sui dispositivi e sui congegni che facilitassero i docenti nel transitare dall'azione-lavoro all'apprendere dall'esperienza, dall'essere 'identificati' con la propria pratica professionale al 'possederla' (Mezirow, 2003). La posta in gioco è stata intercettare quel reticolo di conoscenze, saperi, domande di indagine, che emergevano dall'esperienza personale e professionale dei docenti. Da qui deriva l'attenzione strategica per il raggiungimento di esiti di apprendimento critico-riflessivi con i partecipanti, relativa

all'identificazione ed elaborazione di pratiche riconosciute come promettenti per ri-orientare e ri-progettare la loro azione professionale, le loro storie, le loro memorie, i loro vissuti, i loro riferimenti culturali in una complessa rete di interazioni.

Un *set* di strumenti qualitativi e quantitativi è stato utilizzato per la rilevazione dei dati. Sono state condotte trenta interviste qualitative individuali e cinque gruppi di discussione al fine di esplorare l'impatto generato dalla partecipazione a «*TAT@Unisi*» sull'identità professionale dei partecipanti, sulle loro aspettative, sulle motivazioni, sulle acquisizioni di indicazioni metodologiche per progettare la didattica *online* e ibrida. Le interviste e i gruppi di discussione sono stati audioregistrati e trascritti ad verbatim. Sono state raccolte narrazioni riflessive e gli artefatti esercitativi che di volta in volta venivano prodotti dai partecipanti. Sono state prodotte note di campo per ogni incontro, che si sono concentrate sulle modalità di partecipazione dei docenti al Corso, attraverso l'annotazione di *thick description* relative a eventi, accadimenti, discorsi e conversazioni (Scaratti, 2021). Un questionario di soddisfazione è stato somministrato alla fine del Corso. Ci interessa sottolineare come l'opzione di affidarsi a molteplici dispositivi di rilevazione dei dati empirici non sia casuale, né irriflessivamente giustappositiva. L'adozione di un *set* di strumenti qualitativi e quantitativi è stata coerente e pertinente a fronte di obiettivi conoscitivi orientati a cogliere in profondità i significati, le rappresentazioni e le culture connessi a una esperienza organizzativa considerata innovativa e a quei saperi 'espliciti' e 'impliciti' che quest'esperienza ha permesso di mobilitare (Scaratti, 2021). Le interviste, le narrazioni riflessive e gli artefatti esercitativi prodotti sono stati analizzati seguendo un approccio induttivo e tematico (Miles, Huberman, & Saldana, 2014). Ci siamo impegnati in letture ravvicinate, iterative e ricorsive di tutte le trascrizioni delle interviste e dei gruppi di discussione, e delle narrazioni riflessive raccolte. È stata selezionata ogni informazione rilevante dal materiale scritto, individuando categorie, cercando connessioni tra esse, e raggruppandole progressivamente in temi emergenti.

In questa sede, per ragioni di *brevitas* ci concentreremo sul percorso metodologico adottato e sull'impatto trasformativo del Corso, lasciando a pubblicazioni future la presentazione di tutto il materiale testuale analizzato.

2.2. Le metodologie conversazionali e performative nello sviluppo professionale dei docenti universitari

L'ancoraggio agli studi sulle metodologie trasformative (Taylor, 2002; Brookfield, 2015, 2017; Fabbri, & Romano, 2017) e sull'apprendimento incidentale e informale in contesti ad alto tasso di complessità (Watkins, & Marsick, 2020) ha orientato la scelta dei dispositivi metodologici da adottare in «TAT@Unisi» verso l'opzione delle metodologie conversazionali e performative. Queste ultime indicano costellazioni di approcci metodologici che fanno parte delle *active learning methodologies* (Fabbri, & Romano, 2017), di quelle pratiche che connettono azione, partecipazione, apprendimento e ricerca (Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, 2019). Le metodologie conversazionali sono protocolli metodologici che privilegiano la ricostruzione narrativa e discorsiva delle esperienze professionali accompagnate da strumenti di indagine all'interno di *setting* collettivi. Rientrano in questa famiglia l'*Action learning conversations* (Marsick, & Maltbia, 2009; Marsick, & Neaman, 2018), la tecnica dell'Analisi degli Incidenti Critici (Brookfield, 2015, 2017), il *Self-case study*, protocolli di *storytelling* quali il *Transformative listening protocol* (Anderson, & al., 2022). Nelle metodologie conversazionali, i processi di apprendimento sono intrinsecamente connessi a processi di *inquiry*, di indagine, individuale e collettiva. Questo lavoro di *inquiry* diventa un lavoro congiunto e costante di riflessione sulle diverse interpretazioni in gioco, che consente di produrre conoscenze utili su problemi situati, di farne oggetto di elaborazione critico-riflessiva e di rilevare le distorsioni con cui anche i docenti interpretano i processi di apprendimento/insegnamento e la loro identità professionale, in prospettiva trasformativa (Fabbri, & Romano, 2017; Fabbri, 2019). In TAT@Unisi, Le metodologie conversazionali hanno sostenuto i docenti nell'esplorazione di dialettiche intraprese con interlocutori portatori di prospettive diverse, nel navigare e mettere in discussione le loro precomprensioni, nel prefigurarsi inediti sistemi di azione, e ingaggiarsi in conversazioni riflessive con 'compagni di avversità' che potessero condividere parte di quei contesti/situazioni di lavoro che erano oggetto di scandagliamento (Fabbri, & Romano, 2017). L'unità di analisi non è stata la 'parola', intesa come espressione del pensiero dichiarato dal singolo o dai membri del gruppo in termini decontestualizzati, ma le produzioni discorsive che emergevano e che

erano ‘spacchettabili’ in quanto ancorati a una comunità sociale che condivideva linguaggi, contesti, repertori e sfide comuni (Fabbri, & Romano, 2017). Le riorganizzazioni ripercorse nell’Analisi degli Incidenti Critici e nei racconti, per esempio, sono state abitate da reticoli di ‘sostegni’ che hanno permesso di avvicinarsi ai concreti processi attraverso i quali i docenti destrutturano/ristrutturano costantemente i propri campi di esperienza, reinterpretando situazionalmente le loro capacità adattive. Gli attori umani di questi reticoli relazionali sono stati colleghi/e, direttori, delegati alla didattica, mentori, connotati spesso come alleati nella condivisione di suggerimenti pratici per la progettazione dei propri insegnamenti in modalità *blended*: «Ho provato a chiedere alle colleghe che sentivo più spesso come si stavano attrezzando, quali piattaforme utilizzavano, cercavo da loro pratiche che potevano essere un buono spunto» (F., docente di Chimica). Un docente ha riportato un incidente critico con la valutazione del suo insegnamento: «all’inizio ero furioso perché la percentuale di gradimento del mio insegnamento era al di sotto del 75% delle risposte. Ho pensato che le domande del questionario di valutazione della didattica fossero fuorvianti rispetto a quello che avevamo fatto in aula, e che a valutarmi negativamente sono stati gli studenti non frequentanti che non avevo mai visto connessi a lezione o in classe fisicamente. Passato questo momento di rabbia, parlandone con i membri della *Faculty*, ho cercato di assumere una posizione meno rigida. Quando sono tornato in aula, non ho subito iniziato a spiegare il *syllabus* e che cosa c’è scritto. Ho chiesto agli studenti di presentarsi, abbiamo condiviso insieme a che punto fossero del loro percorso universitario, quali esami avevano già fatto, che cosa ricordavano meglio. Volevano essere ascoltati, poi li ho anche chiamati alla lavagna a risolvere un esercizio insieme ma a quel punto sembravano meno intimoriti!» (E., docente di Fisica). L’analisi degli incidenti critici ha evidenziato un conflitto più ampio, quale quello tra una cultura accademica tradizionale e una spinta verso l’innovazione digitale. Nel ricordare e ricostruire questi snodi, attraverso le metodologie conversazionali, l’esperienza professionale è stata oggetto di validazione individuale e collettiva: i docenti sono stati accompagnati nel transitare dall’esperienza-lavoro alla riflessione sulla loro esperienza, cominciando a generare una conoscenza condivisa su identità, percorsi, pratiche didattiche diffuse, distorsioni inconsapevoli (Taylor, 2002; Fabbri, & Romano, 2019). Alla valorizzazione del sapere pratico dei docenti ha

condotto anche un secondo filone metodologico, legato alle metodologie performative (Fabbri, & Romano, 2017): nello specifico, sono state impiegate attività immaginative *scenario-based*, tecniche di progettazione immersiva, metodi enattivi (Romano, 2021a), tecniche *drama-based* per la conduzione di attività *online*. Le metodologie performative stimolano l'utilizzo di approcci diretti all'analisi delle situazioni e alla progettazione di sistemi di azione adattivi in contesti in cui non siano applicabili soluzioni strumentali precodificate. La conoscenza attivata è (a) relazionale (Wenger, 2006), cioè nasce dalla partecipazione a processi di costruzione collaborativa in situazione, (b) incarnata, per cui ciò che si apprende è ciò che si sperimenta in prima persona all'interno di condizioni materiali fatte reticoli eterogenei composti da umani, non-umani, apparati tecnologici, (c) emotiva, per cui i processi di apprendimento sono *emotionally-driven* (Taylor, 2002). L'espressione soggettiva della dimensione emotiva non è subordinata a processi cognitivi e razionali, ma è un catalizzatore di apprendimento soprattutto quando consente di mobilitare risorse affettive, e di scandagliare quei vincoli interiorizzati che impediscono l'apertura verso nuovi corsi di azione (Romano, 2021a).

A questo riguardo, due docenti, M.C., docente di Economia, e E., docente di Chimica Organica, hanno condiviso le loro esperienze di integrazione di metodologie teatrali nei loro insegnamenti. La docente di economia ha mostrato la strutturazione di un percorso di *Lean Management* con il Teatro di Impresa e la drammatizzazione didattica, mentre la docente di chimica organica ha utilizzato più volte tecniche espressive basate sulla corporeità, sulla creatività, ed esercizi di ice-breaking per la gestione dell'aula e il superamento di momenti di impasse dovuti, come lei stessa dichiarava, all'ostilità della materia. Insieme a due forma-attori professionisti, hanno co-facilitato in *co-teaching* un modulo del Corso TAT, proponendo esercizi di drammaturgia simultanea (Boal, 2005), tecniche di lettura completata/incrociata/ritmata, attività immaginative *scenario-based* e tecniche di progettazione immersiva.

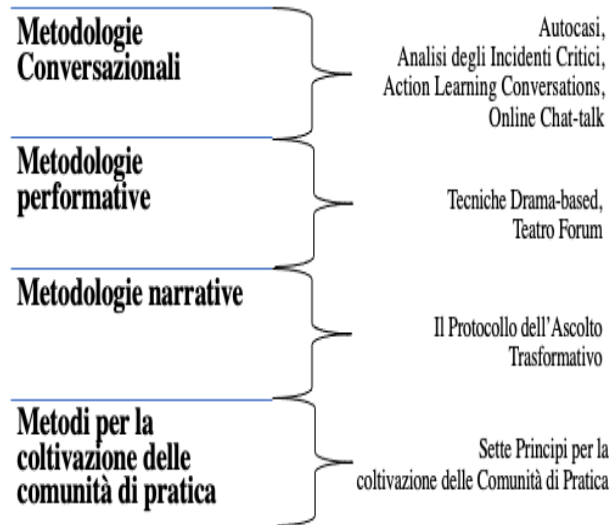
In questo scenario, le metodologie performative hanno sostenuto processi di *empowerment* dei partecipanti, mettendo in discussione le narrazioni dominanti la didattica *online*, troppo spesso polarizzate tra posizioni tecno-scettiche e posizioni tecno-entusiaste. Anche in *setting online*, hanno consentito di rendere espliciti assunti della cultura organizzativa dati per scontati, problematizzando risposte routinarie e

crystallizzate ai problemi di natura organizzativa, e sollecitando i partecipanti a ripensare il proprio agire, validare le culture consolidate, riconsiderare la propria agentività data per scontata. A questo riguardo, un docente ha riferito: «L'incontro [sulle metodologie performative per la didattica *online* e *blended*, n.d.r.] mi ha lasciato moltissimi spunti di riflessione, mi ha aperto a prospettive inedite, autorizzandomi anche a fare scelte metodologiche più 'radicali'. A volte consideriamo approcci più partecipativi come approcci scomodi, perchè implicano la dimensione più emotiva e relazionale dell'apprendimento» (S., docente di archeologia). La logica riflessiva si contaminava con l'attenzione per l'esplorazione dei mediatori simbolici e materiali (artefatti, tecnologie, regole, programmi, curriculum espliciti e impliciti, etc..) che hanno reso possibili le pratiche didattiche condotte nella fase emergenziale. In questo senso, le metodologie performative hanno messo a disposizione dispositivi operativi che hanno reso possibile l'avvicinarsi a contesti didattici caratterizzati da ambiguità, imprevedibilità, provvisorietà, misurandosi con saperi non solo dichiarati ma anche in uso, depositati nelle conoscenze implicite e nelle azioni di tutti gli attori in gioco (Wenger, 2006). Il loro utilizzo ha consentito ai docenti di tradurre in forme rappresentabili gli assunti distorti e impliciti sottesi ad atteggiamenti e comportamenti disfunzionali agiti all'interno dei propri contesti professionali, analizzare le proprie esperienze e il modo in cui queste hanno concorso a influenzare e determinare tendenze riproduttive e distorsioni caratterizzanti le loro pratiche didattiche, e sviluppare consapevolezza circa il proprio potere di agentività per cambiare le realtà che abitano (Fabbri, & Romano, 2017).

L'impiego delle metodologie performative ha facilitato, inoltre, la produzione di metafore complesse in risposta alle sollecitazioni poste dalle sfide della didattica a distanza e dalle esigenze di sviluppo professionale condivise dai docenti, ed è stata a sua volta sollecitata ulteriormente da una emergente logica didattica intersettoriale, transdisciplinare e multimetodologica, richiamata più volte nel Corso. Dovendosi confrontare con colleghi/e che hanno molteplici interessi, rappresentazioni divergenti sui processi di apprendimento/insegnamento, sistemi di credenze molto spesso distorte, la facilitazione degli incontri del Corso ha richiesto metodi e tecniche che fossero capaci di attivare connessioni, attraversare i saperi disciplinari, mescolando e coniugando fonti della ricerca didattica con gli studi sullo

sviluppo professionale dei docenti per assicurare rigore, legittimazione pratica, condivisione di repertori metodologici per la didattica ibrida e spendibilità delle conoscenze co costruite. La Figura 1 tratteggia l'articolazione del *framework* metodologico del Corso.

Framework metodologico del Corso The Art of Teaching@Unisi



22/03/22

Prof. Alessandra Romano - 2022. All rights reserved

2

Figura 1 - *Framework* metodologico del Corso «*The Art of Teaching@Unisi*». (Fonte: personale elaborazione dell'Autrice)

Il carattere 'solidale' del Corso rappresentava una novità rispetto ai più classici corsi di formazione all'uso delle piattaforme tecnologiche già sperimentati in passato, e i partecipanti sentivano di essere in uno spazio di apprendimento 'sfidante' ma al contempo 'sicuro', dove fosse legittimato e valorizzato il loro livello di ingaggio, impegno, e investimento. Sono emerse, inevitabilmente, anche dimensioni di fatica, criticità e perplessità che, una volta espresse, hanno richiesto la tenuta del *setting* e la chiarificazione degli scopi pragmatici del Corso *TAT*: «non è semplice, a volte mi chiedo chi ce lo fa fare, se siamo qui è perchè siamo già più sensibili di altri colleghi ma anche noi dobbiamo fare i conti con le scadenze e il tempo manca» (F., docente di Modellistica Ambientale). Alcuni partecipanti hanno appreso come lavorare su vissuti di inadeguatezza, incertezza, sulle reazioni difensive e auto confermative che alcuni comportamenti in aula possono elicitarci:

Attraverso il Corso ho appreso a riconoscere e affrontare le mie emozioni negative. Penso a quelle volte che mi sono sentito in imbarazzo o inadeguato perché gli studenti nelle aule virtuali non mi ascoltavano o erano totalmente distratti. Per il futuro, rifletterò maggiormente sulla struttura del mio corso e delle singole lezioni, a partire dalla progettazione del *Syllabus* fino ad arrivare alla fase di valutazione e di *feedback* da parte degli studenti. Credo che inserirò momenti di autovalutazione all'interno del corso, momenti in cui riflettere sull'esperienza del Corso e sugli obiettivi di apprendimento con gli studenti (N., docente di Economia).

2.3. La prospettiva trasformativa

L'ultimo incontro si è caratterizzato per un impianto a valenza fortemente trasformativa. Il *focus* dell'incontro è stata l'ideazione di traiettorie di intervento future, la condivisione di nuove progettualità rispetto alle quali i partecipanti erano chiamati a posizionarsi. In quel contesto, è apparso importante legittimare la prefigurazione di traiettorie 'future', relative all'esplorazione dell'impatto della didattica emergenziale sulle epistemologie professionali dei docenti universitari e alla ricerca di eventuali accordi su come proseguire le iniziative condivise nel Corso.

In gioco era la possibilità di tratteggiare all'interno di un *setting* rigoroso come le acquisizioni della *Faculty Community of Learning* e del gruppo di docenti esteso del Corso *TAT@Unisi* potessero essere spese per alimentare il dibattito sulla didattica ibrida e *online* entro la comunità accademica, o utilizzate come basi per nuove piste di intervento (e ricerca) da parte degli attori organizzativi impegnati nel processo. Lo sguardo rivolto al futuro ha costituito l'occasione per ipotizzare l'allargamento degli attori da coinvolgere nei propri Corsi di Laurea e Dipartimenti, secondo una logica sociocratica di progressiva disseminazione di piccole comunità di innovazione. La logica sociocratica (Buck, & Villines, 2017) è stata fondata sul principio della validazione consensuale su specifiche questioni, oggetti e temi che si intendeva indagare all'interno oltre il Corso. La partecipazione di docenti con *expertise* differenti e conoscenze consolidate dall'esperienza didattica e dall'impegno nella *Faculty Community of Learning* ha contribuito alla validazione di indicazioni metodologiche per la didattica ibrida supportate da rilevanza scientifica e potenzialmente trasferibili nei Corsi

di Laurea e nei Dipartimenti. Dagli estratti richiamati è emersa una finalità ambiziosa: sostenere il cambiamento organizzativo attraverso l'innovazione digitale. Il Corso «*The Art of Teaching@Unisi*» si è configurato, quindi, come un prototipo istituzionale innovativo al servizio di una visione più ampia: sfidare le modalità inveterate di insegnamento per sostenere processi trasformativi.

2.3.1. Didattica performativa *online* in *higher education*

Il ricorso a termini come: sguardo, ottiche e prospettive, lenti e orientamenti legati ai modi di concepire la didattica *online* e *blended* ha richiesto di soffermarsi su una svolta ulteriore, quella relativa alla performatività della didattica a distanza e ibrida. Di qui la possibilità di considerare non solo modi tradizionali di fare lezione, secondo logiche teorico-disciplinari che guidano l'individuazione dei costrutti centrali di quell'insegnamento e scandiscono sequenze lineari di applicazione di ipotesi, verifica dei risultati ed esplicitazione di argomentazioni, ma anche processi di produzione sociale della conoscenza, in cui i problemi sono affrontati all'interno dei contesti di apprendimento, attraverso forme esplicite e implicite di negoziazione e costruzione argomentativa che coinvolgono più attori, differenti saperi disciplinari, procedure metodologiche e dimensioni materiali e immateriali.

La marcatura della connotazione sociale dei processi di apprendimento/insegnamento emersa dal Corso rimanda ad un elemento distintivo della didattica performativa, relativo all'utilizzo di pratiche riflessive *inquiry-based*, che partono da problemi, bisogni e sollecitazioni concordati, e richiedono l'attivazione di lavori di negoziazione, di collegamento all'esperienza concreta e reale, di regolazione dell'adozione individuale e collettiva dei dispositivi di ricerca. È emersa, quindi, una prospettiva che sposta l'attenzione da elementi atomistici e *one to one based* verso una lettura più sociale, distribuita, intersezionale, e negoziale dei processi di produzione di conoscenza inerenti ai tradizionali oggetti di studio e di insegnamento. Questo spostamento mobilita implicite assunzioni relative a come i docenti pensano i processi di insegnamento/apprendimento *online* e ibrida, la conoscenza che in essi/su di essi si produce e si condivide, le modalità con cui si concepiscono pratiche di contatto tra *learner* per contesti fisicamente distanti ma virtualmente connessi. Una prospettiva performativa della

didattica *online* e ibrida nell'*higher education* si aggrega attorno alcuni costrutti, quali:

- il costrutto di creatività, intendendo con questo la valorizzazione di un'*expertise* che nasce dall'esperienza didattica, la capacità di far fronte agli imprevisti e di attraversare fasi turbolenti ed emergenziali individuando potenziali fattori di crescita ed evoluzione. Si tratteggiano nuove forme di apprendimento che si svolgono sull'asse della partecipazione a pratiche creative, che derivano fundamentalmente dall'esperienza sociale e che sono interrelate con le dimensioni del potere. Creare, conoscere e apprendere sono accadimenti simultanei che hanno luogo nel mondo dell'interazione sociale;
- il materialismo relazionale, cioè la concezione che la conoscenza, l'apprendimento e l'azione sono situate in ecologie immersive di relazioni sociali e materiali, in uno specifico posizionamento di tempo e di spazio, dove non c'è la contrapposizione tra l'affermarsi di un mondo tecnologicamente denso e di soggetti umani che se ne difendono, ma l'emergere di processi di apprendimento compiuti tra attori umani e non umani (Gherardi, & Lippi, 2000). In questo senso, attingiamo al contributo degli studi multidisciplinari sulle pratiche didattiche, che considerano l'apprendimento anche come un'attività pratica costruita dagli attori all'interno di contesti socio-materiali. Questa concezione sociomateriale affonda le sue radici teoriche in quelle prospettive situazionistiche che guardano alle attività conoscitive come inestricabilmente integrate all'interno di sistemi di azione che si svolgono nel mondo sociale (Fabbri, 2019).

Alla luce di questi orientamenti, la prospettiva performativa alla didattica *online* e ibrida consente di superare anche la distinzione, ormai sempre più sfumata, tra didattica *online* e *off-line* (Floridi, 2019). La didattica universitaria è sempre più *onlife*, senza soluzioni di continuità della presenza del e nel digitale (Floridi, 2019): si pensi a come i sistemi di *student responsive teaching* vengono incorporati nella conduzione didattica, a come le tecnologie supportano lo svolgimento dei programmi di esame e favoriscano connessioni ubiquitarie. Tutorial, *chatbot*, strumenti di *machine learning*, app, realtà aumentata, tecnologie *smart* che aumentano il lavoro con l'Intelligenza Artificiale, sono sistemi evoluti

che sanno situare e accompagnare l'esperienza di studenti/esse come dei docenti nell'accademia.

3. Conclusioni

L'esperienza del Corso «TAT@Unisi» ha fornito un esempio di come una traiettoria di trasformazione e innovazione possa essere condivisa da una comunità organizzativa fluida e ibrida, i cui membri non sono né in una relazione di lavoro dipendente gli uni dagli altri, né in un rapporto accademico tradizionale, ma in una situazione comunitaria di collaborazione e condivisione della conoscenza. Gli elementi empirici raccolti consentono di evidenziare come la gestione di questi processi trasformativi presenti contraddizioni, ambivalenze e sfide aperte, da riconoscere e validare. La prima sfida è legata alla presenza di polarizzazioni e contraddizioni strutturali interne alla missione organizzativa: trovare strategie coerenti per far fronte alla complessità della trasformazione digitale che sta attraversando l'università non è un compito ad unica risoluzione. Al contempo, non può essere affidato solo ad aggregazioni elettive di docenti che accettano di mettersi in gioco. Il mito della collaborazione rappresenta un rischio, in questo senso, se non istituzionalmente sostenuto, pena l'assunzione ideologica di dichiarazioni astratte orientate alla fiducia e al reciproco sostegno, scarsamente ancorate alla materialità delle pratiche e del tessuto quotidiano di attività. Le condizioni per una collaborazione che sia capace di produrre cambiamento includono una legittimazione istituzionale che costituisca una criticità nelle istituzioni in cui sono presenti e si intrecciano *background* professionali, richieste e obiettivi differenti. Oltre ad accordi e regole formali, servono percorsi metodologici progettati come *setting* collettivi dove consentire ai docenti di discutere, generare progetti creativi, sistematizzare le conoscenze emergenti, impegnarsi in *partnership* continuative e orientate a lungo termine che siano legittimate e che abbiano potere di agentività, e dove dissimmetrie e tensioni dilemmatiche possono essere riconosciute, elaborate e trasformate in modo adattivo.

Riferimenti Bibliografici

- Anderson Sathe, L., Cotter Zakrzewski, T., Longmore, A.-L., Romano, A., Kramlich, D., Brunstein, J., Cunliff, E., Marsick, V.J. (2022). Listening for Transformation: Discovering Third Space and Connection Using a Listening Protocol. In A. Nicolaides, S. Eschenbacher, P. T. Buergelt, Y. Gilpin-Jackson, M. Welch, M. Misawa (Eds.), *The Palgrave Handbook of Learning for Transformation* (pp. 429-448). Palgrave Macmillan.
- Billet, S., Harteis, C., Gruber, H. (Cur.) (2014). *International handbook of research in professional and practice-based learning*. Springer.
- Bolisani, E., Fedeli, M., De Marchi, V., & Bierema, L. (2020). Together we win: Communities of Practice to Face the COVID Crisis in Higher Education. In A. Wensley, & M. Evans (Eds.), *Proceedings of the 17th International Conference on Intellectual Capital, Knowledge Management & Organisational Learning*. ICICKM 2020 (pp. 72 - 80).
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Carocci Faber.
- Brookfield, S. (2015). *The Skilful Teacher*. Third Edition. Jossey-Bass
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. Second Edition. Jossey-Bass.
- Buck, J., & Villines, S. (2017). *We the People. Consenting to a Deeper Democracy*. Second Edition: Sociocracy Press.
- Casillo, M., Colace, F., Fabbri, L., Lombardi, M., Romano, A. & Santaniello, D. (2020). Chatbot in industry 4.0: An approach for training new employees. *Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering, TALE 2020*, pp. 371. Doi: 10.1109/TALE48869.2020.9368339.
- Crespín-Trujillo, V., & Hora, M.T. (2021). Teaching during a pandemic: Insights into faculty teaching practices and implications

for future improvement. *New Directions for Community College*, 195, 13 - 22. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cc.20463>

Esterhazy, R., de Lange, T., Bastiansen, S., & Wittek, A.L. (2021). Moving Beyond Peer Review of Teaching: A Conceptual Framework for Collegial Faculty Development. *Review of Educational Research*, 20 (10), 1-35. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654321990721>.

Fabbri, L. & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. 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*, 9, 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*, 2019, 163, 53-65.

Fabbri, L., & Romano, A. (2021). Professionisti X. Quando lo sviluppo professionale non è prevedibile. *Quaderni di Economia del Lavoro*, 112, 49 - 58.

Faller, P., Marsick, V.J., & Watkins, K.E. (2022). The Power of Embedded Developmental Relationships: Examining Interdependencies Among Informal Learning, Developmental Coaching Relationships, and Organizational Culture. In Ghosh R., & Hutchins H.M. (Eds), *HRD Perspectives on Developmental Relationships*. Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-85033-3_7

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

Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open*

- Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (2), 105-121.
<https://doi.org/10.13128/formare-25191>.
- Floridi, L. (2019). *Pensare l'Infosfera. La filosofia come design concettuale*. Raffaello Cortina Editore.
- Gherardi, S., & Lippi, A. (2000). *Tradurre le riforme in pratica*. Raffaello Cortina Editore.
- Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., & Bond A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Retrieved. *EDUCAUSE Review*.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
- Lotti, A. (2021). Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente. L'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*. Special Issue, 149-163.
- Marsick, V.J., & Matlbias, T.E. (2009). The transformative potential of action learning conversations: Developing critically reflective practice skills. In J. Mezirow, & E.W. Taylor (Eds). *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 160 - 171). Jossey-Bass.
- Marsick, V. J., & Neaman, A. (2018). Adult Informal Learning. In: Kahnwald N., Täubig V. (Hrsg.), *Informelles Lernen*. Springer.
- Mezirow J., & Taylor E. W. (Eds.). (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. John Wiley.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook and the Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGE.
- Nicolini, D. (2013). *Practice Theory, Work, and Organization: an Introduction*. Oxford University Press.

- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito. Ciò che l'insegnante non sa*. La Scuola.
- Perla, L. (2020). Lo sviluppo professionale del docente universitario. Vision, organizzazione e co-progettazione nell'esperienza TLL dell'Università di Bari. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 3/2020, 561- 572. Doi: 10.12828/99904.
- Rivoltella, P.C. (2021a). *Drammaturgia didattica. Corpo, pedagogia, teatro*. Scholé.
- Rivoltella, P.C. (2021b). Regolare nel distance learning. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 175-186). Raffaello Cortina Editore.
- Rivoltella, P.C. (2021c). Ora serve il coraggio di coniugare lezioni in presenza e a distanza. *Scuola, Inserto 24 Ore*. 12 luglio 2021. Retrieved at: http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2021-07-09/ora-serve-coraggio-coniugare-lezioni-presenza-e-distanza-184502.php?uuid=AEcRh0V&cmpid=nlqs&refresh_ce=1
- Romano, A. (2021a). Approcci semplici nella Ricerca Trasformativa. Contaminazioni in corso. *Nuova Secondaria*, 10, 306-324.
- Romano, A. (2021b). Approcci practice-based e collaborativi per il Faculty Development: esperienze in corso al Teaching and Learning Center dell'Università di Siena. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso, & E. Scellato (Cur.), *Faculty Development e innovazione didattica universitaria* (pp. 43-53). Genova University Press.
- Scaratti, G. (a cura di) (2021). *La ricerca qualitativa nelle organizzazioni*. Raffaello Cortina Editore.
- Schlesselman, L.S. (2020). Perspective from a Teaching and Learning Center During Emergency Remote Teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 84 (8), ajpe8142; DOI: <https://doi.org/10.5688/ajpe8142>.
- Sibilio, M. (2020). *L'interazione didattica*. Morcelliana Scholé.

- Sibilio, M., & Aiello, P. (Eds) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare di agenzialità per una scuola inclusiva*. Edises.
- 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, 2, 120-131.
- Taylor, K., & Marienau, C. (2017). *Facilitating Learning with the Adult Brain in Mind*. Jossey-Bass.
- Triacca, S., Pelizzari, F., Scott Flavia, M., Rivoltella, P. C., (2021). Planning the “New Normality” to Address the Pandemic in Higher Education: Blended Scenarios at the Catholic University of the Sacred Heart. In Casalino, G., Cimitile, M., Ducange, P., Padilla Zea, N., Pecori, R., Picerno, P., Raviolo, P. (Ed.), *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2021*. Springer.
- Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the Covid-19 Pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 189 - 199.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2021). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 23(1), 88-96.
- Weick, K.E., & Sutcliffe, K.M. (2010). *Governare l’inatteso. Organizzazioni capaci di affrontare le crisi con successo*. Raffaello Cortina Editore.
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching. Five Key Changes to Practice. Second Edition*. Jossey-Bass.
- Wellman, N., Applegate, J. M., Harlow, J., & Johnston, E. W. (2020). Beyond the Pyramid: Alternative Formal Hierarchical Structures and

Team Performance. *Academy of Management Journal*, 63(4), 997-1027. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2017.1475>

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Raffaello Cortina Editore.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2007). *Coltivare comunità di pratica*. Guerini e Associati.

Il progetto QUALITI: il profilo didattico del docente universitario

Antonella Nuzzaci

Università degli Studi dell'Aquila

1. Introduzione

I documenti dell'Unione Europea sottolineano come per lo sviluppo di politiche e di strategie efficaci che vadano a favore della modernizzazione dell'istruzione superiore, sia a livello di responsabilità politica sia a livello delle singole istituzioni universitarie, è essenziale poter contare su ampie basi di dati che ricoprano tutti gli aspetti delle prestazioni e come, anche in sistemi ben finanziati, l'individuazione di indicatori appropriati per misurarli si sia rivelata spesso non facile da realizzare (SWD (2017)164). Nello specifico, la letteratura ha evidenziato come da parte dei governi e delle istituzioni ci sia stata una sempre crescente attenzione per la qualità dei risultati della ricerca, ma non per le misure della qualità dell'insegnamento. Sebbene l'apprendimento e l'insegnamento siano sempre stati al centro delle attività universitarie, l'emergere di finanziamenti per la ricerca sempre più competitivi e l'uso di classifiche universitarie internazionali basate unicamente sulle sue prestazioni ha finito per accentuare la percezione diffusa che l'insegnamento fosse (ed è ancora) un'attività relativamente trascurata dall'istruzione superiore (SWD (2017)164 pp. 35-39). La revisione della letteratura evidenzia, inoltre, come ancora aperto rimanga il dibattito su come garantire un insegnamento di qualità (Heywood *et al.*, 2015), il quale vede coesistere al suo interno diverse prospettive che vanno dall'interesse per la valorizzazione della didattica a quello per l'assicurazione della sua efficacia. È, tuttavia, ancora assente, però, una chiara definizione della qualità dell'insegnamento, che viene considerata da molteplici punti di vista (del processo, del risultato o di una o più caratteristiche ecc.), anche in riferimento alle diverse concezioni che ne possiedono gli *stakeholder* interessati.

Le indagini internazionali sottolineano prevalentemente come:

- la valutazione della qualità dell'insegnamento rimanga un compito complesso da svolgere;
- le classifiche internazionali più note in uso nell'istruzione superiore si basano fortemente sulla ricerca come parametro del valore dell'Università, trascurando invece quello della qualità della didattica (Henard & Leprince-Ringuet, 2008, p. 5);
- esista una scarsa (talvolta del tutto assente) relazione tra le misure di qualità della ricerca e quelle dell'insegnamento (Gibbs, 2010; Bauer & Bennett, 2003; Hattie & Marsh, 1996);
- siano presenti notevoli rischi per la qualità dell'istruzione in quei contesti istituzionali dove troppa attenzione venga rivolta alla ricerca e scarsa importanza venga riservata alla progettazione didattica e alle funzioni pedagogiche dell'insegnamento (Arum & Roksa, 2011);
- emerga la necessità di supportare i docenti universitari premiando la qualità e riconoscendo l'efficacia delle attività didattiche per consentire agli studenti di poter vivere un'esperienza di studio positiva e qualificante (Cashmore, Cane, & Cane, 2013).

Le analisi sullo stato di attuazione del Processo di Bologna (EC/EACEA/Eurydice, 2018) e i documenti europei (Paris Communiqué, 2018; Yerevan Communiqué, 2015) riaffermano la priorità di incoraggiare, dunque, l'acquisizione di 'prove' sulla qualità della didattica (Phillips, 2005) con l'intento che essa possa assurgere agli stessi onori e al medesimo 'status' della ricerca (EUA, 2018). In questo senso, l'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2014) rimarca come venga prestata ancora oggi scarsa attenzione alla formazione pedagogica e alla preparazione didattica dei docenti universitari rispetto a quella degli insegnanti di primo e secondo grado e come la loro capacità di insegnare in contesto universitari sia stata riconosciuta come dotazione professionale essenziale solo negli ultimi anni dalla letteratura più avanzata, che vede la 'professionalizzazione' delle pratiche di insegnamento un modo appropriato di rispondere ad una popolazione studentesca sempre più diversificata. Tuttavia, le questioni relative agli *standard* e alla qualità della didattica, in una crescente concorrenza internazionale, rimangono ancora aspetti da esplorare (Lueddeke, 2003) e i risultati degli studi condotti da più parti

suggeriscono la mancata concettualizzazione dell'insegnamento e della sua influenza sull'apprendimento, anche dal punto di vista dell'implementazione delle forme di sostegno e di quelle organizzative.

Nonostante tutto, però, molti istituti di istruzione superiore continuano a mostrare poco interesse nei confronti dell'insegnamento rispetto a quello della ricerca (European Commission, 2013). Nello specifico, uno studio del Parlamento europeo afferma che, al fine di rafforzare il ruolo e il peso dell'insegnamento e dell'apprendimento nelle Università per innalzare il livello di qualificazione didattica attraverso azioni strategiche volte a consolidare il repertorio di competenze metodologico-didattiche dei docenti, sia auspicabile avviare una ricerca più approfondita su indicatori e descrittori comparabili a livello internazionale che possano essere in grado di rilevare la qualità dell'insegnamento (RAC.13 (*Policy Department B Structural and Cohesion Policies, University quality Indicators: a critical assessment*, 2015)). Tale emergenza è data proprio dalla continua diversificazione delle caratteristiche di coloro che accedono all'istruzione superiore e che induce le Università a porsi l'obiettivo di migliorare la qualità dell'esperienza di apprendimento degli studenti per corrispondere adeguatamente alla domanda di formazione sempre più incalzante. Questa appare la questione centrale! Sebbene, dunque, sia essenziale ampliare e migliorare l'accesso alle opportunità formative in tutta l'Unione Europea, altrettanto determinante appare assicurare agli studenti europei la fruizione di più adeguati e variegati ambienti di apprendimento, affinché il processo di istruzione sia efficace e guidato da un insegnamento di elevata qualità. In effetti, l'ambizione di accrescere significativamente il numero di coloro che entrano e completano il percorso di istruzione superiore ha senso solo se tale obiettivo viene accompagnato da un'azione sinergica in grado di garantire che i processi di insegnamento-apprendimento siano qualitativamente apprezzabili sul piano formativo per un ottimale inserimento lavorativo dei destinatari dell'azione.

2. Il Progetto QUALITI (*Didactic Quality Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement*)

Dal retroterra sopra rappresentato nasce il Progetto QUALITI - *Didactic Quality Assessment for Innovation of Teaching and Learning Improvement*, ERASMUS+ Project - *Cooperation for innovation and the exchange of good practices KA203 - Strategic Partnerships for Higher Education*, volto a migliorare la qualità della didattica nell'istruzione superiore attraverso un'azione sistemica e un approccio basato su una logica di integrazione tra valutazione della didattica, formazione pedagogica dei docenti universitari e processi di innovazione. Il progetto, coordinato dall'Università dell'Aquila (IT), annovera tra i suoi *partner* l'Universitat de Barcelona (SP), l'University of Vilnius (LT), la Valahia University (RO) il SSW Collegium Balticum (PL), il Siuolaikiniu Didaktiku Centras e ilmiolavoro (IT), e mira a consolidare e ad accrescere il corredo di evidenze relative ai processi di insegnamento-apprendimento nell'istruzione superiore, misurando le prestazioni delle politiche, dei sistemi e delle singole istituzioni, e rilevando il crescente bisogno di competenze didattiche e pedagogiche dei docenti universitari, anche in riferimento alle didattiche di settore, attraverso un attento monitoraggio, che si pone in logica continuità con le Raccomandazione del Consiglio d'Europa. Con l'intento, quindi, di poter contare sulla disponibilità di dati comparabili in Europa e partendo dall'analisi dei diversi documenti internazionali europei e dallo spoglio della letteratura scientifica, il progetto QUALITI intende fornire un contributo per migliorare il sistema di valutazione della qualità dell'insegnamento universitario e la formazione pedagogica dei docenti universitari, volgendo ad ampliare lo sviluppo di competenze metodologico-didattiche dei docenti universitari, anche attraverso la promozione di efficaci strutture di incentivazione e politiche delle risorse umane a livello istituzionale, incoraggiando la formazione e lo scambio di adeguate pratiche a livello internazionale, riservando particolare attenzione a quelle incentrate sull'uso di metodologie attive e strategie innovative, comprese quelle che prevedono approcci interdisciplinari, puntando sulla definizione di forme inedite di progettazione e valutazione del curriculum. In questo senso, esso è pienamente in linea con le priorità relative allo sviluppo di dati concreti e alla promozione di una didattica di elevato livello, oltre che con le raccomandazioni

avanzate nei documenti europei dirette a favorire i processi di innovazione, adottando una metodologia di intervento che agisce sui seguenti *asset* strategici:

- sviluppo di indicatori affidabili e validi per monitorare, valutare e migliorare le pratiche di insegnamento e di apprendimento e per misurare le prestazioni degli istituti di istruzione superiore incentrandosi sul valore della loro qualità della didattica, al fine di elaborare una strategia di miglioramento continuo;
- raccolta sistematica e regolare di dati su variabili che incidono sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, acquisendo una base di dati per avviare un processo di identificazione di metodologie, strumenti e strategie didattiche efficaci;
- definizione di dispositivi di formazione pedagogica atti a sostenere lo sviluppo professionale continuo (formazione/aggiornamento) dei docenti universitari sull'uso di metodologie innovative e di approcci pedagogici scientificamente fondati, oltre che di strategie didattiche centrate sulle caratteristiche dello studente.

In ciò esso concretizza le Raccomandazioni dell'Agenda rinnovata per l'istruzione superiore (COM (2017)247), che evidenziano come quelle istituzioni che pongono maggiormente l'accento sulla misurazione e sulla evidenza dei risultati della qualità dell'istruzione abbiano un più forte impatto sulla capacità di «promuovere l'efficacia e l'efficienza dei sistemi di istruzione superiore», aspetto questo che rappresenta una delle quattro priorità strategiche per il futuro dell'Università. Il progetto QUALITI riflette, dunque, i principi di Assicurazione della Qualità sostenuti all'interno dell'*European Higher Education Area* (2015), in cui lo sviluppo di indicatori e processi di assicurazione della qualità viene indicato ai singoli istituti di istruzione superiore come *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG) che:

are not standards for quality, nor do they prescribe how the quality assurance processes are implemented, but they provide guidance, covering the areas which are vital for successful quality provision and learning environments in higher education [...] (ESG purposes) provide a framework within which the ESG may be used and implemented in different ways by different institutions, agencies and countries» (pp. 6-7).

Dal punto di vista applicativo, considerati gli obiettivi istituzionali delle Università *partner* del progetto, è stata innanzitutto svolta un'attività di autovalutazione su specifiche dimensioni riferita a precisi *standard* per l'assicurazione della qualità interna (ESG, 2015), tra i quali: apprendimento, insegnamento, progettazione e valutazione centrata sullo studente; personale docente; gestione delle informazioni e indicatori chiave di prestazione.

In breve, in merito alla qualità della didattica, si ricorda come le dimensioni monitorate riguardano:

- il tipo e adeguatezza degli indicatori utilizzati per la misurazione dell'insegnamento di qualità;
- la promozione dello sviluppo professionale del personale docente in relazione sia alle competenze pedagogiche sia a quelle metodologico-didattiche al fine di realizzare pratiche centrate sullo studente.

L'analisi preliminare ha evidenziato due macroaree di fabbisogno:

- necessità di rendere più trasparente la qualità dell'insegnamento e di acquisire dati attraverso indicatori di valutazione incentrati sull'insegnamento, che potessero consentire la comparabilità delle prestazioni tra istituti di istruzione superiore diversi in Europa;
- necessità di rafforzare e potenziare l'azione didattica nell'istruzione superiore attraverso la definizione di parametri di riferimento, legati a specifici indicatori in grado di misurare i livelli di qualità dell'insegnamento nelle diverse istituzioni universitarie.

Gli elementi emersi a seguito dell'analisi preliminare hanno confermato la presenza dei seguenti problemi:

- uso persistente di standard incentrati sulle attività di ricerca dei docenti come procedure per la valutazione dell'insegnamento;
- indicatori contestuali insufficienti o scarsamente validi e affidabili per la valutazione delle attività didattiche, alla luce dell'introduzione di nuove metodologie di insegnamento/apprendimento che richiedono forme di progettazione specifiche (ambienti *e-learning*, MOOC, ecc.) in relazione alla diversificazione delle caratteristiche degli studenti che implicano l'uso di approcci didattici differenziati,

multiprospettici e individualizzati, e della differenziazione dei contesti di erogazione dell'istruzione (università specializzate o generaliste);

- predominanza, nei sistemi nazionali di valutazione degli istituti di istruzione superiore *partner* del progetto, di indicatori indiretti di *input* o *output* (rapporto studenti/professori regolari; % di professori a tempo indeterminato in ciascun corso di laurea; crediti conseguiti sul totale dei crediti annuali ecc.) che:
- non consentono l'acquisizione di dati focalizzati sulla didattica;
- rendono difficile confrontare gli istituti di istruzione superiore in base alla valutazione dell'insegnamento per influenza determinata da altri fattori (come, ad esempio, le caratteristiche in ingresso della popolazione studentesca in termini di *background*, motivazioni ecc.);
- non consentono di misurare l'impatto del processo di istruzione sulle diverse categorie di studenti (coerenza dei progressi di apprendimento alla luce delle diverse condizioni di partenza), aspetto questo che incide anche sul livello di inclusività degli istituti di istruzione superiore rispetto agli studenti appartenenti a gruppi sottorappresentati e/o svantaggiati (studenti con bisogni educativi speciali, adulti, rifugiati ecc.). Infatti, poiché la qualità dell'insegnamento è stata per troppo tempo valutata solo in base ai risultati *ex ante* e visto che è noto che alcune caratteristiche degli studenti costituiscono un buon predittore dei risultati (ad esempio basso tasso di abbandono), occorre porre maggiore enfasi sulle pratiche di insegnamento per riuscire a prestare attenzione al processo e al successo di tutti gli studenti, soprattutto quelli svantaggiati;
- indicatori di processo insufficienti, collegati direttamente alle capacità didattiche e pedagogiche dei docenti;
- limitata conoscenza del livello di qualità dell'insegnamento e, di conseguenza, insufficiente attuazione di azioni strutturate per migliorare le capacità didattiche e pedagogiche dei docenti.

Gli obiettivi perseguiti dal progetto sono, dunque, quelli di:

- aumentare la capacità delle istituzioni di fornire evidenze della qualità dell'insegnamento attraverso l'acquisizione di dati integrati;

- migliorare la capacità di confrontare le prestazioni didattiche tra gli istituti di istruzione superiore;
- accrescere la capacità degli istituti di istruzione superiore di perseguire obiettivi istituzionali di miglioramento continuo della didattica, anche attraverso un sistema di 'comprovato' riconoscimento della qualità dell'insegnamento all'interno di ciascuna istituzione;
- migliorare la formazione pedagogica dei docenti per accrescere la qualità dell'insegnamento.

Il progetto si rivolge a tutte le componenti della comunità accademica e, nello specifico, a:

- docenti universitari che insegnano nei corsi di laurea di primo livello;
- studenti universitari.

Esso adotta un approccio olistico (Henard & Roseveare, 2012) che lavora su tre livelli interdipendenti:

- livello istituzionale: creando un sistema di misurazione e di valutazione della qualità dell'insegnamento;
- livello di pianificazione: sviluppando un sistema di livelli di qualità per misurare e migliorare la didattica;
- livello individuale: accrescendo le competenze metodologiche e pedagogiche dei docenti per la progettazione e l'implementazione di pratiche didattiche orientate all'apprendimento centrato sullo studente.

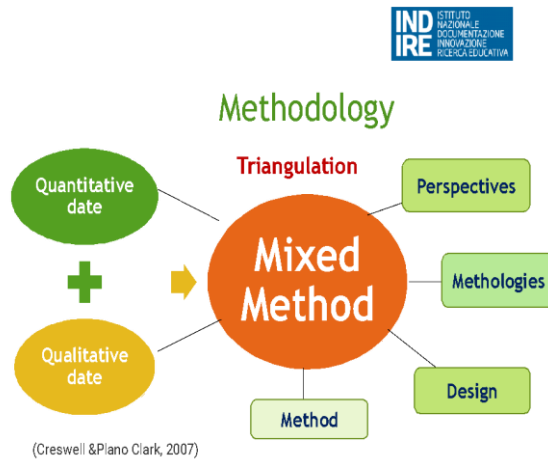
Il progetto di ricerca prevede una triangolazione metodologica che contempla la combinazione di 'metodi' (*mix-method*) in base alla quale sono richieste raccolta e analisi di dati quantitativi e qualitativi all'interno dello stesso studio per rispondere alla crescente complessità a livello internazionale riguardante l'erogazione della didattica universitaria e la interpretazione delle sue caratteristiche. La ricerca attinge, dunque, ai potenziali punti di forza dei metodi sia qualitativi che quantitativi, consentendo ai *partner* di esplorare le diverse prospettive assunte, di scoprire le relazioni che intercorrono tra i diversi strati del sistema e di rispondere alle variegate domande di ricerca, sforzandosi di garantire qualità, etica e correttezza agli *stakeholder*, interni ed esterni,

interessati. In questa direzione essa, raccogliendo e analizzando i dati con metodi diversi all'interno dello stesso paradigma, prevede:

- una ricerca di tipo teorico: raccolta di dati quantitativi-qualitativi secondari, utilizzando tecniche miste e analisi dei contenuti.
- una ricerca di tipo esplorativo: formulazione delle ipotesi guida su possibili fattori causali e su possibili fattori estranei alla qualità dell'insegnamento;
- una ricerca di tipo sperimentale: validazione di prodotti di ricerca.

Qualiti

Figura 1 - Logo del progetto



17

Figura 2 - Metodologia impiegata (Creswell & Plano Clark, 2007)

Gli *intellectual outputs* del progetto riguardano:

- indicatori diretti sistema per la valutazione della qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore (TQIF) (IO1);
- profilo del docente incentrato sull'apprendente e «*learning/teaching-focused*» (IO2);
- OER- Linee guida metodologiche per l'insegnante focalizzato sull'apprendimento e l'insegnamento (*Fieldbook* metodologico) (IO3).

Tutti i risultati, tangibili e significativi, vengono validati in termini di efficacia e impatto per quanto riguarda la trasparenza dell'insegnamento dell'istruzione superiore di qualità e il sostegno al miglioramento continuo dell'insegnamento.

3. Gli aspetti innovativi del progetto

L'innovazione del progetto è riconducibile ad almeno due motivazioni, che attengono, in primo luogo, all'ambito di intervento in cui agiscono la misurazione e il riconoscimento della qualità della didattica, lungi dall'essere quest'ultima definita a livello europeo attraverso metriche valide e pertinenti, e, in secondo luogo, alle componenti che la precisano, in termini di individuazione di un sistema di indicatori diretti, procedurali e referenziali per la valutazione della qualità dell'insegnamento accademico rispetto a quelli comunemente utilizzati, indiretti - *input* o *output* -, con l'intento di rafforzare la possibilità di effettuare confronti tra istituti di istruzione superiore. Si tratta di un'innovazione sostanziale che concerne la costruzione di indicatori per il monitoraggio, la valutazione e il miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento (REC.13; *Policy Department B-2015*) e la raccolta sistematica e regolare di dati su questioni che riguardano la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (REC.13. *High Level Group on the Modernization of HE-2014*), a partire dai quali è possibile:

- delineare un profilo di un docente focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e sullo studente con l'uso di *benchmark* e livelli qualitativi di *performance*;
- costruire uno strumento capace di avviare un percorso innovativo nella direzione di favorire l'acquisizione di evidenze sulla qualità

dell'insegnamento e di garantire che quest'ultimo assurga progressivamente allo stesso 'rango' della ricerca;

- strutturare un «*Fieldbook Metodologico*» atto a fornire un quadro operativo e una guida all'azione del docente focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento.

Si tratta di un importante *set* innovativo di *output* di ricerca che comporta una attenzione focalizzata sulla formazione pedagogica e didattica dei docenti universitari in linea con quella degli insegnanti di istruzione primaria e secondaria di primo e secondo grado.

3.1 Indicatori diretti Sistema per la valutazione della qualità dell'insegnamento nell'istruzione superiore (IO1)

Il primo *intellectual output* del progetto è costituito da due risultati già ampiamente raggiunti, che riguardano il modello teorico multidimensionale sulle interconnessioni tra insegnamento universitario e qualità e sistema di indicatori diretti per la valutazione della qualità dell'insegnamento. Con questo *output* si intendeva accrescere la solidità del sistema di misurazione per valutare la qualità dell'insegnamento al fine di incoraggiare il miglioramento della pratica didattica, fornire uno strumento per ottenere dati empirici sulla qualità dell'insegnamento in un quadro condiviso e prospettico (nel breve-medio-lungo periodo) e aumentare la capacità di confrontare i dati sulla qualità dell'insegnamento tra gli istituti di istruzione superiore europei *partner* del progetto.

L'apparato concettuale ha tentato di rispondere, infatti, a tre ordini di problemi:

- descrivere lo stato avanzato della ricerca in tema di qualità dell'insegnamento e processi di insegnamento-apprendimento centrati sulle caratteristiche dello studente (metanalisi);
- valutare la qualità dell'insegnamento in modo più affidabile e coerente;
- identificare descrittori, indicatori e metriche che permettono di esaminare e valutare le prestazioni della qualità dell'insegnamento in maniera efficace;
- utilizzare strumenti di valutazione validi e in modo più efficace.

Da tali premesse è stato sviluppato un sistema per valutare la qualità dell'insegnamento (competenze disciplinari, competenze pedagogiche e competenze curriculari) e l'organizzazione e la gestione della didattica attraverso precisi descrittori e indicatori:

- diretti, cioè connessi alle pratiche didattiche (progettazione didattica; sviluppo e valutazione del curriculum);
- contestuali, cioè correlati all'attività didattica (organizzazione didattica e ambiente di apprendimento; comunicazione e relazione didattica, gestione dei processi didattici e di apprendimento);
- procedurali, cioè relativi ai processi che si attivano nello svolgimento dell'azione didattica (riflessione, regolazione dell'azione, valutazione formativa; esperienza didattica dei docenti; esperienza di apprendimento degli studenti in corso, non solo *feedback* finale);
- referenziali e documentari, cioè riferiti all'attuazione e alla valutazione della qualità dell'insegnamento e dell'azione didattica in contesto.

L'individuazione di tali indicatori è volta a:

- costruire un linguaggio condiviso del sistema di azione didattica e un approccio multilivello alla qualità dell'insegnamento;
- accrescere la trasparenza per riconoscere la qualità dell'insegnamento nelle università *partner* del progetto;
- individuare opportunità concrete per il rinnovamento della didattica disciplinare e universitaria e per definire processi didattici qualitativamente apprezzabili.

Inoltre, l'utilizzo di indicatori in grado di misurare, oltre che l'eccellenza, anche le cosiddette «code», ovvero quelle aree e quelle dimensioni più problematiche che incidono negativamente sulla «qualità media» dell'insegnamento di un corso di laurea e che non vengono quasi mai prese in considerazione, pur rappresentando criticità da affrontare attraverso azioni di miglioramento.

Il principale prodotto di questo *intellectual output*, ossia il *Teaching Quality Indicators Framework* (TQIF), costituisce l'apparato concettuale metodologico-didattico per docenti universitari finalizzato a consentire l'elaborazione di proposte, attività e interventi didattici qualitativamente apprezzabili a livello progettuale e a supportare e implementare nel

tempo una didattica di qualità, in linea con il sistema di indicatori per la misurazione della qualità dell'insegnamento (IO1) e adeguato rispetto ai riferimenti/livelli qualitativi del profilo del docente focalizzato sull'apprendimento/insegnamento e centrato sulle caratteristiche dello studente (IO2).

3.2 Profilo dell'insegnante «*learning/teaching-focused*» e centrato sullo studente (IO2)

I livelli di qualità dell'insegnamento, identificati nel sistema di indicatori, hanno aiutato a definire un profilo di docente universitario «*learning/teaching-focused*» con l'intento di delineare una figura di docente non più focalizzato solo sulla ricerca. Per ogni indicatore di qualità dell'insegnamento sono stati definiti specifici livelli/riferimenti qualitativi espressi in valori quantitativi e qualitativi e riconducibili a diverse soglie qualitative dell'azione didattica. I livelli costituiscono i punti di riferimento per guidare l'azione dei docenti nel rispetto degli indicatori. I livelli di qualità non sono intesi come standard, ma come dispositivi per supportare gli istituti di istruzione superiore a rendere trasparente l'insegnamento di qualità. In ciò possono dirsi elementi significativi piuttosto che tipici e servono ad aiutare concretamente i docenti a migliorare l'azione didattica in contesto. A livello istituzionale, costituiranno riferimenti integrabili con quelli definiti dai sistemi di valutazione nazionali e dalle linee guida europee (ESG, 2015), caratterizzati dalla loro attenzione a pratiche e ad aspetti concreti della didattica. Nel progettare il profilo del docente focalizzato sui processi di apprendimento-insegnamento e sullo studente sono state prese in considerazione anche tutte quelle variabili intermedie che ne hanno specificato con precisione il profilo: ad esempio, i diversi ruoli che influenzano lo svolgimento della funzione didattica (Direttore di Dipartimento, Presidente del corso di laurea ecc.) e l'implementazione di un insegnamento di qualità. Questo risultato ha tentato di rispondere alle seguenti domande:

- quali sono i livelli/riferimenti, per ogni indicatore, che aiutano a identificare e a valutare i diversi livelli di insegnamento di qualità;
- quali sono le caratteristiche del profilo di un insegnante focalizzato sull'apprendimento / insegnamento rispetto all'insegnante focalizzato solo sulla ricerca;

- quali sono i riferimenti e le evidenze di un insegnamento di qualità basato su competenze/ruoli, funzioni istituzionali/responsabili, anni di lavoro, ecc.;
- come viene garantito che i riferimenti identificati per definire il profilo e le prestazioni siano coerenti a livello locale ed europeo e che si svolga un processo di revisione regolare degli elementi;
- in che modo i diversi docenti differiscono a seconda dei diversi ruoli o ruoli assunti e quali evidenze sono presenti in tal senso.

Il Profilo, volto all'efficacia 'provata' dell'insegnamento necessariamente correlata al miglioramento delle conoscenze, delle abilità, della preparazione al lavoro e dello sviluppo personale effettuato dagli studenti durante il loro tempo trascorso nell'istruzione superiore (HEFCE, 2017), è strutturato in macrovoci in linea con i riferimenti di qualità degli indicatori diretti della qualità dell'insegnamento (soglie) e focalizzato sull'apprendimento (competenze / ruoli / funzioni, requisiti ecc.).

3.3. Linee guida metodologiche per l'insegnante focalizzato sull'apprendimento-insegnamento e sullo studente (IO3)

Le soluzioni innovative saranno, a breve, testate su un gruppo pilota al fine di validarle in termini di efficacia e impatto rispetto alla trasparenza della didattica universitaria di qualità e al supporto per il miglioramento continuo dell'insegnamento universitario. Il principale prodotto, ossia il *Fieldbook* metodologico, costituirà la guida metodologico-didattica per docenti universitari finalizzata a consentire l'elaborazione di proposte, attività e interventi didattici efficaci a livello progettuale e a supportare e implementare nel tempo una didattica di qualità, in linea con il sistema di indicatori per la misurazione della qualità dell'insegnamento (IO1) e adeguato rispetto ai riferimenti/livelli qualitativi del profilo del docente focalizzato sull'apprendimento/insegnamento (IO2).

Gli obiettivi della guida metodologica riguardano proprio la capacità di sostenere e migliorare le funzioni e le azioni didattiche nei contesti formativi universitari, di contribuire a rafforzare l'azione sistemica per migliorare la qualità dell'insegnamento integrandosi con misure a livello istituzionale (IO1) e programmatico-gestionale (IO2) e di sostenere la formazione continua dei docenti universitari in ambito pedagogico e didattico. Il *Fieldbook* è funzionale alla traduzione, in contesti concreti,

delle dimensioni che definiscono la qualità dell'insegnamento, alla costruzione di un quadro operativo di riferimento (metodi, tecniche, strategie e strumenti) che guidi l'azione didattica e quella disciplinare e allo sviluppo di strumenti di progettazione e valutazione in grado di implementare le funzioni didattiche (comunicazione, relazione ecc.). Esso può essere utilizzato da docenti appartenenti allo stesso corso di studi, aiutandoli a attivare un sistema di azione comune e un modello didattico-organizzativo (anche in termini di programmazione, pianificazione e proceduralizzazione) tale da garantire l'implementazione di processi di insegnamento-apprendimento flessibili in termini di progettazione, valutazione e documentazione della proposta di intervento culturale, adottando un approccio strategico in grado di supportare i processi decisionali. Essa è strutturata in tre sezioni:

- autovalutazione delle risorse in entrata (abilità, attitudini, percezioni, pratiche didattiche) rispetto al profilo dell'insegnante focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e sulle caratteristiche dello studente;
- strutture di azione (azioni didattiche in relazione ad un contesto/problema): metodologie e strumenti del docente focalizzato sui processi di insegnamento-apprendimento e sulle caratteristiche dello studente;
- strutture di autoregolazione (riflessione e cambiamento delle strategie didattiche in virtù degli *input* del contesto di apprendimento): metodi e strumenti di una didattica focalizzato sulla formazione pedagogica del docente.

Per ogni sezione i livelli di qualità riguarderanno diversi aspetti: l'analisi dei requisiti dei prerequisiti e dei livelli di partenza, i processi di insegnamento-apprendimento, la progettazione multidimensionale, i modelli di lezione collegati a quelli della progettazione didattica integrata più accreditati, la comunicazione e relazione, la valutazione, i risultati, le evidenze e la documentazione. Si aggiungono a quanto detto dimensioni trasversali come la scrittura didattica e le pratiche didattiche.

La Guida va nella direzione di rispondere a uno dei parametri di riferimento della strategia Europa 2020 (40% dei giovani con un titolo di istruzione superiore), per il cui conseguimento i documenti raccomandano di formare docenti universitari (EUA, 2018; *High Level*

Group 2014 et al.) dal punto di vista metodologico-didattico e pedagogico.

4. Conclusioni

Il progetto è diretto a favorire la qualità dell'insegnamento e lo sviluppo di competenze metodologico-didattiche dei docenti universitari, anche attraverso la promozione di efficaci strutture di incentivazione e politiche delle risorse umane a livello istituzionale, incoraggiando la formazione e lo scambio di adeguate pratiche, con particolare riguardo a quelle interattive e innovative, che prevedono approcci interdisciplinari, forme inedite di progettazione del curriculum e di valutazione.

I risultati del progetto stanno assicurando un effetto moltiplicatore e producendo impatti che sembrano sostenibili anche oltre il suo periodo di svolgimento. La forte componente di sostenibilità del progetto, sia per i contenuti e per le attività volte verso l'esterno (un importante numero di Università hanno aderito come *partner* associati del progetto), sia per le sue caratteristiche logistico/culturali e per le scelte strategiche implicate, è determinata, da un lato, dall'articolazione del partenariato, capace di generare processi a cascata anche dopo la conclusione del progetto e, dall'altro, dagli strumenti individuati, che ne consentono la replicabilità ad ampio raggio. La natura degli intellectual *outputs* è tale da consentire a questi ultimi di creare effetti anche a distanza in relazione alle esigenze dei contesti, senza la necessità di risorse aggiuntive una volta validati i prodotti, rappresentando un punto di partenza per interventi a più ampio raggio d'azione, di cui si spera tutta la comunità scientifica potrà beneficiare.

Riferimenti bibliografici

- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: limited learning on college campuses*. University of Chicago Press.
- Bauer, K. W., & Bennett, J. S. (2003). Alumni perceptions used to assess undergraduate research experience. *The Journal of Higher Education*, 74(2), 210-230.
- Cashmore, A., Cane, C., & Cane, R. (2013). *Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded?* York: The Higher Education Academy.
- Creswell, J., & Plano Clark, V. (2007). *Designing and conducting. Mixed methods research*. SAGE.
- EHEA (2015). Yerevan Communiqué. <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/pages/view/documents>.
- ESG (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. European University Association (EUA).
- EUA (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. European University Association (EUA).
- European Commission (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- Gibbs, G. (2010). *Using assessment to support student learning*. Leeds Met Press.
- HEFCE (2017). *Annual report and accounts 2016-17*. Bristol: Higher Education Funding Council for England.
- Hattie, J., & Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept:*

developmental, social, and clinical considerations (pp. 421-462). John Wiley & Sons.

Henard, F., & Roseveare, D. (2012). *Fostering quality teaching in higher education: policies and practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions*. OECD.

Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and “teaching-scholarship”. *Studies in Higher Education*, 28(2), 213-228.

Nuzzaci, A., Ercole, L., Marcozzi, I., & Spetia, L. (2021). Qualiti Project: Didactic Quality Assessment for Innovation of Teaching and Improvement of Learning. *Scuola Democratica*, 2nd International Conference Reinventing Education, 3-5 June 2021. Panel E.13 (Vol. III, pp. 545-555). Faculty development, scholarship and professionalism in teaching: challenges and perspectives for higher education. Associazione “Per Scuola Democratica”.

Phillips, R. (2005). Challenging the primacy of lectures: the dissonance between theory and practice in university teaching. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(1), 1-12.

Woods, D. R. (2011). *Motivating and rewarding university teachers to improve student learning: a guide for faculty and administrators*. City University of Hong Kong Press.

Migliorare la qualità della didattica per promuovere il cambiamento culturale

Barbara Bruschi, Cecilia Marchisio

Università degli Studi di Torino

1. Introduzione

Nell'anno accademico 2020/2021 l'Università degli Studi di Torino ha avviato la prima edizione del Corso di aggiornamento e formazione professionale in «Esperto nei processi di inclusione scolastica» rivolto ai docenti della Scuola Secondaria.

Il percorso è finalizzato a formare i futuri docenti di laboratorio dei corsi di specializzazione sul sostegno, con un duplice obiettivo: incrementare la professionalità dei docenti dei corsi di specializzazione per assicurare alle scuole, agli studenti più fragili e alle loro famiglie, docenti esperti e formati; favorire la diffusione di una vera cultura dell'inclusione capace di coinvolgere tutti cittadini e non solo la popolazione scolastica.

Il Corso è stato attivato grazie al Protocollo d'Intesa tra: Università degli Studi di Torino, Regione Piemonte, Ufficio Scolastico Regionale per il Piemonte, Città Metropolitana di Torino, Università del Piemonte Orientale in collaborazione con le Organizzazioni Sindacali Comparto Scuola CISL, CGIL e UIL.

L'impianto del Corso è stato pensato in modo da valorizzare le esperienze dei partecipanti e favorire lo sviluppo delle competenze essenziali relative ai temi dell'inclusione e della didattica inclusiva. Attraverso le diverse aree previste nella formazione dei docenti per il sostegno il corso ha voluto affrontare un'ampia gamma di temi per proporre ai partecipanti non solo metodologie e competenze specifiche, ma un approccio sistemico all'ampio tema dell'inclusione, che sia capace di contribuire a una concreta trasformazione dei contesti scolastici. Con questo percorso l'Ateneo di Torino ha voluto sperimentare un nuovo canale delle proposte di *Faculty Development*, coinvolgendo non solo i

docenti strutturati, ma anche i potenziali docenti a contratto. Si tratta di un'operazione piuttosto innovativa tesa a stabilire un circolo virtuoso tra Scuola e Università.

2. Faculty Development in UniTo

Con Iridi (Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione) dal 2016 l'Università di Torino ha avviato il percorso di formazione dei suoi docenti. L'obiettivo iniziale, mantenuto poi negli anni, è stato di attivare non solo un intervento formativo, ma un vero e proprio centro di ricerca per l'innovazione e lo sviluppo della qualità della didattica. Recependo le indicazioni maturate in seno alla comunità europea il progetto ha sviluppato interventi volti a porre gli studenti al centro dell'attività didattica e a introdurre i docenti alle metodologie e alle pratiche di insegnamento più accreditate. In particolare, attraverso Iridi l'Ateneo ha cercato di porre in evidenza la stretta correlazione tra modalità di insegnamento e successo nell'apprendimento. Si tratta, com'è evidente, di un aspetto fondamentale nelle università europee del nostro tempo e di un cambiamento, oseremmo dire, epocale nel modo di concepire l'attività d'aula. Prima di addentrarci nella struttura del percorso e nel processo evolutivo che ha conosciuto il progetto ci soffermiamo un istante sulla dimensione della ricerca. Infatti, seguendo le evidenze emerse dalla letteratura, l'Incubatore è stato ideato come uno spazio non solo di formazione, ma di valutazione costante dei risultati che i processi di *training* determinano sia sulla professionalità docente sia sulla qualità della didattica espressa in particolare con un miglioramento delle valutazioni degli studenti e dei loro risultati di apprendimento (Coggi, 2018; 2019). L'assunto di base è che occorra associare la preparazione dei docenti alla verifica che questa può avere sul sistema universitario sia in termini quantitativi (quanti studenti possono godere di un miglioramento dell'insegnamento?) sia in termini più ampiamente sistemici e organizzativi. Occorre domandarsi quali sono i cambiamenti generati nell'individuazione di nuove soluzioni per la gestione delle attività didattiche e nella generazione di maggiore benessere percepito da chi insegna.

Le attività di ricerca e di monitoraggio hanno pertanto accompagnato le diverse edizioni di Iridi che, dal 2016, ha portato a una crescita del

numero di attività erogate e a una loro diversificazione. Attualmente le proposte sono articolate in tre percorsi:

- *Iridi Start*. Rivolto ai neoassunti propone, nell'arco di 22 ore di formazione diretta, le conoscenze di base per promuovere, sin dalle prime fasi della carriera, la cultura della qualità didattica. Per questo motivo, sono argomento di approfondimento le strategie efficaci per l'insegnamento erogato sia in presenza sia a distanza; la progettazione delle schede d'insegnamento; la valutazione e i temi dell'equità e dell'inclusione (genere, disabilità, differenze culturali). Per ottenere il riconoscimento dell'attività svolta mediante specifico *badge* i corsisti svolgono delle esercitazioni oggetto di valutazione.
- *Iridi Full*. Rivolto a tutti i docenti dell'Ateneo propone 10 moduli (30h di formazione diretta e 30h di esercitazione e studio individuale) sui temi centrali per la didattica universitaria. Ad ogni modulo è associata un'esercitazione che permette ai partecipanti di riflettere sulla trasformazione indotta dal percorso di formazione e che viene valutata dai diversi docenti-formatori. Anche in questo caso coloro che frequenteranno per il 70% le lezioni e che svolgono almeno il 70% delle esercitazioni ricevono un *badge* per la certificazione delle competenze.
- *Iridi Advanced*. Chi ha terminato la formazione (START o FULL) e ottenuto il *badge* potrà partecipare alle attività di approfondimento di questioni specifiche come, ad esempio, le competenze trasversali, la formazione *online*, ecc.

Dalla prima edizione di Iridi (2017-2018) i docenti che hanno partecipato al percorso sono 717 su 2201 ovvero il 32,6% dei docenti dell'Ateneo ha ricevuto una formazione secondo il modello IRIDI (vedi Tab 1).

Corso IRIDI	Docenti partecipanti	<i>Badge</i>	Numero di studenti/esse dichiarato per a.a. in tutti i propri corsi
FULL 1 2017-18	50	47	4.807
FULL 2 2018-19	50	41	4.590
FULL 3 2019-20	50	38	11.500
FULL 4 primavera 2020	57	43	12.103
FULL 5 2020-21	42	35	10.070

Faculty Development: la via italiana

FULL 6 2021-22	51	in corso	8.385
TOTALE FULL	300	204, in aggiornamento	
START 1	60	57	9.771
START 2	60	48	10.178
START 3	76	56	12.034
START 4	43	in corso	5.562
TOTALE START	239	161, in aggiornamento	
Dipartimenti di eccellenza - Giurisprudenza	28	13	-
Dipartimenti di eccellenza - Scienze Veterinarie	47	32	-
TOTALE DIPARTIMENTI DI ECCELLENZA	75	45	
BADGE FORMATORE IRIDI FULL	9	9	2.870
BADGE FORMATORE IRIDI START	8	8	-
TOTALE COMPLESSIVO	717 docenti	427, in aggiornamento	89.000 studenti/esse**
ADVANCED «Didattica universitaria e competenze per il mondo del lavoro»	24	6	-
ADVANCED «Apprendere e collaborare <i>online</i> : modelli, strumenti, esempi»	25	9	-
ADVANCED «Ripensare la valutazione in Università»	37	20	-
TOTALE ADVANCED	86 docenti con doppia formazione	35	-

Tab. 1 Distribuzione dei docenti nei vari percorsi Iridi

**nel dato possono essere contabilizzati più volte studenti dello stesso Cds, se allo stesso Cds appartengono più iscritti al percorso o formatori.

Durante la Pandemia, anche nell'Ateneo torinese sono stati attivati interventi formativi rivolti al corpo docente per potenziare lo sviluppo di competenze digitali e l'acquisizione di strategie didattiche adatte al contesto *online*. In questo caso, trattandosi di una situazione emergenziale, la formazione non ha seguito l'impianto dell'Incubatore (esercitazioni, valutazioni, *openbadge*). Si è notato che, in generale, la gran parte dei docenti che aveva seguito la formazione Iridi ha partecipato attivamente alle proposte formative, dimostrando di aver intensificato l'interesse per la qualità della didattica e un atteggiamento dinamico nei confronti della formazione. Inoltre, sebbene non vi siano dati precisi su questo aspetto, si è rilevata una generale tendenza di questi docenti alla sperimentazione anche nell'*online* e nella didattica assistita dalle ICT.

3. La formazione per i docenti non strutturati tra qualità della didattica e intervento culturale

Spesso gli interventi di *Faculty Development* si rivolgono ai docenti strutturati e solo in alcuni casi vengono presi in considerazione i docenti a contratto (Lotti *et al.*, 2021). Questo *trend* che ha caratterizzato, almeno nel contesto nazionale, le prime fasi di diffusione dei percorsi di formazione rivolti al corpo docente si sta ora allargando per comprendere anche i professori che svolgono la loro attività a contratto. Con il consolidamento delle azioni di *training* la situazione si sta modificando e sempre di più la riflessione e le azioni per la qualità della didattica spingono a coinvolgere anche i docenti non strutturati. Si tratta, come è facile comprendere, di un'azione di grande significato e che ben interpreta l'obiettivo principale della formazione iniziale e continua che coinvolge i professori universitari. Infatti, come si è spesso ribadito, l'obiettivo non è volto unicamente a migliorare le *performance* dei docenti, ma soprattutto a potenziare le opportunità di apprendimento degli studenti. Ciò significa che tutti gli insegnamenti, tutte le attività dovrebbero essere progettate ed erogate secondo i principi dell'insegnamento efficace.

Come indicato nel paragrafo precedente, l'Università di Torino ha sempre riservato la formazione unicamente ai docenti assunti e solo nel 2021 è stata attuata una sperimentazione con il percorso in Esperto nei

processi di inclusione scolastica (la presentazione dettagliata del percorso sarà oggetto dei paragrafi che seguono) rivolto a futuri docenti di laboratorio dei corsi di specializzazione sul sostegno. Questi insegnamenti sono annualmente messi a bando e coinvolgono un numero decisamente significativo di insegnanti che hanno un'esperienza consolidata nell'ambito del sostegno scolastico. La sperimentazione è il frutto del lavoro di un tavolo interistituzionale che ha portato alla sottoscrizione di un Protocollo. Due gli obiettivi:

- potenziare la qualità dei laboratori del corso sul sostegno;
- promuovere una vera cultura dell'inclusione partendo dalla formazione dei docenti.

La sottoscrizione del Protocollo ha rappresentato un passo molto importante: nello spirito di reciproca collaborazione, le parti si sono impegnate a coordinarsi - secondo un modello di società inclusivo e sostenibile - attraverso «azioni di sistema condivise», atte a promuovere la cultura dell'inclusione con percorsi di formazione e *focus* specifici.

Tale azione formativa di secondo livello (cosiddetta formazione dei formatori), è stata proposta in accordo con le indicazioni nazionali del Ministero dell'istruzione in materia di formazione del personale docente. Negli ultimi piani nazionali di formazione del personale scolastico, infatti, sono state privilegiate azioni rivolte a docenti 'facilitatori' (*tutor*, coordinatori, referenti, etc), con l'obiettivo strategico di creare figure di sistema per una più capillare e continua azione formativa all'interno delle scuole. Figure che, nel succitato protocollo d'intesa, sono state denominate 'ambasciatori' della cultura dell'inclusione.

Tutto il percorso di costruzione del percorso CUAP è stato negoziato e discusso con i soggetti sottoscrittori del protocollo, in particolare le scelte strategiche. Fra le altre si cita in questa sede la costruzione del bando di ammissione, che aveva il compito di operare una prima selezione individuando figure senior in tutti gli ambiti toccati dai laboratori, dalla didattica della matematica all'educazione motoria. Prima di passare alla presentazione del percorso, è opportuno spendere qualche parola circa l'importanza del tavolo di lavoro e del corso in termini di impatto atteso sul territorio.

La formazione degli insegnanti specializzati sul sostegno didattico degli alunni con disabilità è divenuta negli ultimi anni un impegno consistente

a cui sono chiamate le università italiane. La carenza di insegnanti specializzati in servizio nella scuola è purtroppo un dato cronico, legato ad una serie di cause strutturali che non verranno discusse in questa sede; il fenomeno è ben noto non solo agli addetti ai lavori, ma è chiarissimo alle famiglie degli alunni con disabilità, che ogni anno scontano la fatica e l'incertezza di vedere un ruolo chiave per l'inclusione scolastica dei figli spesso ricoperto da personale non formato e precario. La richiesta e la spinta che giungono all'università dalle parti sociali e dalla società civile sono dunque quelle di ampliare la platea degli specializzandi. L'università si trova in una tensione dinamica: da un lato incrementare il numero di ammessi al corso, dall'altro quella di preservare la qualità della formazione. La struttura del corso, stabilita con il Decreto Ministeriale 30 settembre 2011, prevede che una parte consistente del percorso venga svolto attraverso attività laboratoriali; tali attività per essere efficaci richiedono un lavoro in piccolo gruppo, che consenta di condurre esperienze e prendere parte attivamente al percorso. I laboratori vertono su tematiche altamente specifiche, per le quali sono pochi i docenti qualificati: la carenza di formatori per i laboratori è quindi uno fra gli ostacoli all'ampliamento della platea degli specializzandi. Alla luce di questa considerazione, e grazie al sostegno e finanziamento della Regione Piemonte, il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Università di Torino ha attivato il Corso Universitario di Aggiornamento Professionale (CUAP) «Esperto nei processi di inclusione scolastica», proprio rivolto a potenziali futuri docenti di laboratorio.

3.1 Il CUAP per i «formatori dei formatori esperti sull'inclusione»

Alla luce del quadro delineato, e in considerazione dei vincoli strutturali del dispositivo formativo caratterizzante il CUAP, il percorso progettato e realizzato presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione dell'Ateneo torinese è stato fondato sui presupposti di un approccio *Embedd*, coerente con i paradigmi della complessità e della «semplicità» (Berthoz, 2009; Sibilio, 2017), al fine di favorire lo sviluppo integrato di competenze tecniche, disciplinari, non disciplinari e personali, emergenti e dinamiche, in un contesto d'aula misto (a distanza e in presenza). Le dimensioni formative essenziali attorno alle quali è stato articolato il CUAP costituiscono anche le finalità del corso stesso: costruzione di un clima relazionale positivo e sostegno/potenziamento delle competenze emotivo-relazionali e del

benessere dei professionisti, quali aspetti essenziali per lo sviluppo professionale dei docenti inclusivi, oltre al potenziamento dei saperi e delle abilità di tipo tecnico (comunicazione, collaborazione, co-progettazione) e disciplinare (didattiche inclusive, approfondimenti scientifico-culturali). Le aree di competenza afferenti alle dimensioni valoriali descritte nel profilo europeo (valorizzare le diversità degli alunni; sostenere tutti gli alunni; lavorare in *team*; coltivare personalmente il proprio *lifelong learning* professionale) sono state presidiate sia durante le lezioni e i seminari - favorendo la riflessività, il *Thinking Teacher*, la mediazione dei significati e la co-costruzione dei saperi - sia attraverso la partecipazione a esperienze laboratoriali e cooperative centrate sulla riorganizzazione dei curricula e dei contesti di apprendimento. Il dispositivo formativo elaborato presidia e valorizza dimensioni non disciplinari e disciplinari di tipo esplicito, centrate sul potenziamento delle consapevolezze culturali, organizzative, cooperative e strategiche (costruzione di una comunità di esperti sull'inclusione attraverso l'organizzazione di spazi, tempi, relazioni, materialità e la strutturazione di interventi di consulenza, *modeling*, *tutoring* e intervizione per lo scambio e il potenziamento dei saperi e delle pratiche) e di tipo implicito, centrate sulla valorizzazione delle dinamiche emotivo-relazionali e corporee (percezione, sensazione, empatia, riconoscimento, fiducia, rispecchiamento, compassione). Un'attenzione particolare è stata posta al potenziamento del senso di autoefficacia derivante dal supporto e dallo scambio tra pari, in quanto elemento che correla positivamente con le *performance* agite dagli insegnanti di sostegno in termini sia di impegno sia di raggiungimento del successo e, conseguentemente, con l'aumento della soddisfazione relativa al proprio ruolo professionale (Sharma *et al.*, 2012; Aiello *et al.*, 2019; Fiorucci, 2019). Tra i punti di forza caratterizzanti l'approccio rileviamo alcuni aspetti di metodo, riconosciuti in letteratura come aspetti che favoriscono apprendimento e cambiamento:

- l'interdisciplinarietà (tutti si formano su tutto, a prescindere dal proprio ambito disciplinare e di docenza, e questo favorisce il potenziamento dei saperi - con particolare riferimento alle strategie didattiche inclusive - e della percezione di autoefficacia);
- l'interprofessionalità (compartecipazione di figure differenti: educatori, psicologi, docenti, amministratori, dirigenti; attenzione all'impiego di un linguaggio chiaro e condiviso; approfondimenti

tecnico-disciplinari aggiornati e specializzati, anche in occasione del *team work* finale, in *setting* di gruppo cooperativi emotivamente coinvolgenti);

- la multidimensionalità e la globalità (valorizzazione della mente e del corpo; attivazione riflessiva e creativa in spazi e tempi ibridi, in presenza e a distanza, *indoor* e *outdoor*; modalità *blended*)
- la cura (accompagnamento e condivisione; esperienza di una base sicura, per contrastare sentimenti di solitudine, disorientamento, giudizio, competizione, impotenza; riflessione cooperativa e proattiva; condivisione, gentilezza, altruismo, fiducia)

3.2. Il punto di vista dei corsisti

A conclusione del Corso Universitario di Aggiornamento Professionale è stato previsto un primo momento di monitoraggio del percorso e dell'approccio formativo assunto attraverso la somministrazione ai partecipanti di un breve questionario.

L'indagine è stata realizzata con l'obiettivo di rilevare il livello di qualità percepito (considerando attentamente motivazioni e percezioni dei partecipanti, nonché obiettivi raggiunti e aree che i corsisti ritengono necessario sviluppare ulteriormente) e, parallelamente, far emergere i principi, i contenuti, gli approcci e le metodologie da loro individuati come essenziali per la costruzione di un curriculum per competenze 'inclusivo'.

La possibilità di far emergere, in modo integrato, tanto gli aspetti di valutazione espressi dai diretti interessati che le azioni (coerenti e funzionali al paradigma inclusivo) da loro indicate come necessarie per favorire il ripensamento della didattica, rappresenta un forte elemento distintivo.

3.2.1 Profilo dei corsisti

Su 49 partecipanti al corso, hanno risposto al questionario 33 persone. Dal profilo che emerge dalle informazioni raccolte, i corsisti sono professionisti in una fase intermedia o avanzata della carriera, con un'età media di 45 anni. Vi è, tuttavia, una consistente eterogeneità dal punto di vista anagrafico nel gruppo poiché il corsista più giovane ha 30 anni e il più vecchio ne ha 63.

Per quanto riguarda la professione svolta, la maggior parte dei corsisti (78%) sono insegnanti curricolari o di sostegno. La rimanente parte del gruppo è composto da professionisti con profilo dirigenziale o senior (dirigenti scolastici, psicoterapeuti, pedagogisti per il 6%) oppure da operatori che lavorano nel mondo della scuola come educatori o assistenti alla comunicazione (9%).

Il 65% di coloro che lavora nella scuola è impiegato nella secondaria di secondo grado mentre il 35% nella secondaria di primo grado.

Il profilo formativo della classe risulta molto alto: la maggior parte dei corsisti possiede più di un titolo di livello universitario: soltanto il 18% ne ha uno solo.

Quasi la metà dei corsisti, anche verosimilmente per ragioni anagrafiche, è in possesso di una laurea vecchio ordinamento (48%) come titolo di studio di grado più elevato. Il 36% è in possesso di una laurea specialistica o Magistrale a ciclo unico e il 18% ha conseguito anche un dottorato. Soltanto il 3% dei corsisti ha come titolo universitario più alto la laurea triennale. Oltre a un elevato livelli dei titoli di base, nel gruppo di corsisti si riscontra anche una consistente percentuale di professionisti che possiedono già una formazione *post lauream* specifica su didattica e inclusione. L'82% dei corsisti al momento dell'iscrizione ha conseguito, infatti, un titolo *post lauream*. Tra questi, il 48% è in possesso della specializzazione sul sostegno mentre il 2% ha conseguito una specializzazione tra TFA, FIT e PAS. Appare interessante sottolineare che il 27% dei corsisti ha conseguito, oltre la laurea, entrambe le specializzazioni.

Già all'inizio del corso ci si è trovati, come auspicato, di fronte a un'aula con un alto livello di preparazione universitaria, in cui il 20% dei corsisti possiede più di 4 titoli universitari già conseguiti. Questo aspetto sicuramente ha influenzato l'aspettativa dei partecipanti e ha reso necessaria la programmazione di una didattica non solo di alta qualità ma consistentemente caratterizzata da innovazione e coerenza con i più recenti modelli, al fine di scongiurare il rischio di replicare percorsi formativi e argomenti già parte del bagaglio culturale e professionale dei corsisti.

Se dunque riguardo al livello della formazione il gruppo era relativamente omogeneo, per quanto riguarda i settori disciplinari l'aula appare caratterizzata da un'ampia interdisciplinarietà. Sebbene infatti la

laurea più frequente sia quella in scienze pedagogiche, sul gruppo di 33 rispondenti sono presenti 13 indirizzi di studio differenti (Fig. 1).



Figura 1 - Indirizzi di studio dei partecipanti al CUAP

La caratteristica di eterogeneità dell'aula costituiva, dunque, in fase di programmazione del corso Cuap, un'ulteriore sfida. Se da una parte, infatti, la dimensione inter e transdisciplinare emerge negli ultimi anni sempre di più come caratterizzante la formazione nell'ambito dell'inclusione, dall'altra in contesto formativo diversi *background* si traducono in diversi modelli epistemologici, diversi linguaggi e stili di apprendimento e aspettative. Non appare quindi sufficiente giustapporre all'interno di un'aula professionisti con formazione differente: affinché una reale transdisciplinarietà si crei è necessario lavorare proattivamente per renderla un punto di forza del percorso, armonizzandola in una cultura comune e prevenendo l'inasprirsi di frammentazioni e il consolidarsi di reciproci stereotipi.

Da ultimo, per completare il profilo dei corsisti appare rilevante sottolineare che, in aggiunta ai titoli universitari già citati, 19 corsisti su 33 avevano ulteriormente approfondito i temi dell'inclusione attraverso Master, Diplomi di specializzazione, Percorsi formativi e di aggiornamento o altri corsi CUAP.

3.3. Formare all'inclusione

Da una prima ricognizione delle opinioni dei corsisti, raccolte a percorso concluso, emerge con chiarezza che l'elemento ritenuto dirimente per l'inclusione sono le strategie di didattica inclusiva. Da questo punto di vista, i risultati sono coerenti con quello che, in diversi ambiti di accompagnamento al progetto di vita, si riscontra dopo

l'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (L.18/2009). Se dal punto di vista valoriale e dell'indirizzo teorico, infatti, è condiviso che il paradigma assistenziale sia superato e che le pratiche psicopedagogiche debbano essere orientate a piena inclusione e accompagnamento alla cittadinanza, dal punto di vista operativo si riscontra tutt'ora una difficoltà diffusa a tradurre questo indirizzo in pratica quotidiana. In altre parole: tutti hanno chiaro che è necessario lavorare per l'inclusione ma pochi hanno chiaro come si fa.



Figura 2 - Conoscenze e competenze dei corsisti

Come mostra la figura 2 se, dunque,

- le «tecniche di didattica inclusiva» sono al primo posto per quanto riguarda il bagaglio del docente inclusivo;
- molto importanti appaiono anche le dimensioni contestuali: «le capacità relazionali dell'insegnante, il contesto normativo, l'analisi e l'accessibilità dei contesti (materiali e immateriali)» vanno a costituire gran parte degli elementi indicati dai corsisti come rilevanti per una efficace formazione del professionista dell'inclusione.

Questo rivela una progressiva acquisizione del paradigma della Convenzione ONU e degli approcci operativi ad esso connessi, laddove propria la dimensione di lavoro sul contesto viene sottolineata quando si delinea il quadro in cui sviluppare percorsi inclusivi.

In rapporto ai bisogni formativi individuati, il 45 % dei corsisti ritiene che siano stati completamente soddisfatti attraverso il percorso CUAP e il 51% segnala che sono stati comunque parzialmente soddisfatti. Soltanto il 3% ritiene i bisogni formativi non soddisfatti.

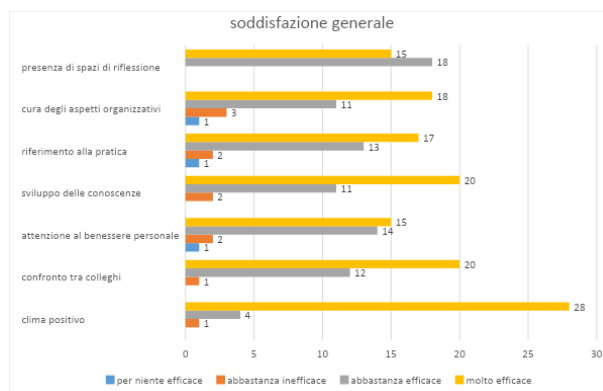


Grafico 1 Valutazioni di soddisfazione relativamente agli aspetti del corso

Nel grafico 1 sono riportate le valutazioni di soddisfazione relativamente agli aspetti del corso che, in fase di progettazione, sono state oggetto di particolare cura da parte degli organizzatori, coerentemente con il quadro delineato nei paragrafi precedenti.

Come si può osservare in figura, l'elemento che riscontra maggiore soddisfazione è la «creazione di un clima positivo». Anche nelle risposte aperte, i corsisti sottolineano come questo sia stato un elemento che ha particolarmente favorito il loro apprendimento: il clima viene definito dai corsisti «informale, positivo e propositivo per il futuro», «accogliente», «sereno in un ambiente di apprendimento maturo» «collaborativo» «propositivo ed entusiastico». Questo lavoro relazionale ha, secondo i corsisti «permesso di stare bene nel corso», ma anche aumentato l'efficacia dell'apprendimento stesso e favorito lo sviluppo di relazioni professionali e della condivisione (altro aspetto particolarmente apprezzato su cui torneremo più sotto). Diversi corsisti hanno segnalato questo aspetto, oltre che tra gli elementi maggiormente positivi, anche nell'area dell'inatteso, evidenziando come nella loro esperienza non fosse consueto trovare un clima di questo tipo in percorsi formativi.

«Il confronto tra colleghi», favorito dalla struttura formativa del corso, costituisce il secondo aspetto maggiormente apprezzato: l'importanza di essere parte di una comunità di esperti, la condivisione delle conoscenze e la formazione di una rete che ha consentito di conoscersi e confrontarsi ha costituito un elemento chiave che ha, come alcuni corsisti sottolineano, anche trascorso il termine del percorso formativo, restando un riferimento anche dopo. Questo aspetto è considerato da molti il maggiore valore aggiunto del corso CUAP frequentato in rapporto alla formazione già conseguita.

Come elemento particolarmente positivo è stata sottolineata anche, sebbene non fosse presente nelle opzioni di risposta del questionario, la «dimensione di sistema» attraverso cui sono state affrontate, anche in modo critico, le questioni relative all'inclusione. Tale dimensione ha compreso sia il quadro normativo che il collegamento al livello organizzativo e sembra aver consentito ai partecipanti di contestualizzare gli approcci e le metodologie presentate. In questo senso, ha inoltre incontrato particolare interesse il «collegamento dell'inclusione scolastica con il progetto di vita».

4. Conclusioni

L'approccio formativo assunto dal *Faculty Development* in UniTo pone, come si è visto nei paragrafi precedenti, particolare attenzione alla spendibilità professionale delle competenze acquisite.

Per quanto concerne il percorso CUAP sviluppo personale dei tutor e quello delle loro competenze sociali, aspetti ritenuti essenziali per il docente inclusivo, sono stati perseguiti attraverso la cura dell'organizzazione di lezioni, laboratori e attività curriculari e trasversali. Tale organizzazione si è articolata rispecchiando i principi dell'inclusività sia dal punto di vista del metodo che da quello dei contenuti. Tale impegno è stato riconosciuto dai corsisti sia come elemento di efficacia del percorso che come fattore di protezione rispetto agli elementi fisiologicamente stressanti che erano presenti (per esempio le lezioni *online* o la concomitanza rispetto a periodi intensi dal punto di vista scolastico). I corsisti hanno riconosciuto la significatività e l'efficacia delle azioni e delle riflessioni sulla didattica inclusiva in particolare in quanto finalizzati allo sviluppo della professionalità: in questo senso è stata riconosciuta l'importanza delle dimensioni emotive e comunicative al pari di quelle tecnico didattiche. L'aspetto della condivisione e della consapevolezza è stato evidenziato da tutti i corsisti come essenziale per lo sviluppo di una professionalità coerente con la promozione dell'inclusione: la creazione di reti per l'inclusione appare lo strumento maggiormente efficace.

Il corso CUAP «Esperto nei processi di inclusione scolastica» svolto nell'anno accademico 2020/2021 ha mostrato che è possibile utilizzare gli strumenti a disposizione dell'Università per potenziare la formazione

degli insegnanti in merito all'inclusione scolastica. Questo offre l'opportunità di rispondere alle nuove sfide che si stanno per proporre alla scuola ed all'università italiana. Se, infatti, nel 2006, all'approvazione della Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità il sistema formativo scolastico italiano si è trovato in vantaggio rispetto ad altri paesi d'Europa, in quanto già caratterizzato da una larga spinta inclusiva, ad oggi l'evoluzione della normativa chiama il sistema a nuove sfide. Nel dicembre del 2021 è stata infatti approvata la Legge Delega al Governo per la disabilità che prevede una riforma dei servizi destinati alle persone adulte con disabilità. Ciò disegna un nuovo scenario per gli alunni e gli studenti del futuro, che si muoveranno in un mondo in cui avranno l'opportunità di essere pienamente cittadini: gli alunni con disabilità, nel nuovo universo di servizi che si disegnerà nei prossimi anni, non saranno infatti più destinati a centri o luoghi speciali ma potranno vivere nel mondo di tutti, come sancisce la Convenzione ONU, «sulla base di uguaglianza con gli altri». Questa nuova prospettiva chiama la scuola e l'università a rinnovate sfide e investe l'inclusione, e i professionisti che la promuovono, di compiti ancora più complessi: la possibilità di formare dei formatori che accompagnino i docenti a raccogliere queste sfide appare cruciale. Ancora una volta, come già avvenuto in passato, la scuola e l'università sono chiamate ad essere motore primario dell'inclusione sociale e del cambiamento culturale.

Riferimenti bibliografici

Aiello, P., Sharma, U., Di Gennaro, D., Dimitrov, D., Pace, E. M., Zollo, I., & Sibilio, M. (2019). A study on Italian teachers' sentiments, attitudes and concerns towards inclusive education. *Formazione, lavoro, persona*, 20, 10-24.

Berthoz, A. (2009). *La simplicité*. Editions Odile Jacob.

Coggi, C. (cur.). (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Franco Angeli.

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

Fiorucci, A. (2019). Inclusione, disabilità e formazione docenti. Uno studio sulla rilevazione degli atteggiamenti e dei fattori associati in un gruppo di futuri insegnanti. La scala OFAID. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7(2), 271-293.

Lotti, A., Crea, G., Garbarino, S., Picasso, F., Scellato, E. (Cur.) (2021). *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.

McIntyre-Bhatty, T., Bunescu, L. (2019). *Continuous Development of Teaching Competences: Thematic Peer Group Report. Learning and Teaching Paper #3* (Brussels, EUA). <http://bit.ly/2HwhnG9>

Sharma, U., Loreman, T., Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*. 12(1), 12-21.

Sibilio, M. (2017). Simplicité et vicariance en didactique, in A., Minzoni, É. Mounoud (Cur), *Actes du Colloque "Simplicité et modèles opérationnels"* (pp. 183-202), CNRS Édition

Formare per innovare la didattica: la sfida del Politecnico di Torino

Rossignolo Cristiana, Foti Sebastiano

Politecnico di Torino

Felisatti Ettore, Bonelli Roberta

Università degli Studi di Padova

Serbati Anna

Università degli Studi di Trento

1. Introduzione

Il *Teaching and Language Lab* del Politecnico di Torino coordina, insieme a un *team* di esperti, un progetto triennale (2021-24) di formazione sulla didattica universitaria rivolto ai docenti dell'Ateneo. Il progetto risponde all'esigenza di sostenere con processi convergenti e ricorsivi l'innovazione della didattica in relazione ai bisogni della docenza, lavorando da un lato sulla formazione di base, esperta e continua, e dall'altro lato sulle azioni di accompagnamento all'implementazione di processi innovativi da parte dei docenti coinvolti nella formazione.

Le finalità principali sono: la promozione di un concreto innalzamento dei livelli di qualità della didattica e degli interventi formativi rivolti agli studenti; lo sviluppo di una *Faculty Learning Community*; l'elaborazione di un sistema per la valorizzazione della didattica di qualità; la costituzione di un servizio permanente per l'elaborazione e il coordinamento di azioni strutturali a supporto e potenziamento dei circuiti innovativi.

Tutte le attività sono correlate a puntuali azioni di ricerca e valutazione che offrono dati e informazioni utili per implementare processi di ottimizzazione dei modelli di intervento e delle attività proposte. Le modalità di certificazione delle competenze acquisite fanno ricorso a *badge* differenziati in base alle evidenze offerte dai corsisti.

2. Verso la qualificazione della docenza universitaria

Quando si riflette sulla professione del docente universitario spesso si pensa a due principali competenze associate a tale figura: le abilità di ricerca disciplinare e le capacità di insegnamento (Coggi & Ricchiardi, 2018). Tuttavia, tali dimensioni, entrambe aspetti fondamentali del percorso professionale dei docenti, sembrano non essere valorizzate allo stesso modo in ambito accademico e nello sviluppo di carriera dei docenti italiani. La ricerca risulta infatti essere l'aspetto maggiormente preparato, presidiato, valutato e considerato, sia in generale che rispetto a elementi determinanti come l'accesso al ruolo e lo sviluppo di carriera (Felisatti & Serbati, 2018). Diversamente, la competenza didattica viene svolta dal docente spesso senza alcuna preparazione specifica (Coggi & Ricchiardi, 2018), connotandosi come una azione che il docente conduce 'in solitudine', senza strumenti specifici per comprendere, interpretare e vagliare la propria prestazione (Felisatti et al., 2019). Inoltre, si parte spesso dall'assunto che i docenti siano figure già molto 'esperte' e preparate per la loro carriera in virtù del lungo processo formativo da cui provengono, e che quindi non abbiano bisogno di un accompagnamento professionale (Janasz et al, 2004). Il processo di insegnamento è invece molto complesso, richiede competenze specifiche di tipo metodologico e valutativo, nonché abilità comunicative e relazionali, oltre che una grande preparazione sui contenuti. I docenti si interfacciano poi con una moltitudine di studenti, con caratteristiche molto diverse e bisogni e esigenze peculiari (Nkana, 2020) e entrano in gioco dinamiche non semplici da affrontare efficacemente senza preparazione. Per tutti questi motivi, la qualificazione della docenza non può connotarsi come attività spontanea, ma necessita di essere supportata a livello istituzionale (Biggs, 2003; Richardson, 2005; QUARC_DOCENTE, 2017), attraverso un'azione permanente e organizzata (Sorcinelli, Austin & Eddy, 2006; Felisatti e Serbati, 2018). Inoltre, rispetto al passato, le tempistiche di inserimento dei giovani docenti sono molto spesso accelerate e compresse per l'esigenza di servire una comunità studentesca più ampia, con l'eliminazione del periodo di 'apprendistato' che portava ad un graduale incremento delle responsabilità didattiche con un processo di accompagnamento da parte dei docenti più esperti.

La qualificazione della docenza si configura oggi come obiettivo primario anche a livello internazionale (Comunicato di Yerevan, EHEA,

2015), e vi è un sempre maggior incentivo a sostenere politiche a favore dell'incremento e supporto delle competenze didattiche dei docenti e del coinvolgimento attivo degli studenti (Felisatti & Serbati, 2018). In particolare, l'innovazione delle pratiche di insegnamento è riconosciuta come uno dei più impattanti fattori di miglioramento della qualità dell'insegnamento-apprendimento, con conseguenze anche sull'esperienza formativa degli studenti (Biggs & Tang, 2011), e più in generale, anche sull'istituzione e società (Cornelius et al, 2016), favorendo una crescita sul piano economico, sociale e culturale dei singoli e delle comunità (UNESCO, 2005; Felisatti & Serbati, 2014). Anche il recente PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, 2021) contiene al suo interno prospettive e investimenti nuovi che sottolineano il ruolo fondamentale ricoperto dalle istituzioni formative nella formazione delle giovani generazioni.

3. Il «Centro di insegnamento» del Politecnico di Torino

Se già degli anni Novanta dello scorso secolo negli Stati Uniti è cresciuta la riflessione e la ricerca attorno al tema dell'apprendimento degli studenti e, di conseguenza, molte università hanno creato 'centri di insegnamento' (Sorcinelli, 2002), solo più recentemente in Italia si sono sviluppate iniziative per la qualificazione didattica dei docenti universitari.

Anche il Politecnico di Torino da alcuni anni si sta muovendo in questa direzione. Segnali di attenzione nei confronti del supporto pedagogico ai docenti dell'Ateneo si erano colti sin dal 2017 con un'azione di sistema per il miglioramento delle competenze didattiche di giovani ricercatori, il progetto «Apprendere a insegnare nell'*higher education*», coordinato dai prof. Ettore Felisatti e Anna Serbati dell'Università degli Studi di Padova, rivolto a 121 giovani ricercatori e ricercatrici (Rtd-a e b) dell'Ateneo, poi replicato nel 2018 con altri 60 RTD e aperto anche a 15 docenti interessati all'iniziativa (Serbati, Felisatti, Da Re & Tabacco, 2018).

Su questa base nel 2018 viene promossa la creazione di un *Teaching Lab*, voluto dal neoeletto Rettore, Guido Saracco, che già nel suo manifesto per la campagna elettorale insisteva sull'offrire ad ogni docente spazi di aggiornamento e miglioramento (Saracco, 2017). Pochi

mesi dopo nel Piano Strategico di Ateneo Polito4Impact 2018-2022 si afferma con forza che «la didattica è la nostra prima missione» e che il *Teaching Lab* sarà «la casa del miglioramento continuo della didattica dei nostri professori e della qualificazione delle nuove leve di docenza» (Politecnico di Torino, p.65).

Nel 2019, dopo una prima fase di ricognizione e approfondimento di alcune esperienze internazionali di *teaching centers* e un confronto per condividere e valorizzare le esperienze di didattica sperimentale già maturate all'interno dei Corsi di Studi dell'Ateneo, prende forma il *Teaching and Language Lab* (TLlab) dall'idea di un *Teaching Lab* e dall'esistente Centro Linguistico di Ateneo. L'elemento portante del TLlab è la sua comunità accademica, una comunità volontaria di docenti che credono nella loro prima missione, aperti al/veicoli del cambiamento, con una significativa propensione a condividere con altri colleghi la propria esperienza, che hanno in comune valori e obiettivi: mettere lo studente al centro dell'insegnamento, sperimentando l'utilizzo di diversi strumenti, spazi e metodi didattici, nella prospettiva dell'equità educativa, dell'inclusione e della multiculturalità, dello sviluppo del pensiero critico e della creatività. Il TLlab si avvale di un board formato dai referenti per ognuno dei 15 Collegi, dagli esperti linguistici, dal Personale Tecnico amministrativo del Servizio Offerta formativa e qualità della didattica sotto la Dirigente dell'area Gestione Didattica, da una parte del Personale Tecnico amministrativo dell'area *Information Technology*, dal Referente del Rettore per il *Teaching Lab* e dal Vicerettore per la Didattica.

Nei primi anni il TLlab ha iniziato a offrire un supporto all'insegnamento attraverso seminari, consulenze, comunità di buone pratiche d'insegnamento, fino ad arrivare a costruire un progetto formativo triennale (2021-2024) per meglio organizzare le diverse iniziative e azioni in una cornice unica di supporto alla didattica, avvalendosi del supporto di due docenti di pedagogia sperimentale, prof. Ettore Felisatti (UniPd) e prof.ssa Anna Serbati (UniTn).

Il TLlab si sta dunque rafforzando, anche in linea con obiettivi del Piano Strategico valutati a metà mandato (Politecnico di Torino, 2021), come comunità accademica aperta, elemento trainante nel favorire innovazione, nel condividere e 'mettere a sistema' le esperienze maturate e nell'assicurare ai docenti una formazione per il miglioramento della qualità della didattica.

3.1. Il progetto di formazione triennale

Per rispondere ai bisogni di formazione didattica dei docenti universitari, che, come abbiamo visto, rappresentano un importante elemento per la qualità dei processi di insegnamento-apprendimento, il Politecnico di Torino ha messo in campo uno specifico percorso di *Faculty Development*. Si tratta di un progetto di formazione triennale che ha visto la propria evoluzione a partire dall'iniziativa «*Learning to Teach - L2T*», un percorso di formazione di base per la docenza universitaria svoltosi in prima edizione tra marzo e giugno 2021. Tale percorso era pensato come risorsa rivolta ai ricercatori a tempo determinato, in prospettiva di un loro progressivo inserimento nel corpo docente, per strutturare competenze di base nel campo della progettazione, conduzione e valutazione delle attività didattiche. Tuttavia, la proposta iniziale ha suscitato grande interesse anche presso i colleghi con più esperienza, i quali, in numero significativo, hanno manifestato la volontà di prendere parte al percorso stesso. Si è reso però presto evidente che la strutturazione iniziale di L2T, destinato a una formazione di base e per un numero limitato di partecipanti, non sarebbe bastata da sola a rispondere alle esigenze e ai bisogni complessi di sviluppo professionale dei docenti e di innovazione della didattica del Politecnico. Su questa base ha quindi preso corpo il progetto triennale che prevede, oltre alla formazione di base tramite L2T, la formazione di figure esperte (mentori) attraverso il percorso «*Mentoring Polito Project - M2P*» e la formazione continua e permanente per un aggiornamento delle competenze e un'azione condivisa di mobilitazione della comunità. Il nuovo progetto punta al coinvolgimento diffuso dell'intero corpo docente, degli studenti e del personale tecnico e amministrativo offrendo modalità diversificate e flessibili di partecipazione e, al tempo stesso, proiettando la formazione verso l'impatto operativo che questa deve avere come pratica didattica innovativa agita dal docente nei suoi insegnamenti.

Le attività sono progettate all'interno del *Teaching and Language Laboratory* (TLLab) del Politecnico di Torino, una struttura attiva nell'Ateneo, costituita da docenti fortemente motivati e interessati a perseguire il miglioramento costante della didattica attraverso la valorizzazione delle competenze professionali.

Gli obiettivi generali del progetto possono essere così riassunti:

- Promozione di un sistema di potenziamento diffuso delle competenze di ordine progettuale, metodologico, digitale, comunicativo e valutativo in campo didattico nella docenza dell'Ateneo, con l'obiettivo di innalzare i livelli di qualità della didattica e degli interventi formativi rivolti all'utenza
- Strutturazione e sviluppo di comunità professionali (*Faculty Learning Community*), che operano attraverso elaborazione, condivisione e scambio di esperienze, buone pratiche e valori nella logica di una *learning organisation* in cui si promuove la crescita e il progresso di singoli, gruppi e organismi
- Elaborazione di processi per il riconoscimento e la valorizzazione della didattica di qualità, attraverso la promozione di una cultura dell'innovazione capace di apprezzare le pratiche professionali migliori e di sostenere l'eccellenza dei processi di sviluppo e dei livelli di risultato
- Costituzione di un servizio permanente per l'elaborazione e il coordinamento di azioni strutturali a supporto e potenziamento dei circuiti innovativi con compiti di elaborazione, progettazione, conduzione, sviluppo, documentazione, ricerca e valutazione di interventi di *Faculty Development* e di didattica innovativa sintonizzati con i processi di internazionalizzazione, inclusione e qualificazione della didattica in un contesto digitale.

Le azioni progettuali sono pensate per essere sviluppate nell'arco di un triennio (dal 2021-2022 al 2023-2024), durante il quale la totalità dei docenti dell'Ateneo potrà partecipare attivamente e volontariamente alle attività proposte, realizzando esperienze di formazione e miglioramento dell'azione professionale.

Il progetto triennale è composto da tre iniziative che intercettano le diversità dei profili docenti (neoassunto, docente, esperto) e le tipologie di competenze che li caratterizzano, dispiegandosi su tre direzioni formative:

Formazione di base (B), orientata all'acquisizione di competenze fondamentali nel campo della progettazione, conduzione e valutazione dell'attività di insegnamento e apprendimento all'interno di un corso di studio. Le attività formative proposte sono costituite da un percorso, chiamato *Learning to Teach* (L2T), strutturato su obiettivi specifici di competenza per ogni singolo modulo. Viene utilizzata una modalità di

erogazione *flipped* (attività a-sincrone *online* seguite da una formazione in presenza con i formatori); è prevista inoltre la messa a punto, da parte dei docenti partecipanti, di un intervento innovativo concreto da realizzare all'interno dei propri insegnamenti. L'azione pratica sul campo si organizza a partire da una scelta iniziale del docente in merito a obiettivi, oggetto, strategie, modalità e fasi di realizzazione. L2T infatti, oltre alla formazione, offre una proposta che accompagna il docente passo a passo nel percorso di progettazione, conduzione e valutazione di un'attività innovativa; il docente, inoltre, può rivolgersi ai formatori per avere *on demand* un supporto nel momento in cui lo ritenga opportuno. Rispetto al percorso operativo vengono forniti strumenti di *self-reflection* iniziali e finali per i docenti, questionari sia di rilevazione pre e post dell'impatto sull'apprendimento degli studenti, sia di gradimento dell'attività innovativa realizzata. Alla fine del percorso pratico il docente innovatore dispone di dati ed evidenze scientifiche su cui può formulare la sua riflessione conclusiva in merito all'esperienza realizzata. Così costituita, la formazione di base è rivolta ai docenti neoassunti e a quanti volontariamente intendono innovare il proprio bagaglio di metodologie, pratiche e strumenti nella propria azione di insegnamento. L'obiettivo è di accogliere in media 60 docenti per anno e giungendo a soddisfare la formazione iniziale di 180-200 docenti nel triennio.

Formazione esperta (E), fondata su dinamiche *mentoring*, nello specifico di *mentoring* tra pari (Colvin & Ashman, 2010). I docenti coinvolti in questo percorso, chiamato *Mentoring Polito Project (M2P)*, dovranno disporre di competenze pregresse già acquisite attraverso percorsi di formazione di base ed esperienze didattiche significative realizzate nell'ambito dei propri insegnamenti. I mentori avranno il compito di supportare colleghi singoli, gruppi, corsi di studio nei processi di innovazione della didattica, mettendo a disposizione la loro esperienza e competenze di accompagnamento e supporto all'azione innovativa. La formazione alle competenze di *mentoring* si struttura attraverso un percorso organizzato su quattro fasi: 1) un'azione formativa d'aula in cui i partecipanti entrano in contatto con i modelli, gli approcci, le azioni e gli strumenti del *mentoring*; 2) un processo attivo di apprendimento trasformativo-esperienziale su ruoli, funzioni e dinamiche del *mentoring* nell'accompagnamento fra pari; 3) un'attività di supervisione condotta da esperti formatori sulle esperienze realizzate dai corsisti; 4) una

formalizzazione e diffusione nell'ateneo del modello di *mentoring* sperimentato.

Il percorso coinvolge annualmente 20 docenti mentori, essi: potranno contribuire all'ammodernamento della didattica secondo le direzioni di sviluppo individuate dalla governance, dai Collegi e dai CdS in relazione a diverse problematiche (internazionalizzazione, abbandoni, digitalizzazione, etc.) reputate significative dalla comunità; potranno inoltre essere coinvolti a vari livelli nel sistema di ateneo per la formazione dei colleghi.

Formazione continua e permanente (C), volta a sintonizzare e adeguare la qualità della didattica e dell'esercizio professionale rispetto ai cambiamenti in atto nei contesti della cultura, della società e della ricerca. Le iniziative ad accesso libero proposte in questo ambito sono indirizzate a tutta la docenza dell'ateneo e intendono stimolare l'interesse della comunità accademica verso pratiche e approcci didattici nuovi per ammodernare il bagaglio professionale dei singoli. Nello specifico, gli interventi preventivati si caratterizzano secondo un modello che prevede la proposta contemporanea di azioni di *Training-Webinar-Sharing* (TWS), concentrate nell'anno all'interno di due settimane («Settimana dell'innovazione didattica - *Innovative Learning and Teaching Week*»). Durante queste due settimane verranno proposti *workshop* formativi su metodologie e pratiche didattiche, incontri con docenti ed esperti nazionali e internazionali su tematiche di attualità, esperienze di innovazione realizzate nell'ateneo e/o al di fuori di esso.

3.2. Il sistema di ricerca e valutazione del progetto

Come si è già anticipato, il Progetto triennale è accompagnato, in tutte le sue fasi di sviluppo, da processi e azioni di ricerca e valutazione. Nella formazione continua la ricerca si polarizza sulle presenze alle singole iniziative, mentre nella formazione iniziale e in quella esperta l'azione si attiva su diversi passaggi. Essendo il progetto triennale ancora in attuazione, non sono attualmente a disposizione tutti i dati di ricerca, motivo per cui si rimanda la presentazione completa ad una successiva pubblicazione. In questa sede, ci limitiamo a presentare nello specifico la valutazione delle iniziative di formazione di L2T e M2P. Nella Tab. 1 sono riassunte le azioni messe in campo.

Azioni di ricerca e valutazione	L2T (I ed.)	L2T (II ed.)	M2P (I ed.)
<p>“Ex-ante” Formazione</p> <p>“Ex-ante” Innovazione</p>	<p>- Questionario iniziale “<i>How you teach</i>” (Parpala & Postareff, 2021)</p> <p>Destinatari: docenti partecipanti alla formazione L2T</p> <p>- Questionario ASSIST (Entwistle & Ramsden, 1983; Tait, Entwistle & McCune, 1998)</p> <p>Destinatari: studenti dei docenti “innovatori” L2T</p> <p>- Questionario di <i>self-reflection</i></p> <p>- <i>Format</i> per la progettazione dell’intervento innovativo</p> <p>Destinatari: docenti “innovatori” L2T</p>		<p>- Analisi qualitativa delle lettere motivazionali dei partecipanti</p> <p>- Questionario iniziale su concezioni e percezioni iniziali rispetto al mentoring</p> <p>Destinatari: docenti partecipanti al percorso M2P</p>

<p>“In-Itinere” Formazione</p>	<p>- Questionari di valutazione di ogni modulo delle attività formative</p> <p>Destinatari: docenti partecipanti alla formazione L2T</p>	<p>- Questionari di valutazione delle attività formative</p> <p>- Attività di supervisione con incontri specifici condotti da esperti</p>
<p>“In-Itinere” Innovazione</p>	<p>- <i>Format</i> di conduzione dell’intervento innovativo</p> <p>Destinatari: docenti “innovatori” L2T</p>	<p>- Materiali di accompagnamento al percorso (es. schede di osservazione e riflessione, contratti di <i>mentoring</i>, <i>timesheet</i>, ecc.)</p> <p>Destinatari: docenti partecipanti al percorso M2P</p> <p>- Questionario per raccogliere l’opinione degli studenti sull’esperienza del mentee</p> <p>Destinatari: studenti dei docenti partecipanti al percorso M2P</p>
<p>“Ex-Post” Formazione</p>	<p>- Questionario “<i>How you teach</i>” (Parpala & Postareff, 2021)</p> <p>- <i>Focus group</i> in fase di <i>follow up</i></p> <p>Destinatari: docenti partecipanti alla formazione L2T</p>	<p>- <i>Focus group</i> finale</p> <p>- Questionario “post” rispetto alle concezioni sul <i>mentoring</i></p> <p>Destinatari: docenti partecipanti al percorso M2P</p>
<p>“Ex-Post” Innovazione</p>	<p>- Questionario ASSIST post-intervento innovativo (Entwistle & Ramsden, 1983; Tait, Entwistle & McCune, 1998)</p> <p>- Questionario di valutazione finale dell’intervento innovativo</p> <p>Destinatari: studenti dei docenti “innovatori” L2T</p>	

Tabella 1 - Azioni di ricerca e valutazione di L2T e M2P nel progetto triennale POLITO

Tutte le attività formative, sia del percorso M2P che L2T, sono state valutate di volta in volta attraverso un questionario costruito *ad hoc*. Utilizzando una scala numerica da 1 a 5, viene misurato il grado di accordo verso alcune affermazioni (1 rappresenta il minimo accordo e 5 il massimo). In particolare, sono stati indagati i seguenti macro-fattori:

- Aspetti organizzativi di progetto: organizzazione temporale, gradimento verso il format utilizzato, adeguatezza dell'ambiente *online* e in presenza;
- Risorse per l'azione formativa: attività e materiali, contenuti di alta qualità, formatori competenti;
- Aspetti di processo: clima collaborativo, occasioni di scambio e confronto, creazione di una comunità;
- Aspetti di esito: sviluppo di nuove teorie e prospettive, nuove procedure e metodi, nuove riflessioni sulla pratica;
- Intenzione di trasferimento (solo per L2T): propensione a concretizzare l'esperienza innovativa anche nell'insegnamento, modificando le pratiche e coinvolgendo maggiormente gli studenti;
- Aspettative e soddisfazione personale: gradimento verso le attività, allineamento con le aspettative e i bisogni e in generale soddisfacenti.

Per quanto riguarda l'analisi delle risposte ottenute, pur non trattandosi di una scala con valori cardinali, ma in ogni caso ordinati, è stata utilizzata la media come indicatore di sintesi per poter confrontare, nella scala adottata, quali aspetti sono risultati più efficaci e quali meno. Potendo assegnare infatti un valore da 1 (completamente in disaccordo) a 5 (completamente d'accordo), ed essendo tutti gli *Item* proposti in senso 'positivo', più il valore assegnato è alto e più la valutazione risulta migliore. La media ci permette anche di confrontare agevolmente gruppi numericamente diversi.

3.3. Gli esiti nel percorso L2T

In riferimento al percorso di formazione di base L2T, nel grafico 1 è possibile prendere visione della valutazione del Modulo 1 nelle due edizioni. Il primo Modulo consiste in una presentazione del percorso L2T, della modalità di apprendimento *flipped*, delle tematiche affrontate, della prospettiva *student-centered* e del modello per la sperimentazione

di interventi di innovazione in aula. Come è possibile osservare, il gradimento verso i contenuti e le attività del Modulo 1 risulta molto simile tra le due edizioni, anche se leggermente superiore nella prima edizione su tutti i parametri tranne «*Intenzione di trasferimento*».

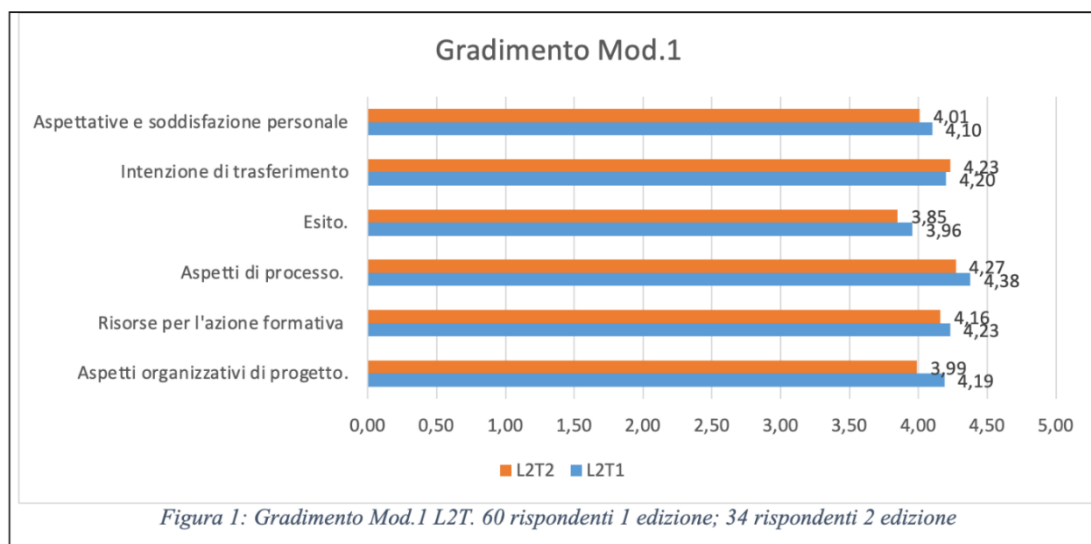


Figura 1 - Gradimento Mod. 1 L2T. 60 rispondenti 1 edizione; 34 rispondenti 2 edizione

In entrambe le edizioni, l'*Item* specifico con la valutazione minore è stato «Mi hanno fornito nuove procedure, metodi e strumenti sulla didattica» (parte degli *Item* di 'Esito') con una media di 3,60 nella prima edizione e 3,41 nella seconda. Ciò è in linea con il fatto che il primo modulo si configura come esperienza introduttiva al percorso e, di conseguenza, pone meno accento sulle procedure, metodi e strumenti specifici che saranno approfonditi con i moduli successivi. L'aspetto valutato in modo più positivo è stato, in entrambe le edizioni, «Hanno proposto formatori competenti» (fattore «Risorse per l'azione formativa») con una media di 4,65 nella prima edizione e 4,53 nella seconda.

Il secondo Modulo di L2T propone invece una riflessione su come progettare l'azione di insegnamento, affrontando tematiche quali *learning outcomes* e scelte valutative, *quality assurance* e costruzione di un *syllabus* centrato sugli studenti. Anche in questo caso troviamo una valutazione molto alta su tutti i fattori considerati (Fig. 2), con punteggi medi sempre maggiori di 4, sia nella prima che nella seconda edizione. Nella seconda edizione sono aumentati leggermente i punteggi relativi alle dinamiche di esito e intenzione di trasferimento.

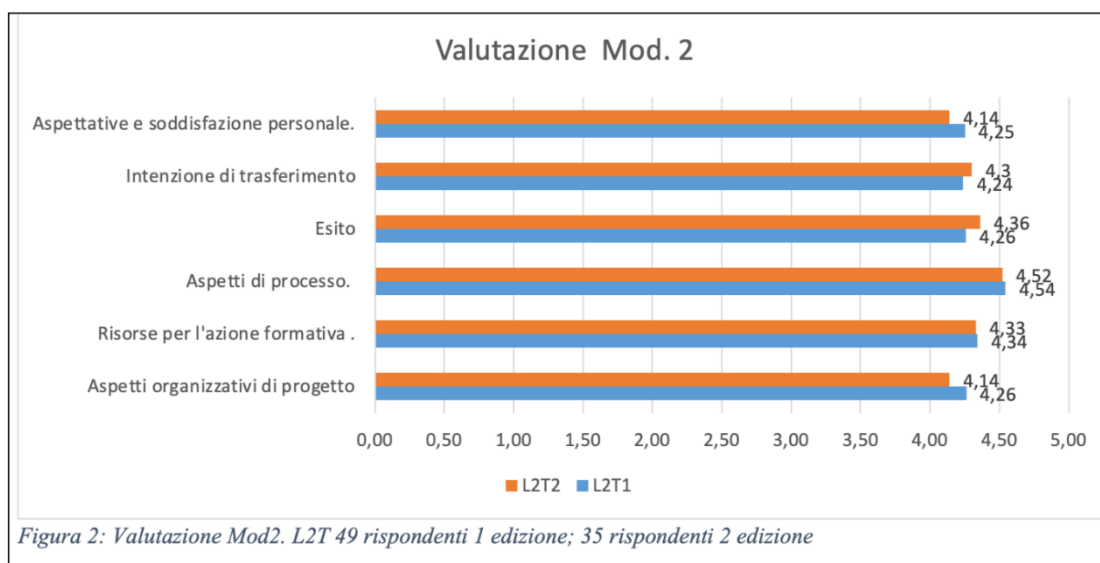


Figura 2 - Valutazione Mod2. L2T 49 rispondenti 1 edizione; 35 rispondenti 2 edizione

Nel Modulo 2, l'*Item* che ha visto un punteggio più basso è «Mi hanno fornito nuove procedure, metodi e strumenti sulla didattica» (dinamiche di «Esito»), mantenendo però comunque un punteggio sopra al 4 (4,08). L'*Item* con valutazione più positiva è stato invece «Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto» (Aspetti di processo), con una media di 4,73.

Nella seconda edizione, invece, l'aspetto valutato in modo meno positivo è «Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento» (Aspetti organizzativi) (3,91), mentre l'aspetto valutato più positivamente è «Hanno creato un clima collaborativo» (Aspetti di processo), con un punteggio di 4,8 su una scala da 1 a 5.

Il Modulo 3 verteva invece sulla presentazione e sperimentazione di metodi e tecniche di *active learning*, in particolare la didattica per problemi e TBL (*Team based learning*), il *Micro-teaching* e *peer feedback*. La valutazione delle attività proposte nel Modulo 3 presenta anche in questo caso valori medi molto alti, tutti sopra al 4, molti simili tra le due edizioni (Fig.3).

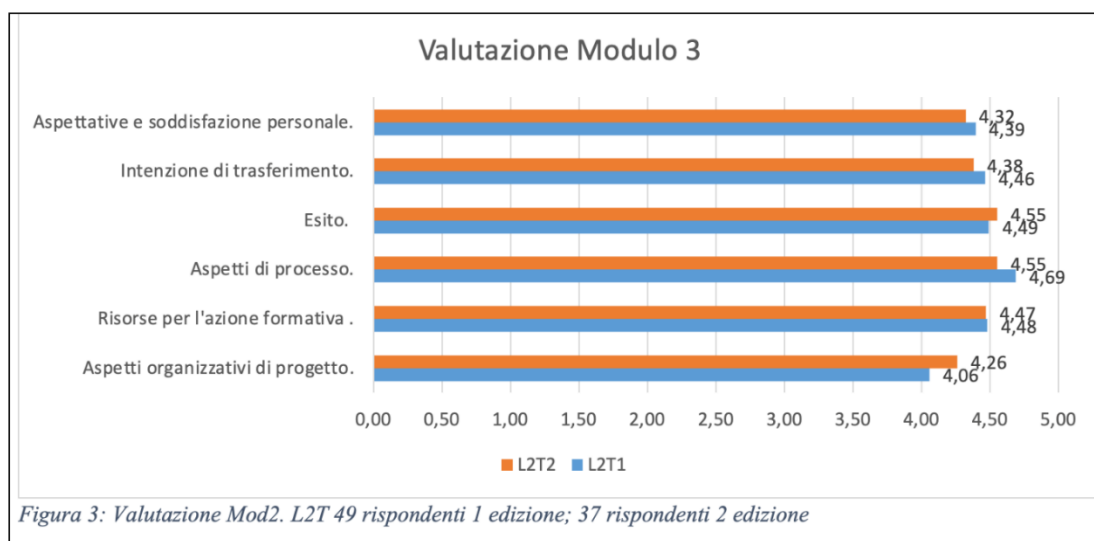


Figura 3 - Valutazione Mod2. L2T 49 rispondenti 1 edizione; 37 rispondenti 2 edizione

In particolare, nella prima edizione l'aspetto valutato meno positivamente è stato «Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento» (Aspetti organizzativi di progetto) (3,47) e quello più positivo «Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto» (4,84).

Nella seconda edizione sono stati risolte alcune difficoltà effettivamente riscontrate nell'organizzazione temporale degli incontri, organizzando le attività asincrone con più anticipo. L'aspetto con punteggio meno alto è stato «Hanno previsto un ambiente *online* asincrono adeguato all'apprendimento» (4,11), mentre l'aspetto valutato più positivamente nella seconda edizione è stato «Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto» (4,78).

Infine, il Modulo 4 di L2T trattava le Metodologie di valutazione degli apprendimenti: approcci alla valutazione (*assessment of/for Learning*), tipi di prove, valutazione diagnostica, formativa e sommativa, prove strutturate di conoscenza, rubriche di valutazione.

Come riassunto in fig. 4, anche in questo caso il gradimento è stato molto alto in entrambe le edizioni.

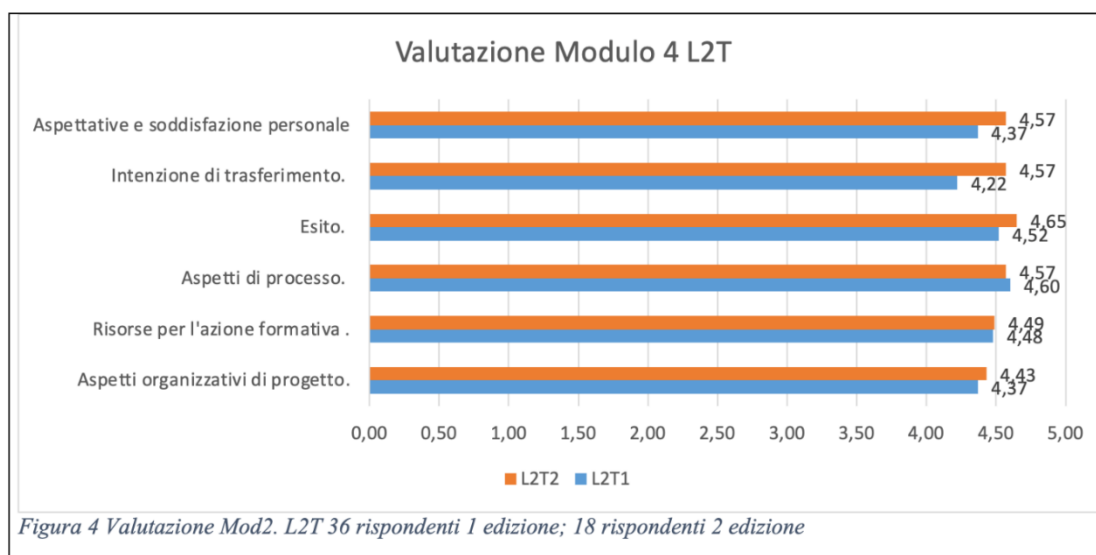


Figura 4 - Valutazione Mod2. L2T 36 rispondenti 1 edizione; 18 rispondenti 2 edizione

Sia nella prima edizione (4,14) che nella seconda (4,17), l'aspetto con un punteggio più basso è stato «Hanno previsto materiali efficaci per il mio apprendimento» all'interno delle risorse per l'azione formativa; l'aspetto valutato più positivamente sia nella prima edizione che nella seconda, con 4,78 in entrambe, è l'item «Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto» tra gli aspetti di processo.

3.4. Gli esiti nel percorso M2P

In riferimento invece al percorso M2P, la prima formazione ha presentato in particolare 1) le teorie e aspetti caratterizzanti il mentoring e 2) alcuni modelli ed esperienze. La valutazione è stata molto alta su tutti gli aspetti indagati (qui non è considerata l'intenzione di trasferimento, a differenza di L2T), in particolare rispetto alle risorse, e agli aspetti di esito e soddisfazione personale (Fig. 5).

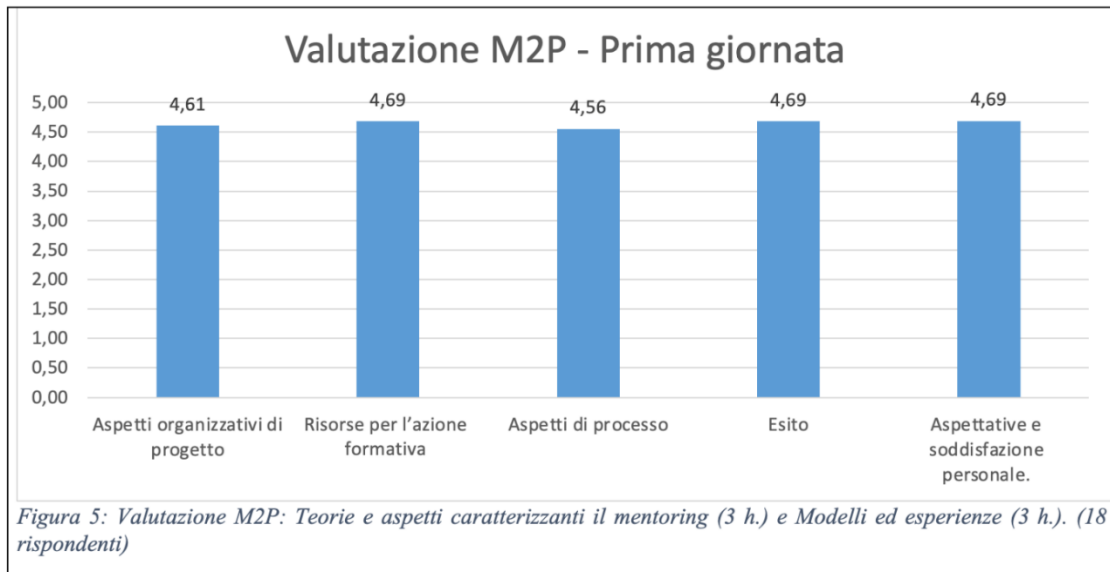


Figura 5 - Valutazione M2P: Teorie e aspetti caratterizzanti il *mentoring* (3h) e Modelli ed Esperienze (3h). (18 rispondenti)

Gli *Item* specifici con risposte meno positive sono stati «Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento»; «Hanno previsto un percorso efficace per il mio apprendimento»; «Hanno favorito la costituzione di una comunità di colleghi», «Mi hanno fatto sentire accolto», tutti comunque con un punteggio di 4,44. L'aspetto valutato con punteggio più alto (4,9 su 5) è «Hanno proposto formatori competenti».

La formazione di M2P è poi proseguita affrontando i Percorsi e strumenti del *mentoring* (3h). Anche in questo caso, la valutazione delle attività proposte è stata molto alta su tutti i parametri (Fig. 6), in particolare sugli aspetti di processo (4,63).

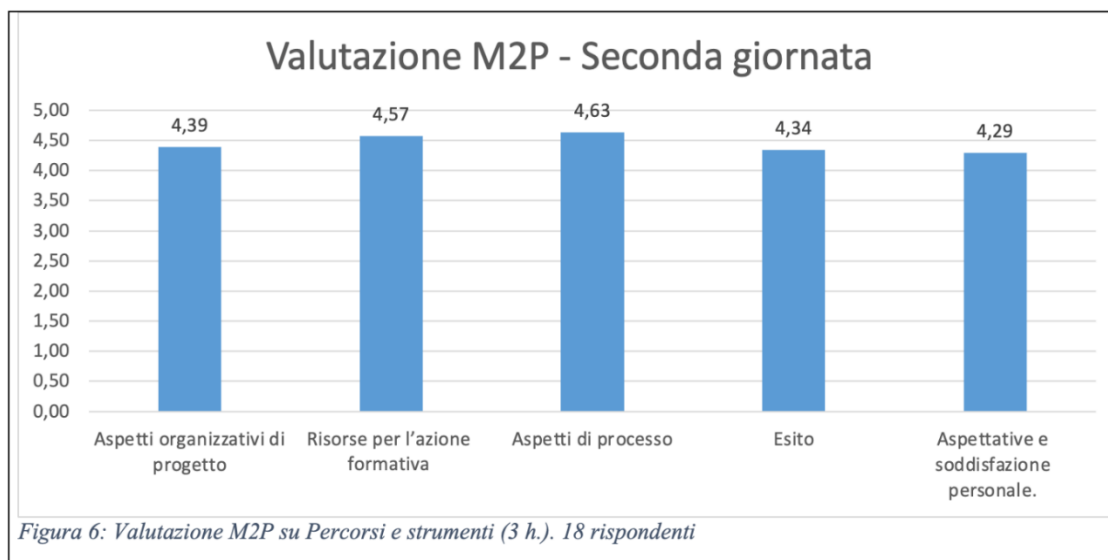


Figura 6 - Valutazione M2P su Percorsi e strumenti (3h). 18 rispondenti

L'item valutato con punteggio leggermente più basso è stato «Hanno chiarito eventuali dubbi rispetto al percorso» (4,00) e quello valutato più positivamente è «Hanno favorito occasioni di scambio tra i partecipanti e di confronto» (4,89). Si è proseguito poi approfondendo nello specifico le pratiche di mentoring (3 h.). Le valutazioni sono state molto alte, soprattutto rispetto agli aspetti di processo (4,84) e rispetto alle risorse per l'azione formativa (4,63) (Fig.7).

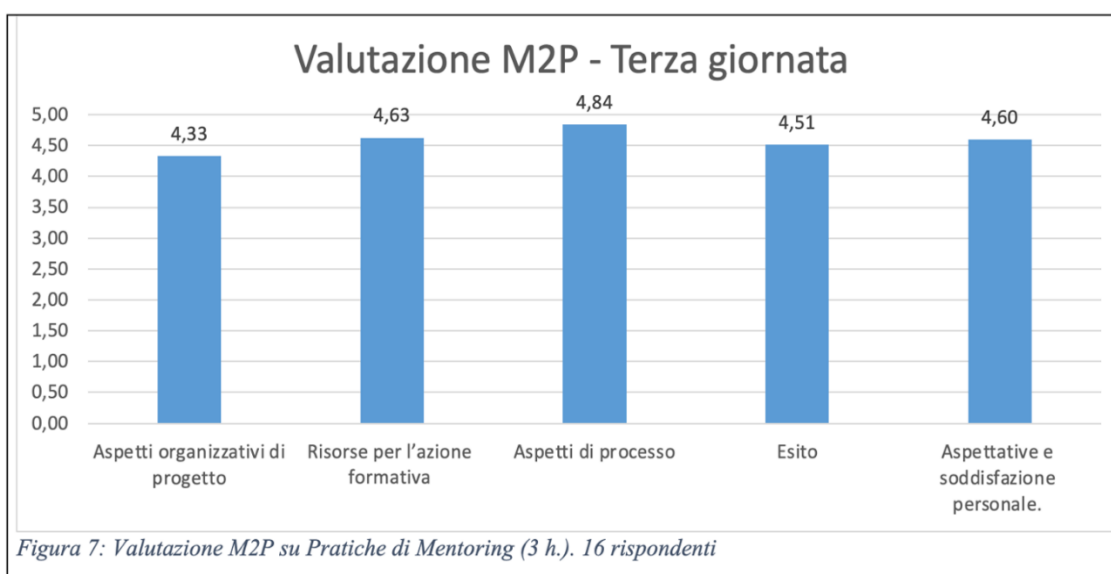


Figura 7 - Valutazione M2P su Pratiche di Mentoring (3h). 16 rispondenti

L'item con punteggio meno alto è stato «Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento» (4,06), mentre quello con punteggio migliore è stato «Hanno favorito la costituzione di una comunità di colleghi» (4,94).

Infine, le ultime 3 ore di formazione hanno riguardato aspetti più operativi di organizzazione e ricerca (Fig8). Le valutazioni sono molto alte su tutti gli aspetti, leggermente inferiori sugli aspetti organizzativi e di progetto (4,43) e leggermente maggiori sugli aspetti di processo (4,97).

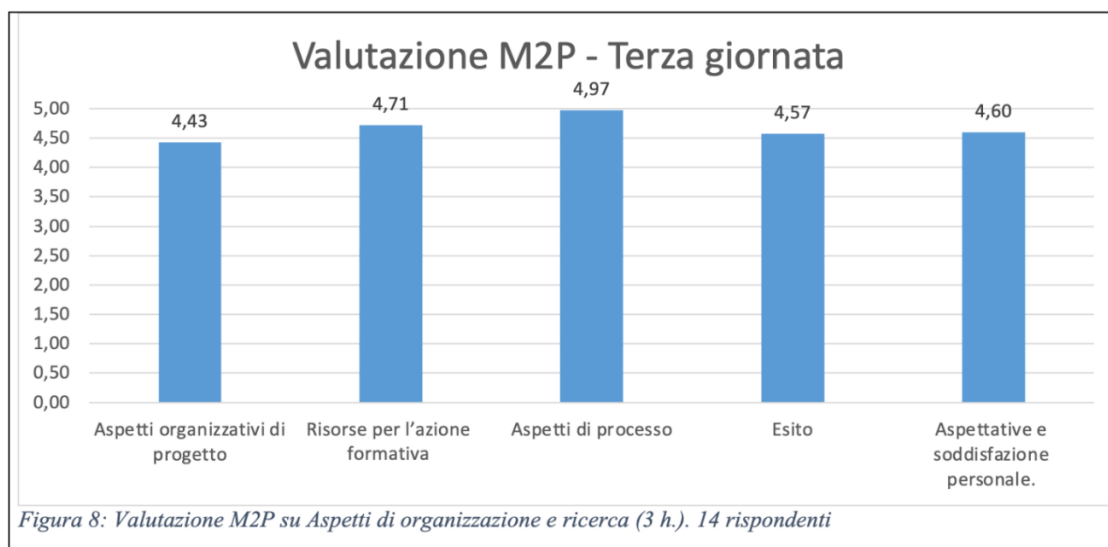


Figura 8 - Valutazione M2P su Aspetti di organizzazione e ricerca (3h). 14 rispondenti

L'aspetto valutato meno positivamente è nuovamente «Sono state temporalmente organizzate in modo da facilitare il mio apprendimento» (4,29), pur mantenendosi sopra al 4, mentre «Hanno proposto formatori competenti» ha ricevuto una media piena di 5.

4. Discussione dei dati e conclusioni

Le esperienze formative proposte nel progetto triennale per il *Faculty Development* al Politecnico di Torino si configurano come elemento innovativo in risposta a bisogni concreti dei docenti universitari, accogliendo sia le sollecitazioni provenienti dal dibattito scientifico che le esigenze specifiche del contesto.

Le valutazioni date dai docenti partecipanti alle attività formative proposte dal Politecnico, sia nella formazione di base (L2T) che esperta (M2P), si dimostrano positive sotto tutti i punti di vista, sia per gli aspetti

organizzativi e formativi che per quelli di processo e di esito, con un livello di soddisfazione molto elevata.

In particolare, per quanto riguarda L2T, la valutazione si è mantenuta costante e positiva in generale in entrambe le edizioni proposte. In particolare, nella seconda edizione, sono migliorati alcuni aspetti organizzativi legati alle tempistiche e gestione delle attività.

Nel percorso M2P è possibile riscontrare valutazioni molto alte durante tutto l'evolversi del percorso formativo. La comunità di mentori è piccola, composta da 20 docenti, e questo ha permesso di creare un clima collaborativo autentico ed efficace. La competenza dei formatori emerge pienamente dai riscontri dei partecipanti, così come la soddisfazione verso gli aspetti di processo e di esito.

Una prima riflessione emergente dai percorsi e dai dati presentati ci permette di evidenziare alcune direzioni di forza del progetto:

- Il valore di un collegamento forte della formazione con una struttura organizzativa generativa ed efficace (TLlab), strettamente connessa con la vision e le politiche dell'ateneo
- La validità di azioni di sistema che, con proposte formative differenziate, si raccordano ai bisogni della docenza e alle diverse esigenze dell'ateneo
- La sinergia stretta fra formazione d'aula e pratica innovativa agita sul campo, realizzata attraverso il supporto e l'accompagnamento dei corsisti alla sperimentazione di pratiche innovative stimulate in aula dalla formazione
- La necessità di suggellare con forza e sistematicità il rapporto fra azione formativa e azione di ricerca, per dimostrare con dati scientifici l'efficacia o meno dei processi formativi implementati

Con queste iniziative di sistema, il Politecnico di Torino si colloca nella realtà italiana come un punto di riferimento nodale nel percorso di costruzione di una comunità accademica attiva e responsabile, chiamata ad elaborare, valutare, discutere e condividere pubblicamente i progetti e gli esiti conseguiti; si procede così verso il miglioramento costante e progressivo della qualità della didattica offerta agli studenti. Occorre però evidenziare che, in tale direzione, l'Ateneo identifica la didattica, al pari della ricerca, come un contesto da valorizzare e un dispositivo utile all'inserimento professionale e allo sviluppo di carriera della propria docenza.

Riferimenti bibliografici

- Biggs, J.B. (2003). Aligning Teaching for Constructing Learning. *Higher Education Academy*, 1(4)
- Biggs, J.B., & Tang, C. S. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does* (4th edition). McGraw-Hill, Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in Higher Education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38.
- Colvin, J. W., & Ashman, M. (2010). Roles, Risks, and Benefits of Peer Mentoring Relationships in Higher Education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134.
- Cornelius, V., Wood, L., & Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193-205.
- De Janasz, S. C., & Sullivan, S. E. (2004). Multiple mentoring in academe: Developing the professorial network. *Journal of Vocational Behavior*, 64(2), 263-283. EHEA (2015). Yerevan ministerial Communiqué.
http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/70/7/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf
- Entwistle, N.J. & Ramsden, P. (1983) *Understanding Student Learning*. Croom Helm
- 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*, 12(1), pp. 137-153.
- Felisatti, E., & Serbati, A. (2018). La valutazione della didattica e la formazione dei docenti universitari. In V. Grion & A. Serbati, *Valutare*

l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università. PensaMultimedia.

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

McKee, C.W., & Tew, W.M. (2013). Setting the Stage for Teaching and Learning in American Higher Education: Making the Case for Faculty Development. *New Directions for Teaching and Learning*, 133(2013), 3-14.

Nkana, E. (2020). The Conversionism Theory of Education; Improving Instructional Practice in Higher Education Through Faculty Development and Cross-Institutional Learning Communities. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 20(1), 136-140

Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowU Teach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(4), 61-67.

Politecnico di Torino (2018). *Il Piano Strategico Polito4Impact*, Retrived from: <http://www.pianostrategico.polito.it/documenti>

Politecnico di Torino (2021). *Valutazione di metà mandato e attualizzazione degli indirizzi strategici*, Retrived from: <https://www.pianostrategico.polito.it/documenti>

QUARC_Docente (2017). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica universitaria.* In http://www.anvur.it/gruppo-di-lavoro-ric/qualificazione-e-riconoscimento-delle-competenze-didattiche-del-docente-nel-sistema-universitario-quarc_docente/.

Richardson, J.T.E. (2005). Students' Approaches to Learning and Teachers' Approaches to Teaching in Higher Education. *Educational Psychology*, 25(6), 673-680.

Saracco, G. (2017), *Un laboratorio aperto sul futuro del Politecnico di Torino.* Retrived from: <https://laboratoriopolito.org/>

- 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*, 1, 39-52.
- Sorcinelli, M.D. (2002). *Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers*. Bolton, MAA Guide to Faculty Development: Practical Advice, Examples, and Resources. Retrieved from:
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.821.363&rep=rep1&type=pdf>
- Sorcinelli, M.D., Austin, A. E., Eddy, P.L., & Beach, A.L. (2006). *Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present*. Anker Publishing.
- Tait, H., Entwistle, N.J. & McCune, V. (1998). ASSIST: a reconceptualization of the Approaches to Studying Inventory, In C. Rust (Eds), *Improving Students ad Learners, Oxford Centre for Staff and Learning Development*, (pp. 262-271).
- Terrion, J. L., & Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15(2), 149-164.
- UNESCO (2005). *Education for All: The Quality Imperative, EFA Global Monitoring Report*. Paris: UNESCO.

***Team Metrics* un anno dopo. Analisi dell'efficacia del *team building* e del *teamwork* nella didattica universitaria**

Maria Maddalena Carnasciali, Giovanna Guerrini, Sara Garbarino

Università degli Studi di Genova

Luca Gelati

Edutainment Formula

1. Introduzione

Il presente lavoro riporta l'esperienza di utilizzo a livello di Ateneo della *web app Team Metrics* (Carnasciali et al, 2020) a supporto delle metodologie didattiche collaborative. L'app nasce da una cooperazione tra i componenti del Gruppo di Lavoro di Ateneo per l'Insegnamento e l'Apprendimento (GLIA), dal Dipartimento di Informatica, Bioingegneria, Robotica e Ingegneria dei Sistemi (DIBRIS) e da Edutainment Formula. Lo scopo del contributo è quello di illustrare i risultati ottenuti, in termini operativi e metodologici, a conclusione del primo anno di sperimentazione dell'app in alcuni insegnamenti dell'Ateneo genovese. Come verrà mostrato, il supporto della app alla didattica a gruppi è stato particolarmente significativo per raggiungere l'obiettivo di costruire dei gruppi di lavoro omogeneamente eterogenei, ovvero gruppi che presentavano al loro interno componenti con caratteristiche diverse, scelte a priori (come genere, provenienza scolastica, età o altro), ma analoghe per tutti i gruppi partecipanti all'attività, permettendo di avere delle condizioni di partenza omogenee, seppure riferite a un campione disomogeneo. L'indagine ha coinvolto quasi 400 studenti e cinque dipartimenti (DIBRIS - DCCI - DIEC - DIRAAS - DISFOR - DIMES Scienze Motorie) di aree disciplinari molto eterogenee, appartenenti a quattro diverse Scuole dell'Ateneo. I corsi coinvolti nella sperimentazione sono ulteriormente eterogenei in termini di livello del corso di studi (triennale piuttosto che magistrale), anno di corso, numerosità degli studenti, anno

di frequenza, progettazione didattica strutturata, fabbisogni propri della professione. La correlata eterogeneità che contraddistingue il gruppo di docenti che ha introdotto *Team Metrics* all'interno di un loro insegnamento ha permesso di valutare come significativa l'esperienza dell'uso della *web app* in termini di adattabilità dello strumento e personalizzazione rispetto al contesto di riferimento.

2. Le fasi operative della sperimentazione

La sperimentazione a livello di Ateneo ha richiesto al gruppo di lavoro attività di definizione e standardizzazione di procedure, produzione di documentazione, definizione di questionari personalizzati. Il *Teaching and Learning Center* di Ateneo ha fornito il supporto metodologico ai docenti mentre Edutainment Formula ha messo a disposizione l'app e fornito supporto tecnico a docenti e studenti. Il cambio di prospettiva dato dal passaggio dal primo al secondo anno di utilizzo della *web app* all'interno dell'Ateneo, ha permesso di revisionare il suo stato dell'arte e di procedere verso uno stimolante confronto interdisciplinare riguardante l'ottimizzazione dei processi operativi e l'implementazione di funzioni aggiuntive, che sono state incluse durante l'anno accademico 2020-21 nella nuova *release* implementata per l'Università di Genova. A livello operativo, il punto di contatto tra docente Unige e la *web app Team Metrics* è avvenuto attraverso la piattaforma di Ateneo *Aulaweb (Moodle)*. In particolare, cruciale per l'utilizzo dell'app è il questionario iniziale che permette di identificare determinate peculiarità dello studente legate alle *soft skill*, alle *hard skill* specifiche dell'insegnamento e del futuro professionista, ed ai dati di sfondo (scuola di provenienza, luogo di residenza, genere, media voti scolastica, disturbi specifici di apprendimento, certificazioni extrascolastiche, ecc..) caratteristiche personali di ogni matricola. La raccolta delle risposte inoltrate dai discenti, che dipendono dal singolo insegnamento, permette a *Team Metrics* di organizzare tali dati in relazione alle variabili qualitativamente nominali, utili all'algoritmo *Grubmler* (Sparrow, 2011) per generare gruppi omogeneamente eterogenei.

2.1. Prima fase della sperimentazione

Al DIMES (Scienze Motorie) è stato sperimentato un modello di attività di *team work* in presenza con gruppi omogeneamente eterogenei generati da *Team Metrics*. L'attività proposta, durante il periodo di pandemia, ha permesso agli studenti di partecipare ad attività formative outdoor in sicurezza. Al DIBRIS è stato collaudato, per la prima volta, il processo di *export Aulaweb/import Team Metrics*. Tale processo ha permesso di integrare un automatismo che favorisce la fruizione della web app da parte del docente, soprattutto per quanto concerne la comunicazione docente-studente.

2.2. La seconda fase della sperimentazione

Al DIBRIS si è collaudato per la prima volta il processo di somministrazione griglia osservazione e comportamenti. Al DISFOR, durante un laboratorio esperienziale, gli studenti hanno compilato la griglia osservazione dei comportamenti grazie alla quale hanno potuto visionare la lettura dei dati oggettivi legati alle *soft skill* indagate. Al DCCI sono state somministrate più griglie dopo le attività di laboratorio. In questo modo, gli studenti hanno potuto visualizzare per la prima volta la scheda di *long-life learning*, che fornisce allo studente una vista della traccia di cambiamento personale per ogni *soft skill*, distribuita tra un'osservazione. Al DIRAAS e al DIEC sono state somministrate il *kick off* con l'obiettivo di strutturare gruppi di lavoro omogeneamente eterogenei in funzione di attività didattiche cooperative.

La *web app* ha, quindi, supportato l'introduzione dell'approccio *student centered learning* e ha facilitato la costruzione di gruppi di lavoro omogeneamente eterogenei utili a svolgere le metodologie pedagogiche attive e interattive implementate dai docenti afferenti ai progetti di innovazione didattica. L'innovazione legata al mondo della didattica richiede un cambiamento da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento formale: dall'istituzione, al docente e infine allo studente. Concentrandoci sullo studente, emerge come il processo di cambiamento legato all'introduzione sempre più ampia dell'approccio *student-centered learning* richieda uno sforzo e una propensione al cambiamento molto forte, in quanto, rispetto alle coorti visionate in questa esperienza, lo studente risulta ancora molto ancorato all'approccio *teacher-centered learning*.

3. Metodi di Osservazione della sperimentazione

Per reperire i dati utili all'analisi circa l'efficacia, l'efficienza e la replicabilità dello strumento è stata innanzitutto selezionata la tecnica del questionario. Al termine del semestre sono stati strutturati ed inoltrati due distinti questionari, uno rivolto ai docenti l'altro agli studenti partecipanti.

Il questionario rivolto ai docenti punta a estrapolare dati circa l'efficacia dello strumento in relazione al processo didattico ed a quello di apprendimento, il supporto ricevuto da parte dell'equipe ed informazioni a carattere generale circa il riutilizzo in ambito accademico della *web app*. Il questionario rivolto agli studenti, mira a estrapolare informazioni riguardanti la qualità del processo di apprendimento, della relazione messa in atto tra i componenti del gruppo e dell'efficacia della *web app* rispetto alle necessità e ai bisogni dello studente. L'analisi circa l'efficacia della peculiarità dettata dall'eterogeneità dei gruppi di lavoro, ritenuta una caratteristica imprescindibile per la loro costruzione ha previsto la strutturazione di domande *ad hoc* utili ad estrapolare informazioni riguardanti la qualità di conoscenze, modalità di lavoro e relazioni messa in atto in ciascuno di essi. I differenti studi condotti dai fratelli Johnson (Johnson, Johnson e Holubec, 1989; 1994; Johnson e Johnson, 2003) fanno emergere le caratteristiche che contraddistinguono i gruppi di lavoro efficaci sono la dimensione ridotta degli stessi e, appunto, l'eterogeneità apportata dalle differenti caratteristiche personali e scolastiche che contraddistinguono ciascun componente. Tali peculiarità permettono di sviluppare scenari di apprendimento in cui lo studente è guidato, tramite la riflessione, la discussione e lo scambio, all'acquisizione dei concetti e ad uno sviluppo progressivo delle *soft skills*. La seconda tecnica strutturata al fine di investigare l'opinione dei docenti coinvolti si è basata sul metodo del *brainstorming*. L'attività ha previsto la condivisione dell'analisi dei risultati estrapolati dai questionari ed un successivo confronto incentrato sulle potenzialità e sulle debolezze di *Team Metrics*. Il fine ultimo è stato quello di raccogliere accorgimenti utili ad apportare migliorie per quanto concerne la fruibilità, i processi di erogazione e di comunicazione, e l'efficacia del modello proposto.

4. Risultati

L'analisi dei dati raccolti fa emergere come, da parte dello studente, vi siano alcune resistenze a modificare il proprio stile di apprendimento. Dai dati estrapolati emerge che la quasi totalità degli studenti che hanno risposto ha apprezzato sia la strutturazione dei gruppi aventi caratteristiche di eterogeneità, sia l'attività collaborativa e di scambio sviluppatasi all'interno del gruppo. Alcuni studenti invece, hanno condiviso di aver trovato l'attività poco utile e molto dispendiosa in termini di energie investite per gestire le dinamiche di relazione all'interno del gruppo.

Dai questionari somministrati ai docenti, invece, emerge come la *web app* abbia mediato e supportato in parte il processo di lavoro. In particolare, due docenti hanno percepito la strutturazione di un buon clima di apprendimento, l'azione di supporto allo sviluppo delle competenze trasversali: «Gli studenti hanno preso consapevolezza del fatto che i risultati di gruppo si costruiscono insieme: ognuno ha il proprio compito e la propria responsabilità.»

Entrambi gli attori coinvolti hanno condiviso preziosi commenti utili ad apportare migliorie dal punto di vista della fruibilità e dal punto di vista informatico, che hanno favorito l'avviamento di una interessante riflessione pedagogica circa il cambiamento di atteggiamento dello studente nei confronti dell'approccio *Student centered learning*.

4.1 Report risultati questionario Docenti

I docenti che hanno aderito in modo volontario alla sperimentazione sono cinque e provengono da differenti dipartimenti afferenti al mondo scientifico (DIMES, DCCI, DIBRIS e DIEC) e quello umanistico (DISFOR e DIRAS); tutti i docenti coinvolti hanno risposto al questionario inoltrato loro. Le domande così strutturate sono utili a reperire informazioni riguardanti l'esperienza messa in atto e il processo che lo strumento ha attivato; inoltre, un aspetto fondamentale per il gruppo di lavoro è quello di raccogliere informazioni relative la fruibilità dello strumento e il processo di comunicazione tra gruppo di lavoro e docente.

Analisi questionario docenti - Esperienza *Team Metrics*

Compilazione anonima

N docenti coinvolti 5

N docenti rispondenti 5

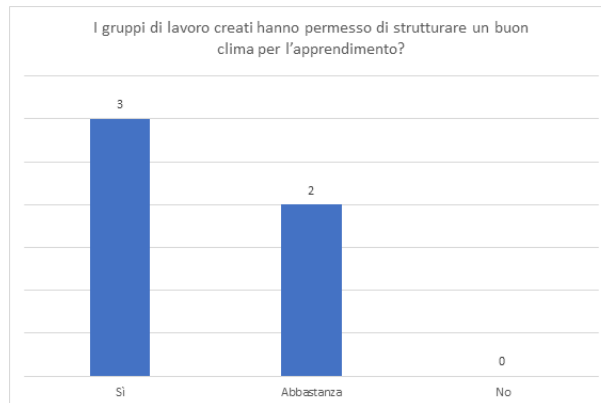


Figura 1 - Domanda n. 1 del questionario docenti - Esperienza *Team Metrics*

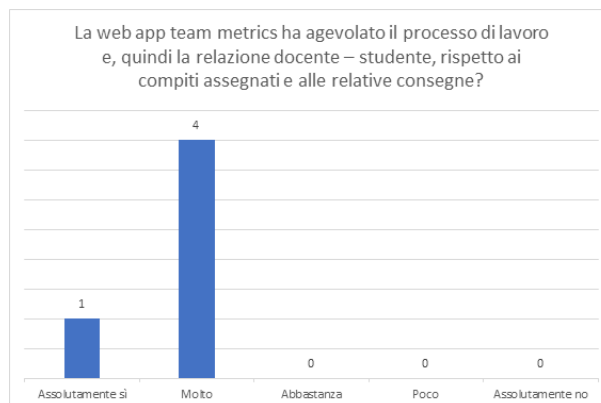


Figura 2- Domanda n. 2 del questionario docenti - Esperienza *Team Metrics*

Motiva la tua risposta:

- Gli studenti hanno preso consapevolezza del fatto che i risultati di gruppo si costruiscono insieme: ognuno ha il proprio compito e la propria responsabilità.
- La vera risposta sarebbe stata: non lo so. Non so cosa sarebbe successo con gruppi creati in altro modo, né con lavori individuali e non di gruppo.

- Non sono in grado di dire se il clima per l'apprendimento è stato migliore per gli studenti che hanno partecipato alla sperimentazione rispetto agli altri
- Mi sembra che gli studenti si siano sentiti più direttamente coinvolti nel processo formativo
- Nonostante un po' di diffidenza iniziale la maggior parte degli studenti ha riconosciuto il valore dei gruppi omogeneamente eterogenei. Tranne poche eccezioni (<5%) in cui qualche componente si è 'ritirato' i gruppi hanno lavorato bene sia per il laboratorio nel semestre che per il progetto finale.

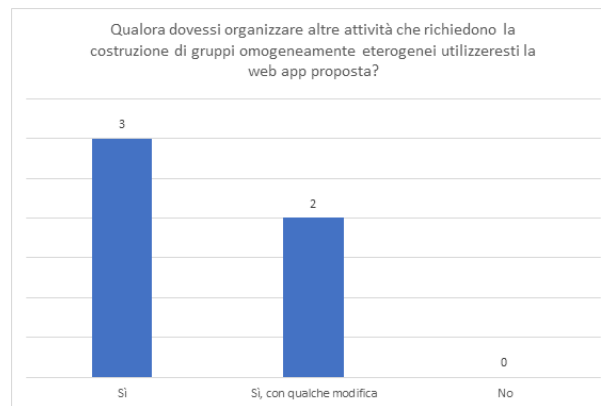


Figura 3 - Domanda n. 3 del questionario docenti - Esperienza *Team Metrics*

Motiva la tua risposta:

- Per anni ho basato la costruzione dei gruppi su parametri meno idonei di quanto non faccia *Team Metrics*
- Credo ridurrei il numero delle domande
- Sicuramente è uno strumento utile
- Mi pare avere funzionato bene, anche se so che in alcuni gruppi c'è stata dispersione interna.
- Nel mio caso è stato un po' macchinoso creare gruppi che fossero omogeneamente eterogenei rispetto ai 'risultati anni precedenti' (frazione crediti acquisiti*media). Per farlo, poiché *Team Metrics* non lavora con valori continui ma categorici, abbiamo dovuto 'giocare' con le fasce di voti. Tutto sommato mi pare abbia funzionato ma a mio parere sarebbe utile un'estensione che permetta tra i criteri di eterogeneità di considerare anche numeri.

Quali sono stati per te le criticità e i punti di forza riscontrati nella creazione dei gruppi omogeneamente eterogenei?

- La criticità maggiore è stata coordinare i 20 gruppi affinché rispondessero al questionario alla fine di ogni esperienza. Ero la prima a dimenticarmene: speravo che lo facessero autonomamente, ma così non è stato. I punti di forza sono la migliore scelta dei componenti del *team*, il maggior coinvolgimento degli studenti nel lavoro di gruppo e sarebbe stato molto interessante raggiungere il terzo livello, con la costruzione della scheda personale, ma occorre davvero lavorare ancora su questo aspetto.
- La criticità principale è stata coi login, che hanno dato dei problemi. Il punto di forza è che chiaramente fare questo lavoro a mano sarebbe impossibile.
- Criticità: non avere potuto vedere in faccia gli studenti e percepire in aula come andavano i lavori. Punti di forza: motivare gli studenti alla gestione di gruppi non auto-formati.
- Non sempre è riuscito il bilanciamento di genere

Criticità: individuazione criteri, (minima per fortuna) instabilità dell'insieme di studenti da inserire nei gruppi. Lato studente: accettare l'idea di non poter lavorare con amici/con gruppo consolidato. Punti di forza: supporto dell'applicazione (gruppo classe numeroso) con possibilità di importare gruppi in *Aulaweb*. A livello di lavoro degli studenti, il confronto è più significativo (nel mio caso il corso è seguito da studenti di corsi di studio diversi), il coinvolgimento dei componenti è maggiore. Il secondo questionario proposto è rivolto alle due docenti che hanno progettato l'attività relativa alla somministrazione delle griglie di osservazione. Gli studenti della coorte del DCCI hanno dovuto compilare la griglia al termine di ciascuna esperienza di laboratorio; per quanto riguarda la calendarizzazione rivolta alla coorte del DIBRIS, la deadline era più dilazionata nel tempo ma comunque prevedeva la compilazione al termine di ogni esperienza laboratoriale messa in atto. Entrambi i questionari sono strutturati in modo tale da reperire informazioni e opinioni riguardanti sia l'area tecnica sia quella di processo interno del gruppo di lavoro che sta lavorando alla *web app*.

Analisi questionario docenti - Esperienze griglie di osservazione

Compilazione anonima
N docenti coinvolti 2
N docenti rispondenti 2

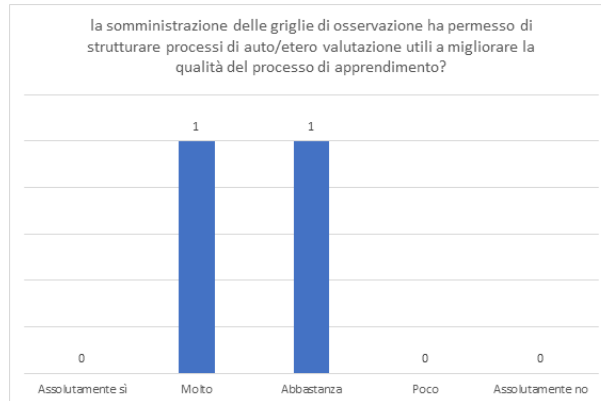


Figura 4 - Domanda n. 1 questionario docenti - Esperienze griglie di osservazione

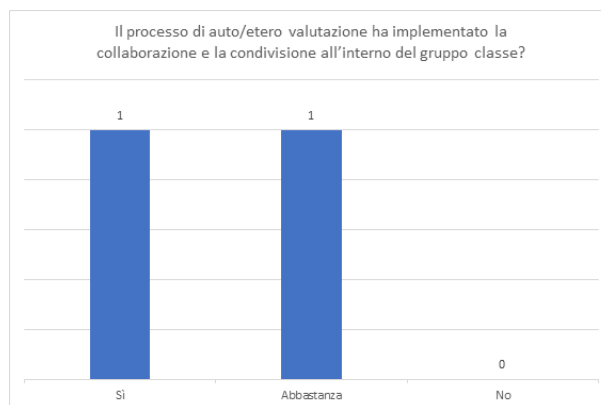


Figura 5 - Domanda n. 2 questionario docenti - Esperienze griglie di osservazione

Motiva la tua risposta

- I ragazzi erano più critici sul loro operato, come hanno evidenziato nella stesura delle relazioni.
- È stata somministrata una sola griglia alla fine di tutto il lavoro in gruppo; quindi, gli studenti non hanno avuto modo di riflettere sui *feedback* ricevuti ed eventualmente modificare il proprio comportamento durante l'esperienza

Quali sono state per te le criticità e i punti di forza riscontrati nella somministrazione e compilazione delle griglie?

- Temo che questa risposta sia quella che ho già dato nel questionario precedente, evidentemente sbagliando.
- Trattandosi di gruppi piccoli (4 componenti) che hanno lavorato insieme per parecchio tempo (un semestre) e si sono osservati alla fine, sarebbe stato utile poter graduare (es. scala Likert) quanto un componente esibiva un certo comportamento, invece che acquisire solo osservato/non osservato. nella modalità attuale forse sarebbe stato più corretto proporre una griglia di osservazione alla settimana dopo ogni laboratorio... In realtà le mie esigenze erano forse un po' ibride tra una *peer evaluation* alla TBL (come quella supportata da *Team Metrics*) e quello che è l'intento delle griglie di osservazioni e comportamenti. Credo che anche per questo motivo (obiettivo non chiarito completamente, somministrazione a fine corso) gli studenti non si siano sentiti troppo motivati a compilare le griglie e ad analizzare il *feedback* che è stato loro restituito.

La riflessione tra i docenti coinvolti nella sperimentazione ha evidenziato il ruolo di *Team Metrics* come strumento per agevolare l'utilizzo di metodologie collaborative, ma soprattutto per stimolare una riflessione a livello docente su quali siano i criteri per affermare che un gruppo 'funzioni bene', quali siano, cioè, le dimensioni più importanti da osservare nel gruppo. La riflessione e il confronto, supportato dai metodologi, su questi aspetti ha comportato o una maggiore consapevolezza dei docenti rispetto agli obiettivi e alle aspettative per le attività collaborative proposte supportate dall'app. Nel *brainstorming*, infatti, è emerso proprio il ruolo dell'app come facilitatore, in quanto la discussione è stata centrata proprio sulle dimensioni di eterogeneità e sulla trasparenza verso gli studenti dei corrispondenti criteri per la formazione dei gruppi.

4.2. Risultati relativi al *brainstorming*

La riflessione tra i docenti coinvolti nella sperimentazione ha evidenziato il ruolo di *Team Metrics* come strumento per agevolare l'utilizzo di metodologie collaborative, ma soprattutto per stimolare una riflessione a livello docente su quali siano i criteri per affermare che un gruppo 'funzioni bene', quali siano, cioè, le dimensioni più importanti da osservare nel gruppo. La riflessione e il confronto, supportato dai

metodologi, su questi aspetti ha comportato o una maggiore consapevolezza dei docenti rispetto agli obiettivi e alle aspettative per le attività collaborative proposte supportate dall'app. Nel *brainstorming*, infatti, è emerso proprio il ruolo dell'app come facilitatore, in quanto la discussione è stata centrata proprio sulle dimensioni di eterogeneità e sulla trasparenza verso gli studenti dei corrispondenti criteri per la formazione dei gruppi.

4.3. Report risultati Studenti

Il questionario rivolto agli studenti comprende due sezioni destinate facenti riferimento ad altrettante esperienze d'uso; la prima sezione, composta da due domande, riguarda tutte quelle realtà che hanno strutturato l'esperienza permettendo agli studenti di scegliere se compilare il questionario *kick off* e, quindi se strutturare gruppi di lavoro tramite la *web app* (73 studenti rispondenti) e, la seconda parte, è rivolta a tutti gli studenti coinvolti nella sperimentazione (141 studenti rispondenti). I discenti totali coinvolti nella sperimentazione e a cui sono stati inoltrati i questionari sono circa 400.

Analisi questionario *Team Metrics*

Le prime due domande fanno riferimento ai questionari compilati dagli studenti delle docenti Carnasciali e Bruzzi. (73 risposte)

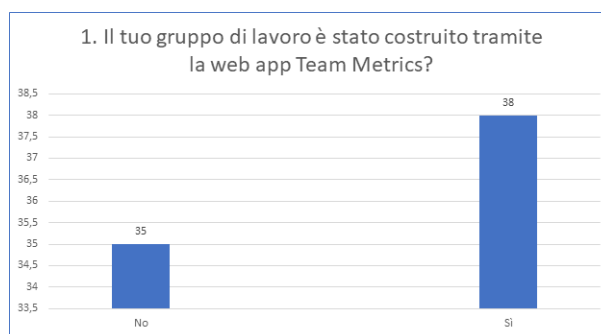


Figura 6 - Domanda n. 1 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

Faculty Development: la via italiana

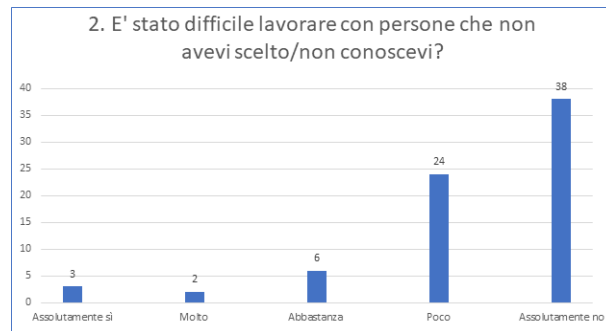


Figura 7 - Domanda n. 2 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

Domande somministrate ai discenti dei docenti: Bruzzi, Carnasciali, Guerrini, Alberti e Cavaglieri (141 risposte)

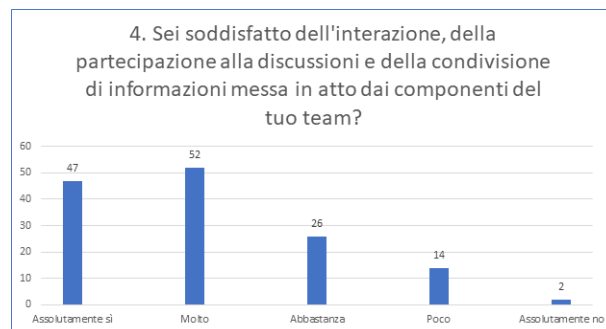


Figura 8 - Domanda n. 4 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

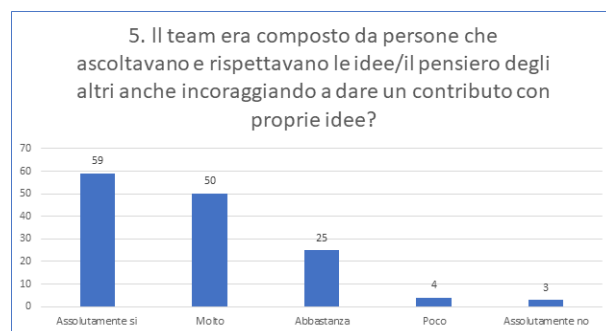


Figura 9 - Domanda n. 5 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

Team Metrics un anno dopo.

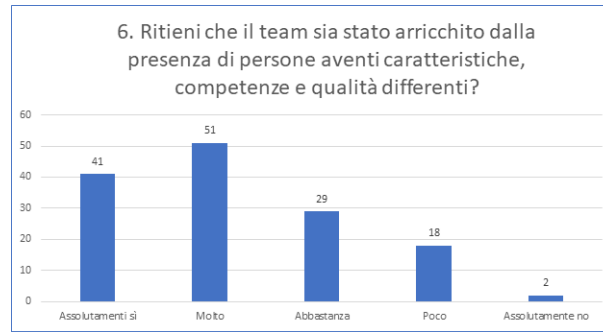


Figura 10 - Domanda n. 6 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

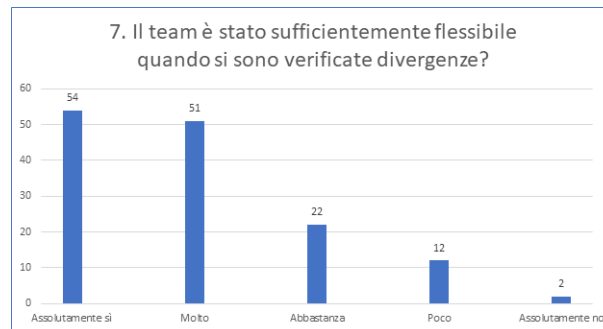


Figura 11 - Domanda n. 7 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

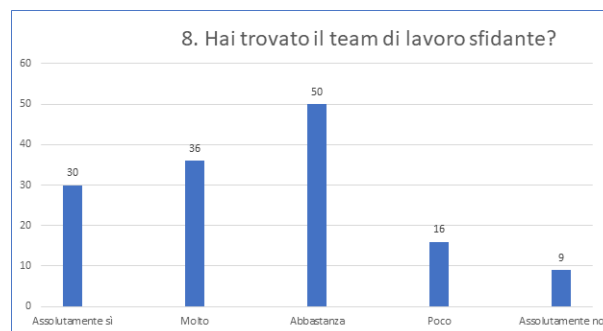


Figura 12 - Domanda n. 8 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*



Figura 13 - Domanda n. 9 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

Faculty Development: la via italiana

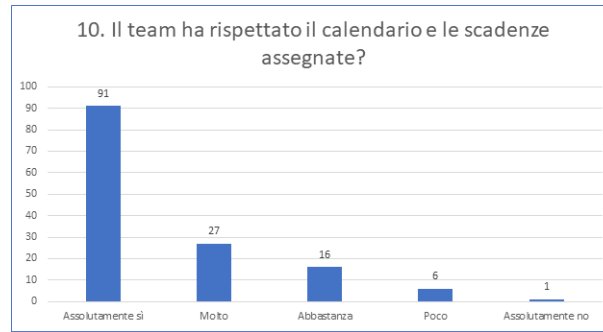


Figura 14 - Domanda n. 10 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

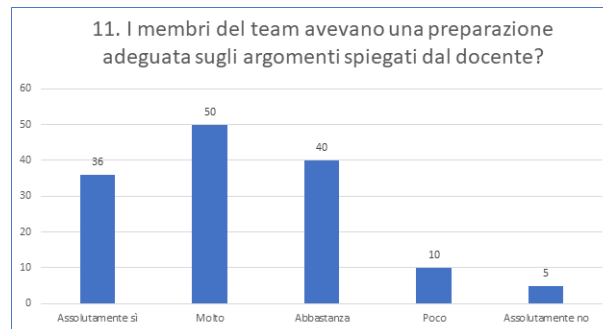


Figura 15 - Domanda n. 11 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

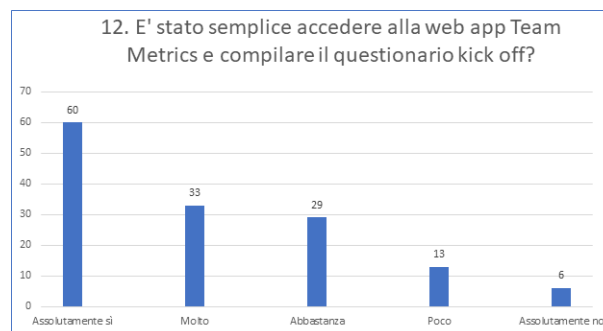


Figura 16 - Domanda n. 12 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

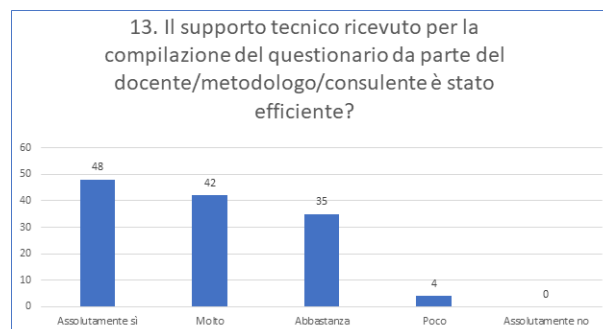


Figura 17 - Domanda n. 13 questionario studenti - Esperienze *Team Metrics*

Domanda n. 14. Se vuoi puoi inserire suggerimenti utili a migliorare il sistema *Team Metrics*

- Ho trovato solo il processo di *login* e recupero *password* un po' macchinoso. Per il resto ottimo lavoro!
- Evitare di creare un gruppo in cui l'unico componente che ha preso 30 di Algebra e ha fatto uno scientifico si trova a dover spiegare ogni singolo esercizio a 3 altre persone di cui nessuno ha passato l'esame precedente o fatto un liceo
- Chiedere se lo studente lavora e se lavora in settimana o nel *week end* risulta utile per avere un tema omogeneo che può vedersi negli stessi orari
- Penso che lavorare in un *team* casuale formato da algoritmo sia molto più complesso rispetto al lavoro in *team* formati dagli alunni in autonomia e per questo motivo ritengo che la formazione dei gruppi con algoritmo debba avvenire a seguito della compilazione di un questionario con un numero più elevato di domande e anche più specifiche per comprendere al meglio come combinare i soggetti in modo tale da avere *teams* davvero equi.
- Chiedere se lo studente lavora e se lavora in settimana o nel *week end* risulta utile per avere un tema omogeneo che può vedersi negli stessi orari
- Sarebbe da migliorare a mio parere l'interfaccia del sito che spesso risultava poco chiaro dove uno dovesse esprimere le valutazioni o dove vedere i risultati, aggiungerei più opzioni di gradimento: almeno 4 o comunque che siano un numero pari in modo che uno non possa dare un giudizio neutro.
- Migliorare il salvataggio delle domande che a volte pur avendo svolto tutto e inviato non viene salvato
- Aggiungere le spiegazioni di come vengono calcolati i numeri all'interno del report. Se non fosse stato per la spiegazione su Teams di Luca vista in diretta non avrei compreso bene il significato di quei numeri.

Domanda n. 15. Se vuoi puoi inserire suggerimenti utili a migliorare il processo di erogazione dei questionari e di restituzione dei *feedback*

- Niente in particolare!
- Le domande non le ho trovate molto utili per capire il comportamento di alcune persone all'interno del gruppo. Inoltre,

inserirei dei 'livelli' intermedi perché alcune volte ho inserito il voto massimo a persone che non rispecchiavano a pieno quel comportamento. Suggestirei dei voti numerici in modo poi da poter essere gestiti meglio sia da noi studenti sia dai docenti

- Il questionario che ho fatto sui membri del mio *team* era solo a due vie: «comportamento osservato» o «comportamento non osservato». Spesso questi comportamenti c'erano ma non sempre o magari raramente. Dare però poi un *feedback* completamente negativo o positivo non sarebbe di aiuto ai miei compagni. Quindi mi sono ritrovato a inserire «*I don't know*» più di quanto avessi voluto. Non faccio psicologia, non so quali sono i metodi ottimali, ma così 'a sensazione' direi che dare solo due vie è un po' restrittivo.

Valore aggiunto delle risposte raccolte.

La sperimentazione su scala di ateneo, in corsi di studio e insegnamenti molto diversi, ha richiesto uno sforzo di definizione di procedure, che ha prodotto alla strutturazione di procedure e, ha fatto emergere i fabbisogni ed il *focus* relativi l'identificazione e la costruzione degli strumenti di valutazione utili a reperire i dati relativi l'analisi dell'esperienza; i risultati di tali strumenti valutativi sono discussi nel presente articolo nelle sezioni 3.1., 3.2., 3.3.

Per quanto riguarda il numero limitato di risposte raccolte rispetto al numero di studenti partecipanti pensiamo possa essere attribuito al ritardo con cui il questionario è stato somministrato rispetto a quando si è svolta l'attività collaborativa, almeno per alcuni insegnamenti. Infatti, durante il confronto postumo è emersa la necessità di strutturare procedure o *check list* di supporto ai docenti in supporto dell'esperienza e della fruizione dello strumento.

Processo di utilizzo *Team Metrics*

Il Caso Studio *Team Metrics* progettato da Edutainment Formula in collaborazione con il Dipartimento di Informatica, Bioingegneria, Robotica e Ingegneria dei Sistemi (D.I.B.R.I.S.), sperimentato negli ultimi due anni accademici dal Gruppo di lavoro sulle tecniche di insegnamento e di apprendimento (G.L.I.A.) e dal *Team* di innovazione didattica di Ateneo (T.I.D.A.) dell'Università di Genova prevede le seguenti figure:

- Studenti suddivisi in gruppi omogeneamente eterogenei
- Docente universitario
- Metodologo
- Moderatore *Team Metrics* (TM)
- Psicologo

Ed i seguenti strumenti:

- *Web app Team Metrics*
- *Check list* operativa
- Connessione Internet
- Dispositivi mobile degli studenti

Per ottimizzare il coinvolgimento degli Studenti universitari nella didattica a gruppi (omogeneamente eterogenei) e per permettere al Docente di concentrarsi esclusivamente sugli obiettivi formativi del corso, senza rinunciare alla possibilità di favorire lo sviluppo delle *soft skill* dei propri studenti, si è deciso di sintetizzare in una *check list*, tutta l'esperienza maturata nei due anni di sperimentazione della *web app Team Metrics* all'interno dell'Università di Genova. In sintesi, la *check list* è uno strumento operativo per il Docente che lo aiuta a processare nella sequenza e nei tempi corretti le azioni da compiere, da delegare o da verificare. Il vantaggio principale di usare una *check list* è di conoscere in tempo utile la sequenza di azioni da delegare il Moderatore *Team Metrics* (TM). Il Docente progetta e concorda la *check list* con il Moderatore TM, un collaboratore esterno, nella fase progettuale del proprio corso, in modo da poterla utilizzare nella fase operativa del suo insegnamento, affidando al Moderatore TM, l'incombenza di avanzare nel progetto didattico senza perdere dei passi importanti del processo o senza farli nei tempi sbagliati. Ad esempio, quando i gruppi consegnano il compito al termine dell'esperienza di *team work*, il singolo Studente non può cogliere, né tanto meno capitalizzare, l'occasione formativa del vissuto appena concluso con i suoi pari, perché chiaramente è concentrato solo sull'obiettivo del risultato finale. In una situazione analoga si trova anche il Docente, che è focalizzato sulla valutazione oggettiva della propria disciplina. Questa chiara priorità per Docente e Studente prende il sopravvento sull'obiettivo didattico secondario, legato allo sviluppo delle competenze trasversali o *soft skill*. Quindi, per evitare di perdere questa importante occasione formativa per lo Studente, è bene che il Docente deleghi già in fase progettuale il Moderatore TM a

seguire le azioni della *check list* in modo autonomo e cronologicamente allineato con le attività valutative. Utilizzando questo [link \(https://www.edutainmentformula.com/2022/02/check-list-team-metrics-unige/\)](https://www.edutainmentformula.com/2022/02/check-list-team-metrics-unige/) si potranno approfondire nel dettaglio tutte le informazioni che il Moderatore, su delega del Docente, potrà fornire agli Studenti coinvolti nella didattica a gruppi.

5. Conclusioni

La *web app Team Metrics* ha supportato l'introduzione dell'approccio *student-centred learning* e ha facilitato la costruzione di gruppi di lavoro omogeneamente eterogenei, ovvero gruppi confrontabili come disomogeneità al loro interno, utili a svolgere le metodologie pedagogiche attive e interattive implementate dai docenti afferenti ai progetti di innovazione didattica. Per altro, l'innovazione legata al mondo della didattica richiede un cambiamento da parte di tutti gli attori coinvolti nel processo di apprendimento formale: dall'istituzione, al docente e infine allo studente. Se ci si concentra sullo studente, emerge come il processo di cambiamento legato all'introduzione sempre più ampia dell'approccio *student-centred learning* richieda uno sforzo e una propensione al cambiamento molto forte, in quanto, rispetto alle coorti visionate in questa esperienza, lo studente risulta ancora molto ancorato all'approccio *teacher-centred learning*. Al fine di mostrare concretamente i vantaggi dell'utilizzo della *web app*, sono state riportate le risposte al questionario rivolto ai docenti e agli studenti, nonché la formulazione di una *check list* che sia di aiuto alla progettazione e alla sperimentazione di *Team Metrics*. Gli autori del presente lavoro sono disponibili ad implementare un piano di formazione ed assistenza on line e/o in presenza per favorire una graduale diffusione dell'utilizzo del modello *Team Metrics* tra i Docenti dell'Università di Genova. Gli autori sono anche disponibili a sostenere la diffusione di questo approccio tra i Docenti della Scuola di ogni ordine e grado, in particolare della Secondaria di secondo grado per facilitare lo sviluppo delle competenze trasversali e per favorire la cultura delle *soft skill* come bagaglio fondamentale nella vita dello studente, così come promuove Comunità Europea, che incentiva la valorizzazione delle competenze non cognitive in ambito didattico. Tali competenze sono necessarie per affrontare lo

studio universitario: il loro sviluppo nella fase di transizione del percorso formativo di uno studente potrebbe sfociare in un lavoro di collaborazione tra scuola e università, un ponte che potrebbe favorire una progettazione verticale, sempre più auspicabile.

Riferimenti bibliografici

- Andrejczuk, E., Berger, R., Rodriguez-Aguilar, J.A., Sierra, C., Marín-Puchades, V. (2018). The composition and formation of effective teams: computer science meets organizational psychology, *Knowl. Eng. Rev.* 33, e 17
- Cohen, E. G. (1999). *Organizzare i gruppi cooperativi: ruoli, funzioni, attività*. Erickson.
- Frame, T. R., *et al.* (2015). Student perceptions of team-based learning vs traditional lecture-based learning. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 79.4.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T., (1994). *Leading the cooperative school*. Interaction School Company.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T., (1999). *Learning together and alone*. Allyn and Bacon.
- Johnson, D.W., & Johnson, R.T., (2002). Social interdependence theory and university instruction: theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61, (3), 119-129.
- Johnson, D.W., & Johnson, F.P., (2003). *Joining together: Group theory and group skills*. Allyn e Bacon.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., & Holubec, E. J., (1994). *Cooperation in the Classroom*. Interaction Book Company.
- Kagan, S., & Kagan, M. (1994). The Structural Approach: six keys to cooperative. In S. Sharan (Cur.), *Handbook of Cooperative Learning methods*. Greenwood Press (pp. 97-114).
- Kagan, S., (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Edizioni Lavoro.
- Kirkpatrick, M.S., (2017). Student Perspectives of Team-Based Learning in a CS Course: Summary of Qualitative Findings. *Proceedings of the*

2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education.

- Millis, B J., & Cottell P.G. (1997). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Series on Higher Education, Oryx Press.
- Ohland, M.W., Ohland, M.W., Loughry, M.L., Woehr D.J. , Bullard, L.G., Felder, R.M., Finelli, C.J., Layton, R.A., Pomeranz, H.R., & Schmucker D.G., (2012). The Comprehensive Assessment of Team Member Effectiveness: Development of a Behaviorally Anchored Rating Scale for Self- and Peer Evaluation. *Academy of Management Learning & Education*, 11(4), 609-630.
<http://www.jstor.org/stable/23412348>
- Rotondi, M. (2000). *Facilitare l'apprendere. Modi e percorsi per una formazione di qualità*. Franco Angeli.
- Serpelloni, G., Simeoni, E., Aldegheri, F. (2002). Team working. Comportamento organizzativo e multidisciplinarietà. In Serpelloni, G., Simeoni, E. Rampazzo, L. (Cur.) *Quality Management. Indicazioni per le Aziende sociosanitarie e il Dipartimento delle Dipendenze*. Edizioni La Grafica (pp. 357-386)
- Sparrow, M. K. (2011). The Grumbler, Updated August 21, 2019.
<https://scholar.harvard.edu/msparrow/grumble>

Il processo di formazione dei docenti. L'esperienza del Presidio della Qualità dell'Università degli studi di Bergamo

Stefania Maria Maci, Claudio Giardini, Vittorio Zanetti

Università degli Studi di Bergamo

1. Introduzione

Già prima della pandemia, il Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo aveva promosso la qualità della didattica anche attraverso la formazione dei docenti. Come indicato da Fedeli, Mapelli & Rubiconda (2020), le parole chiave per assicurare la qualità della docenza sono:

- Flessibilità
- Responsabilità
- Inclusione/Valorizzazione delle differenze
- Sostenibilità
- Globalizzazione: valorizzazione della dimensione globale e internazionale del processo di apprendimento

La «flessibilità» tiene conto dei cambiamenti sociali che stiamo vivendo e crea una didattica *taylor-cut* sui bisogni delle studentesse e degli studenti che riescano quindi ad «apprendere conoscenze e competenze disciplinari, e imparare insieme a gestire la complessità come nuova sfida per apprendere meglio e in modo più significativo per il loro futuro» (Fedeli, 2020: 10). Nel processo formativo centrato sulla studentessa e sullo studente è necessario che tutti gli agenti coinvolti siano responsabili. Essere responsabili significa assumere un atto di «responsabilità» da parte di «studenti e studentesse e di docenti che costruiscono contesti favorevoli ad affrontare le nuove sfide» (Fedeli, 2020: 11). Ciò implica anche favorire «un'inclusività» a tutto tondo. La «Valorizzazione delle differenze» offre l'opportunità di valorizzare in

modo più puntuale la diversità del singolo ed abbracciare nuovi approcci metodologici per una didattica che rivaluti le differenze intese non solo come diversità individuali, ma anche diversità contestuali, che aprano a una didattica con più ampie prospettive e che tenga conto dei diversi bisogni di formazione: attraverso nuove modalità di didattica si valorizzeranno così le molteplici possibilità che gli studenti e le studentessa hanno di esprimersi e studiare, realizzando l'apprendimento *life-long* e *life-wide* (Fedeli, 2020). Non può esserci apprendimento *life-long* e *life-wide* se non si crea un'offerta sostenibile. La *sostenibilità* è una forma di democratizzazione che garantisce «condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione), equamente distribuite per classi e genere. L'idea è quella di sviluppare un paradigma educativo e una didattica che sia equo, visibile, realizzabile e attento alle differenze» (Fedeli, 2020: 12). Ciò spinge verso la 'globalizzazione' dell'offerta formativa, che supera i limiti geofisici e sociali, all'interno di un dialogo internazionale e di cooperazione, creando percorsi di eccellenza formativa (Fedeli, 2020).

Tutto questo è possibile se anche il corpo docente è consapevole della necessità di applicare questi elementi fondamentali al proprio insegnamento, visto come un processo interattivo con l'apprendimento. Solo così tale processo di insegnamento-apprendimento sarà di qualità. Per questo motivo, il Presidio della Qualità dell'Università degli studi di Bergamo ha 'travasato' questi concetti alla formazione docenti, seguendo gli approcci metodologici della pedagogia *learner-centred*, e basandosi su *frameworks* teorici milari, quali quelli proposti da La Marca, Longo & Martino (2021), Lawrence (2018), Mezirow & Taylor (2009), Schön (1987) e sviluppare percorsi che tengano conto dei seguenti punti, cruciali in ogni forma di apprendimento-insegnamento:

- *needs analysis*
- *learning objectives*
- *materials and methods*
- *evaluation*

2. La formazione docenti dell'Università degli Studi di Bergamo

A seguito della visita di accreditamento periodico da parte delle CEV-ANVUR, nell'ultimo triennio Il Presidio della Qualità dell'Università degli studi di Bergamo ha intensificato la propria attività di formazione per il personale docente e ricercatore. Particolarmente rilevanti sono state le tre iniziative, svolte nel 2019, 2020 e 2021:

- *New Strategies for Successful Teaching* (2019)
- Buone Pratiche di didattica assistita dalla rete (2020)
- Sviluppo e Valorizzazione delle competenze didattiche per i Neoassunti (2021)

Queste iniziative si accompagnano a quelle di natura più routinaria come la formazione sull'utilizzo dei cruscotti dei dati statistici o gli incontri di presentazione di linee guida e *template* per la redazione di adempimenti ministeriali e interni secondo i dettami del sistema AVA dell'ANVUR.

3. *New Strategies for Successful Teaching*

Il percorso formativo, che si è svolto nel periodo fra settembre 2019 e marzo 2020, aveva come obiettivo la formazione dei docenti universitari sull'innovazione didattica e *active learning* allo scopo di creare una comunità di docenti, la *Faculty Learning Community* (FLC), che inizialmente ha visto coinvolti fino a un massimo di 30-35 docenti. Scopo della FLC è quello di permettere ai docenti interessati di condividere esperienze di buone prassi di insegnamento e promuovere innovazione didattica presso i colleghi.

Il percorso formativo *New Strategies for Successful Teaching* ha quindi rappresentato il primo passo di un piano di sviluppo formativo per i docenti dell'Università di Bergamo e ha visto il coinvolgimento di colleghi-formatori di altri atenei (Loretta Fabbri, Università di Siena; Monica Fedeli, Università di Padova; Edward W. Taylor, Pennsylvania State University, Harrisburg) oltre che di relatori interni all'Ateneo.

Temi	Obiettivi	Modalità	Relatori
Modernizzazione Offerta Didattica	Sviluppare consapevolezza sui processi di apprendimento	Due incontri In presenza	Loretta Fabbri Università di Siena
Active Learning, Learner-centred teaching	Creare luogo di confronto- feedback tra pari	30/35 partecipanti	Monica Fedeli Università di Padova
Condivisione di Buone prassi – Faculty Learning Community	Apprendere pratiche di assessment e peer evaluation	Incontro di follow-up	Edward W. Taylor Penn. State University, Harrisburg
Strategie di coinvolgimento e apprendimento esperienziale	Promuovere la riflessione critica in aula e il teamwork	Presenza di un tutor d'aula	Indirizzi di saluto da relatori interni

Figura 1 - Quadro sinottico del processo di formazione *New Strategies for Successful Teaching*

Obiettivi specifici del percorso sono stati quelli di: (1) incoraggiare lo sviluppo di una profonda consapevolezza rispetto agli assunti e ai valori relativi alle pratiche di insegnamento e ai processi di apprendimento; (2) creare un luogo di confronto franco nell'ambito dell'insegnamento e apprendimento; (3) offrire l'opportunità di conoscere metodi e tecniche nuove che incoraggino la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti; (4) condividere pratiche e strategie didattiche nel gruppo; (5) offrire l'opportunità di osservare e essere osservati tra pari in aula e fornire e ricevere *feedback* costruttivo; (6) apprendere pratiche di *assessment e peer evaluation* per generare apprendimento.

Il percorso formativo ha previsto, in modo interattivo, alcune brevi lezioni di tipo teorico di riferimento della didattica partecipativa e, in particolare, ai seguenti punti:

- costruttivismo;
- *learner-centered teaching*;
- teoria dell'apprendimento trasformativo;
- apprendimento esperienziale;
- apprendimento situato;
- *student voice*.

I materiali e gli articoli di cui è stata consigliata la lettura sono stati forniti dai docenti relatori in piattaforma *Moodle*.

L'intero percorso formativo per i docenti ha portato alla creazione di un *mutual support* per i docenti nelle pratiche di insegnamento, grazie alla scoperta e alla sperimentazione di nuove strategie didattiche per il

coinvolgimento degli studenti e il loro incoraggiamento a partecipare in modo attivo e consapevole alle attività didattiche. Gli insegnamenti sono stati deprivatizzati, come suggerito dal concetto di «sostenibilità» del processo didattico (Fedeli, 2020) a mano a mano che incrementava progressivamente la numerosità del FLC mediante il coinvolgimento puntuale del corpo docente.

Il percorso formativo è stato strutturato in due segmenti:

- un percorso formativo intensivo di 3 giornate (9-11 settembre 2019);
- un incontro di *follow-up* per analizzare i risultati, interpretare i dati e gli aspetti implicativi di quanto è stato proposto e poi realizzato dai docenti (marzo 2020).

Il percorso ha consentito ai partecipanti di esplorare alcune pratiche innovative di insegnamento e, in particolare, di promuovere la riflessione critica in aula. Infatti, sono state condotte allo scopo discussioni in plenaria e in gruppi di lavoro in aula; inoltre, utilizzando il lavoro di gruppo in aula, si è creato un tipo di insegnamento interattivo, stabilendo relazioni autentiche tra i partecipanti e sviluppando relazioni collaborative e di supporto tra pari. Inoltre, si è promossa efficacia del *feedback*. I risultati di questo percorso si sono realizzati nella creazione di una comunità che ha promosso lo sviluppo e la modernizzazione della didattica presso i vari Dipartimenti dell'Università di Bergamo, migliorandone notevolmente la qualità. Inoltre, si è creato uno spazio in *Moodle* che ha raccolto le pratiche e le esperienze didattiche da condividere, funzionando come supporto per l'insegnamento tra colleghi e colleghe. Come evidenziato nell'incontro di *follow-up*, questo ha permesso di mettere a punto strategie di coinvolgimento tra docenti e la possibilità di creare piani personali di docenza, che hanno beneficiato dello sviluppo qualitativo in termini di insegnamento grazie anche attraverso il coinvolgimento di altri colleghi e colleghe nel processo didattico. Ciò ha garantito il miglioramento del ruolo e della relazione tra studente e docente per apprendere che hanno garantito anche il miglioramento della qualità della didattica erogata. Tuttavia, non avendo il Presidio della Qualità previsto un questionario di gradimento, non si hanno dati grezzi o in percentuale rispetto ai risultati raggiunti. Questo è stato un momento di formazione anche per il Presidio della Qualità, che

imparando dalla propria lacuna, ha successivamente messo a punto un questionario di gradimento per tutti gli eventi formativi.

4. Buone Pratiche di didattica assistita dalla rete

La pandemia ha avuto un impatto enorme su ogni aspetto della vita quotidiana, ma soprattutto sulla vita universitaria in termini di didattica e di ricerca. In particolare, l'emergenza sanitaria e il distanziamento sociale richiesto per far fronte al mutato contesto sociale hanno di fatto costretto tutti gli atenei a sviluppare nuove forme di didattica, sfruttando le potenzialità offerte dalla tecnologia informatica. In meno di 10 giorni dall'annuncio della chiusura dell'Università relativamente alle attività didattiche a causa della pandemia (23/02/2020), l'Ateneo di Bergamo ha sperimentato la trasformazione dell'erogazione dei moduli di insegnamento da modalità tradizionale a modalità a distanza per il 94% del totale degli insegnamenti.

Tutti i docenti dell'Ateneo sono stati attori fondamentali di questo cambiamento: grazie all'esperienza della FLC, sono state offerte buone pratiche, si è sviluppato il mutuo-aiuto tra i docenti, sono stati elaborati nuovi metodi e stimoli didattici., con una costante riflessione e condivisione delle pratiche. Inoltre, al fine di aiutare i docenti dell'Università degli studi di Bergamo, il Presidio della Qualità ha proposto a tutti gli interessati il questionario «Valutazione Didattica a distanza», la cui compilazione da parte dei docenti nel mese di marzo-aprile 2020 ha permesso di sviluppare un'analisi dei bisogni dei docenti nel mutato processo educativo. A partire dalle risultanze del questionario, il Presidio della Qualità ha sottolineato agli organi di Ateneo la necessità di creare dei *webinar* declinati sui bisogni dei docenti per dar loro maggiori strumenti in grado di coadiuvarli durante il processo didattico caratterizzato dal *lockdown* a causa della pandemia Covid-19. Quindi, nel periodo giugno-luglio 2020, sono quindi stati elaborati tre *webinar*, nei quali venivano offerti riflessioni didattiche di tipo teorico per approdare alla presentazione di metodologie pratiche e di soluzioni tecnologiche nei tempi del Covid-19. Tenendo conto di tutti questi aspetti emersi nell'Università di Bergamo e di alcuni aspetti più generali, si è individuata la struttura degli incontri come segue:

Webinar 1 - Esporre

Webinar 2 - Interagire

Webinar 3 - Assegnare e Valutare

Successivamente, sono stati organizzati altri due *webinar* di approfondimento, focalizzati su soluzioni tecniche e metodologie specifiche dell'ambito umanistico e dell'ambito scientifico, per rispondere in maniera ancor più compiuta ai fabbisogni formativi segnalati nei mesi precedenti:

Webinar 4 - Active Learning, Feedback e Valutazione on Air

Webinar 5 - Tecnologie nella didattica per grandi numeri e idee per il post Covid-19.

I *webinar* proposti sono stati costruiti anche grazie al prezioso e generoso contributo di docenti di altri atenei (Barbara Bruschi, Alessandro Perissinotto - Università di Torino; Carlo Mariconda, Monica Fedeli - Università di Padova).

Temi	Obiettivi	Modalità	Relatori
La fruizione dei contenuti multimediali	Condividere soluzioni metodologiche	3 webinar plenari 2 webinar disciplinari	Barbara Bruschi Università di Torino
Lavori ed esercitazioni di gruppo	Analisi critica della didattica 'mista'	50/100 partecipanti	Alessandro Perissinotto Università di Torino
Valutazione on-line delle competenze	Condividere Soluzioni e accorgimenti tecnici	Questionario di gradimento	Carlo Mariconda Università di Padova
Ruolo del docente come facilitatore	Sensibilizzare sul tema della Privacy	Discussione degli esiti in SA	Monica Fedeli Università di Padova

Figura 2 - Quadro sinottico del percorso di formazione docenti «Buone Pratiche di didattica assistita dalla rete»

4.1. *Webinar 1 - Esporre*

Il primo ciclo di *webinar*, «Esporre», è partito dal presupposto che anche i docenti devono essere formati sulle nuove tecnologie. Tra i bisogni formativi evidenziati nel questionario, grande rilevanza ha avuto l'attenzione alla velocità del parlato, alla sincronizzazione del parlato: in un momento in cui era pressoché impossibile avere un *feedback* diretto o indiretto da parte degli studenti, capire come parlare attraverso la piattaforma messa a disposizione dell'ateneo era di vitale importanza,

tanto quanto la trasformazione della lezione in ‘blocchi’ di *slide*. La necessità di trasmettere la lezione accademica attraverso le *slide* ha evidenziato la necessità di tenere in considerazione anche la densità delle slide in termini lessicali, sintattici e cognitivi. Il *webinar* si è quindi caratterizzato per la presenza di una trasmissione della conoscenza basilare di tipo tecnico necessaria ai docenti per il processo di apprendimento-insegnamento nella situazione di distanziamento sociale: si è partiti dall'utilizzo della modalità multischermo per presentare materiali diversi rimanendo visibili in video per giungere a modalità di attivazione delle presentazioni più funzionali alla didattica, passando attraverso l'uso strategico della tecnologia allo scopo di dialogare più agevolmente con gli studenti (ad esempio, con l'uso della lavagna telematica) per migliorare le ‘dinamiche’ di classe (ad esempio, sfruttare in questo senso la coordinazione fra le animazioni delle presentazioni e parlato; oppure alternare la presentazione del docente tra la modalità di presentazione ‘virtuale’ - a casa, in studio - con la modalità di presentazione ‘in presenza’ nell'aula dove solitamente si svolge la lezione). Questa attenzione ha richiesto ovviamente una riflessione e rivisitazione della lezione tradizionale, prevedendo l'utilizzo di materiali diversi nella lezione ‘virtuale’ al fine di rendere le lezioni più interessanti (es: componenti video, musicali).

L'assenza di *feedback* immediato da parte degli studenti aveva evidenziato che l'interazione da parte degli studenti era faticosa. Il *webinar* ha quindi previsto l'identificazione di strategie didattiche mirate non solo a risollevarne l'attenzione periodicamente durante la lezione a distanza, ma anche a coinvolgere maggiormente gli studenti. Tali strategie sono state discusse in modo critico accanto alla proposta di suggerimenti colti a migliorare le dinamiche di coordinamento e l'utilizzo efficace di materiale multimediale per progettare videolezioni (sia *live* sia registrate) più variegate e interessanti. Se da un lato questo ha richiesto un'imprescindibile riflessione sulla gestione dei grandi numeri (>100) e sulla gestione di una didattica mista di tipo duale (che prendesse in considerazione lo svolgimento della lezione contemporaneamente in aula e a distanza), dall'altro ha evidenziato l'essenziale necessità di fornire le fondamentali differenze esistenti nell'esposizione tra videolezioni *live* e videolezioni registrate. Proprio sul punto della registrazione della lezione si è innestato un ulteriore approfondimento

legato alle tematiche di *privacy* e di prevenzione della diffusione illegale di materiale non autorizzato.

4.2 *Webinar 2 - Interagire*

Un aspetto molto importante che caratterizza il processo di insegnamento-apprendimento è il gruppo classe e la sua gestione, che necessariamente si complica in un contesto di distanziamento sociale. Il secondo *webinar* ha quindi approfondito la tematica dell'interazione con gli studenti e tra gli studenti. Sono stati evidenziati quali modi utilizzare per incrementare l'interazione tra il docente e gli studenti, ma anche e soprattutto tra studenti. Pur sapendo che non vi sono mai risposte esatte e che tutto dipende dal contesto creato dal gruppo-classe, la condivisione delle buone pratiche tra docenti ha permesso di individuare quali tecnologie innovative (ad esempio, chat, sondaggi, ecc.) fossero possibili da sfruttare allo scopo, per poter, eventualmente organizzare, facilitare e stimolare le attività di lavoro condiviso tra studenti (coppie/di gruppo, esercitazioni in sottogruppi) per lo svolgimento e la risoluzione on-line di esercizi più o meno complessi, anche in caso di classi numerose (con oltre 100 studenti).

4.3. *Webinar 3 - Assegnare e Valutare*

Il terzo *webinar* è dedicato all'analisi critica di soluzioni ricorrenti nella didattica a distanza e mista e la loro applicazione in ambito valutativo. Sono stati illustrati svantaggi e cautele nell'adozione dei principali strumenti valutativi per il docente quali: i test a risposta multipla e breve; i lavori di ricerca come valutazione delle competenze (elaborati scritti, videoclip, realizzazioni grafiche, ecc.), i lavori di gruppo, e l'utilizzo di programmi o app per fare svolgere esercitazioni in sottogruppi, nonché l'uso di strumenti idonei per lo svolgimento e la risoluzione on-line di esercizi più o meno complessi.

4.4. *Webinar 4 - Active Learning, Feedback e Valutazione on Air*

Il questionario presentato ai docenti dopo l'immediato cambiamento didattico dettato dalla pandemia aveva sottolineato le diverse necessità sentite rispettivamente dai docenti dell'area umanistica e dai i docenti dell'area scientifica. Il quarto e il quinto *webinar* sono quindi stati creati

per *target* diversi. Il *target* del quarto *webinar* è costituito da docenti e ricercatori in discipline umanistiche.

Il quarto *webinar* ha avuto l'obiettivo di fornire ai docenti indicazioni, spunti di riflessione e tecniche d'aula per promuovere i processi di progettazione della lezione, *feedback* e *assessment for learning* in presenza e *online* - ripensando e trasformando questi processi attraverso l'integrazione con le tecnologie del *Learning Management System (LMS)*. La proposta è stata quella di affrontare le tematiche dell'*active learning & teaching* e della progettazione dei processi di insegnamento e apprendimento - progettazione che deve essere efficace e sostenibile nel senso inteso precedentemente (Fedeli, 2020). In questo contesto, il webinar ha previsto la discussione del ruolo del docente come facilitatore, che usa un approccio attivo, che promuove il cambiamento e che progetta l'apprendimento in collaborazione con gli studenti per creare un clima autentico e coinvolgente.

4.5. Webinar 5 - Tecnologie nella didattica per grandi numeri e idee per il post Covid-19.

Il quinto *webinar*, il cui *target* è stato costituito dai docenti e ricercatori in discipline scientifiche, era principalmente dedicato all'utilizzo delle tecnologie in ambito STEM in classi numerose. Sono state illustrate e discusse alcune metodologie in uso, ad esempio, presso l'Università di Padova, per rendere attivi gli studenti in aula e implementare la parte di apprendimento autonomo ('a casa') del corso con video e attività del LMS (*Moodle*). I metodi illustrati sono stati discussi e implementati nell'ambito del Progetto *Teaching4Learning* dell'ateneo, finalizzato a diffondere buone pratiche in ambito didattico. Una parte del *webinar* è infine stata dedicata alla discussione degli aspetti positivi che si possono cogliere dall'esperienza dell'*online*, immaginando soluzioni valide per una fase 4.0.

4.6. Feedback

Il questionario di gradimento proposto dal Presidio della Qualità a tutti i partecipanti del ciclo di *webinar* ha evidenziato una buona partecipazione e un grado di soddisfazione elevato rispetto all'organizzazione degli stessi e alle spiegazioni dei relatori. Si è evidenziata, comunque, la preoccupazione per la non applicabilità degli

approcci didattici innovativi sulle specifiche discipline, al punto che è stato nuovamente suggerito di sviluppare la tematica differenziando ulteriormente le diverse discipline, come si nota nella sezione «Commenti e suggerimenti» della Figura 3:

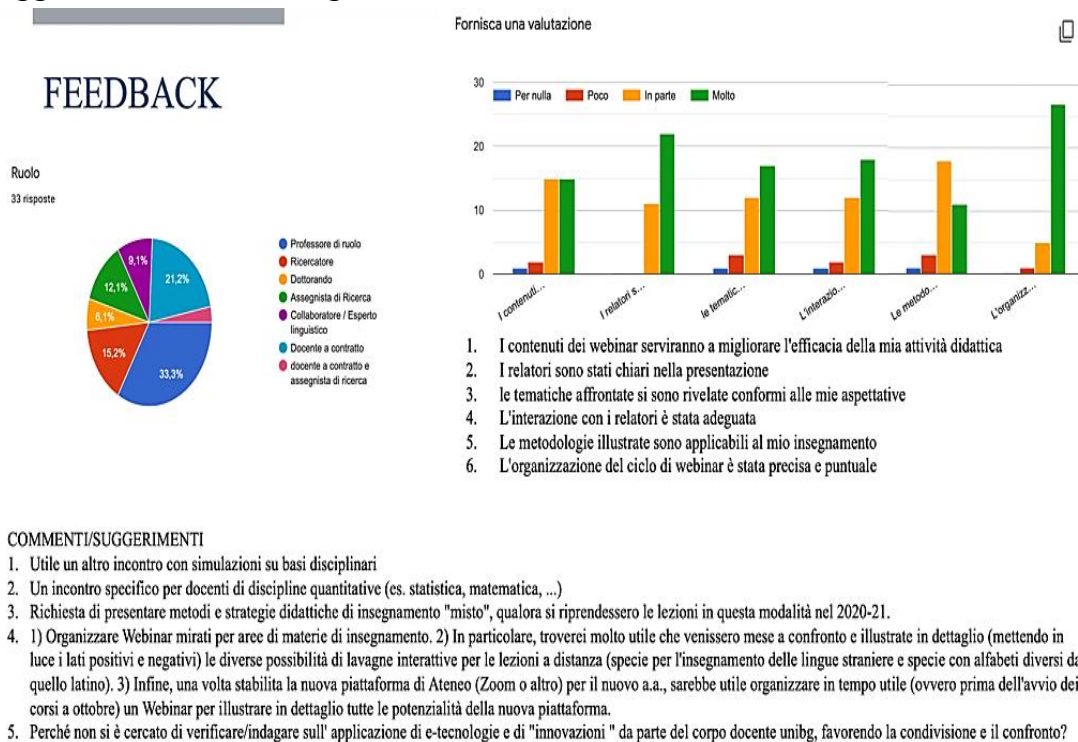


Figura 3 - Feedback Sviluppo competenze didattiche Neoassunti

5. Sviluppo e Valorizzazione delle competenze didattiche per i Neoassunti

L'esperienza di formazione docenti Sviluppo competenze didattiche - Neoassunti (settembre 2021) si è aggiunta a quelle positive degli anni precedenti appena descritte e, in generale, si è inserita nelle attività di formazione che il Presidio della Qualità dell'Università degli studi di Bergamo progetta, organizza e diffonde. Per questo ciclo di incontri formativi si è scelto di coinvolgere anche relatori esterni provenienti da altri Atenei (Barbara Bruschi - Università di Torino; Daniela Robasto Università di Torino; Massimo Tronci - La Sapienza Università di Roma) per arricchire il punto di vista in merito agli aspetti tecnici e metodologici, ma anche e soprattutto per stimolare una discussione costruttiva. Preziosissimo è stato poi l'apporto dei relatori interni, che

oltre a rendersi disponibili a portare la propria esperienza, hanno contribuito a dare una calorosa accoglienza alle ‘nuove entrate’.

Temi	Obiettivi	Modalità	Relatori
Progettazione degli Insegnamenti e Syllabus	Illustrare il Piano Strategico di Ateneo	4 incontri in modalità mista (con analisi di caso)	Barbara Bruschi Università di Torino
Come valutare i risultati dell'apprendimento	Descrivere il Sistema di Gestione della Qualità	50 partecipanti (neoassunti)	Massimo Tronci Università di Roma Sapienza
La dimensione dell'inclusività	Condividere buone prassi sui temi della gestione della Didattica nei Dipartimenti	<i>Questionario di gradimento</i>	Daniela Robasto Università di Torino
Il futuro della didattica a distanza	Approfondire le Dimensioni normativa e deontologica	Discussione degli esiti in Senato Accademico	Relatori interni (docenti e consiglieri di fiducia)

Figura 3 - Quadro sinottico del processo di formazione Sviluppo competenze didattiche Neoassunti

Consapevoli che la formazione personale avviene quando è chiaro il contesto lavorativo in cui ci si trova, in questo ciclo di seminari si è percepita la necessità di presentare in modalità *top-down* le strutture e gli organismi che regolano il processo di qualità. Il seminario di formazione si è quindi sviluppato in quattro diverse giornate formative (in presenza) nel mese di settembre 2021. Nella prima giornata è stato presentato il ‘Sistema di Gestione della Qualità di Ateneo’ che, appunto, gestisce la qualità della didattica e della ricerca di Ateneo. Si è visto come la gestione della qualità si declina nell’attività didattica attraverso la presentazione Piano Strategico di Ateneo e la sua applicazione pratica - con conseguenze e implicazioni sul fronte della didattica e della ricerca. Infine, sono state descritte le tre fronti di attività del ricercatore/docente universitario: ricerca, didattica, e terza missione. Come legate da un *fil rouge*, si è quindi partiti dal sistema per arrivare al docente, dalla nozione astratta di qualità alla sua applicazione pratica. Nella seconda giornata gli argomenti proposti partivano dalla conclusione della giornata precedente per sottolineare importanti aspetti dell’azione didattica relativi alla connessione tra il concetto di apprendimento, i suoi risultati e le scelte metodologiche per organizzare il proprio insegnamento. Questo ha portato immancabilmente a considerare i problemi centrali della valutazione degli apprendimenti in università e il nesso che la valutazione ha con l’elaborazione della Scheda dell’Insegnamento (*Syllabus*). La terza giornata di formazione ha

affrontato la tematica dell'utilizzo didattico delle nuove tecnologie informatiche e della Didattica a Distanza. Ovviamente, in questo contesto, un punto fondamentale è stata la discussione sull'impatto che la pandemia ha avuto nella didattica tradizionale e di come si svilupperà la didattica post Covid-19. L'elemento 'virtuale' della didattica non esclude aspetti connessi alla globalizzazione, alla sostenibilità e all'inclusività. In particolare, la dimensione inclusiva è stata proposta non solo in senso fisico, ma anche sociale: una didattica inclusiva è una didattica attenta all'equità di genere, alla disabilità, e alle differenze culturali.

Infine, nella quarta e ultima giornata di formazione sono stati analizzati dei *case-studies*: tutti i corsisti, riuniti in gruppi interdipartimentali di massimo 5-6 componenti, hanno affrontato e analizzato situazioni complesse che univano la dimensione normativa a quella deontologica. Lo scopo non era quello di giungere a una valutazione positiva o negativa dell'eventuale operato dell'ipotetico docente nell'analisi di caso, quanto promuovere una discussione e interazione tra tutti i partecipanti.

Nel primo caso di studio veniva proposta una discussione sulla didattica blended alla cui riflessione erano stati invitati gli organi accademici, la Direzione didattica e servizi agli studenti, i direttori e i Consigli di Dipartimento, i Presidenti e i consigli dei Corsi di studi, la commissione paritetica, le rappresentanze degli studenti. La discussione del caso ha evidenziato il senso dell'Istituzione e della comunità accademica, con particolare riguardo al rapporto tra docenti e studenti e tra studenti.

Nel secondo caso di studio, è stato presentato il problema della gestione dei percorsi di tirocinio curricolari per gli studenti che frequentano il percorso di laurea triennale; l'aumento consistente delle iscrizioni al corso di laurea ha generato alcune contraddizioni da attraversare e gestire culminate in due posizioni che suggeriscono orientamenti apparentemente opposti:

- attivazione dei tirocini senza la presenza di *tutor* aziendali e di docenza;
- continuare a valorizzare il ruolo educativo e di facilitazione dei *tutor* e dei docenti.

La discussione di questo *case-study* si è soffermata sulla riflessione degli aspetti istituzionali, organizzativi e professionali in gioco, sulle

attenzioni da tenere in considerazione per gestire correttamente il problema, e sui punti di forza e le criticità che si possono incontrare nelle soluzioni prospettate.

Il terzo caso considerava il fenomeno degli abbandoni per ricercare le migliori soluzioni e promuovere azioni di contrasto. In questa analisi venivano prospettate diverse attribuzioni di responsabilità (al singolo studente; al sistema formativo universitario *tout court*). L'analisi di questo caso prevedeva una riflessione su quali ambiti istituzionali devono prendere in carico del problema degli abbandoni, su quali i fattori deve essere posta l'attenzione, su quali attività di orientamento in ingresso e in itinere ci si può concentrare per affrontare questo problema, sulla dimensione della didattica che viene messa in campo, e su come promuovere la presa di coscienza degli studenti circa il proprio percorso formativo.

Il quarto caso, apparentemente più semplice, trattava del congedo di maternità di una docente e della conseguente riassegnazione i moduli di docenza a ricercatori, Se il docente A si rifiuta in quanto il compito del ricercatore è fare ricerca, il ricercatore B accetta, anche se preferirebbe insegnare solamente nel proprio SSD perché più affine alla propria ricerca. La riflessione all'interno del gruppo di lavoro nell'analisi di questo *case-study* ha evidenziato le obiezioni che si possono avanzare alle argomentazioni dei due ricercatori, l'analisi di quali regolamenti definiscono istituzionalmente l'impegno didattico dei ricercatori e dei docenti, e l'attenzione agli elementi-chiave da tenere in conto nella revisione del *Syllabus* richiesta.

Infine, il quinto caso di studio presentava il problema del calo delle frequenze alle lezioni di un docente, comunicato dallo stesso durante un Consiglio di un Corso di studi di laurea magistrale al punto Varie ed eventuali, e dovuto al fatto che altri/e colleghi/e avevano organizzato delle cosiddette prove in itinere durante il corso e che, per questo motivo, gli studenti preferiscono stare a casa a prepararsi per questi insegnamenti, sacrificando la frequenza ai corsi. La discussione sulle prove in itinere avanzata dal gruppo di docenti coinvolti in questo caso ha chiamato in causa la legittimità di questa modalità di valutazione di queste prove, e il 'gradimento' da parte degli studenti rispetto a questa modalità di valutazione.

5.1. Feedback

Il questionario di gradimento realizzato dal Presidio della Qualità al termine delle quattro giornate di formazione e inviato ai docenti neoassunti ha evidenziato la grande presenza di ricercatori di tipo A e di tipo B tra i docenti coinvolti. Gli stessi hanno sottolineato la loro limitata conoscenza del piano strategico di ateneo, dell'elaborazione del *syllabus* e della dimensione dell'inclusività nella progettazione ed erogazione dei corsi, mentre gli stessi riconoscono una buona conoscenza sulle missioni richieste al docente (didattica, ricerca e terza missione), e sulla didattica a distanza.

Un quadro riassuntivo del *feedback* ottenuto è proposto nella Figura 4.

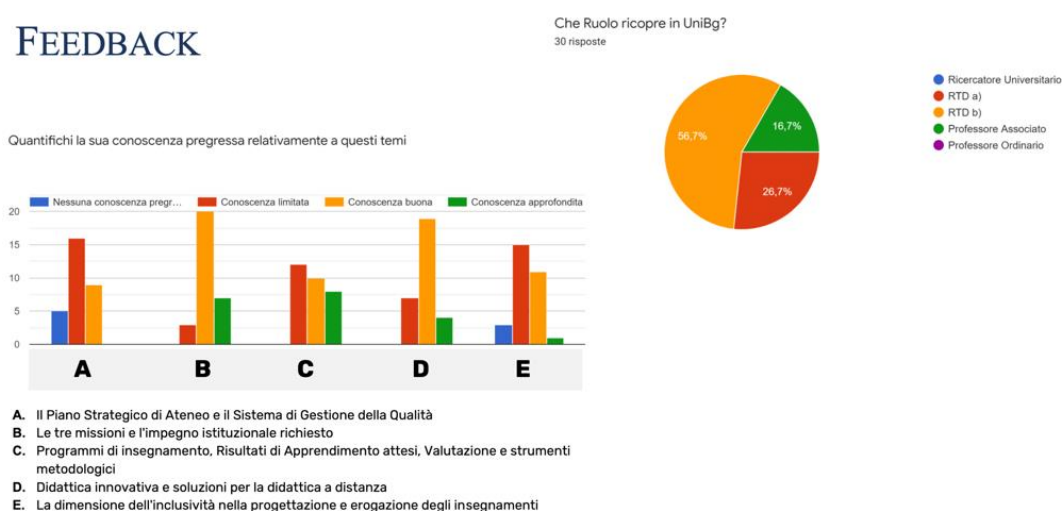


Figura 4 - *Feedback* Sviluppo competenze didattiche Neoassunti

6. Conclusioni

Dai corsi di formazione realizzati e dai feedback ottenuti, il Presidio della Qualità dell'Università degli Studi di Bergamo ha enfatizzato la necessità di costruire una cultura della qualità e di creare una maggiore consapevolezza circa il ruolo del Presidio della Qualità nell'assicurazione della qualità: la qualità della didattica non si realizza se non vi è nei docenti consapevolezza della propria responsabilità nei processi di insegnamento/apprendimento. Questo richiede l'opportunità e l'urgenza di elaborare corsi di formazione della didattica non tanto disciplinari quanto metodologici, che tengano conto delle mutate condizioni sociali a causa del Covid-19. In tutto ciò, il ruolo del Presidio della Qualità è stato quello di accompagnare docenti e studenti in questo processo di apprendimento.

Riferimenti bibliografici

- Calvani, A. (2013). *Per un'istruzione evidence-based*. Erikson.
- Calvani, A. & Manzano, A. (2020). Progettare per un miglioramento basato sulle evidenze. Quale metodologia. *Italian Journal of Educational Research*, 24, 67-83.
- Calvani, A. & Trincherò, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Carocci.
- Fedeli, M. (2020) Introduzione. In Fedeli, M., Mapelli, D. & Rubiconda, C. (cur.) (2020). *Teaching4Learning* (pp. 9-13). Padova University Press
- Fedeli, M., Mapelli, D. & Rubiconda, C. (cur.) (2020). *Teaching4Learning*. Padova University Press.
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? In Mashek, D. & Hammer, E. (cur.) *Empirical representation in teaching and learning: Contribution from social psychology* (pp. 130-142). Wiley-Blackwell
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs.
- Kolb, A. & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning and Education* 4 (2), 193-212.
- La Marca, A., Longo, L. & Martino, F. (2021). Digital skills e consapevolezza metacognitiva: prospettive di sviluppo professionale dei docenti universitari neoassunti. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)* 17 (38), 166-182.
- Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione*. Raffaello Cortina (2003).

Mezirow, J., & Taylor, E. W. (Cur.) (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace and Higher Education*. Jossey-Bass.

Perla, L. & Vinci, V. (2018). 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 (LLL)* 14 (32), 68-88.

Schön, D. A. (1987). *Educative The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.

Serbati, A. & Zaggia, C. (2014). Allineare le metodologie di insegnamento, apprendimento e valutazione ai risultati di apprendimento: una proposta per i corsi di studio universitari. *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*, 9, 11-26.

Trentin, G. & Bocconi, S. (2016). L'istruzione ibrida nell'istruzione superiore: linee guida per una progettazione efficace. *Rivista Italiana di Ricerca Educativa*, 15, 27-42.

Azioni di sistema per lo sviluppo professionale dei docenti e l'innovazione didattica all'Università di Trento

Anna Serbati, Paola Venuti, Maria Micaela Coppola, Federica Picasso

Università degli Studi di Trento

1. Introduzione

Come sottolinea l'*High Level Group on the Modernisation of Higher Education* (2013), ogni Istituzione è chiamata ad elaborare strategie mirate al miglioramento della qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento, individuando l'obiettivo di una formazione pedagogica certificata per tutto lo *staff* accademico.

L'Università di Trento attribuisce grande rilevanza alla formazione e all'innovazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, pilastri del piano strategico 2022-26.

Nato nel 2018 come progetto, il FormID, Centro di competenza per la FORMazione dei docenti e l'Innovazione Didattica, si propone oggi come struttura accademica con azioni multilivello per supportare i docenti nella promozione di apprendimento significativo e per la promozione di una cultura dell'innovazione didattica e dell'eccellenza.

Il Centro propone un approccio di sistema per sostenere i/le docenti nel loro impegno e garantire un apprendimento significativo, una formazione di qualità e una continua ricerca su bisogni e risultati delle azioni attivate. Esso si configura in sinergia con le strutture centrali e dipartimentali dell'Ateneo, nonché con progetti specifici di Ateneo o dei Dipartimenti che operano a sostegno degli studenti e delle studentesse e che realizzano iniziative di rafforzamento delle competenze e della qualità della didattica.

Nel seguente contributo andremo ad esplorare obiettivi, priorità e azioni del Centro FormID, le cui attività mirano a sostenere lo sviluppo dei professionisti dell'Ateneo e di tutti i principali attori del processo di insegnamento e apprendimento.

2. Il Centro FormID

Come riportano le «Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università» (2018, p. 42) del Gruppo ANVUR Quarc Docente, i *Teaching and Learning Centers*, richiamati dal recente PNRR come strutture chiave per migliorare le competenze di insegnamento dei docenti, si delineano come

promotori di *leadership* educativa e di iniziative strategiche per l'innovazione tecnologica e didattica; come ambienti di studio, ricerca e sperimentazione a sostegno della qualità dell'insegnamento, dell'apprendimento e della preparazione professionale; come strutture ponte che promuovono sinergie tra amministrazione e corpo docente in campo didattico e come organismi consultivi e propositivi per la definizione di standard e processi di qualificazione e di valutazione dell'insegnamento e della professionalità dei docenti.

Il Centro FormID si propone, all'interno dell'Ateneo di Trento, come Centro per l'insegnamento e l'apprendimento con specifici obiettivi ed azioni.

In termini di priorità, il FormID si focalizza sul sostegno dello sviluppo professionale dei docenti, sull'innovazione didattica, sulla ricerca nella e per la didattica e sul riconoscimento delle competenze didattiche.

Il Centro mira, infatti, alla promozione di un sistema di sviluppo e sostegno delle competenze progettuali, metodologiche, tecnologiche, digitali, comunicative e valutative nell'ambito della didattica dei/delle docenti dell'Ateneo, attraverso l'implementazione di azioni di formazione che possano tradursi in miglioramento concreto delle pratiche di insegnamento e apprendimento (formare per innovare), e azioni di condivisione e apprendimento collaborativo.

Le azioni del FormID sono sostenute da collaborazioni importanti, come quella con il Presidio di Qualità, l'Ufficio Didattica *Online* e il Centro Linguistico di Ateneo.

La connessione con il LIQuID (Laboratorio Interdisciplinare per la Qualità e l'Innovazione della Didattica) quale struttura di raccordo interdipartimentale e di ricerca-azione su qualità e innovazione della didattica, inoltre, garantisce un lavoro sul sostegno allo sviluppo di competenze trasversali di studentesse e studenti, proponendo e sistematizzando attività di alta formazione e ricerca improntate sui principi dell'interdisciplinarietà e della partecipazione, sottolineando

quanto il potenziamento di *life skills* quali «*decision making e problem solving*, pensiero creativo e pensiero critico, autoconsapevolezza ed empatia, abilità comunicative e interpersonali, capacità di gestire le emozioni e lo stress» (World Health Organisation, 1998) risulti sempre più necessario nella società e sempre più richiesto agli/alle laureati/e che si affacciano al mondo del lavoro.

Fondamentale risulta anche la costituzione ed il sostegno di spazi e occasioni per l'innovazione didattica: il Centro, infatti, intende promuovere attività di progettazione, realizzazione e monitoraggio di sperimentazioni didattiche che prevedano metodologie e tecnologie innovative. Per coltivare al meglio questi contesti di sviluppo e di progresso, si valorizzerà in particolare l'esperienza maturata nel biennio di pandemia per avviare laboratori sperimentali di didattica con una progettualità integrata con le tecnologie; tali azioni vengono progettate e condotte attraverso la collaborazione con la *School of Innovation* (Sol) e con la rete *European Consortium of Innovative Universities* (ECIU), al fine di valorizzare al meglio anche il ruolo attivo di studentesse e studenti quale elemento chiave per la promozione di un apprendimento significativo.

Il Centro mira, inoltre, a realizzare azioni di *scholarship* «per la riflessione, lo studio, l'elaborazione e la sperimentazione di contesti funzionali allo sviluppo della didattica e al miglioramento delle competenze di insegnamento apprendimento» (Felisatti & Serbati, 2019) e di *digital scholarship* intesa come «un insieme di pratiche legate alla produzione e trasmissione della conoscenza attraverso le tecnologie» (Ranieri, 2014, p. 183; Ranieri & Menesini 2019). Tali azioni vengono poi curate attraverso il sostegno alla ricerca sulle azioni didattiche innovative, in modo da poterne apprezzare l'andamento, intercettare eventuali problematiche e condividerle con i colleghi e le colleghe, attraverso la formalizzazione scientifica delle stesse.

Gli obiettivi sui quali si fonda il Centro risultano trainanti e determinanti le azioni dello stesso: sostegno, collaborazione, ricerca e contaminazione risultano essere i *focus* per un percorso corale verso un processo di innovazione comune all'interno dell'Ateneo.

3. Obiettivi specifici e azioni

Come coltivare davvero le priorità del Centro? E come raggiungere gli obiettivi, attraverso quali azioni?

In Tabella 1, viene presentata la programmazione delle azioni del Centro per il 2022-2026, in modo da fornire una panoramica completa per comprendere al meglio come il FormID opera e opererà in Ateneo.

Obiettivi	Azioni/sotto obiettivi
Obiettivo 1: Promuovere un sistema di sviluppo e sostegno delle competenze didattiche dei/delle docenti	A1.1 - Progettare e implementare percorsi ed eventi di formazione per docenti A1.2 - Promuovere la ricerca su innovazione e didattica accademica A1.3 - Raccordare e rafforzare le attività formative esistenti volte allo sviluppo di <i>life skills</i> di studentesse e studenti A1.4 - Promuovere iniziative formative interdisciplinari e basate sulla partecipazione attiva di studentesse e studenti
Obiettivo 2: Strutturare comunità professionali (CoP - communities of practice) di docenti	A2.1 - Avviare comunità di pratiche
Obiettivo 3: Creare un insieme di risorse disponibili <i>online</i>	A3.1 - Costruire un <i>repository online</i> di risorse per l'autoformazione dei docenti
Obiettivo 4: Promuovere l'interdisciplinarietà e lo sviluppo di competenze trasversali	A4.1 Promuovere negli studenti iniziative formative interdisciplinari e partecipate che utilizzino anche forme di insegnamento non-standard
Obiettivo 5: Costituire e sostenere spazi e occasioni di innovazione didattica	A5.1- Favorire in ogni Dipartimento e Centro la costruzione di spazi A5.2 - Promuovere progetti di innovazione didattica
Obiettivo 6: Realizzare azioni di <i>scholarship</i> sulla didattica delle discipline	A6.1.- Realizzare di azioni di <i>scholarship</i> e ricerca nella didattica

<p>Obiettivo 7: Internazionalizzazione della didattica e dell'apprendimento universitari</p>	<p>A.7.1 - Favorire la mobilità degli studenti stranieri verso l'Ateneo A.7.2 - Promuovere la formazione di reti internazionali di docenti e giovani ricercatori A.7.3 - Promuovere la ricerca sulla didattica in L2 e sulle competenze interlinguistiche, comunicative e narrative in contesti accademici.</p>
--	---

Tabella 1 - Obiettivi e azioni del FormID

Qui di seguito si analizzano nel dettaglio gli obiettivi del Centro connessi alle azioni implementate per il raggiungimento degli stessi.

Obiettivo 1: Promuovere un sistema di sviluppo e sostegno delle competenze didattiche dei/delle docenti

Attraverso il FormID i docenti hanno l'opportunità di partecipare ad iniziative di formazione alla didattica, come percorsi rivolti ai neoassunti (Austin, 2003; Austin, Sorcinelli & McDaniels, 2007), *workshop* su metodologie e tecnologie, ma anche *webinar* e seminari tematici. Le azioni formative e di innovazione didattica prevedranno per i partecipanti dispositivi di riconoscimento e valorizzazione dell'impegno e delle competenze maturate.

Rispetto al tema della ricerca su innovazione e didattica, FormID va a promuovere azioni costanti di ricerca educativa, che possano sostenere e informare in modo *evidence-based* le pratiche promosse dal Centro e diffondere dunque la ricerca su temi quali collaborazione, valutazione in itinere, *engagement*, compiti autentici, *feedback*, autovalutazione, didattica in L2, integrazione *humanities* e STEM.

Una cura specifica sarà rivolta allo sviluppo delle competenze trasversali sia per i docenti che per gli studenti, intese come «competenze composte sia da abilità sociali/interpersonali che da abilità metodologiche o meta-competenze, ovvero comprendenti la capacità di lavorare sulle competenze, di riformularle e trasferirle da un campo all'altro, anche dall'apprendimento informale a quello formale» (Cinque, 2016). L'azione progettuale del Centro, in continuità a esperienze consolidate del LIQuID, del Sol, dal CLA, promuoverà attività formative che adottino un approccio didattico interdisciplinare e intersezionale (che intrecci saperi, linguaggi, competenze e metodologie di ricerca) e

che coinvolgano i/le discenti in attività interattive ed eterogenee, affinché siano parte attiva del processo di apprendimento.

Obiettivo 2: Strutture comunità professionali (CoP - *Communities of Practice*) di docenti

La creazione di Comunità di Pratica a carattere multidisciplinare andrà a sostenere l'aspetto della condivisione della conoscenza e della formazione tra pari dei docenti attivi in Ateneo: tali ambienti potranno rappresentare un punto di incontro e di confronto essenziale per lo stimolo e la coltivazione del processo di formazione continua dei professionisti dell'insegnamento (Cox, 2004; Lotti, 2021).

L'esperienza del FormID delle precedenti edizioni di formazione dei docenti neoassunti, integrata con gli apporti della letteratura (in particolare la review sistematica proposta da van Dijk *et al.*, 2020) e con l'analisi dei bisogni condotta, permetteranno di proporre un percorso formativo articolato per docenti di recente assunzione. Verranno privilegiate le competenze di progettazione didattica, metodologie e tecnologie di insegnamento e supporto all'apprendimento, valutazione e feedback e sviluppo professionale quali obiettivi del percorso di formazione.

Solitamente gli incontri delle comunità prevedono presentazioni di pratiche ed esperienze dei membri della comunità; si possono prevedere modalità di facilitazione come il *reflective team* (Intref project, 2021) che stimolano in modo strutturato la condivisione e analisi di problemi e l'elaborazione di soluzioni.

Infine, le Comunità di Pratica, intese come «gruppi di persone che condividono contenuti o passioni per qualcosa che fanno e imparano come farlo meglio attraverso un'interazione regolare tra loro» (Wenger, 2011), si pongono un obiettivo specifico nel campo dell'insegnamento e apprendimento con un forte accento sul valore del gruppo, sul dialogo e confronto sincero, sull'assenza di giudizio e sul piacere di avere uno spazio di condivisione. Esse mirano ad accrescere le capacità di pianificare il personale sviluppo professionale dei membri, attraverso capacità di riflessione, autovalutazione e progettazione di obiettivi di miglioramento della pratica didattica e di benessere professionale.

Obiettivo 3 - Creare un insieme di risorse disponibili *online*

A supporto dello sviluppo professionale continuo dei docenti universitari e a sostegno di possibili azioni di ricerca, si sta lavorando alla creazione di un *repository online*, contenente *open resources*, al fine di facilitare il reperimento di documenti, video, *tutorial*, bibliografia, per l'autoformazione e l'approfondimento personale.

La strutturazione di questo ambiente di raccolta di risorse di facile fruizione ha inizio con la costituzione di un glossario per condividere una terminologia pedagogico-didattica comune, cui segue una selezione ragionata di risorse *open access* e di letteratura di approfondimento e un *repository* di buone pratiche realizzato dai docenti dell'Ateneo. La scelta di un approccio di tipo partecipato andrà a guidare ed incrementare un percorso di apprendimento autodiretto ampio e libero del docente, il quale verrà accompagnato ed incentivato direttamente dal Centro FormID.

Obiettivo 4 - Promuovere l'interdisciplinarietà e lo sviluppo di competenze trasversali

Sulla base di un'analisi qualitativa preliminare, si intendono individuare aree interdisciplinari che richiedono implementazione (anche in ottica di inserimento nel mondo del lavoro) di competenze relazionali, comunicative e narrative, di divulgazione scientifica e capacità di tracciare connessioni tra saperi. Nuove proposte formative verranno elaborate sulla base del *know how* dei gruppi di ricerca interdipartimentali.

FormID proporrà formazioni interdisciplinari e partecipate, rivolte anche a docenti internazionali, che comprenderanno attività quali *literature/art exposure*, *debating*, improvvisazione teatrale, comunicazione in pubblico, narrazione e scrittura (scientifica, riflessiva, creativa), *critical thinking*, mediazione interculturale e interlinguistica, *Challenge based learning*.

Obiettivo 5: Costituire e sostenere spazi e occasioni di innovazione didattica

Dal punto di vista della logistica, FormID sta coinvolgendo Dipartimenti e Centri al fine di favorire la costruzione di spazi in cui sia possibile realizzare una didattica realmente partecipativa, con dotazione

tecnologica e arredo che facilitino il coinvolgimento e la partecipazione di studentesse e studenti (ad es., sedie, tavoli e telecamere mobili, postazioni interattive).

Tali spazi potranno essere sfruttati al meglio anche grazie all'attivazione di progetti di innovazione didattica che verranno attuati secondo tre differenti linee strategiche, ovvero:

- Sviluppo di iniziative *bottom-up*, di impianto partecipato e *multi-stakeholder*, le quali prevedono la valorizzazione delle eccellenze esistenti in Ateneo, allo scopo di condividerle e valorizzarle all'interno della comunità accademica, con particolare attenzione alla valorizzazione dell'*expertise* metodologica acquisita dai docenti nel periodo pandemico rispetto all'utilizzo delle tecnologie nella didattica *online*, *blended* e in presenza/duale, superando la didattica emergenziale e trasformandola in nuove sperimentazioni innovative che potenzino il ruolo attivo degli studenti e delle studentesse.
- Avvio di iniziative di sperimentazione e ricerca didattica grazie all'invito di *visiting professor* e di esperti/e internazionali, che possano avviare azioni innovative sulla didattica, in particolare nel campo della valutazione e del *feedback* formativo.
- Attuazione di un processo di co-progettazione con gli studenti e le studentesse rispetto ad azioni di *academic development* e di sviluppo dei Corsi di Studio. Questo modello di *partnership* con i/le discenti si è ispirato al programma *Students as Learners and Teachers* (SaTL) (Cook-Sather, 2010), il quale si pone l'obiettivo di favorire un dialogo generativo sui temi dell'insegnamento e apprendimento allo scopo di migliorare continuamente la didattica.

Obiettivo 6- Realizzare azioni di *scholarship* sulla didattica delle discipline

Il FormID desidera realizzare azioni di *scholarship* sulla didattica delle discipline, promuovendo ricerca sulle azioni didattiche innovative, in modo da poterne apprezzare l'andamento, intercettare eventuali problematiche e condividerle con i colleghi, attraverso la formalizzazione scientifica delle stesse.

Il FormID fornisce in questo senso sostegno e strumenti per l'azione di *scholarship* e occasioni di presentazione pubblica delle innovazioni

didattiche che potranno essere oggetto di pubblicazione (Boyer, 1990; Ghislandi & Raffaghelli, 2014).

Obiettivo 7 - Internazionalizzazione della didattica e dell'apprendimento universitari

Come accennato in precedenza, il tema dell'internazionalizzazione risulta un punto focale per il Centro; FormID, infatti, attraverso il suo programma e le sue azioni, intende favorire:

- la mobilità di studenti stranieri verso l'Ateneo rafforzando le esperienze delle *International Summer School*;
- la formazione di reti internazionali e interdisciplinari di docenti e giovani ricercatori/ricercatrici;
- la ricerca sulla didattica in L2 e sulle competenze interlinguistiche, comunicative e narrative in contesti accademici, in collaborazione con CLA, LinE - *Language in Education Research Hub* e FIRS - [Formazione Insegnanti e Rapporti con la Scuola](#).

Innovazione, ricerca, formazione: queste sono le colonne portanti del Centro, che mira a porre lo studente e il suo apprendimento al centro dei processi formativi e a promuovere una cultura della qualità della didattica (ESG, 2015) mediante una revisione delle pratiche di insegnamento e il sostegno ai docenti per realizzare un'azione didattica di qualità negli approcci, ambienti, metodologie e contenuti.

4. Monitoraggio e valutazione

Le azioni del Centro FormID operano secondo un *framework evidence-based*, basato su azioni di ricerca costanti. Oltre alle azioni di ricerca didattica nelle discipline per documentare l'eccellenza e l'innovazione, tutte le attività proposte da FormID prevederanno interventi di ricerca pedagogica che permetteranno un monitoraggio continuo della proposta formativa e un suo avanzamento grazie al raccordo con la ricerca nazionale e internazionale.

Il monitoraggio e la valutazione dell'impatto delle azioni di sviluppo professionale costituiscono, a livello nazionale e internazionale, un'opportunità complessa, sfidante e necessaria per garantire processi di

formazione pedagogica dei docenti universitari adeguata ai repentini cambiamenti del contesto e degli studenti.

Nelle azioni di formazione e innovazione promosse dal Centro FormID emerge quanto sia fondamentale andare a documentare i risultati delle azioni di *Faculty Development* proposte, sia a fini di rendicontazione delle attività, sia in termini di supporto alla progettazione e al miglioramento continuo di strategie efficaci per lo sviluppo professionale di docenti e discenti.

Gli studenti, infatti, come affermato da Struthers, MacCormack, & Taylor (2018), sono maggiormente motivati e coinvolti e il loro percorso di apprendimento è più significativo se i loro docenti possiedono competenze didattiche e valutative solide. A sostegno di questo processo di crescita condiviso instaurato tra docenti, studenti ed istituzione, la letteratura sottolinea l'importanza di dotarsi di modelli valutativi multilivello, multimetodo e *multistakeholder* che accolgano i punti di vista di tutti gli *stakeholder* interessati (docenti, studenti, organizzazione), promuovendo una collaborazione condivisa e partecipata nella pratica valutativa; quest'ultima fungerà da chiave di volta verso un sostegno efficace, continuo e focalizzato delle azioni promosse a livello di *Faculty Development* e di innovazione didattica, verso una sempre rinnovata qualità della didattica.

FormID sta lavorando in questo senso verso la strutturazione di un sistema di monitoraggio e valutazione delle azioni in termini di impatti, attraverso la creazione di modelli, strategie, strumenti e pratiche *ad hoc*, al fine di operare una costante indagine in ottica di miglioramento e riprogettazione continua rispetto a programmi, obiettivi e azioni proposte.

Riferimenti bibliografici

- 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). Springer.
- Boyer, E.L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton.
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427.
- Cook-Sather, A. (2010). Teaching and learning together: college faculty and undergraduates co-create a professional development model. *To Improve the Academy*, 29 (2010), 219-232.
- Cox, M.D. (2004). Introduction to faculty learning communities. In M.D. Cox, *New directions for teaching and learning*, n. 97, (pp. 5-23). Wiley periodicals, Inc.
- ENQA (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. (2015). Belgium.
- Felisatti, E. & Serbati, A. (2019). Prospettive e pratiche di sviluppo professionale dei docenti universitari, In P. Federighi, M. Ranieri & G. Bandini (Cur.). *Digital Scholarship tra Ricerca e Didattica. Studi, Ricerche, Esperienze*. (pp. 66-83). FrancoAngeli.

- Ghislandi, P. & Raffaghelli, J. (2014). Scholarship of Teaching and Learning per una didattica universitaria di qualità. *Formazione & Insegnamento*, 12 (1), 107-128.
- Intref project (2021). *Intercultural reflection on teaching Erasmus+ project*, <https://intref.webspace.durham.ac.uk/>
- Lotti, A. (2021). Faculty Learning Communities e Comunità di Pratica per lo sviluppo professionale del docente. L'esperienza dell'Università di Genova. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, Special Issue, 149-163.
- Quarc Docente (2018). *Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università*.
- Ranieri M. (2014). “Le competenze digitali dei giovani ricercatori. Quadro teorico, modelli di analisi, proposte formative”, in *Pedagogia oggi*, 1, 180-198.
- Ranieri, M. & Menesini, E. (2019). La digital scholarship nella formazione dei giovani ricercatori, In P. Federighi, M. Ranieri & G. Bandini (Cur.). *Digital Scholarship tra Ricerca e Didattica. Studi, Ricerche, Esperienze*. (pp. 84-98). FrancoAngeli.
- Struthers, B., MacCormack, P. & Taylor, S.C. (2018). *Effective teaching: A foundational aspect of practices that support student learning*. American Council on Education.
- van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31,100365
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. STEP Leadership Workshop, University of Oregon.
- World Health Organization (1998). *The world health report 1998: life in the 21st century. A vision for all*.

I *workshop* residenziali nel Progetto Mentori - attività e risultati

Gianluca Scaccianoce, Marcella Cannarozzo, Andrea Eligia Gervasi,
Enrico Napoli, Francesco Pace, Onofrio Scialdone, Fabio Caradonna

Università degli Studi di Palermo

1. Introduzione: il progetto «Mentori per la didattica» presso l'Università degli Studi di Palermo

Nella logica di una comunità che apprende (Cox, 2004), il progetto «Mentori per la didattica», realizzato nell'Ateneo di Palermo nel 2013 su iniziativa di quattro docenti di ingegneria¹, si colloca come un'esperienza particolarmente significativa per il supporto dello sviluppo professionale del docente in campo didattico. Il progetto si propone infatti come dispositivo formativo e di supporto relazionale, improntato alla costruzione di una comunità di apprendimento, dove la riflessione comune sulle pratiche e sull'esperienza didattica è arricchita dalla condivisione di valori e scelte (Cox, 2004; Richlin & Cox, 2004). Oggi il progetto, a nove anni dalla sua ideazione, conta la partecipazione di 126 docenti universitari.

Il fulcro del progetto mentore è sicuramente l'attività di *Mentoring*: ogni docente (*mentee*) che aderisce spontaneamente al progetto è supportato nel miglioramento della qualità e dell'efficacia della sua attività didattica da due 'mentori', ossia da due docenti di pari esperienza professionale, anch'essi aderenti spontaneamente al progetto. All'inizio di ogni anno accademico, ogni *mentee* comunica quale corso desidera che sia oggetto di *mentoring* e un complesso sistema di formazione di coppie svolto dai coordinatori del progetto fa in modo che ad ogni docente siano affiancati due mentori; si evita così un rapporto uno ad uno e si ottiene una visione variegata data da osservatori esterni, ognuno con un proprio bagaglio esperienziale da trasmettere. Tale sistema di formazione delle coppie di mentori determina, inoltre, che ciascun docente partecipante sia allo stesso tempo mentore e *mentee*,

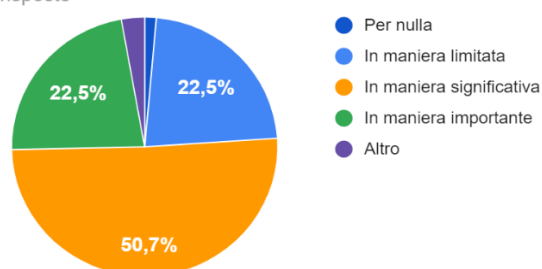
promuovendo in tal modo l'instaurarsi spontaneo di una rete empatica di supporto, dove nessuno si colloca gerarchicamente in una posizione di superiorità e dove tutti contribuiscono a fornire efficaci strumenti di valutazione, aggiornamento e regolazione degli interventi didattici di ciascuno.

Il progetto mentore, tuttavia, non si esaurisce nell'attività di *mentoring*; cardine, fin dalla prima ideazione del progetto, è stato l'obiettivo di creare occasioni di scambio e di incontro tra tutti i partecipanti. A tal fine ogni anno si organizza un ciclo di incontri dal carattere seminariale con la finalità di confrontarsi su dubbi e possibili strategie relativamente alla qualità dell'insegnamento e all'attività del mentore e di dibattere, insieme a docenti esperti - spesso esterni al programma - alcuni aspetti della didattica. In questo *frame* di riferimento i *workshop* residenziali si collocano come forza propulsiva, perché in grado di fornire tempo e spazio all'obiettivo di una comunità che indaga, riflette ed elabora. È nei *workshop* residenziali che i partecipanti esprimono la loro più alta soddisfazione; nel 2021, in un sondaggio di gradimento rivolto a tutti i partecipanti, alla domanda «cosa ha contribuito a migliorare la qualità della tua didattica nell'ambito del progetto mentore?» il 76% dei rispondenti

definisce i *workshop* come ciò che ha contribuito in maniera importante a migliorare la propria didattica, il 16 % in maniera significativa e solo il 3% ha risposto 'in maniera limitata'. A seguire e in ordine di importanza attribuita ai vari elementi distintivi del progetto, troviamo l'attività di mentore, i seminari di approfondimento e le tavole rotonde durante l'anno, i suggerimenti forniti dai propri mentori durante il *mentoring* dei corsi e, infine, i suggerimenti e gli scambi di idee e informazioni che avvengono informalmente con gli altri componenti del progetto (Fig.1).

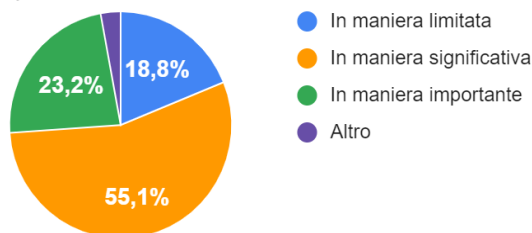
1. I suggerimenti e l'attività dei tuoi mentori

71 risposte



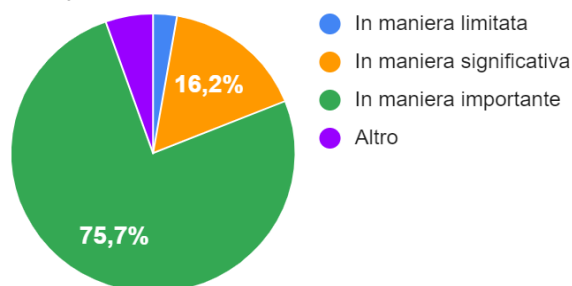
3. I seminari di approfondimento e le...

69 risposte



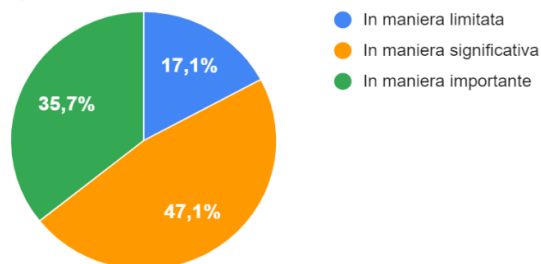
4. I workshop residenziali annuali

37 risposte



5. I suggerimenti/scambi di idee e informa...

70 risposte



2. Svolgere l'attività di mentore

71 risposte

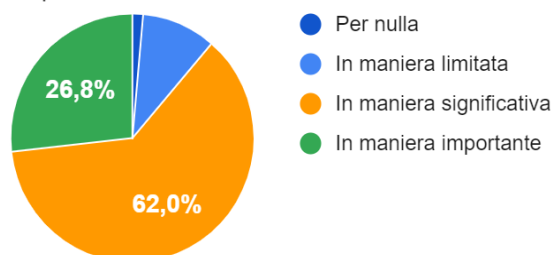


Figura 1 - Sondaggio anonimo somministrato ai partecipanti al progetto. Risposte date alla domanda «Cosa ha contribuito a migliorare la qualità della tua didattica nell'ambito del progetto mentore?»

Nello stesso sondaggio, allo spazio lasciato a commenti e suggerimenti, un docente si esprime così riferendosi ai *workshop*:

Mi hanno dato moltissimi spunti di riflessione, nuove nozioni tecniche, aperto prospettive ed anche confortata nelle scelte, autorizzandomi a fare cambiamenti metodologici anche più ‘radicali’. Li trovo utilissimi su molti piani, anche per gli scambi informali con i colleghi e per il contributo alla creazione di una ‘comunità accademica’ nel senso migliore del termine. [...]

I *workshop* residenziali, dunque, si consacrano come bacino insostituibile di riflessioni e nuove idee e come dispositivo in grado di generare senso di appartenenza.

2. Focus sui *workshop* residenziali

Ogni anno, nell’ambito degli incontri di approfondimento rivolti a tutti i partecipanti, è stato organizzato un *workshop* residenziale di tre giorni aperto ad un massimo di 30 partecipanti. Tali incontri hanno ospitato relatori esperti italiani e stranieri che hanno affrontato temi legati alle diverse metodologie e tecnologie didattiche; più di recente si è anche dedicato del tempo a discutere di prassi e delle attività del progetto. Nel seguito si riporta in sintesi l’attività svolta nei *workshop* svolti a partire dal 2018 fino al settembre del 2021.

2.1 *Workshop* 2018 «*New Strategies for Successful Teaching and Learning*», Agrigento

Dal 21 al 23 settembre del 2018 trenta docenti dell’Università di Palermo si sono ritrovati per tre giorni presso il Feudo Pietranera (AG) per seguire un *workshop* su «*New Strategies for Successful Teaching and Learning*». Il *workshop*, tenuto da esperti di primo piano sulla didattica nell’Università quali Monica Fedeli, Edward Taylor e Daniela Frison, ha consentito ai partecipanti di apprendere l’uso di strumenti didattici innovativi. Il carattere residenziale del *workshop* ha inoltre favorito il confronto continuo tra i partecipanti, sui temi affrontati e, in particolare, su come promuovere un apprendimento efficace in aula. Il Rettore dell’Università di Palermo, venuto appositamente al Feudo, ha inaugurato i lavori sottolineando l’importanza del progetto «Mentori per la didattica» per il miglioramento della qualità della didattica dell’Ateneo. I partecipanti al *workshop*, secondo il meccanismo della

formazione a cascata, nel corso dell'anno hanno divulgato in Ateneo le conoscenze apprese, con un'attenzione particolare a chi ha ancora un basso livello di esperienza nella formazione degli adulti, anche al fine di consolidare la consapevolezza del ruolo di docente.

2.2 *Workshop* 2019 «*Evaluation and active learning*», (Castellammare del Golfo, Trapani)

A novembre 2019 si è tenuto il secondo *workshop* residenziale del progetto. Dal 15 al 17 novembre, circa trenta docenti dell'Ateneo hanno partecipato al *workshop* tenuto a Castellammare del Golfo (TP) dal titolo «*Evaluation and active learning*», tenuto da Ettore Felisatti (Università di Padova) e Joellen E. Coryell (Texas State University). Durante il corso sono stati affrontati temi relativi al processo di valutazione degli apprendimenti, della modificazione degli stili di apprendimento nelle nuove generazioni e delle tecniche utili a mantenere attivo l'interesse degli allievi, anche in classi numerose. Le attività hanno consentito ai partecipanti di riflettere sui differenti significati e scopi della valutazione, di apprendere come progettare un criterio di valutazione trasparente e condiviso e di acquisire nuove tecniche di insegnamento. Anche in questo caso grande importanza ha rivestito la possibilità di confronto tra i partecipanti sulle rispettive esperienze didattiche.

2.3 *Workshop* 2020 «Verso lezioni che privilegino lo sviluppo di capacità critiche: come migliorare l'efficacia delle lezioni (anche a distanza?)» (Marsala, Trapani)

Nel weekend 2-4 ottobre 2020, nonostante il difficile momento dovuto alla pandemia e spronati dalle nuove e urgenti esigenze emerse proprio a causa di questa, si è tenuto il terzo *workshop* del progetto Mentore, presso l'Hotel Resort Villa Favorita di Marsala (TP). Il tema delle tre giornate, caratterizzato da interventi di esperti esterni svoltosi esclusivamente a distanza, è stato «Verso lezioni che privilegino lo sviluppo di capacità critiche: Come migliorare l'efficacia delle lezioni (anche a distanza?)». Il primo giorno le attività hanno avuto inizio con l'intervento di Ivano Eberini (Università degli Studi di Milano) che ha condotto un intervento dal titolo «La didattica a distanza tramite Teams», seguito dalla prima parte di una tavola rotonda dal titolo «Il

progetto mentore dopo sette anni: cosa cambiare e cosa migliorare?». Il secondo giorno Monica Fedeli e Concetta Tino (Università di Padova) hanno tenuto un intervento dal titolo «*Active Learning Feedback e Valutazione on air*», seguito dalla seconda parte della tavola rotonda. Nel pomeriggio si sono tenuti i seminari sui temi «*Creating Social Presence for Remote Learning*» (tenuto da Kevin Gannon, Direttore del *Center for Excellence in Teaching and Learning*, Professor of History, Grand View University, Iowa), e «*Online Teaching Basics to Help Students Engage and Learn*» (tenuto da Flower Darby della Northern Arizona University). La domenica, ultimo giorno del *workshop*, Giuseppe Silvestri e Andrea Cozzo, docenti dell'Università degli Studi di Palermo, hanno affrontato il tema «Verso lezioni universitarie che privilegino lo sviluppo di capacità critiche rispetto alla trasmissione di contenuti?». Nella seconda parte della mattina Simona Feci e Renato Lombardo, con il supporto di Elena Mignosi, anche loro docenti dell'Università degli Studi di Palermo, hanno tenuto due mini-lezioni progettate in modo da favorire lo sviluppo delle capacità critiche dello studente piuttosto che per limitarsi a trasmettere contenuti. Ne è seguita una tavola rotonda. Tutte le attività hanno visto impegnato il comitato promotore del progetto nei ruoli di moderatore dei diversi interventi.

2.4 *Workshop 2021 «Problem based learning» (Marsala, Trapani)*

Nel primo *week end* di ottobre 2021, i partecipanti del Progetto Mentore si sono incontrati a Marsala per il consueto *workshop* annuale. In questa occasione, il tema principale è stato l'approfondimento della metodologia didattica del *Problem based learning*, con la conduzione di Antonella Lotti, docente dell'Ateneo di Modena-Reggio Emilia, coadiuvata dalla Dr.ssa Annamaria De Santis. Il *Problem based learning* (PBL) - apprendimento basato sui problemi - è un metodo formativo che pone lo studente in una posizione attiva attraverso varie strategie: utilizza la situazione problematica come punto di partenza dell'apprendimento, alterna il lavoro in piccoli gruppi in aula allo studio indipendente a casa. In tal modo esso aumenta la motivazione degli studenti e rende significativi gli apprendimenti, sviluppando capacità di studio autodiretto e competenze di ragionamento critico. Una sessione del *workshop* è stata inoltre dedicata ad alcune prassi e problematiche proposte dai partecipanti stessi.

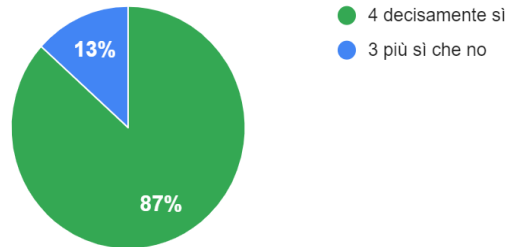
3. Il parere dei partecipanti

Il progetto Mentori per la didattica, come si è già detto, è nato nel 2013 da un'idea di quattro colleghi dell'allora Facoltà di Ingegneria. Da questa idea iniziale il progetto si è sviluppato e modificato nel corso degli anni grazie al contributo di tutti i colleghi che vi hanno aderito. Tra le strategie adottate dal comitato organizzatore per il monitoraggio di questo processo di crescita e miglioramento continuo vi è il questionario di gradimento somministrato ogni anno. Nel questionario del 2021, somministrato *online* e in forma anonima, si è deciso di inserire alcune domande specificatamente rivolte all'analisi degli effetti prodotti dai *workshop* residenziali, con domande specifiche anche sui workshop tenuti negli anni precedenti. Al sondaggio ha aderito il 55% dei partecipanti al progetto per l'anno accademico 2021/22 e di questi il 56% ha partecipato ad almeno un *workshop* residenziale, permettendo un'adeguata e interessante raccolta di *feedback* utili al monitoraggio di uno dei capisaldi del progetto. La prima parte del questionario ha previsto domande volte ad individuare il grado di apprezzamento dei partecipanti per i quattro *workshop* organizzati a partire dal 2018, la seconda parte invece ha avuto l'obiettivo di individuare gli elementi che hanno contribuito al grado di apprezzamento espresso e di fare emergere quali ricadute hanno prodotto i *workshop* in termini di crescita personale e professionale. Alla domanda «Hai apprezzato i seguenti *workshop* annuali?» strutturata su scala Likert a 4 livelli (liv. 4 «sì» - liv. 3 «più sì che no» - liv. 2 «più no che sì» - liv. 1 «no») il 96% dei partecipanti al *workshop* del 2021 (Lotti, De Santis, etc.) risponde «decisamente sì», il restante 4% si posiziona al livello 3 «più sì che no». Alla stessa domanda, in ordine di apprezzamento, si colloca il *workshop* del 2020 con il 90% dei partecipanti che si posiziona al livello 4 e i restanti al livello 3; il *workshop* del 2018 dove l'87% dei partecipanti dichiara di averlo decisamente apprezzato e, infine, il *workshop* del 2019 con l'80% dei rispondenti che si colloca al livello 4 (Fig. 2).

Faculty Development: la via italiana

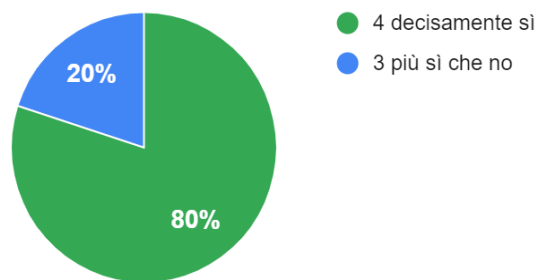
1.1 Anno 2018 (Taylor, Fedeli, etc.)

15 risposte



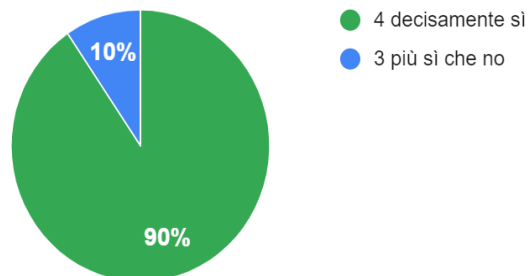
1.2 Anno 2019 (Coryell, Felisatti)

20 risposte



1.3 Anno 2020 (Eberini, Fedeli, Ga...)

21 risposte



1.4 Anno 2021 (Lotti, De Santis, etc.)

25 risposte

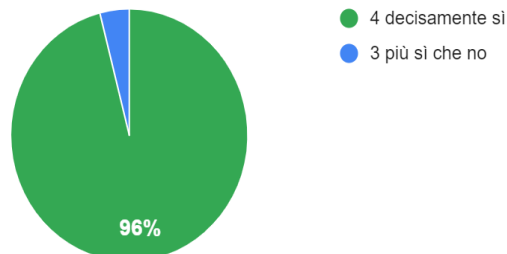


Figura. 2 - Risposte date alla domanda «Hai apprezzato i seguenti *workshop* annuali?»

Nessun rispondente in nessun *workshop* si posiziona ad un livello inferiore al 3. In definitiva, per tutti i *workshop* organizzati si è registrato un elevato apprezzamento dalla totalità dei suoi partecipanti. Dall'analisi delle risposte alla domanda «Cosa hai apprezzato dei *workshop* residenziali?», sempre strutturata su scala Likert, questa volta a 5 livelli (da un liv. 1 «non ho apprezzato per nulla» a un liv. 5 «ho apprezzato moltissimo») ciò che risulta essere maggiormente apprezzato dei *workshop* è proprio la formazione spontaneo di un gruppo coeso di persone che lavora insieme per un obiettivo comune, ossia il miglioramento della propria didattica; l'86% dei rispondenti, infatti, si posiziona al livello 5 dichiarando così di apprezzare moltissimo «la creazione di un gruppo» e «la presenza di un gruppo di colleghi che lavorano insieme sulla didattica». Seguono «le conversazioni informali su come migliorare» (il 79% sul livello 5) e «i momenti di svago e di condivisione» (il 77% sul livello 5). «I contributi degli esperti su metodologie e tecnologie didattiche» sono molto apprezzati dal 64% dei rispondenti e «le tavole rotonde e i contributi su esperienze relative al progetto mentori» risultano molto apprezzati dal 59% dei rispondenti. Per quanto l'analisi dei valori medi evidenzia un'omogeneità di gradimento per tutti gli elementi distintivi dei *workshop* (Fig.3), per i rispondenti il principale pregio dei *workshop* è sicuramente quello di riuscire a creare un rapporto molto stretto e anche personale tra i docenti. Alla domanda «i *workshop* residenziali hanno contribuito alla creazione/rafforzamento dei rapporti umani tra te e altri partecipanti?» il 65% si posiziona al livello 5 «moltissimo», il 32% si posiziona al livello 4.

Il fattore umano risulta essere preponderante anche rispetto a ciò che il *workshop* lascia ai suoi partecipanti: il 90% dei rispondenti dichiara di aver apprezzato moltissimo l'«entusiasmo e l'energia» che i *workshop* hanno lasciato loro; segue «la condivisione di dubbi ed esperienze» con il 72% dei rispondenti che si posiziona al livello 5 e infine «la conoscenza di buone prassi» (il 69% si posiziona al livello 5) e di «metodologie didattiche» (il 67% si posiziona al livello 5). L'analisi delle medie evidenzia anche qui omogeneità nell'apprezzamento di quelli che possiamo definire gli apporti alla crescita professionale e personale che l'esperienza del *workshop* fornisce ai suoi partecipanti (Fig.4).

4. Considerazioni finali

L'esperienza vissuta all'interno del progetto «Mentori per la didattica» attuato presso l'Ateneo dimostra inequivocabilmente che il miglioramento della qualità della didattica è fortemente favorito dalla formazione di una comunità di docenti che si confrontano insieme per trovare nuove strategie e nuovi approcci all'insegnamento e che apprendono insieme da esperti. Tra le attività formative attuate nel corso degli anni, i *workshop* residenziali assumono in tal senso un ruolo speciale in quanto favoriscono la conoscenza reciproca dei componenti del gruppo e l'apprendimento sia formale, tramite i seminari degli esperti, sia informale, nei momenti di pausa (*coffee break*, pranzi, cene, etc.) grazie al confronto continuo tra colleghi. In particolare, l'esperienza del progetto «Mentori per la didattica» mostra come i *workshop* residenziali abbiano contribuito in modo decisivo alla formazione di una comunità basata sulla condivisione di intenti e sulla fiducia reciproca. L'aumento del numero di docenti aderenti al progetto comporterà probabilmente l'aumento del numero dei *workshop* per consentirne la fruizione a un numero più elevato di partecipanti.

Riferimenti bibliografici

Cox, M. D. (2004). Introduction to faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 5-23.

Richlin, L., & Cox, M. D. (2004). Developing scholarly teaching and the scholarship of teaching and learning through faculty learning communities. *New directions for teaching and learning*, 97, 127-135.

**Parte terza - *Teaching and Learning Center*:
ricerche sul *Faculty Development***

DISCENTIA (*Dl*gital *SC*ience and *ED*ucation *for Teaching Innovative Assessment*): alcune ricadute

Raffaella Tore

Università degli Studi di Padova

Diletta Peretti, Elio Usai

Università degli Studi di Cagliari

1. Introduzione

In Italia è stato avviato un processo di innovazione nell'ambito della didattica universitaria al fine di superare un modello di organizzazione del sapere non più adeguato alle richieste del mondo del lavoro contemporaneo e della società in generale, che sollecita negli individui la cittadinanza attiva nell'ottica di una formazione che si implementa attraverso teoria e pratica e garante della trasparenza dei percorsi (Coggi & Ricchiardi, 2018; Fedeli & Tino, 2019; Felisatti & Serbati, 2015; Lotti, 2020). Tale processo si inserisce in quanto avviene in ambito internazionale,

<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>) e in ambito europeo (Next generation Eu, 2020).

Il percorso di rinnovamento in questo campo da parte dell'Università di Cagliari è stato intrapreso fin dal 2008-2010 con il Laboratorio Didattico Calaritano (LDC) tramite il Progetto Qualità Campus-Unica, frequentato da 50 docenti, cui hanno fatto seguito nel periodo 2010-2011 i lavori di un gruppo di 20 docenti per lo sviluppo di un Modello di Qualità Pedagogica e negli anni 2012 e 2013 il test sperimentale del modello da parte del 1° e 2° anno di un CdS e di 30 insegnamenti singoli (Peretti & Tore, 2016). Nel triennio 2016 - 2018 le attività in questo campo sono proseguite attraverso il progetto DISCENTIA, segnalato dall'ANVUR (2018) come prassi meritoria, consistente in un progetto formativo rivolto 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. Il corso di formazione per docenti, di cui si sono svolte 23 edizioni trattava la progettazione di un corso di insegnamento, le modalità di erogazione della didattica e la valutazione. Ha partecipato il 57% dei docenti facenti parte di 16 dipartimenti, afferenti a 13 aree. (Fenu *et al.*, 2020).

1.1. Scopo del lavoro

Il presente contributo riferisce i risultati di un'analisi quantitativa e qualitativa volta a verificare se è possibile osservare qualche effetto a seguito del corso di formazione, rispondendo ai seguenti interrogativi: a) vi sono stati cambiamenti nel modo di compilare il *syllabus* da parte dei docenti? b) gli studenti hanno percepito un cambiamento e lo esprimono nel questionario di valutazione? Si propone inoltre di rilevare punti di forza dell'intervento e aree di miglioramento per i progetti futuri.

1.2. Lo studio: strumenti e metodi

Per rispondere al primo quesito si sono analizzati, utilizzando un approccio quantitativo e qualitativo, i *syllabi* pubblicati per gli anni accademici 2016/17, 2018/19 e 2019/2020 da 225 dei 492 docenti (45,7%) che hanno partecipato al corso ottenendo l'attestazione. Si sono prese in considerazione le sezioni indicate nella Guida Operativa del PQA per la sua compilazione (PQA, 2018) indagando se e come il docente aveva seguito le linee guida nella scrittura, utilizzando una griglia Excell (Tore e Peretti, 2021). È stato eseguito uno studio di caso (Yin, 1994) con un approccio di tipo qualitativo (Corbetta 2003, p.63) per esplicitare i criteri con cui esaminare criticamente le modalità di stesura dei *syllabi*. A tale scopo sono stati analizzati 10 *syllabi* (5 di area umanistica e 5 di area scientifica) che hanno costituito l'unità ermeneutica. Si è riflettuto sul contenuto delle informazioni raccolte, procedendo con una lettura ragionata dei *syllabi* (Sbisà 1993) e ci si è avvalsi del *Software ATLAS.ti.9*. L'unità documentale è stata suddivisa in 276 *quotation* (parti rappresentative di contenuto) contraddistinte da 9 *group-code* per la formazione delle famiglie (ogni famiglia raggruppa i *group-code* che si riferiscono alla stessa area concettuale) attraverso le quali si è arrivati alla definizione di categorie, elementi che possono essere considerati

aree di forza o che devono essere oggetto di miglioramento, anche al fine di raccogliere suggerimenti per un ulteriore percorso formativo dopo il progetto DISCENTIA.

Per osservare se gli studenti avessero percepito un cambiamento nel corso del triennio si sono esaminate le analisi dei Questionari di Valutazione, pubblicate dal NVA per gli anni accademici 2016/17, 2017/18, 2018/19 e 2019/2020; sono stati considerati i dati del campione di studenti che avevano frequentato per più del 50% seguendo una didattica in presenza. Sono state prese in considerazione le domande del questionario riguardanti le sezioni che più direttamente erano attinenti agli argomenti trattati nel corso di formazione docenti: chiarezza sulla modalità di esame (Q4-Le modalità di esame sono state definite in modo chiaro?), chiarezza espositiva (Q8-Il docente espone gli argomenti in modo chiaro?), coerenza con il *syllabus* (Q10-L'insegnamento è stato svolto in maniera coerente con quanto dichiarato sul sito Web del corso di studio?), soddisfazione rispetto al docente (Q14-Si ritiene complessivamente soddisfatto dell'attività didattica del docente?). Le risposte erano elaborate dal NVA (2021) utilizzando una scala di soddisfazione a 4 valori. La metodologia adottata prevede l'attribuzione della valutazione a 8 classi ordinate in modo decrescente da AA ad F come descritto in Fenu *et al.* (2020). I risultati sono apparsi in forma integrata su *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Peretti & Tore 2021).

2. Il campione

2.1. Docenti

Hanno concluso il corso e ricevuto l'attestazione 492 docenti di cui 60 Professori Ordinari (PO) (12,2%), 197 Professori Associati (PA) (40 %) e 235 Ricercatori di varia tipologia (R) (47,7%) appartenenti a 13 aree. Il campione selezionato era costituito da 225 docenti (45,7% dei 492 Attestati) rappresentativi delle aree e dei ruoli della popolazione di riferimento (Figura 1).

Faculty Development: la via italiana

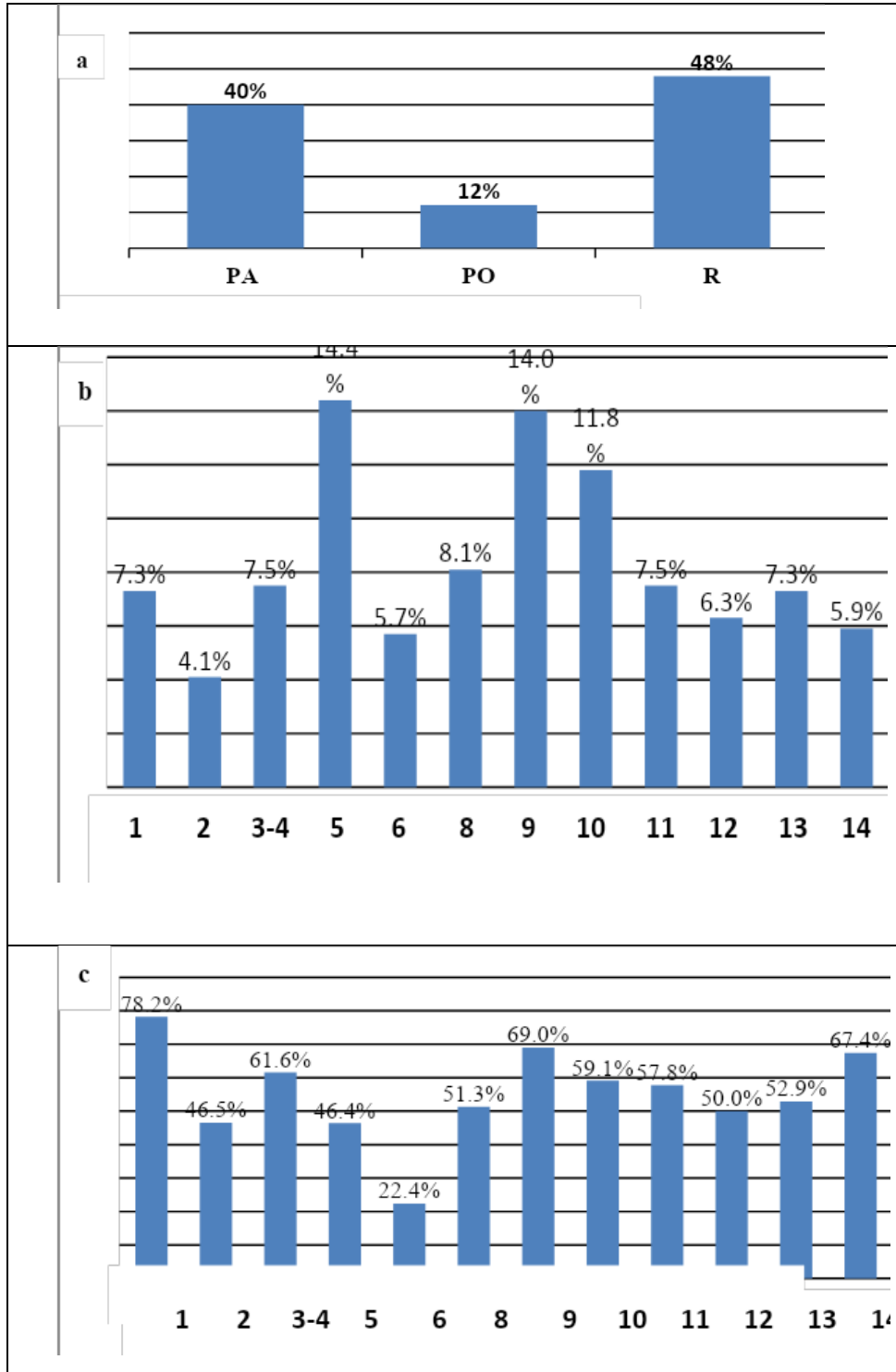


Figura 1 - Percentuale dei docenti per ruolo a) e delle aree b) sul totale degli Attestati (492) e nel campione (225). Percentuale dei docenti attestati per Area c).

2.2. Studenti

Sono state considerate le analisi del Nucleo di Valutazione dell'Ateneo effettuate sulle risposte dei Questionari restituiti dagli studenti frequentanti in presenza per più del 50% delle lezioni. Per l'anno accademico 2016/2017 erano 78.090 sul totale di 102.403, per l'anno accademico 2017/2018 erano 80.580 su 104.350, per l'anno accademico 2018/2019 ammontavano a 84.131 su 108.797. Per l'anno accademico 2019/2020 sono state analizzate le risposte di 93.390 studenti che avevano frequentato più del 50% delle lezioni (di cui 44.277 erano questionari Standard e 49.113 questionari Lockdown) sul totale di 115.502 risposte (Tore & Peretti 2021, fig.4).

2.3. Risultati e discussione

Premettiamo come *bias* del lavoro che una possibile distorsione delle risultanze potrebbe derivare dal fatto che abbiamo analizzato i *syllabi* per area ed i questionari per Facoltà. Inoltre, che sono stati esaminati i *syllabi* dei docenti che hanno conseguito l'attestazione mentre dei questionari degli studenti si sono considerati solo i dati integrati di Ateneo e Facoltà. Bisogna poi osservare che nel periodo 2016-2019 il PQA, oltre al corso di formazione, ha svolto un significativo lavoro di sensibilizzazione dei docenti riguardo la redazione del *syllabus* e che entrambe queste attività possano aver avuto una ricaduta sia sui docenti formati che non formati.

2.4. Syllabi

Sono state analizzate 225 schede di insegnamento per ciascuno dei tre anni accademici in oggetto, denominati, per semplicità, 2016, 2018 e 2020 rispettivamente. Tutte le schede erano composte dalle sezioni indicate nelle linee guida del PQA e presentavano pertanto una uniformità di base della compilazione ed una aderenza, almeno da questo punto di vista, alla Guida Operativa. Una parte dei risultati sono comparsi su *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Tore & Peretti 2021). L'analisi dell'unità ermeneutica ha identificato le seguenti famiglie: la famiglia denominata «Errori compilazione obiettivi» costituita da 3 *group-code* ha qualificato circa il 50% dell'intero contenuto documentale mettendo in risalto che nella sezione dedicata

alla descrizione degli obiettivi di apprendimento venivano inserite altre parti del *syllabus* come i contenuti o i metodi e non venivano declinati adeguatamente secondo i Descrittori di Dublino. Anche la famiglia «Errori riporto metodi», rappresentata da 3 *group-code*, caratterizzante il 40 % del contenuto dell'unità ermeneutica, ha evidenziato l'assenza di descrizione dei metodi didattici progettati, l'inserimento dei contenuti o di campi non adeguati. La famiglia «Errori nella sezione valutazione» ha permeato, con 3 *group-code*, il 55 % dell'unità ermeneutica con le seguenti evidenze: mancanza di dettagli sulle prove di valutazione, incoerenza tra obiettivi formativi e modalità di verifica, compilazione generica dei criteri di valutazione (Tabella 1).

Esempi di quotation	<i>group-code</i>	famiglie	categorie
«Il corso deve insegnare la gestione del [...]; le dinamiche; la comunicazione organizzativa» «il corso si propone di insegnare la rappresentazione di un contesto [...]	-centratura sul contenuto disciplinare e non sull'obiettivo -confonde con metodi -obiettivi declinati secondo i D. D. non adeguatamente	Errori compilazione obiettivi	Aree di miglioramento
La prova finale sarà scritta, e accerterà le competenze conseguite durante il corso con risposte aperte sui singoli punti affrontati durante le lezioni.»	-confonde con contenuti -inserisce campi non adeguati -mancanza di dettagli	Errori riporto metodi	
«Sarà possibile sostenere una prova in itinere su una parte del programma». «La valutazione sarà in trentesimi; per ottenere il punteggio di 18/30 e superare l'esame e occorre una conoscenza sufficiente degli argomenti trattati»	-non vi è coerenza tra obiettivi formativi e modalità di verifica -mancanza di dettagli - compilazione generica dei criteri di valutazione	Errori nella sezione valutazione	
«La verifica dell'apprendimento avverrà in itinere sia durante la	-valutazione in itinere come	Introduzione della	Area di forza

discussione dei concetti presentati, durante gli ultimi 30 minuti delle lezioni, sia attraverso la presentazione in aula dei risultati dell'esercizio condotto lungo l'intero svolgimento del corso».	metodo	valutazione di tipo formativo	
---	--------	-------------------------------	--

Tabella 1 -Analisi dei *syllabi*.

Analizzando tutto il *syllabus*, e non solo la sezione dedicata, si possono quindi osservare le famiglie e le categorie che sono state così definite.

a) Errori compilazione obiettivi. Analizzando il modo in cui vengono utilizzati i Descrittori di Dublino si osserva che una parte dei docenti mostra difficoltà nella assegnazione degli obiettivi al descrittore, come nello stralcio di *syllabus* seguente: «Al termine del corso lo studente, secondo quanto stabilito dai D.D. deve dimostrare (D1) di aver acquisito conoscenza di [...], capacità di affrontare con spirito documentato e critico i problemi teorici di base (D3!), capacità di discutere oralmente le soluzioni individuate rispetto ai problemi teorico pratici di base (D4!)». Dalla lettura degli enunciati si evince che sono stati inseriti nel descrittore 1 concetti del descrittore 3 (autonomia di giudizio) e 4 (capacità comunicative). Gli obiettivi non sono declinati adeguatamente con una confusione tra i descrittori. Un altro esempio di utilizzo dei descrittori non adeguato è il seguente: «Capacità di apprendimento. L'utilizzo di casi reali, le spiegazioni teoriche e attività aggiuntive permetteranno agli studenti di migliorare le loro capacità di apprendimento, che saranno utilizzate nella loro futura carriera accademica e professionale». Nel compilare il *syllabus* occorre usare solo i descrittori degli obiettivi che lo studente deve raggiungere e che saranno quindi oggetto di attività didattiche finalizzate a tale risultato. Se ciò viene effettivamente fatto si può affermare ad esempio «lo studente conoscerà l'uso dei cataloghi cartacei e *online* per l'aggiornamento costante delle materie della sua professione».

In assunti come i seguenti «il corso deve insegnare la gestione del gruppo [...]; le dinamiche; la comunicazione organizzativa» e «il corso si propone di insegnare rappresentazione di un contesto [...]» emerge, inoltre, una centratura sul contenuto disciplinare portando all'attenzione

una progettazione non consapevole dell'importanza di un insegnamento *student - centered* (Weimer, 2013).

In altri casi compaiono i metodi nella sezione obiettivi, come si può osservare nell'esempio già citato: «Capacità di apprendimento. L'utilizzo di casi reali, le spiegazioni teoriche e attività aggiuntive permetteranno agli studenti di migliorare le loro capacità di apprendimento, che saranno utilizzate nella loro futura carriera accademica e professionale». Sarebbe più opportuno trattare questi contenuti nella sezione relativa ai metodi.

b) Errori riporto metodi. Ancora troppo frequente la presenza nella sezione dell'unica frase «il corso consisterà di tot ore di lezione e tot di esercitazioni».

c) Errori nella sezione valutazione. Questa famiglia descrive una mancata coerenza tra obiettivi formativi, metodi e modalità di verifica dell'apprendimento come evidente nelle *quotation* seguenti: nella sezione obiettivi troviamo «L'insegnamento mira a fornire conoscenza e competenza avanzata sulla risoluzione di alcuni problemi istituzionali e materiali»; nella sezione valutazione dello stesso *syllabus* «Le modalità di accertamento della preparazione degli studenti avverrà in forma scritta che prevede la risposta a [...] domande a risposta aperta sull'intero programma».

E ancora «Capacità di apprendimento. Lo studente apprenderà gli schemi e gli strumenti concettuali necessari per l'apprendimento del sapere e per affrontare i corsi successivi con un elevato grado di autonomia» (sezione obiettivi); «La prova consiste in uno scritto con quesiti aperti e corrisponde a [...] del programma [...] (sezione valutazione)». Dalla lettura si nota come nella sezione obiettivi sono menzionati la capacità di applicare conoscenza e competenza a problemi definiti dalla disciplina e l'aver acquisito il possesso di strumenti per il *long life learning* quindi tra le modalità di valutazione occorrerà prevedere modalità di prove atte a verificare questi risultati di apprendimento ma nella sezione valutazione mancano queste informazioni.

In alcuni casi la valutazione non è espressa secondo i risultati di apprendimento attesi come si evince in queste *quotation*: «La partecipazione diretta alle lezioni sarà valutata positivamente ai fini dell'esame». «La prova finale sarà scritta e accerterà le competenze

conseguite durante il corso con risposte aperte sui singoli punti affrontati durante le lezioni» Inoltre anche se la descrizione dell'uso dei criteri e dei requisiti minimi necessari per superare l'esame finale migliora, ancora manca trasparenza nella loro comunicazione; ad esempio si legge «I criteri docimologici sono i seguenti:1) mancato superamento della prova: insufficiente capacità analitico-argomentativa» oppure «I criteri per l'attribuzione del voto finale sono concernenti, per quanto riguarda la prova scritta, al raggiungimento degli obiettivi formativi; [...] alla capacità di strutturare un testo [...]».

d) Introduzione della valutazione di tipo formativo. La valutazione formativa in crescita è un notevole punto di forza, che può ulteriormente migliorare. I contenuti che riportano l'uso della valutazione in funzione formativa riguardano circa il 50% dei docenti anche se il linguaggio a volte non la definisce in maniera chiara. Ad esempio, «Sarà possibile sostenere prove in itinere svolte con test a risposta multipla per valutare le conoscenze acquisite fino a quel momento» e «Per i soli studenti frequentanti sarà possibile accedere ad una o più prove intermedie/in itinere valutative di tipo orale» sono messaggi chiari. In altri messaggi la scrittura è vaga con mancanza di dettagli come si evince di seguito «La verifica dell'apprendimento dei contenuti del corso avverrà in itinere» oppure «sarà possibile sostenere una prova in itinere su una parte del programma». Occorre osservare che dovrebbe essere data maggiore attenzione a questo aspetto fornendo dettagli adeguati che ne mettano in luce l'importanza utilizzando un linguaggio più chiaro e condiviso con gli studenti. Dall'analisi dei *syllabi* è possibile riscontrare i dati seguenti. La percentuale delle schede in cui compaiono i Descrittori di Dublino (D.D.), la suddivisione per ruolo e la percentuale, per area, dei docenti attestati che hanno usato i D.D. nei tre anni sono mostrate nelle figure 2a e 2b (Tore & Peretti 2021, fig.4) e fanno rilevare come le aree 05 Biologia, 06 Medicina, 10 e 11 Studi Umanistici, e 12, 13, 14 Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche abbiano sensibilmente migliorato nell'uso dei D.D.

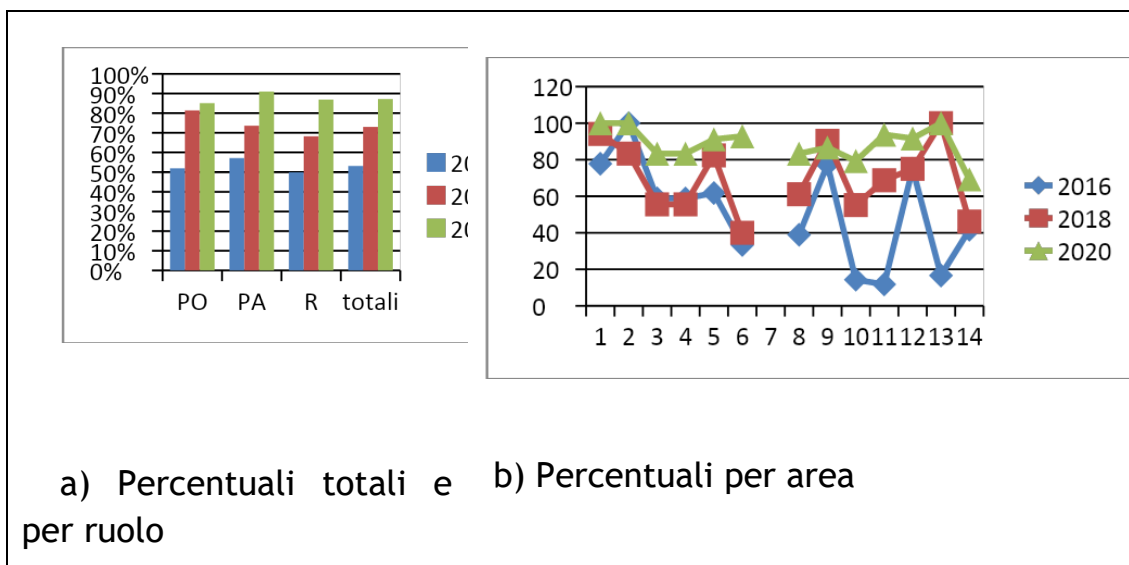


Figura 2 - Percentuali delle schede in cui compaiono i Descrittori di Dublino (D.D.)

Le percentuali dei docenti che indicano dettagli nei metodi didattici progettati sono rispettivamente 58% nel 2016, 77,45% nel 2018 e 39,8% nel 2020 (Figura 3a).

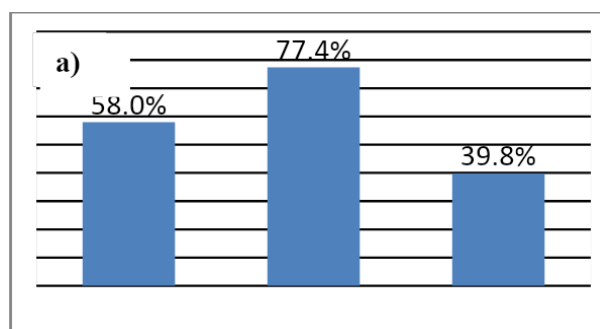


Figura 3.a - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

La valutazione certificativa (esame finale) risulta essere l'unica prova per il 59,7% dei casi nel 2016, del 56,2% nel 2018 e del 42,5% nel 2020 (Figura 3b).

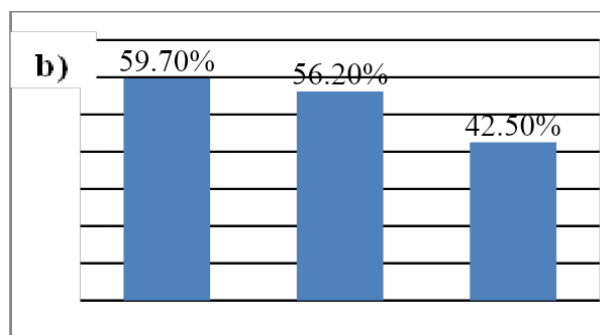


Figura 3.b - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

Oltre all'esame finale, si possono riscontrare anche attività di verifiche in itinere e una parte di queste, anche se definite in altro modo, sono di tipo valutativo formativo.

La valutazione formativa compare nel 17,7% dei syllabi nel 2016, nel 2018 si riscontra nel 20,8% dei casi, che risultano il 49,6% nel 2020 (figura 6).

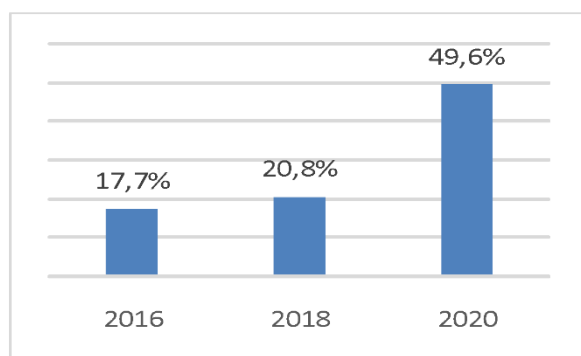


Figura 6 - La valutazione formativa nei tre anni

La presenza di dettagli nella sezione modalità d'esame si riscontra nel 76,5% dei casi nel 2016, nell'82,3 % nel 2018 e del 74,3% nel 2020 (figura 3c).

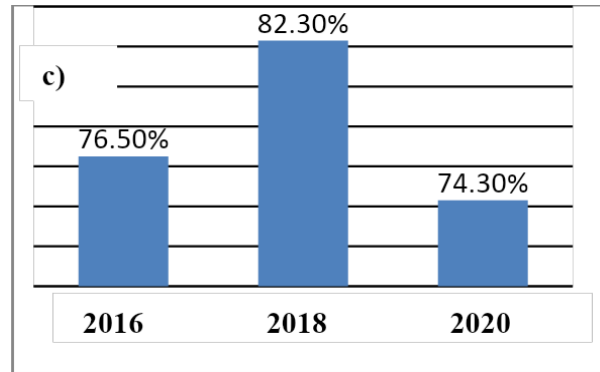


Figura 3.c - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

La percentuale dei docenti che indicano i criteri minimi è mostrata in figura 3d (Tore & Peretti 2021 fig.7b).

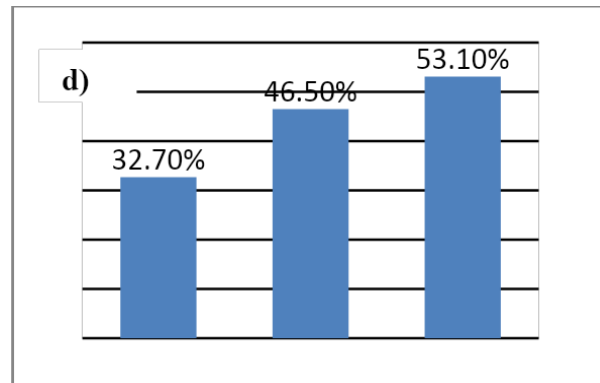


Fig. 3.d - Alcuni risultati dell'analisi della sezione metodi e della sezione valutazione

La percentuale dell'errore «obiettivi declinati secondo i D. D. non adeguatamente» è mostrata in figura 4.

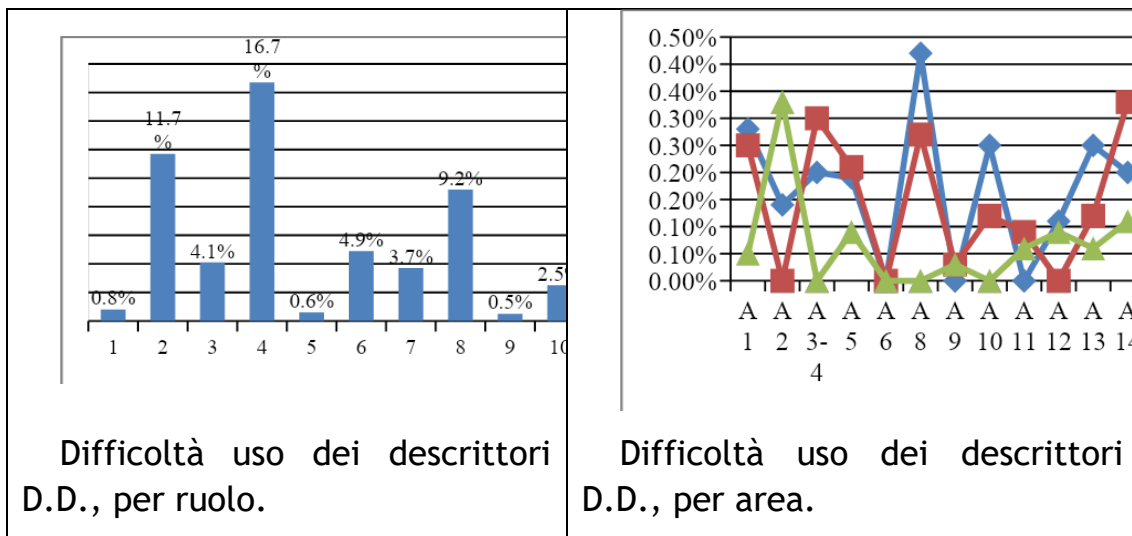


Figura 4 - Obiettivi declinati secondo i D. D. non adeguatamente.

La percentuale dell'errore «confonde con metodi» è mostrata in figura 5.

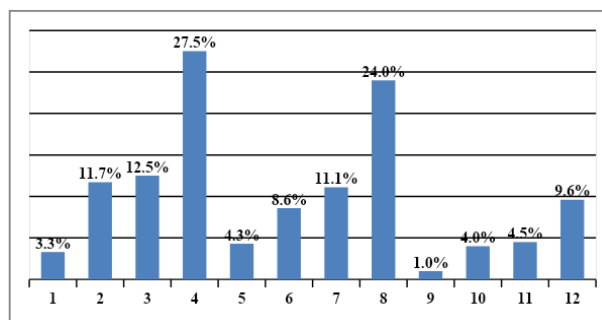


Figura 5 - Descrizione dei metodi nella sezione obiettivi, per ruolo.

3. Questionari degli studenti

I risultati integrati a livello di Ateneo e di Facoltà dell'analisi delle voci del questionario ritenute più indicative di un effetto del corso di formazione docenti (definizione delle modalità di esame, coerenza delle modalità di svolgimento dell'insegnamento con il *syllabus* e soddisfazione rispetto al docente) sono apparsi su *Excellence and Innovation in Learning and Teaching* (Tore & Peretti, 2021, figg.9a e 9b). In sintesi: per il quesito Q04 il giudizio complessivo di Ateneo è migliorato già dal 2017, in particolare per quanto riguarda i corsi magistrali della Facoltà di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche (Aree 12, 13, 14) dal 2018/19. Riguardo al quesito Q08 gli studenti delle lauree magistrali delle Facoltà

di Biologia e Farmacia (Area 5), di Medicina e Chirurgia (Area 6) e di Studi umanistici (Area 10), hanno espresso un parere più positivo sulla chiarezza espositiva dei propri docenti dall'anno accademico 2017/18, cui si sono aggiunti, a partire dal 2018/19, studenti dei corsi triennali e a ciclo unico della Facoltà di Studi umanistici e delle lauree magistrali di Scienze Economiche Giuridiche e Politiche. Relativamente al quesito Q10 gli studenti continuano a esprimere elevata soddisfazione (A) nei risultati complessivi di Ateneo ed il passaggio da B ad A per la Facoltà di Medicina e Chirurgia. Le risposte alla domanda Q14 mostrano che, dal 2017/18, sono aumentati i livelli di soddisfazione degli studenti delle lauree magistrali delle Facoltà di Biologia e Farmacia e di Medicina e Chirurgia e, dal 2018/19, quelli degli iscritti ai corsi di laurea triennali e a ciclo unico della Facoltà di Studi umanistici e delle Lauree Magistrali di Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche. La comparazione dei dati ottenuti dall'analisi dei *syllabi* con quelli dei questionari degli studenti mostra una risonanza tra miglioramento nella compilazione dei *syllabi* (es. aumento dell'uso dei D.D.) principalmente evidente in alcune aree e miglioramento delle opinioni degli studenti delle corrispondenti Facoltà, come schematizzato in figura 7.

DD +	Area	Facoltà	A
 Syllabi us	05 Biologia	Biologia e Farmacia	 Opinioni degli studenti
	06 Medicina,	Medicina e Chirurgia	
	10 Scienze dell'antichità filologico letterarie e storico artistiche	Studi umanistici	
	11 Scienze storiche filosofiche pedagogiche sociologiche		
	12 Scienze Economiche 13 Scienze Giuridiche 14 Scienze Politiche	Scienze Economiche Giuridiche e Politiche	

Figura 7 - Raffronto tra risultati dell'analisi dei *syllabi* e dei questionari degli studenti.

Si intravede qualche indizio di cambiamento in concomitanza con le attività di formazione intraprese: si rileva come le aree 05 Biologia, 06 Medicina, 10 e 11 Studi Umanistici, e 12, 13, 14 Scienze Economiche, Giuridiche e Politiche abbiano migliorato molto e che nelle corrispondenti

Facoltà si è osservata una modifica delle valutazioni degli studenti in senso positivo.

4. Conclusioni

L'analisi dei risultati fornisce indicazioni sulle tematiche su cui portare attenzione in future azioni formative e che possono portare ad un ulteriore miglioramento. L'analisi dei *syllabi* ha mostrato una generale aderenza alle linee guida in quanto tutte le sezioni sono state compilate. Un punto di forza dell'intervento è il progressivo aumento dell'uso dei descrittori di Dublino che ha riguardato tutti i ruoli e tutte le Aree, con punte del 100% per Matematica (area 1), Fisica (2) e Scienze economiche e statistiche (13) e di più del 90% per Scienze mediche (6), Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche (11) e Scienze Giuridiche (12) ma si nota un aumento dei valori per tutte le aree con sempre minori differenze, come si vede in figura 2b. Un altro buon risultato è la diminuzione progressiva della prova d'esame finale come esclusiva attività valutativa facendo seguito ai propositi manifestati da diversi docenti nelle risposte aperte dei questionari di valutazione sul corso di formazione (Fenu *et al.* 2020). Si è riscontrato quindi un aumento della valutazione formativa che passa dal 17,7% al 49,6%. Ha visto un incremento anche il numero dei docenti che, seguendo le indicazioni delle linee guida, ha inserito i criteri di valutazione; tutto ciò ben si inserisce in un percorso sempre di più orientato verso una didattica *student-centered*. Nella sezione Metodi si nota un aumento della presenza di dettagli su come il docente intendeva procedere per favorire il raggiungimento degli obiettivi dall'anno accademico 2016/2017 al 2017/18 ma il valore è calato nell'anno accademico 2019/2020; che questo sia un riflesso della trasformazione della didattica, dalla modalità in presenza a quella a distanza, possiamo solo ipotizzarlo. Se è un fatto positivo l'aumento dei *syllabi* in cui essi sono indicati, tuttavia troppo spesso la compilazione dei criteri di valutazione è generica, perché la valutazione non è espressa secondo i risultati di apprendimento attesi. Dall'analisi del campione delle schede di insegnamento del 2020 è apparso come vi fossero ancora docenti in difficoltà nella compilazione: il 5,5% non assegnava adeguatamente gli obiettivi al descrittore, alcune volte riportava i metodi nella sezione degli obiettivi (9,6%). Un altro dato

importante ha riguardato la mancanza di dettagli nella sezione dedicata ai metodi (il 60% delle schede esaminate); il 25% non aveva compilato adeguatamente lo spazio destinato alle informazioni sulla valutazione. Non sempre gli elementi che definiscono il tema della valutazione sono espressi nella sezione dedicata.

Sulla base di tali evidenze e delle esperienze pregresse, che hanno evidenziato l'esigenza che le attività formative debbano essere considerate e sviluppate all'interno di un quadro generale basato su un Sistema di Assicurazione della Qualità (Sistema di AQ), l'Ateneo di Cagliari ha ritenuto opportuno prevedere un intervento formativo/informativo verso i docenti dell'Ateneo che siano stati inseriti nei ruoli della docenza universitaria per la prima volta, o che non abbiano precedenti esperienze nell'ambito della assicurazione della qualità o non siano stati coinvolti in attività di formazione alla didattica universitaria. Tale intendimento è stato formalizzato nell'aggiornamento del Documento strategico di Programmazione Integrata (DSPI) dell'Ateneo, approvato dagli Organi accademici a gennaio 2021, e verrà ancora riproposto, eventualmente con qualche modifica nella sua declinazione, anche nel nuovo DSPI per il periodo 2022-28 in fase di redazione. In attuazione di quanto previsto nel DSPI, nel 2021 si è provveduto alla stesura del «Percorso di Formazione Iniziale in Ambito Didattico-AQ», per docenti neoassunti o recentemente passati di ruolo, che integra lo sviluppo di competenze didattiche e la conoscenza dei principi fondamentali della assicurazione della qualità e la loro specifica declinazione nell'organizzazione dell'Ateneo di Cagliari. Il corso si articola su 13 moduli distinti, tenuti da docenti, sia interni che esterni all'Ateneo, con riconosciute competenze specifiche, di cui 5 dedicate alla presentazione del Sistema di AQ e 8 a temi inerenti allo specifico ambito didattico (Tabella 2). Al fine di rendere più flessibile ed efficace la formazione, anche per massimizzare la sua fruizione da parte dei docenti nel rispetto dei rispettivi impegni accademici, solo 4 dei 13 moduli sono stati previsti in presenza, effettuando numerose ripetizioni per limitare la numerosità dei presenti in aula e quindi rendere più attiva la partecipazione, selezionandoli tra quelli più 'motivazionali' o in grado di ricomprendere anche alcuni dei temi affrontati nei moduli *online*, così da poter essere anche occasione di chiarimento e riflessione su, praticamente, tutte le tematiche.

A gennaio 2022 sono stati individuati, tra le nuove immissioni in ruolo o i passaggi di ruolo nel periodo 2018-2021, i docenti che saranno invitati a seguire i vari moduli. Per ciascuno di loro è stata effettuata una valutazione di quali fossero i moduli da proporre, tenendo conto delle competenze maturate da precedenti esperienze con ruoli significativi all'interno del Sistema di AQ dell'Ateneo e della partecipazione al Laboratorio Didattico Calaritano, nel periodo 2009-2013, o al progetto DISCENTIA, negli anni 2017 e 2018. Inoltre, sono state anche considerate precedenti esperienze di formazione alla didattica universitaria presso altri Atenei, in particolare all'estero. Una sintesi delle numerosità delle varie categorie di docenti è riportata nella Tabella 3.

La partecipazione dei docenti alle precedenti esperienze di formazione alla didattica universitaria è degna di nota. Infatti, ben 44 (30,77%) nuovi RTD hanno partecipato al progetto DISCENTIA o come 'docenti' (1) o come 'tutor' (43); dei 197 nuovi professori associati ben 122 (61,93%) hanno precedenti esperienze di formazione alla didattica, di cui 4 come 'tutor'; infine, dei nuovi 71 nuovi professori ordinari ben 48 (67,61%) hanno precedenti esperienze di formazione alla didattica.

Per tener conto della variabilità con cui ciascun docente seguirà i vari moduli del percorso di formazione, al termine della frequenza di ogni modulo verrà somministrato, a ciascun docente, un breve questionario, on-line, per la valutazione dell'apprendimento. Le attività del progetto inizieranno a marzo 2022 con gli incontri relativi al modulo «Il sistema di AQ dell'Ateneo» e si prevede che possano concludersi entro settembre 2022. L'esperienza verrà successivamente utilizzata per sistematizzare un sistema di formazione in ingresso che coinvolgerà tutti i nuovi inserimenti nei ruoli della docenza presso l'Ateneo di Cagliari, nonché lo sviluppo di occasioni di formazione continua ed approfondimento rivolto a tutti i docenti dell'Ateneo interessati.

Riferimenti bibliografici

- ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca). Rapporto ANVUR Accreditamento Periodico delle Sedi e dei Corsi di Studio. Università degli Studi di Cagliari. Parere n. 37 della Seduta n. 26 del 10/10/2018. <https://www.anvur.it/wp-content/uploads/2018/10/Rapporto-ANVUR-CAGLIARI.pdf>
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2018). Developing effective teaching in higher education. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22452>.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. Le tecniche qualitative*. Seconda Edizione. Il Mulino.
- Fedeli, M., & Tino, C. (2019). Teaching4Learning@Unipd: strumenti per lo sviluppo professionale dei docenti universitari. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 19(2), 105-121 <http://dx.doi.org/10.13128/formare-25191>.
- 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. - <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/1603>.
- Fenu, G., Mola, F., Peretti, D., Putzu I., E, Tore, R. & Usai, E. (2020). Il progetto DISCENTIA: UniCa per la didattica universitaria. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (Cur.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*, (pp. 150-173). Genova University Press.
- Lotti, A. (2020). L'esperienza del GLIA dell'Università di Genova. In Lotti, A. & Lampugnani, P. A. (Cur.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 205-218). Genova University Press.

- 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. In *Giornale Italiano della Ricerca Educativa, Italian Journal of Educational Research*.
- Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR). *Next generation Eu*. (2020) <https://italiadomani.gov.it/it/home.html>.
- Sbisà, M. (Cur.) (1993). *Gli atti linguistici: aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Feltrinelli.
- Tore, R., Peretti, D. (2021). Impatto della formazione dei docenti sulla didattica dell'Università di Cagliari. Alcuni risultati. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*. Doi:10.3280/exioa2-2021oa13017.
- Yin, R.K. (1994). Discovering the Future of the Case Study. Method in Evaluation Research. *Evaluation Practice*. 15 (3),283-290. <https://doi.org/10.1177/109821409401500309>.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. Jossey-Bass.

Valutare nell'alta formazione: prospettive, criticità, interventi formativi

Daniela Robasto

Università degli Studi di Torino

1. Introduzione

A partire dal Processo di Bologna (1999), lo sviluppo di una didattica e di una ricerca di qualità rappresenta un obiettivo che le istituzioni accademiche di tutto il mondo stanno perseguendo con investimenti e sforzi specifici, in direzione della promozione di percorsi di cambiamento sistemici, che valorizzano una prospettiva di *enhancement*, di supporto al miglioramento (Felisatti, Serbati, 2021,53). In Europa, la formazione del docente universitario è ormai oggetto di attenzione da diversi anni (EC, 2007;2013) perseguendo una sostanziale revisione dei modelli tradizionali trasmissivi della didattica (*teacher-centered*), al fine favorire una logica formativa *student-centered*, che sostenga l'acquisizione di strumenti per l'apprendimento continuo. Tuttavia, un effettivo processo di innovazione delle pratiche di insegnamento, apprendimento e valutazione non passa solamente attraverso una modifica da parte dei singoli docenti delle proprie metodologie e delle proprie azioni in aula, ma anche attraverso lo sviluppo di una cultura della didattica e della valutazione che ponga davvero al centro lo studente in apprendimento (Serbati, Felisatti, & Dirkx, 2015). Lo sviluppo professionale dell'insegnamento universitario è comunemente ritenuto «una leva strategica per migliorare i risultati di apprendimento degli studenti e contribuire al progresso sociale» (Perla, & Vinci, 2018, p. 69). Il contributo presenta un estratto di una più ampia Ricerca-Formazione condotta all'interno del progetto IRIDI. Il programma IRIDI, Incubatore di Ricerca Didattica per l'Innovazione, si prefigge di sviluppare un processo di innovazione della didattica nell'Università di Torino, attraverso attività di ricerca sui temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici (le strategie didattiche, le pratiche di valutazione,

le ICT per la didattica) (Coggi, 2019). Alla ricerca sono connessi percorsi di formazione per il personale docente su tali temi e l'accompagnamento degli stessi nell'introduzione delle innovazioni. A partire dall'anno accademico 2020-2021 al percorso IRIDI FULL è affiancato un percorso formativo IRIDI START per il personale docente neoassunto dell'Ateneo (Bruschi, 2021). Austin, Sorcinelli, & McDaniels (2007) evidenziano come proprio il profilo più 'giovane' abbia bisogno di sviluppare un range di abilità relative all'insegnamento e identificano come temi centrali: le strategie di progettazione e realizzazione di un insegnamento, i processi di apprendimento degli studenti, le metodologie e tecnologie per favorire l'apprendimento, le strategie per coinvolgere attivamente gli studenti, i metodi di valutazione dell'apprendimento. Negli studi condotti sulla formazione del neoassunto, l'elemento che risalta è la compresenza, nella figura del neoassunto, di una serie di competenze sia specifiche (come quelle didattiche e disciplinari) sia trasversali (La Marca *et al.*, 2021, 108). La professionalità del neoassunto (Perrenoud, 2002; Anderson, 2004; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Koster *et al.*, 2008) richiede dunque percorsi formativi in grado non solo di trasferire conoscenze e abilità disciplinari e metodologiche (Mumby *et al.*, 2002; Richardson, & Placier, 2002; Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond *et al.*, 2007; Coggi, 2014) ma anche di lavorare sulle disposizioni personali, atteggiamenti, 'rappresentazioni' coinvolte nell'agire competente (La Marca *et al.*, 2018). La ricerca qui presentata si concentra prevalentemente sui neoassunti UNITO partecipanti ad un percorso di formazione sui processi di valutazione.

2. La ricerca

Al momento dell'iscrizione al percorso formativo per neoassunti IRIDI START, è stato somministrato ai docenti iscritti un questionario semi strutturato volto, da un lato, a definire un profilo dei partecipanti, dall'altro a rilevare precedenti esperienze e preferenze nell'ambito della valutazione accademica, nonché eventuali 'rappresentazioni', aspettative e desiderata rispetto al corso in prossima erogazione. Nelle prime tre edizioni del percorso formativo hanno risposto al questionario 197 docenti. Un quesito, nello specifico, richiede al docente di enunciare un problema valutativo che desiderava affrontare nel corso della

formazione. Scopo dell'*Item* era rilevare non solo eventuali tematiche ritenute stimolanti da parte dei corsisti ma anche comprendere quali fossero i temi considerati 'critici' o problematici relativamente alla valutazione. Per le finalità esplorative del quesito si è reputato opportuno prevedere la modalità di risposta aperta. Le risposte valide fornite dai partecipanti sono state 191, per una base empirica costituita da un totale di 17.543 caratteri e 2.984 parole. Dopo la disamina delle 191 risposte aperte, si è proceduto ad un'analisi della frequenza lessicale. L'analisi sulla frequenza del lessico ha restituito informazioni molto ricche per individuare una vasta gamma di questioni sul tema della valutazione ma poco adatte a circoscrivere costrutti valutativi ricorrenti poiché, per la natura ampia del quesito e la disomogeneità disciplinare dei corsisti, la stessa situazione valutativa veniva narrata con un'estesa ricchezza terminologica o ancora lo stesso termine veniva utilizzato per richiamare criticità valutative differenti, a seconda dei contesti disciplinari. Si è quindi reputato di maggior utilità procedere all'analisi tramite un processo di categorizzazione a posteriori, in prima istanza con codifica aperta e successivamente con codifica assiale (Ricolfi, 1997).

La codifica aperta ha portato all'individuazione di 30 categorie di criticità valutative ricorrenti. Dal momento che le 30 categorie permettevano di essere ulteriormente ricomposte, assemblate o integrate sulla base delle loro interconnessioni semantiche, queste sono state successivamente ri-analizzate tramite una codifica assiale che ha portato alla costruzione di 21 categorie ricorrenti e 1 categoria 'altro'. L'analisi della frequenza delle categorie individuate ha messo in evidenza una buona eterogeneità dei costrutti emersi; tuttavia, non stupisce che la categoria in maggior misura sollecitata sia quella del 'mito' della valutazione totalmente oggettiva a lungo ripreso nel dibattito nazionale (Benvenuto, 2003) e/o il desiderio del superamento della valutazione soggettiva, costruito ripreso nel 12% delle risposte. Successivamente (8%), troviamo invece le criticità connesse alla somministrazione delle prove orali. Segue il tema dei problemi della valutazione somministrata a distanza (Perla, 2020); qui affiora l'interesse verso i tempi di somministrazione della valutazione a distanza, gli strumenti più adeguati, i momenti in cui effettuarla e le nuove esigenze infrastrutturali e tecnologiche.

Emerge poi il desiderio di affrontare il tema dell'attribuzione dei punteggi; in tale categoria rientrano sia aspettative rispetto al desiderio

di affrontare il tema durante la formazione sia criticità già esperite rispetto all'attribuire punteggi in modo corretto (es: difficoltà nella calibratura delle domande e loro riconduzione ai punteggi, tassonomia dei processi cognitivi e punteggi differenziati; criteri per l'attribuzione della lode; punteggi parziali in prove in itinere etc.). Infine, troviamo invece due temi tra loro distinti: quello della valutazione inclusiva e quello della valutazione autentica. La categoria della valutazione inclusiva (Chiappetta Cajola L., 2015; Aiello *et al.*, 2020) riunisce risposte differenziate ma in linea generale richiamanti il tema della valutazione dei DSA, delle difficoltà di includere durante le sessioni valutative e non solo durante la didattica e infine le criticità connesse a valutare difficoltà sempre più diversificate della popolazione studentesca, non solo quelle certificate.

Sulla modalità della valutazione autentica (Wiggins, 1999) si sono invece riunite quelle risposte che richiamano la necessità di valutare competenze e non solo conoscenze, *performance* reali, il desiderio di andare oltre la valutazione delle capacità applicative, esecutive, procedurali per meglio rilevare il ragionamento e le abilità anche in caso di situazioni o casi verosimili o reali di una certa complessità.

Una parte dei rispondenti (6%) ha avanzato il problema della valutazione dell'impegno da parte degli studenti. Rientrano in questa categoria le considerazioni sulla partecipazione degli studenti durante le lezioni, il loro grado di interesse, le difficoltà di coinvolgimento, motivazione e partecipazione e il loro peso durante le sessioni valutative.

Sono state invece riportate con una percentuale minima (2 o 3%) altre categorie di problemi valutativi che effettivamente permeano il mondo accademico ma che, almeno dai rispondenti, sembrano meno sentite: la valutazione sui grandi numeri, la differenza tra errori formali ed errori sostanziali, la valutazione formativa, la valutazione sui lavori di gruppo, i fenomeni di plagio o *cheating*.

3. L'alta formazione degli studenti: per raggiungere quali obiettivi di apprendimento?

Oltre a raccogliere le 'criticità' valutative sopra espresse, il questionario iniziale sulla valutazione ha chiesto ai corsisti di elencare almeno tre obiettivi di apprendimento oggetto di controllo durante le

prove d'esame accademiche. Sui 26 obiettivi di apprendimento che i docenti dichiarano di controllare con prove d'esame, il 34% di questi coinvolge il concetto di conoscenza, il 30% di capacità/abilità e il 4,9% di competenza.

Per meglio comprendere tali traguardi di apprendimento, si è proceduto ad un'analisi della frequenza lessicale delle azioni cognitive (quando e se) richiamate negli obiettivi di apprendimento e successivamente si è proceduto ad una categorizzazione di queste utilizzando prevalentemente la tassonomia di Anderson e Krathwohl (2001). Tale classificazione suddivide diciannove processi di pensiero in sei categorie: ricordare, comprendere, applicare, analizzare, valutare, creare.

Nella categorizzazione a posteriori svolta, sono state ricondotte al sistema tassonomico di Anderson e Krathwohl (2001) quelle azioni cognitive che potevano essere fedelmente ricondotte ai processi di pensiero compresi in una determinata categoria (ad esempio il rievocare, ripetere, riconoscere, sono state ricondotte al ricordare) mentre non si è proceduto ad una riconduzione tassonomica di quelle azioni che potevano appartenere a processi cognitivi differenti a seconda del contesto disciplinare o del tipo di prova. Si tratta ad esempio del fare collegamenti e collegare; del criticare o agire o pensare criticamente e del rielaborare. Sebbene tali azioni potrebbero in qualche modo richiamare i processi del comprendere (collegare e rielaborare) e del valutare (valutare criticamente le informazioni, le fonti etc, procedere ad un pensiero o ragionamento critico) non si è reputato sempre idoneo procedere a tale riconduzione in modo standardizzato ove la risposta aperta lasciava un più ampio spazio di interpretazione.

Come si evince dalla Fig. 1, il 43% degli obiettivi di apprendimento che si intendono mettere a controllo in una prova d'esame universitaria, coinvolge il processo cognitivo ricordare (i contenuti del corso o della disciplina!).

I restanti obiettivi di apprendimento coinvolgono in misura decisamente inferiore gli altri cinque processi di pensiero, con livelli molto bassi (inferiori al 6%) dei processi creare, comprendere e analizzare, come già rilevato in precedenti analisi (Robasto, 2020). Rimane inoltre da approfondire con ulteriori indagini, come risulti possibile mettere a controllo il processo cognitivo del valutare senza

richiamare il processo cognitivo dell'analisi, che invece viene mobilitato solo nello 0,90% degli obiettivi dichiarati dai partecipanti.

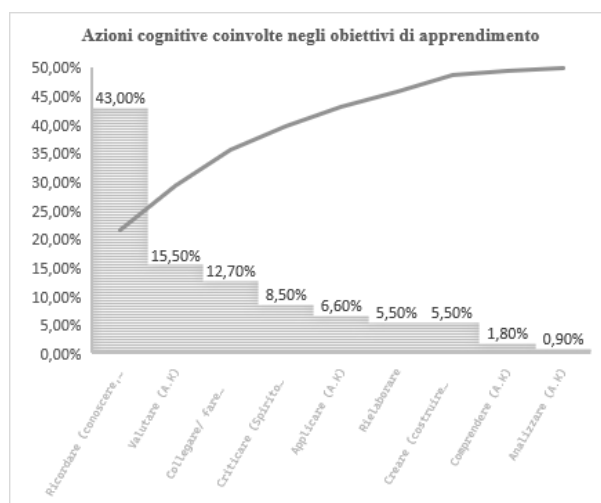


Figura 1 - Azioni cognitive richiamate negli obiettivi di apprendimento che si intendono controllare con prove d'esame. I processi cognitivi riconducibili alla tassonomia di Anderson e Krathwohl sono indicati in parentesi (A.K).

4. Riflessioni conclusive

Promuovere il miglioramento continuo della didattica universitaria previsto dal sistema per la qualità e l'innovazione della didattica dell'Università di Bologna consiste, prima di tutto, nel garantire all'intera comunità studentesca un processo di apprendimento, incisivo, efficace e al passo con i tempi. L'Università è chiamata a far fronte a nuove sfide che richiedono una rivisitazione non soltanto delle strategie formative ma anche dei traguardi da conseguire (Coggi, 2019, Patton, 2016; 2005; Felisatti, 2011; Perla 2004). Una non chiarezza negli obiettivi formativi e nei risultati attesi, rischia di non orientare il docente né nella definizione dei metodi didattici né delle modalità di valutazione, con la conseguente possibilità che vi sia un disallineamento, talvolta anche notevole, tra obiettivi dichiarati, i metodi utilizzati per raggiungerli e gli esiti auspicati e valutati (Robasto 2018, Biggs, 2007; Galliani *et al.*, 2011).

Inoltre, uno schiacciamento degli obiettivi formativi sul solo ricordo e sulla sola 'conoscenza' dei contenuti del corso si allontana dall'esigenza di formare soggetti competenti, in grado di risolvere problemi complessi, utilizzando un ampio ventaglio di processi cognitivi di ordine superiore

che vadano oltre il 'ricordare', così come richiesto in un agire professionale (Lucisano *et al.*, 2016). Occorrerebbe approfondire ulteriormente in quale modo gli insegnamenti accademici prendano in carico la mobilitazione dei processi cognitivi 'analizzare, valutare e creare' (Anderson *et al.*, 2001) e come si raggiungano, e altresì come si controllino in fase valutativa, alcuni elementi dei Descrittori di Dublino che sembrano non essere direttamente mobilitati nell'approccio trasmissivo-tradizionale, tipico della lectio tradizionale, dove allo studente non viene richiesto altro che ascoltare attentamente (Rahnema *et al.*, 2007; Walsh *et al.*, 2003).

L'analisi delle aspettative e delle preconoscenze dei formandi, grazie al questionario somministrato prima della formazione, ha confermato quanto siano radicati, anche nei neoassunti, obiettivi formativi volti soprattutto alla conoscenza e alla mobilitazione del processo cognitivo del ricordare e quanto sia necessario promuovere, fin dalla presa di servizio, un nuovo approccio all'insegnamento e alla valutazione.

Affinché ciò avvenga è però necessario che vi sia una precisa volontà politica, da parte degli Atenei, di fare dell'innovazione didattica un elemento su cui puntare per la crescita della propria istituzione accademica, poiché se tali iniziative non sono adeguatamente e formalmente inserite in modo strutturale nella vita accademica, rischiano di essere depotenziate nella loro carica trasformativa (Wright *et al.*, 2004; Mortari *et al.*, 2021)

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P., Pace, E.M. (2020). Inclusive Educational Principles, Policies and Practices in Italy. In Oxford Research Encyclopedia of Education (pp. 1-22). Oxford University Press.
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Longman.
- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D., & Mcdaniels, M. (2007). Understanding New Faculty Background, Aspirations, Challenges, and Growth. In: Perry, R.P., Smart, J.C. (Cur.) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: An Evidence-Based Perspective* (pp.38-89). Springer.
- Benvenuto, G. (2003). *Mettere i voti a scuola*. Carocci Editore
- Biggs, J., Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press/McGraw Hill.
- Bruschi, B.(2021). Iridi Start: un percorso di formazione per i docenti neoassunti. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Cur.) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Chiappetta Cajola, L. (2015), *Didattica inclusiva valutazione e orientamento. ICF-CY, portfolio e certificazione delle competenze degli allievi con disabilità*. Anicia
- Coggi, C. (Cur.)(2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università*. FrancoAngeli.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Cur.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, L. (2006). The design of teacher education programs. In L.

Darling-Hammond, & J. Bransford (Cur.), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*. John Wiley & Sons.

European Commission (ec) (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*. Publications Office of the European Union.

European Network for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) (2007). *European standards and guidelines for internal quality assurance within higher education institutions*.
https://www.eqar.eu/assets/uploads/2018/04/enqa_occasional_papers_13.pdf

Feldman, D. C. (1986). *Organizational Behavior*. Thomson South-Western

Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In: L. Galliani, *Il docente universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. PensaMultiMedia.

Felisatti E., Rizzo, U. (2007). *Progettare e condurre interventi didattici*. Pensa MultiMedia.

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

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

Galliani, L., Zaggia, C., Serbati, A. (2011). *Apprendere e valutare competenze all'università. Progettazione e sperimentazione di strumenti nelle lauree magistrali*. Pensa Multimedia.

Koster, B., & Dengerink, J.J. (2008). Professional standards for teacher educators: How to deal with complexity ownership and function experience from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, 31 (2), 135-149.

- La Marca, A., & Gülbay, E. (2021). Neoassunti e sviluppo delle competenze strategiche. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Cur.) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- La Marca, A., & Gülbay, E. (2018). *Didattica universitaria e sviluppo delle «soft skills»*. Pensa Multimedia.
- 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
- Lucisano, P., Magni C., De Luca, A.M, (2016). *Sapienza e lavoro. La domanda di lavoro e l'esperienza dei laureati*. Nuova Cultura.
- Mortari, L., Silva, R., Bevilacqua, A., Pizzato, F. (2021), Come nasce un Teaching and Learning Center: un narrative case study. In A. Lotti, G. Crea, S. Garbarino, F. Picasso & E. Scellato (Cur.) *Faculty Development e innovazione didattica universitaria*. Genova University Press.
- Munby, H., Russell, T., & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. *Handbook of Research on Teaching*, 4, 877-904
- Patton, M. Q. (2016). What is essential in developmental evaluation? *American Journal of Evaluation*, 37 (2), 250-265.
- Perla, L. (2021). *Manuale Dad. Per una didattica digitale e a distanza efficace*, NLD Concorsi.
- Perla, L., Vinci, V. (2018). 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*, 14 (32), 68-88.
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci Nuove Competenze per Insegnare. Invito al viaggio*. Anicia.
- Rahnema, S., Kroll, P., & Jennings, F. (2007). Faculty Perceptions of the "Student Evaluation of Instruction" Instrument as a Tool for assessing

Teaching Effectiveness. *North American Colleges & Teachers of Agriculture (NACTA) Journal*, 51(3), 10-14.

Ranieri, M., Raffaghelli, J.E., Pezzati, F. (2017). Digital resources for faculty development in e-learning: a self-paced approach for professional learning. *Italian Journal of Educational Technology*, 26 (1), 104-118.

Redfield, D. L., & Rousseau, E. W. (1981). A meta-analysis of experimental research on teacher questioning behavior. *Review of Educational Research*, 51, 237-245.

Richardson, V., & Placier P. (2002). Teacher change. In V. Richardson (Cur.), *Handbook of research on teaching*. Fourth edition. American Educational Research Association.

Ricolfi, L. (1997). *La ricerca qualitativa*. Carocci Editore

Rivoltella, P.C., Felisatti, E., Di Nubila, R.D., Notti, A.M., & Margiotta, U. (Cur.) (2016). *Saperi pedagogici e pratiche formative. Traiettorie tecnologiche e didattiche dell'innovazione*. Pensa MultiMedia.

Robasto, D. (2020), Valutare il pensiero critico e il pensiero creativo in ambito universitario, *FORM@RE*, 1(2).

Robasto, D. (2018). *Processi di apprendimento e insegnamento nella didattica universitaria. Tra requisiti di sistema e l'innovazione didattica*. Anicia

Serbati, A., Felisatti E., Dirkx, 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

Walsh, J. A., & Sattes, B. D., 2003, *Questioning and Understanding to Improve Learning and Thinking: Teacher Manual* (2nd ed.). Charleston, WV, AEL.

Wiggins, G. (1999). *Assessing student performance - exploring the purpose and limits of testing*. Jossey - Bass Publishers

Wiggins, G., & McTighe, J. (2000). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Wright, M., Horii, C. V., Felten, P., Sorcinelli, M. D., & Kaplan, M. (2018). *Faculty development improves teaching and learning*. *POD Speaks*, 2, 1-5.

Zaggia, C. (2008). *L'Università delle Competenze. Progettazione e valutazione dei corsi di laurea nel processo di Bologna*. FrancoAngeli.

Rinnovare la didattica universitaria attraverso lo sviluppo di comunità di pratiche fra docenti. Gli esiti di un'indagine nell'Ateneo di Catania sul miglioramento dei processi di insegnamento/apprendimento.

Roberta Piazza, Simona Rizzari

Università degli Studi di Catania

1. *Learning outcomes* e qualità della didattica universitaria: la ricerca TECO-D Pedagogia

Il tema dei *learning outcomes* (LO) e della loro misurazione ai fini della valutazione della qualità della didattica universitaria ha assunto negli ultimi anni sempre più rilevanza nel dibattito internazionale. A determinare la crescita di interesse sono state la progressiva e crescente richiesta alle istituzioni accademiche di un miglioramento delle pratiche di insegnamento e di *accountability* nella valutazione dell'efficienza, dell'efficacia e dei risultati prodotti (Dill, 1999); l'aumento della competitività del mercato dell'istruzione superiore; la pressione esercitata dagli *stakeholder*, sempre più esigenti nel reclamare una maggiore trasparenza delle università nell'attestazione del loro lavoro (Piazza *et al.*, 2021).

A far discutere è soprattutto il ruolo assegnato ai LO nel processo di insegnamento/apprendimento. Da un lato, vi è chi li considera uno strumento indispensabile per orientare l'apprendimento degli studenti (Ramsden, 2003) e per aiutare le università a individuare i punti di forza e di debolezza delle pratiche didattiche messe in atto. Dall'altro, c'è chi teme che essi possano essere impropriamente utilizzati per avallare la riforma dell'istruzione superiore in una logica di mercato, minando il ruolo dell'istruzione pubblica all'interno delle società democratiche (Cochran-Smith, 2001).

Al di là delle diverse posizioni assunte, la sfida maggiore è definire e rendere operativi i risultati dell'apprendimento universitario attraverso modalità radicate nelle pratiche di pianificazione e implementazione del curriculum (Healey *et al.*, 2011), ma soprattutto condivise dalla comunità accademica (Pieters *et al.*, 2019). Poiché in Italia l'implementazione del modello per LO è avvenuta per lo più secondo un processo *top-down* (Bonaiuti *et al.*, 2020; Del Gobbo, 2018), i docenti hanno reagito non sempre positivamente a ciò che è stato percepito come intrusione e violazione della libertà di insegnamento, causando la tiepida adesione del corpo accademico al processo di modifica che l'introduzione dei LO avrebbe dovuto determinare (Lindberg-Sand, 2012). La presenza di resistenze fra i docenti ha in parte mitigato la spinta innovativa, anche di ordine culturale, legata all'approccio per LO considerato volano per l'integrazione del sistema universitario con il mondo del lavoro.

Nell'ottica di stimolare il dibattito all'interno della comunità accademica sulla progettazione dei CdS e sulla definizione dei profili professionali in relazione ai LO, il progetto TECO, avviato dall'ANVUR a partire dal 2012, ha costituito un'occasione per favorire la riflessione fra i docenti. Finalizzato a rilevare le competenze trasversali (TECO-T) e disciplinari (TECO-D) acquisite dagli studenti durante il corso di studio triennale (<https://www.anvur.it/attivita/ava/teco-test-sulle-competenze/>) (Federighi, 2018; Federighi *et al.*, 2019), il progetto, al quale ha partecipato il CdS L-19 dell'Università degli Studi di Catania nell'a.a. 2019-20, ha prodotto due esiti. Ha consentito di evidenziare le conoscenze e le competenze acquisite dagli studenti partecipanti (I e III anno), rilevanti per la costruzione dell'identità professionale dei futuri educatori. Ha favorito la riflessione interna al CdS sull'uso dei LO nella progettazione e, all'interno dei singoli insegnamenti, ha determinato una revisione delle pratiche educative, attraverso processi di condivisione e co-costruzione tra i docenti. Grazie a momenti di incontro e di confronto fra colleghi del CdS è stato possibile avviare la riflessione - mai condotta prima - sulla necessità di organizzare occasioni sistematiche di confronto tra pari e di apprendimento collaborativo per il miglioramento della didattica.

2. La revisione del curriculum a partire dai LO: l'indagine esplorativa nel CdS L-19 di UNICT

A seguito dell'analisi dei dati emersi dal progetto TECO-D/Pedagogia, all'interno del CdS L-19 dell'Ateneo di Catania, è stata avviata un'indagine esplorativa volta ad analizzare:

- il contributo offerto dagli insegnamenti e dai laboratori dei due curricula al raggiungimento degli obiettivi formativi finali (OFF) declinati in relazione ai Descrittori di Dublino (DD);
- le metodologie e le pratiche didattiche messe in atto per il raggiungimento degli obiettivi in funzione degli OFF individuati;
- le modalità di *assessment* utilizzate;
- le possibili innovazioni da introdurre nelle pratiche didattiche per un rafforzamento degli OFF;
- la disponibilità dei docenti a prendere parte ad attività formative per il potenziamento delle proprie competenze didattiche;
- le tipologie di attività formative considerate più idonee a tale scopo.

Sono stati coinvolti nell'indagine tutti i docenti del CdS L-19 per l'a.a. 2020/21, appartenenti ai due curricula (Educatore nei servizi per l'infanzia, Educatore sociale di comunità) in cui è organizzato il CdS. Sui 29 docenti interpellati 28 hanno accettato di partecipare.

Il questionario utilizzato per la rilevazione dei dati è stato costruito a partire dalla matrice elaborata nell'ambito della ricerca TECO-D/Pedagogia, basata sull'individuazione di sei obiettivi formativi finali (OFF), articolati in trenta obiettivi formativi specifici (OFS), corrispondenti a ciascuno dei cinque Descrittori di Dublino (D1. Conoscenza e capacità di comprensione, D2. Conoscenza e capacità di comprensione applicata, D3. Autonomia di giudizio, D4. Abilità comunicative, D5. Capacità di apprendere). I trenta OFS rappresentano l'insieme dei risultati di apprendimento che un laureando deve aver raggiunto al termine degli studi in coerenza con quanto dichiarato nella SUA del Corso di studio di appartenenza, come descritto nel *Framework* TECO-D/Pedagogia (Federighi *et al.*, 2019)

A partire da tali OFS il questionario è stato articolato in 19 domande ed è stato organizzato in quattro sezioni:

- obiettivi formativi correlati agli insegnamenti e ai laboratori costitutivi del CdS
- metodologie e pratiche
- valutazione
- innovazione

La somministrazione del questionario, precedentemente sottoposto a validazione da parte dei componenti del Gruppo di gestione per l'Assicurazione della Qualità (AQ) del CdS, è avvenuta in modalità *online*, tramite l'utilizzo di un modulo di Google.

I dati sono stati analizzati tramite statistiche descrittive utilizzando il *software* SPSS 26.

Il questionario è stato compilato per 46 insegnamenti, di cui 8 laboratori.

Dai dati relativi al questionario somministrato è emerso che la consapevolezza da parte dei docenti sulla presenza degli obiettivi declinati dal *Framework* TECO-D/Pedagogia fra gli obiettivi dei propri insegnamenti del CdS è discordante rispetto ai risultati della sperimentazione TECO. Per quanto i docenti intervistati ritengano che tutti gli obiettivi declinati dal *Framework* TECO-D/Pedagogia sono considerati dai diversi insegnamenti, seppure in misura differente, ciò contrasta con i punteggi ottenuti alle prove da parte degli studenti. Se si considerano i quesiti riconducibili ai descrittori trasversali (DD3, DD4 e DD5), infatti, i risultati degli studenti sono inferiori rispetto a quelli relativi alle conoscenze e alla loro applicazione (DD1 e DD2), peraltro superiori alla media nazionale. Ciò che emerge è che le dimensioni relative all'autonomia di giudizio, alle abilità comunicative, e alla capacità di apprendere di fatto non sono perseguite intenzionalmente dai docenti e che esse risultano come prodotto della loro attività didattica piuttosto che come esito di una progettazione specifica.

I risultati conseguiti fanno emergere il prevalere di metodologie di insegnamento/apprendimento e di valutazione tradizionali: la lezione frontale è quella utilizzata nella maggior parte degli insegnamenti, (78,3%) così come l'interrogazione orale (71,7%). Tuttavia, sono parimenti presenti le presentazioni orali, sia di gruppo sia individuali (67,4%), l'apprendimento per problemi (65,2%), l'uso del *feedback* in aula (69,6%), il *portfolio* (6,5%) e la composizione di saggi (15,2%).

In merito alla opportunità o meno di introdurre delle innovazioni nella propria pratica didattica in funzione di un rafforzamento degli obiettivi

formativi, il 45,7% dei docenti ha risposto affermativamente, dichiarandosi disponibile a rivedere l'organizzazione dell'attività didattica, il *Syllabus* e le prove di verifica, a introdurre nuove metodologie, a collaborare maggiormente con gli *stakeholders*, a raccordarsi con il territorio e con i contesti di riferimento.

Sebbene più della metà degli intervistati non sembra reputare opportuno il miglioramento della propria pratica didattica, la percentuale di coloro i quali esprimono interesse a partecipare ad attività formative per incrementare le proprie competenze didattiche è elevata (84,8%). A prevalere, tra le modalità indicate, sono le attività formative eterodirette (es. corsi di formazione di ateneo, seminari di approfondimento, 34,8%) e le attività partecipative (confronti informali con i colleghi, comunità di pratiche, *mentoring*, 30,5%).

Il quadro che emerge evidenzia come la consapevolezza dei docenti in merito al legame esistente tra OFS, DD e metodologie didattiche utilizzate e agli obiettivi propri dei profili professionali dell'educatore e del formatore appaia incerta. Ciò sembrerebbe confermare l'ipotesi che la condivisione sui processi di innovazione introdotti a partire dal Processo di Bologna con la definizione del *Qualification Framework* (QF) e dei Descrittori di Dublino, volti a individuare la correlazione tra LO e criteri di qualità, non abbia interessato in maniera capillare la pratica didattica dei docenti. Se i docenti non sono stati considerati *stakeholder* nel processo di passaggio dalla centralità dell'insegnamento della disciplina alla trasformazione della disciplina in *learning objective* il rischio è di trasferire pratiche vuote di significato in una *routine* che è sempre uguale a sé stessa.

Di qui l'intento del CdS L-19 di utilizzare i dati emersi dalla rilevazione per avviare processi di conoscenza e di condivisione quali momenti di sviluppo professionale all'interno di una visione di comunità di pratiche (Wenger, 1998). Gli incontri realizzati successivamente alla rilevazione con i docenti hanno risposto alla necessità di creare «uno spazio concettuale comune in cui i docenti costruiscono e condividono insieme come *learning community* una cultura di ricerca dell'insegnamento e dell'apprendimento, elaborando, confrontando, sperimentando e documentando le strategie efficaci per la preparazione degli studenti» (Felisatti e Serbati, 2014, p. 142).

3. Il *follow up* della ricerca: tra volontà di innovazione didattica e resistenze al cambiamento

I risultati della ricerca effettuata sono stati condivisi con i docenti del CdS L-19 nel mese di settembre del 2021, mediante la realizzazione di alcuni incontri formativi in modalità a distanza su piattaforma Teams. Nel corso di tali incontri - organizzati per anno di corso e per ciascuno dei due curricula in cui è articolato il CdS (Educatore nei servizi per l'infanzia e Educatore sociale di comunità) - si è avuto modo di rivedere i LO del CdS elaborati in relazione ai DD individuati dalla sperimentazione di TECO-D per il CdS L-19 e di condividere il lessico pedagogico e le modalità di progettazione delle attività didattiche, soprattutto con i docenti di aree disciplinari non pedagogiche di cui è costituito il CdS. Si è cercato, altresì, di individuare i LO maggiormente congruenti con gli obiettivi formativi di ciascun insegnamento. Si è inoltre discusso sull'opportunità della riscrittura del *Syllabus* degli insegnamenti, tenendo conto dello stretto legame esistente tra obiettivi, metodologie didattiche e strumenti di valutazione e della loro correlazione con la definizione del profilo professionale in uscita dell'educatore e del formatore.

A seguito degli incontri di condivisione n. 17 docenti hanno modificato, declinando in relazione ai DD, 26 *Syllabus* degli insegnamenti del CdS L-19 per l'a.a. 2021-22, equamente distribuiti all'interno dei due curricula.

A distanza di qualche mese dalla compilazione del *Syllabus* i docenti che avevano modificato il *Syllabus* (o i *Syllabus*) dei propri insegnamenti sono stati contattati via mail e invitati a compilare un questionario di *follow up* e tutti hanno accettato di compilare il questionario.

Il questionario - preventivamente sottoposto a validazione e somministrato in modalità *online*, mediante l'utilizzo di un modulo di Google - è stato articolato in 12 domande, prevalentemente a risposta chiusa, con l'aggiunta di alcune domande aperte per consentire ai rispondenti di specificare meglio le loro risposte e di lasciare eventuali commenti o suggerimenti sulle tematiche affrontate.

Si è inteso indagare, nello specifico, sui seguenti tre aspetti:

- se e come la modifica del *Syllabus* ha inciso sull'organizzazione didattica dell'insegnamento, in termini di revisione degli obiettivi, della metodologia di insegnamento/apprendimento, dell'organizzazione delle lezioni, delle attività proposte, in

funzione della definizione professionale delle figure dell'educatore e del formatore;

- se la metodologia di lavoro condiviso è stata apprezzata e reputata utile ai fini del miglioramento delle pratiche didattiche;
- se i docenti sono disponibili a continuare a confrontarsi sulla didattica in incontri organizzati all'interno del CdS.

In linea con la finalità esplorativa della ricerca e in relazione al numero ristretto di soggetti intervistati, l'analisi del questionario non ha avuto come fine l'acquisizione di dati oggettivi, ma ha inteso mettere a fuoco la percezione dei docenti sul processo di cambiamento del *Syllabus* e la loro posizione rispetto al lavoro di condivisione svolto. Per tale ragione, a partire dai dati raccolti si è cercato soprattutto di individuare delle comuni unità di significato e di identificare similarità e differenze tra le opinioni espresse.

Le risposte fornite dalla maggioranza degli intervistati evidenziano come la riscrittura del *Syllabus* in funzione dei Descrittori di Dublino (DD) sia servita almeno in parte alla revisione delle pratiche didattiche messe in atto. Stando a quanto asserito dai 17 docenti, ad essere modificati sono stati soprattutto gli obiettivi dell'insegnamento (6 intervistati li hanno rivisti, 8 li hanno modificati almeno in parte, solo 4 hanno dichiarato di non averli modificati), le attività proposte agli studenti (5 risposte negative) e gli strumenti di valutazione in funzione degli obiettivi (4 risposte negative).

Più limitato, invece, sembra essere l'impatto della riscrittura del *Syllabus* sulla revisione della metodologia di insegnamento/apprendimento (ben 10 intervistati dichiarano di non averla rivista) e sull'organizzazione delle lezioni (8 risposte negative). La maggioranza degli intervistati non ha correlato la riscrittura del *Syllabus* alla riflessione sulla figura professionale dell'educatore e del formatore: solo 2 degli intervistati hanno risposto in modo affermativo alla domanda, mentre 6 hanno dichiarato di avervi ripensato solo in parte.

La motivazione che sta alla base della revisione degli obiettivi e delle attività è la volontà di adeguamento agli obiettivi del CdS e di contribuire con la propria disciplina alla costruzione del profilo professionale dell'educatore e del formatore, attraverso «attività formative in grado di chiarire agli studenti il legame tra i contenuti disciplinari e il loro futuro lavorativo». La mancata revisione degli obiettivi viceversa, viene motivata con il fatto che gli obiettivi della disciplina risultano solo in

parte sovrapponibili con i DD. Tale motivazione va collegata alla natura multidisciplinare del CdS, dal momento che ci sono diversi insegnamenti, soprattutto di area storico-filosofica, i cui i LO non sono immediatamente riconducibili a quelli individuati dal progetto TECO-D L-19.

In merito alla seconda tematica presa in esame, il lavoro di condivisione delle attività con i colleghi, si registrano prevalentemente riscontri positivi.

La quasi totalità degli intervistati ha dichiarato di aver apprezzato il lavoro con i colleghi: solo tre intervistati hanno asserito di averlo apprezzato in parte e solo un intervistato ha dichiarato di non averlo apprezzato. Più della metà dei docenti (n. 9) ha affermato di non avere avuto altre esperienze di condivisione su metodologie e strumenti didattici in passato. Coloro che hanno risposto positivamente hanno citato, in particolare, le esperienze nell'ambito di corsi di aggiornamento e sviluppo professionale per i docenti organizzati dall'Ateneo o di progetti di ricerca. Qualcuno ha rilevato anche che il confronto con i colleghi costituisce un modo di operare abitualmente presente all'interno del proprio ambito disciplinare.

Interpellati sulla possibilità di riproporre questo metodo di lavoro anche per altre attività, i docenti hanno risposto prevalentemente in modo affermativo (11 risposte positive) e hanno fatto riferimento soprattutto all'organizzazione del curriculum formativo del CdS, al confronto sulla scelta dei contenuti e delle metodologie didattiche riferite agli insegnamenti e ai laboratori (per renderli più attrattivi e in direzione della formazione del profilo professionale in uscita), alla discussione sulle metodologie di valutazione e sulle attività di ricerca.

Discordanti sono risultate le opinioni in merito alla possibilità di organizzare sistematicamente delle attività di condivisione e di confronto: 9 intervistati su 17 si sono mostrati favorevoli, mentre la rimanente parte non manifesta apprezzamento per tale eventualità. Tra le motivazioni a favore rientrano la necessità avvertita dai docenti di coordinare e pianificare le attività proposte all'interno del CdS e il fatto che la programmazione dia maggiormente il senso di un'attività regolare e costante, consentendo anche la progettazione di iniziative multidisciplinari. Prevalde, inoltre, l'idea che il confronto - anche con gli studenti - sia stimolante e formativo, in grado di offrire suggerimenti utili e stimoli per l'aggiornamento delle metodologie didattiche. Secondo uno degli intervistati la condivisione degli obiettivi formativi con gli studenti

e il lavoro sulle competenze trasversali potrebbe garantire a questi ultimi maggiore consapevolezza sul loro profilo professionale e, in definitiva, una formazione più completa.

Tra chi ha espresso parere negativo (n. 8) qualcuno evidenzia, invece, come la condivisione e il confronto non siano sempre utili. Uno degli intervistati rileva anche come il confronto non necessiti della programmazione di riunioni aggiuntive, ma possa avvenire, ad esempio, nell'ambito degli incontri collegiali già previsti all'interno del CdS.

Per ciò che attiene ai momenti di condivisione informale tra docenti, dopo la compilazione del *Syllabus* solo quattro degli intervistati dichiarano di aver avuto modo di discutere del *Syllabus* con i colleghi. La maggioranza (n. 11) ha dichiarato infine che adotterà il nuovo *format* di compilazione del *Syllabus* anche per il prossimo anno accademico; solo un intervistato ha risposto che non lo adotterà, mentre 5 sono ancora indecisi.

Tra i commenti e/o i suggerimenti finali rilasciati dai docenti si registrano degli apprezzamenti per l'attività di condivisione svolta, reputata «molto utile [...] e in grado di porre in risalto un approccio metodologico e didattico nuovo». Viene inoltre espresso l'auspicio che tale attività possa diventare strutturale. Si segnala, in proposito, l'importanza della condivisione anche ai fini di un aggiornamento professionale sulle metodologie didattiche, in relazione soprattutto all'utilizzo ormai consolidato della didattica a distanza, a seguito della pandemia da Covid-19. Un intervistato esprime il parere che debbano essere inserite delle specifiche voci da compilare all'interno del *Syllabus* che tengano conto delle esigenze degli studenti con bisogni educativi speciali e degli studenti Erasmus; un altro, infine, ipotizza la predisposizione di uno sportello di supporto per la didattica rivolta a questi studenti.

4. Conclusione

La partecipazione al progetto TECO-D/Pedagogia ha costituito per il CdS L-19 dell'Ateneo di Catania un'importante occasione di riflessione sulle pratiche didattiche erogate e sui possibili miglioramenti da apportare alle stesse, al fine di assicurare agli studenti una formazione

di qualità e instaurare un collegamento più stretto tra apprendimento nel contesto universitario e mondo del lavoro.

Come hanno messo in evidenza i risultati della ricerca qui presentata, non sempre i docenti possiedono piena consapevolezza del legame esistente tra OFF e DD e sono propensi ad apportare dei cambiamenti nelle proprie pratiche didattiche. Stabilire un collegamento tra gli obiettivi degli insegnamenti del curriculum L-19 e gli OFS legati al profilo professionale dell'educatore e del formatore, d'altronde, per alcuni insegnamenti, soprattutto quelli di area non pedagogica, si rivela a volte un compito poco agevole. La condivisione del modello dei LO all'interno del CdS e la sua applicazione all'interno del curriculum, mediante la revisione del *Syllabus*, hanno dato modo ai docenti di ripensare al contributo che i loro insegnamenti possono offrire alla costruzione del profilo professionale dell'educatore e del formatore, di rivedere gli obiettivi formativi prefissati ed eventualmente di riprogettare le attività didattiche in modo più funzionale alle esigenze formative degli studenti. Gli incontri formativi e il lavoro di condivisione con i colleghi, svolti a seguito della ricerca, sono serviti a chiarire i dubbi esistenti in merito agli OFS previsti nella sperimentazione TECO-D/Pedagogia (spesso poco chiari a causa dell'utilizzo di un lessico strettamente pedagogico), confrontarsi sulle metodologie didattiche adottate, avanzare proposte di miglioramento.

Le azioni realizzate hanno avuto ricadute positive sulla didattica, come emerge dal questionario di *follow up* somministrato a seguito della revisione del *Syllabus*. Le risposte fornite sono indicative soprattutto dello sforzo compiuto dai docenti per strutturare le attività formative in modo da rendere più evidente agli studenti il legame tra i contenuti disciplinari e la loro futura professione. Permangono però, ancora, nei docenti delle resistenze al cambiamento delle proprie metodologie didattiche e delle riserve sulla reale efficacia del modello dei LO, come attesta il fatto che alcuni intervistati abbiano dichiarato di non sapere ancora se riproporranno o meno il nuovo *format* di compilazione del *syllabus* il prossimo anno.

Anche la condivisione del lavoro con i colleghi, seppur ampiamente apprezzata, sembra suscitare nei docenti qualche riserva. Il rigetto della proposta di una scansione programmata degli incontri da parte di alcuni docenti, ad esempio, potrebbe palesare il timore di dover far fronte a un ulteriore carico di lavoro in aggiunta ai tanti già esistenti. Il fatto che

solo quattro docenti abbiano avuto modo di discutere nuovamente con i colleghi del *Syllabus*, dopo la sua compilazione, fa riflettere, in realtà, sulla condizione di solitudine che ancora accompagna l'attività di insegnamento del docente universitario (Shulman, 2000 (1993)) e che la situazione pandemica in atto ha contribuito ad aggravare. La costituzione di comunità di pratiche (Wenger, 1998) potrebbe rappresentare un modo per rompere questa solitudine e consentire ai docenti di acquisire, in modo informale, nuove competenze sulle modalità attraverso cui favorire processi di apprendimento attivo negli studenti, promuovendo, al contempo, il miglioramento della qualità dell'offerta formativa erogata.

Riferimenti bibliografici

- Bonaiuti, G., Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2020). Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 20(2), 1-15.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education. *Education policy analysis archives*, 9(11), 1-56
- Del Gobbo, G. (2018). Potentialities of “Professional socio-pedagogical educator” Course for QA' improvement in L-19 bachelor degree in the frame of the Bologna Process. *Form@re - Open Journal per la formazione in Rete*, 18(3), 126-141.
<https://doi.org/10.13128/formare-24477>
- Dill, D. D. (1999). Academic accountability and university adaptation: The architecture of an academic learning organization. *Higher education*, 38, 127-154
- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36.
- Federighi, P., Bracci, F., Del Gobbo, G., Torlone, F., & Torre, E. (2019). *Framework. Teco-D Pedagogia (Scienze dell'educazione e della formazione L-19)*.
- Fabbri, L. (2018). La costruzione dei contenuti core come pratica scientifica condivisa. Metodologie per la trasformazione della progettazione dell'offerta formativa. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(3).
- 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*, 12 (1).

- Healey, M., Bradford, M., Roberts, C., & Knight, Y. (2011). Collaborative discipline-based curriculum change: Applying change academy processes at department level. *International Journal of Academic Development*, 18(1), 1-14.
- Lindberg-Sand, Å. (2012). The embedding of the European Higher Education reform at the institutional level: Development of outcome-based and flexible curricula? In *European Higher Education at the Crossroads* (pp. 191-207). Springer.
- Piazza, R., Di Martino, V., & Rizzari, S. (2021). Ripensare il curriculum a partire dai learning outcomes. Un'indagine esplorativa nel CdS-L19 dell'Università di Catania per sostenere processi di cambiamento. *LLL. Lifelong Lifewide Learning*, 17 (38), 302-323.
- Pieters, J., Voogt, J., Pareja Roblin, N., & SpringerLink (Online service). (2019). *Collaborative curriculum design for sustainable innovation and teacher learning*. Springer International Publishing.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
- Shulman, L. (2000 (1993)). Teaching as a community property. In D. DeZure (Cur.), *Learning from change* (pp. 24-26). Kogan Page.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

***Faculty Development* e didattica laboratoriale a distanza. Un percorso di innovazione didattica con i futuri insegnanti**

Giuseppa Cappuccio, Giuseppa Compagno

Università degli Studi di Palermo

1. Introduzione

Lo scenario attuale considera la formazione degli insegnanti uno dei fattori chiave per assicurare la qualità dell'istruzione e per determinare l'esigenza di un'offerta formativa continua (Trasberg *et al.*, 2017; Wilson *et al.*, 2020), nonché l'attenzione ad una didattica universitaria mirata, destinata alla preparazione e formazione dei futuri insegnanti. In linea con alcuni dei principi costitutivi della *Faculty Development Research*, ovvero lo sviluppo delle competenze didattiche del docente universitario in ordine alla promozione della persona in un processo di *lifelong learning*, si pone la necessità di una costante revisione dei modi e delle forme della didattica universitaria, con una spinta innovativa che punti, da un lato, alla riconfigurazione dell'impianto metodologico-didattico e, dall'altro, alla implementazione di un apprendimento attivo (Freeman *et al.*, 2014; Kuh *et al.*, 2008). In questa cornice, il laboratorio può rappresentare la modalità trasversale che caratterizza la didattica universitaria per promuovere nello studente una preparazione completa e capace di continuo rinnovamento, idonea per la promozione di un apprendimento significativo e in grado di creare un sapere nuovo partendo dai concetti e dai contenuti preesistenti nella struttura cognitiva della persona in formazione, resa 'protagonista' del proprio apprendimento, pronta a generare nuove conoscenze stabili e durature (Ausubel, 2004).

Mettere al centro dell'azione didattica e valutativa l'apprendimento dello studente - opzione centrale nel processo di Bologna - rappresenta una rivoluzione copernicana, e in questi casi si sono sempre incontrate resistenze di chi permane ancorato ad una mentalità tolemaica.

Ne quadro di uno stile valutativo centrato di tipo *learner-based*, risulta significativo l'esempio del *formative assessment* il quale

può contribuire alla qualità stessa dei processi valutativi garantendo correttezza procedurale, riflessività, una forte attenzione a raccogliere informazioni sugli apprendimenti degli studenti, una visione dell'errore come risorsa preziosa per il miglioramento della didattica e delle acquisizioni degli studenti (Ciani *et al.*, 2020, p. 47).

Rispetto a tale approccio valutativo, un ruolo di spicco è affidato al feedback, ossia un processo critico di apprendimento modellato da fattori quali la cultura scolastica, il curriculum, lo stile educativo e la mission della scuola (Black & Wiliam, 2018). Non si tratta, qui, meramente della restituzione fornita agli alunni rispetto alle loro *performance*, ma di uno strumento propulsore dell'apprendimento (Hattie *et al.*, 2007). Esso emerge da una operazione comunicativa a più strati, tra docente e discenti, entro cui all'interazione dialogica segue la decisione e l'azione e da lì, nuovamente, si passa al dialogo e a nuove cicliche stratificazioni conoscitive.

Nell'ambito del progetto di ricerca abbiamo previsto che al termine dell'azione sperimentale, attraverso le attività laboratoriali progettate e realizzate utilizzando il *Problem based learning*, sarebbero aumentate significativamente, nei 414 studenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria, frequentanti in DAD il laboratorio di didattica generale, gruppo M-Z (n. 136) e di Docimologia (n. 308) (A.A. 2020/2021), prestazioni indicative dello sviluppo delle competenze comunicativo-valutative. Il percorso attivato ha visto protagonisti sia i docenti sia gli studenti e ha permesso, in modo specifico, ai docenti di potere riflettere sulla pratica didattica messa in atto per orientare i laboratori successivi.

2. Faculty Development, comunicazione e valutazione

Il termine *Faculty Development*, sviluppatosi in area anglofona a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, definisce una serie di attività volte a migliorare l'apprendimento degli studenti e ad aiutare i docenti a migliorare le loro competenze come discenti (Gaff, 1975; Sheets *et al.*, 1990; Sorcinelli, 2016).

Le azioni di *Faculty Development* possono intensificare o promuovere atteggiamenti e credenze relativamente a diversi aspetti del ruolo del docente universitario, fornendo *framework* concettuali capaci di dare ordine e senso ad azioni didattiche messi in atto, dai docenti, in modo intuitivo. Tale processo permette di far dialogare i singoli individui promuovendo l'emergere di comunità di docenti che si interrogano rispetto agli stessi temi e che concordano assieme strategie, obiettivi, metodi (Hueppchen *et al.* 2011; Steinert, 2012).

Il processo di innalzamento della qualità della didattica università risulta oggi decisivo per promuovere uno sviluppo culturale, sociale ed economico (Sursock, 2015; Gaebel *et al.*, 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 chiamate ad innalzare costantemente la qualità dei percorsi formativi ammodernando e potenziando i servizi e le azioni didattiche in favore degli studenti. Attraverso specifiche strategie, gli atenei sono chiamati a sostenere con forza la revisione dei modelli tradizionali della didattica e a investire nello sviluppo di competenze professionali per attualizzare l'insegnamento e l'apprendimento universitario.

La valutazione, atto formale e istituzionale, sostanzia l'esperienza formativa condivisa da docenti e studenti e i suoi riflessi influiscono sia sul prosieguo degli studi sia sull'auto-percezione, sulla fiducia in se stessi, sulla relazione tra insegnanti e allievi e sulla capacità di scelta. È necessario che la valutazione sia orientata alla crescita dello studente e che, come tale, sia «attesa, desiderata e utilizzata senza residui negativi (...), senza sovrastrutture personali, senza implicite difese, senza volontà di affermazione e dominio» (Calonghi, 1990, p. 24).

A decorrere dagli anni Settanta del secolo scorso, gli studi sulla comunicazione in aula rendono conto dell'importanza della comunicazione insegnante/classe oltre che dei suoi aspetti linguistico-strutturali (Mehan *et al.*, 1980). La comunicazione didattica è caratterizzata da diverse componenti: linguistica, fisico-percettiva, sociale, ovvero gli aspetti della comunicazione verbale e non verbale. Regolare la comunicazione in aula, ricorrendo al *feedback* come strategia di promozione della persona, implica la necessità di potenziare la competenza docimologica degli insegnanti intesa come competenza comunicativa, preferendo la categoria linguistica della riformulazione e prediligendo l'asse socio-interazionale del commento. Competenza

docimologica e competenza comunicativa si pongono perfettamente in parallelo sia rispetto alla Critical Discourse Analysis (Huckin *et al.*, 2012), che regola le interazioni docente/discenti secondo il paradigma della conversazione, sia rispetto alla padronanza dei registri linguistico-comunicativi, dell'uso di parole e gesti, dello slittamento tra livello denotativo e livello connotativo.

3. *Feedback* per comunicare, *feedback* per costruire conoscenza

L'impiego ragionato del *feedback* qualifica l'esperienza degli studenti (Henderson *et al.*, 2015) e, parimenti, la prassi didattica (Hattie *et al.*, 2007; Boud *et al.*, 2013) consentendo al docente di sviluppare la propria competenza docimologica nella direzione di una comunicazione scientemente pianificata e di una interazione rispettosa dei principi di coerenza, frequenza e tempestività del *feedback* (Nicol, 2014).

Secondo Hattie e Timperley (2007, p. 87), esistono quattro tipologie di *feedback* in ordine al suo oggetto: 1) *feedback* sul compito (si concentra sul modo in cui il compito è compreso e svolto); 2) *feedback* sulla risoluzione del compito (riguarda i processi sottesi alla comprensione del compito, della sua strutturazione interna della consegna e delle strategie necessarie per la sua soluzione); 3) *feedback* per l'autoregolazione (focalizzato sullo sviluppo dell'auto-controllo, della capacità auto-riflessiva e decisionale); 4) *feedback* sulla persona (esplicita un giudizio positivo sulla persona dell'apprendente). I quattro livelli si incrociano con tre direttrici di senso relative agli obiettivi cui il *feedback* mira (*Feed up*), alle modalità con le quali il *feedback* è utilizzato (*Feed back*), alla rimodulazione del percorso che consegue dal *feedback* (*Feed forward*).

Nella sua natura confermativa e/o contraria, all'interno del cerchio comunicativo-didattico, il *feedback* è assimilabile tanto all'atto linguistico illocutorio quanto a quello perlocutorio (Austin, 1987). Il suo tratto illocutorio riguarda l'intenzionalità dell'azione linguistica, dunque, la finalità per la quale il *feedback* viene espresso, mentre l'aspetto perlocutorio pertiene gli effetti che il *feedback* produce, di fatto, sull'interlocutore. Perché sia garantita l'efficacia del *feedback*, è necessario che la dimensione illocutoria coincida con quella perlocutoria,

nel rispetto di quei ruoli posizionali e sociali che regolano l'interazione conversazionale tra docente e discenti (Goffman, 1969).

Fornire un *feedback* adeguato al lavoro degli studenti è una parte costitutiva dell'azione didattica e il suo uso competente mette gli insegnanti al riparo dal rischio di creare inavvertitamente una distanza tra loro e gli alunni affermando la propria autorità nell'atto valutativo. Pertanto, è importante che gli insegnanti sappiano come fornire *feedback* in maniera serena optando per risorse interazionali di tipo 'affiliativo' (Levenstein *et al.*, 1977) che esprimano empatia e incoraggiamento, pur senza eludere la riflessione critica e costruttiva su eventuali errori.

Nello spaccato universitario, il processo didattico appare particolarmente orientato alla costruzione di apprendimenti praticamente spendibili e fattivamente riutilizzabili, nonché al conseguimento dell'eccellenza personale. Promuovere, supportare ed arricchire la competenza docimologica dei futuri docenti vuol dire, non solo, fornire loro strategie di valutazione per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento, ma anche migliorare la comunicazione e l'interazione collaborativa in classe (Glasson, 2008).

3.1 La ricerca

La letteratura nazionale e internazionale da anni ha focalizzato l'attenzione sul ruolo del *feedback* nei processi valutativi legati ai processi di apprendimento. Partendo dalla riflessione teorica e dalle ricerche condotte il percorso di ricerca sullo sviluppo della competenza comunicativo-valutativa centrata sul *feedback*, degli futuri docenti, ha previsto per la sua realizzazione due azioni: la prima finalizzata a progettare ed elaborare una serie di attività per la implementazione delle competenze in oggetto; la seconda azione è stata caratterizzata dall'introduzione del fattore sperimentale con 414 studenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria, frequentanti in DAD il laboratorio di didattica generale, gruppo M-Z (n. 136) e di Docimologia (n. 308) (A.A. 2020/2021), prestazioni indicative dello sviluppo delle competenze comunicativo-valutative. Il percorso attivato ha visto protagonisti sia i docenti sia gli studenti e ha permesso, in modo specifico, ai docenti di potere riflettere sulla pratica didattica messa in atto per orientare i laboratori successivi.

La metodologia di ricerca utilizzata è stata di tipo quanti-qualitativo. Per assicurare le fondamentali caratteristiche di attendibilità e validità

la ricerca ha adottato i *mixed methods* (Creswell e Plano, 2011; Greene, 2007; Johnson, Onwuegbuzie e Turner, 2007).

3.2 Le ipotesi della ricerca

Si è ipotizzato che l'azione sperimentale, centrata sul *Problem based learning* (Mamede, Norman & Schmidt, 2006) e utilizzata durante le ore laboratoriali appositamente progettate, avrebbe migliorato significativamente, nel processo di insegnamento/apprendimento degli studenti coinvolti, la capacità di:

- valutare e rielaborare criticamente il proprio lavoro
- gestire un processo di valutazione delle competenze
- fornire *feedback* realmente formativi agli allievi
- riflettere sul proprio processo comunicativo durante il *feedback*
- descrivere e utilizzare diversi codici comunicativi, verbali e non verbali durante il *feedback*.

Dopo la formulazione delle ipotesi si è proceduto alla costruzione degli strumenti di rilevazione iniziale, in itinere e finale, alla definizione del piano di ricerca e alla progettazione e costruzione della metodologia formativa che sarebbe stata sperimentata per la verifica delle ipotesi.

3.3 Gli strumenti di valutazione

Per valutare l'acquisizione delle competenze valutative sono stati utilizzati i seguenti strumenti di rilevazione iniziale e finale: un questionario per la valutazione della competenza docimologica (pre/post-test); una *check list* (Anello, 2012) per la misurazione della competenza comunicativo-didattica (pre/post-test); tre sessioni di *focus group*.

Il questionario è formato da 41 *Items* ed è stato costruito per valutare la competenza docimologica e comunicativa è composto da tre aree: valutazione delle competenze, progettazione e gestione del *feedback*, autovalutazione e *feedback*. La scala di valutazione utilizzata è una scala Likert a cinque livelli.

La *check-list* che è stata usata indaga le seguenti aree: ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non verbale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed

espressivo-verbale, senso critico. Ogni area della *check list* contiene dieci descrittori che vengono rilevati in forma dicotomica (si/no).

Le 3 sessioni di *focus group* (realizzate all'interno delle attività laboratoriali, per ciascuno dei 10 gruppi costruiti) si sono effettuate in itinere e alla fine del percorso sperimentale.

Per il *focus group* è stata utilizzata la tecnica Delphi, una metodologia tipica della ricerca sociale basata sul processo proposto da Okoli e Pawlowski (2004), che permette di intervistare un gruppo selezionato di persone, chiamati ad esprimere, in forma anonima, i propri pareri ed opinioni su una determinata tematica, allo scopo di validarne alcuni tramite il confronto reciproco e la condivisione progressiva.

Il processo completo di partecipazione ha incluso tre fasi. Nella prima fase (*Brainstorming phase*) si è aperto, facilitato ed esteso il dibattito riguardo la competenza docimologica e la valorizzazione dei talenti a scuola. In questa fase sono stati analizzati e riuniti i diversi contributi pervenuti da ogni gruppo di studenti, e sono stati individuati gli argomenti a cui la maggior parte degli studenti aveva espresso.

Nella seconda fase (*Clarification phase*) gli argomenti individuati nella prima fase sono stati discussi in modo approfondito all'interno di ogni gruppo. Anche in questa fase l'attività dei ricercatori è stata fondamentale per riassumere i contenuti del dibattito, gestire i conflitti che si manifestavano facendo chiarezza sul grado di accordo o disaccordo fra i partecipanti e cercando al tempo stesso di ridurre le distanze fra posizioni divergenti. Anche questa fase si è conclusa con una sintesi di quanto discusso e con la creazione di sottocategorie (codici).

Nella terza fase (*Completeness Assessment phase*) sono stati reintegrati tutti i risultati al fine di ottenere una visione d'insieme dell'ambito di discussione proposto nella prima fase, arricchito con gli approfondimenti emersi nella seconda fase. Ogni gruppo ha classificato gli argomenti discussi in termini di rilevanza rispetto la competenza docimologica e comunicativa.

3.4 L'azione sperimentale

Il processo di ricerca si è attuato nel periodo compreso tra novembre 2020 e marzo 2021 (45 ore di laboratorio). La prima azione (novembre 2020) è stata centrata sulla ricognizione e analisi degli strumenti e delle strategie comunicative centrate sul *feedback* e alla costruzione delle attività laboratoriali centrate sul *Problem based learning* (PBL). La

seconda azione (febbraio-marzo 2021) ha sperimentato la metodologia formativa progettata. Si è scelto di utilizzare il PBL perché tale metodologia focalizza la sua attenzione sull'apprendimento esperienziale ed è organizzata in fasi che prevedono la ricerca, l'interpretazione e la risoluzione di problemi significativi.

3.5 I risultati

I destinatari dell'intervento sono stati 414 studenti del CdS in Scienze della Formazione Primaria, frequentanti in DAD il laboratorio di didattica generale, gruppo M-Z (n. 136) e di Docimologia (n. 308) (A.A. 2020/2021). L'87,7% degli intervistati frequenta per la prima volta un corso di studi, solo il 10,3% già lavora in ambito educativo. La maggior parte degli studenti ha un'età compresa tra i 19 e i 21 anni.

3.6 La valutazione pre/post test

Con l'applicazione del test T di *Student* per misure ripetute, abbiamo accertato la significatività delle differenze tra le medie tra i dati rilevati. Dall'analisi dei risultati è visibile un aumento in tutte le aree monitorate attraverso il questionario (Tabelle n. 1, 2 e 3).

L'elaborazione del T di *Student* conferma, per ognuna delle tre aree, che il miglioramento dei punteggi medi è significativo. Ciò vuol dire che le ipotesi operative che riguardano il potenziamento della competenza docimologica sono state verificate.

Area 1 Competenza docimologica	Punteggio delle differenze					
	Test	n	df	M	SS	SS-1
	Pre-test	n1 414	df1 = 414 - 1 = 413	123.91	23649.99	23649.99 / (414-1) = 82.69
	Post-test	n2 414	df2 = 414 - 1 = 413	41.01	748.87	1748.87 / (414-1) = 6.11
Calcolo del valore T						
$s^2 p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = (413/572) * 82.69 + (413/572) * 6.11 = 44.4$ $s^2 M_1 = s^2 p / N_1 = 44.4 / 414 = 0.15$ $s^2 M_2 = s^2 p / N_2 = 44,4 / 414 = 0,15$						

$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15,29 / \sqrt{0,31} = -27,49$
Il valore T è -27.48537. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05

Tabella 1 - T-Student - Area 1

Punteggi delle differenze					
Area 2 Feedback					
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 414	df1 = 414 - 1 = 413	27	11067	11067/ (414-1) = 38.7
Post-test	n2 414	df2 = 414 - 1 = 413	37.67	879.21	879.21/ (414-1) = 3.07

Calcolo del valore T
$s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = ((413/572) * 38.7) + (413/572) * 3.07 = 20.88$
$s^2_{M1} = s^2_p / N_1 = 20.88 / 414 = 0.07$
$s^2_{M2} = s^2_p / N_2 = 20.88 / 414 = 0.07$
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -10.68 / \sqrt{0.15} = -27.98$
$T = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s^2_{M1} + s^2_{M2})} = -15,29 / \sqrt{0,31} = -27,49$
Il valore t è -27.98439. Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05

Tabella 2 - T-Student - Area 2

Punteggi delle differenze					
Area 3 Feedback					
Test	n	df	M	SS	SS-1
Pre-test	n1 414	df1 = 414 - 1 = 413	26,87	34309.48	11067/ (414-1) =38.7
Post-test	n2 414	df2 = 414 - 1 = 413	50,69	1681.02	879.21/ (414-1) =3.07

Calcolo del valore T
$s^2_p = ((df_1 / (df_1 + df_2)) * s^2_1) + ((df_2 / (df_2 + df_2)) * s^2_2) = (413/572) * 119,96) + (413/572) * 5,88)=62,92$

$$s^2 M 1 = s^2 p / N 1 = 62,92 / 414 = 0,22$$

$$s^2 M 2 = s^2 p / N 2 = 62,92 / 414 = 0,22$$

$$T = (M 1 - M 2) / \sqrt{(s^2 M 1 + s^2 M 2)} = -23,82 / \sqrt{0,44} = -35,97$$

Il valore p è <.00001. Il risultato è significativo a p <.05

Tabella 3 - T-Student - Area 3

Anche per test re-test effettuato con la *check list* (Anello, 2012) si è applicato il test T per misure ripetute. I risultati dell'elaborazione statistica consentono di affermare che il valore medio del gruppo, in ciascuna dimensione indagata (ordine ideativo ed espositivo; efficacia pragmatica, capacità espressiva non verbale, strutturazione logica dei pensieri, flessibilità, fluidità ideativa ed espressivo-verbale, senso critico), si è sensibilmente alzato dopo avere realizzato l'intervento, così come si può osservare nella tabella seguente.

Dimensioni <i>check list</i>	Media	Dev.std	T	Si. (2-code)
Ordine ideativo ed espositivo pre-test	5.29	1.39	-22.58	≤ 0.01
Ordine ideativo ed espositivo post-test	6.78	0.89		
Efficacia pragmatica pre-test	4.41	1.85	-21.8	≤ 0.01
Efficacia pragmatica post-test	6.85	0.94		
Capacità espressiva non verbale pre-test	4.42	1.81	-21.65	≤ 0.01
Capacità espressiva non verbale post-test	7,1	1.11		
Strutturazione logica dei pensieri pre-test	4.33	1.96	-20.86	≤ 0.01
Strutturazione logica dei pensieri post-test	7.05	1.29		
Flessibilità pre-test	4.53	1.93	-20.46	≤ 0.01
Flessibilità post-test	7.08	1.3		
Fluidità ideativa ed espressivo-verbale pre-test	4.51	2.1	-19.6	≤ 0.01
Fluidità ideativa ed espressivo-verbale post-test	7.04	1.45		
Senso critico pre-test	4.46	1.77	-19.83	≤ 0.01
Senso critico post-test	7.05	1.22		

Tabella 4 - T-Student - Check list (Anello, 2012)

Dai dati elaborati si evince che l'intervento anche per ciò che concerne la competenza didattica centrata sul *feedback* ha gradualmente realizzato uno sviluppo sia nella capacità generale dei docenti sia nelle singole competenze. In particolare, gli insegnanti hanno consolidato la competenza comunicativo-strategica si sono incrementate le capacità di:

regolare la direzione dello sguardo e la posizione del corpo rispetto a chi ascolta, di controllare il tono della voce, di scegliere correttamente il linguaggio durante il *feedback* valutativo, organizzare il *feedback* da più punti di vista e esprimere molte idee e numerose considerazioni. Infine, si è notato nel gruppo un aumento significativo delle prestazioni positive che si riferiscono alla capacità di esprimere giudizi adottando un criterio adeguato, di auto-criticarsi.

3.7. I *focus group*

I dati rilevati dalle tre sessioni del *focus group* sono stati analizzati con ATLAS.IT.

Brainstorming phase

L'intera discussione è iniziata introducendo il tema della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul *feedback*. Abbiamo incoraggiato gli studenti a lavorare sul materiale fornito e a partecipare al forum del gruppo. Le discussioni all'interno di ogni gruppo sono stati molto interessanti anche se alcuni partecipanti erano restii nell'esprimere le loro opinioni. Tutti i partecipanti hanno soddisfatto il primo *step*, garantendo un buon livello comune di comprensione. Dall'analisi delle risposte date all'interno dei 10 gruppi sono state costruite quattro super famiglie: i momenti della valutazione, la comunicazione didattica, la valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione e il *feedback*.

Clarification phase

Durante la seconda sessione di *focus group* si è rilevato che alcuni gruppi hanno fornito meno suggerimenti e riflessioni rispetto alle 4 categorie identificate nella fase di *Brainstorming*. Costringere i gruppi a fornire maggiori riflessioni e stimoli sarebbe stato indice di distorsione della ricerca, quindi, non siamo intervenuti in tal senso.

Per valutare l'importanza relativa di ogni superfamiglia rilevata, è stato chiesto ad ogni gruppo di esprimerne separatamente l'importanza. Di conseguenza, abbiamo determinato un'importanza rappresentativa del gruppo per ognuna delle 4 super famiglie proposte poiché i partecipanti hanno fornito la loro valutazione con una scala da 1 a 5. Le famiglie individuate in ordine di importanza sono le seguenti (tab. 5):

Famiglie	Codici	Media risultati
La comunicazione didattica I momenti della valutazione Il <i>feedback</i> La valutazione delle competenze e gli strumenti di valutazione	Percezione di sé	5
	Attendibilità	4
	Validità	4
	Autovalutazione	5
	Motivazione	5
	Perseveranza	5
	<i>Feedback</i>	4
	Senso di responsabilità	4
	Competenze disciplinari	4
	Oggettività	5
	Coerenza	5
	Autostima	5
	Senso critico	5

Tabella 5 - Le famiglie

Riassumendo, in quasi tutti i casi i partecipanti al *focus group* hanno dato lo stesso o un livello di importanza maggiore. Riteniamo che ciò sia del tutto naturale, poiché le famiglie individuate descrivono sia gli elementi essenziali della competenza docimologica come competenza comunicativo-didattica centrata sul *feedback*.

Completeness assessment phase

Il risultato delle valutazioni della terza sessione del *focus group* ha offerto uno spazio di discussione che ha permesso di rilevare i prodotti finali del processo di ricerca.

Nonostante si siano rilevato un numero minore di riflessioni e indicazioni rispetto a ciò che ci si aspettava, nel complesso abbiamo concluso che il numero di suggerimenti non ha influenzato le percezioni dei dieci gruppi.

Nella fase finale della terza sessione di *focus group* la discussione è stata orientata a individuare, partendo dai codici individuati nella seconda sessione, le superfamiglie che raccoglievano sia le famiglie che i codici. Le superfamiglie sono state tre: valutazione per la valorizzazione del talento, valutazione delle competenze, progettazione per lo sviluppo dei talenti.

4. Conclusioni

I dati rilevati dal processo di ricerca confermano che la valutazione in ambito scolastico rappresenta un momento complesso sia dal punto di vista della progettualità sia dal punto di vista degli interventi dei docenti. Oggi più che mai è necessario ripensare la valutazione come componente strutturale dell'insegnamento.

La sfida della valutazione evidenzia la capacità di sollecitare prestazioni in grado di mobilitare la pluralità delle dimensioni coinvolte nella manifestazione della competenza: non solo mirate alla riproduzione di un sapere, bensì alla sua rielaborazione originale e funzionale ad un determinato contesto d'azione.

Riferimenti bibliografici

- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti* (Vol. 25). FrancoAngeli.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-73.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), pp. 698-712.
- Calonghi, L. (1990). *Valutazione*. La Scuola.
- Ciani, A., Rosa, A. (2020). Sviluppare le competenze dei docenti universitari nella prospettiva del formative assessment: una ricerca valutativa su un intervento formativo rivolto a docenti delle Università del Myanmar. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching*, 1, pp. 44-62. DOI: 10.3280/exioa1-2020oa10076,
- Creswell, J., & Plano, V. (2011). *Designing and conducting Mixed Method Research*. 2nd ed. Sage.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. & Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 111 No. 23, pp. 8410-8415.
- Gaebel, M. & Zhang, T. (2018). *Trends 2018: Learning and Teaching in the European Higher Education Area*. European University Association.
- Gaff, J.G. (1975). *Toward faculty renewal*. Jossey-Bass.
- Glasson, T. (2008). *Improving student achievement: A practical guide to assessment for learning*. Curriculum Corporation.

- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione* (trad. it.). Il Mulino.
- Greene, J. C. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. John Wiley & Sons.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: Scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1).
- Huckin, T., Andrus, J., & Clary-Lemon, J. (2012). Critical Discourse Analysis and Rhetoric and Composition. *College Composition and Communication*, 64(1), 107-129.
<http://www.jstor.org/stable/23264919>
- Hueppchen, N., Dalrymple, J.L., Hammoud, M.M., Abbott, J.F., Casey, P.M., Chuang, A.W. (2011). To the point: Medical education reviews Ongoing call for faculty development. *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 205(3), 171-176.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1(2), 112-133.
- Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J. & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79 (5), 540-563.
- Levenstein, J., Jacobs, A., & Cohen, S. H. (1977). The effects of feedback as interpersonal reciprocities. *Small Group Behavior*, 8(4), 415-432.
- Mamede, S., Schmidt, H. G., & Norman, G. R. (2006). Innovations in problem-based learning: what can we learn from recent studies? *Advances in Health Sciences Education*, 11(4), 403-422.

- Mehan, H., & Griffin, P. (1980). Socialization: the view from classroom interactions. *Sociological Inquiry*, 50 (3-4), 357-392.
- Nicol, D., & 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.
- Okoli, C., & Pawlowski, S. D. (2004). The Delphi method as a research tool: an example, design considerations and applications. *Information & management*, 42(1), 15-29.
- 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.
- Sorcinelli M.D. (2016). *Faculty Development in the Age of Evidence: Current Practices, Future Imperatives*. Quicksilver Drive Sterling.
- Steinert Y. (2012). Perspectives on faculty development: Aiming for 6/6 by 2020. *Perspectives on Medical Education*, 1(1), 31-42.
- Sursock A. (2015). *Trends 2015: Learning and teaching in European universities*. European University Association.
- Trasberg, K., & Kond, J. (2017). Teaching New Immigrants in Estonian Schools-Challenges for a Support Network. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 38, 90-100.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., & Durkin, K. (2020). School environment and mastery experience as predictors of teachers' self-efficacy beliefs towards inclusive teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 24(2), 218-234.

Efficacia complessiva e differenziale della formazione IRIDI dell'Università di Torino

Cristina Coggi, Federica Emanuel, Paola Ricchiardi*

Università degli Studi di Torino

1. Introduzione

Formare i docenti alla didattica, per favorire la qualità degli apprendimenti in Università, è divenuta un'istanza progressivamente rilevante negli ultimi decenni. A fronte della varietà dei programmi elaborati a questo scopo nei diversi Paesi, è emersa, in ambito di ricerca, la necessità di verificarne gli effetti. Il problema è risultato però sfidante, in particolare dal punto di vista metodologico, per la carenza di strumenti validati, la difficoltà di impostare piani sperimentali e le basse numerosità campionarie. Rari sforzi di sintesi hanno cercato di effettuare, con meta-analisi, un bilancio delle ricerche pubblicate internazionalmente per stabilire l'efficacia della formazione sui docenti. Apporti recenti a tale fine (Ilie *et al.*, 2020) sottolineano in generale un effetto degli interventi statisticamente significativo, ma di entità ridotta (con un valore del d di Cohen pari a 0,385). Gli studi attestano inoltre come si sappia ancora poco degli esiti differenziati dei corsi, anche in relazione alle peculiarità dei corsisti e sottolineano la carenza di strumenti standardizzati. Il presente contributo si propone dunque di illustrare i risultati dei corsi IRIDI dell'Università di Torino (FULL e START) su un campione di 300 docenti. Dagli strumenti validati (scale) di cui si riferiranno le caratteristiche edumetriche, emerge un quadro articolato di effetti, con livelli anche superiori a quelli medi internazionali su alcuni aspetti. Si evidenziano differenze nelle *performance* in base ai destinatari, alla durata dei corsi, alle modalità di erogazione (didattica in presenza o a distanza). I dati consentono di identificare alcune caratteristiche che rendono i programmi efficaci, di raccogliere indicazioni di miglioramento e di esplorare le differenze che si registrano

nelle dimensioni degli effetti, anche in relazione alle caratteristiche dei partecipanti.

2. Il modello di formazione IRIDI dell'Università di Torino

L'Università di Torino, a partire dal 2016, ha individuato il miglioramento della didattica tra gli obiettivi del piano strategico di Ateneo. Un gruppo di ricerca del DFE, incaricato di progettare la formazione, ha avviato uno studio sistematico sulla didattica e sulla valutazione di qualità in ambito universitario e sulle strategie efficaci di formazione in questo ambito dei docenti universitari. Tali studi hanno condotto alla messa a punto di due programmi di formazione dei docenti universitari differenziati: uno per i docenti in servizio da anni (IRIDI FULL), l'altro per i ricercatori, perlopiù neoassunti (IRIDI START). Il primo è concepito come sostegno alla qualità della didattica e all'innovazione, il secondo come sviluppo iniziale delle competenze d'insegnamento. Li descriveremo brevemente di seguito.

2.1 IRIDI FULL

Il corso IRIDI FULL è stato elaborato sulla base delle evidenze emerse nelle ricerche internazionali (che configurano la didattica e la valutazione di qualità, per conseguire apprendimenti in profondità negli studenti) e in riferimento agli studi sulla formazione efficace dei docenti (detti anche di *Faculty Development*) (Biggs, 2003; Baeten *et al.*, 2010).

Si tratta di un percorso di formazione di carattere generale, finalizzato principalmente a potenziare, nei docenti in servizio, concezioni e strategie di insegnamento centrate sull'apprendimento degli studenti, strategie valutative affidabili e di tipo formativo. Gli studi internazionali hanno infatti messo in luce la necessità di far transitare il *focus* delle concezioni di insegnamento-apprendimento in Università dai contenuti da trasmettere, agli apprendimenti da far acquisire agli studenti, in una logica di insegnamento attivante *student-centred*, sostenuto da strategie di valutazione formativa, con un utilizzo finalizzato delle tecnologie e dell'innovazione in generale (Stes, 2011).

Il percorso formativo di *empowerment* per i docenti in servizio si propone di conseguire gli obiettivi seguenti:

- incrementare nei corsisti la conoscenza dei modelli didattico-valutativi più accreditati in letteratura, potenziando la consapevolezza delle scelte individuali e collettive e la percezione di efficacia nell'insegnamento;
- centrare l'attenzione dei docenti sui fattori che facilitano l'apprendimento degli studenti e offrire strategie per incrementarli (motivazione, flessibilità e differenziazione didattica...);
- arricchire le strategie d'insegnamento, favorendo l'introduzione di elementi innovativi (ICT, metodi inclusivi, sviluppo delle *soft skills*) e la verifica di efficacia;
- rendere le strategie di valutazione più valide, affidabili, di sostegno degli apprendimenti, riferite anche ai processi cognitivi attivati e alle competenze. Le modalità di verifica influenzano infatti in modo significativo gli apprendimenti degli studenti (Boud *et al.*, 2007) e sono centrali nella progettazione di una didattica di qualità.

a) Istanze per modelli efficaci

Il percorso IRIDI FULL si propone di stimolare nei corsisti la riflessione, la motivazione, l'attivazione di strategie variate e innovative e il monitoraggio dell'insegnamento-apprendimento, secondo una logica di ricerca per il progresso continuo, supportata da verifiche empiriche, con un approccio attento all'efficacia.

Un modello di formazione efficace secondo la ricerca internazionale, si caratterizza per:

- una pianificazione riferita a più livelli di competenza (base, di potenziamento, avanzata), in riferimento ai diversi bisogni formativi (Rapporto Quarc docente dell'ANVUR);
- l'accurata integrazione tra i moduli;
- la centratura su tematiche didattico-valutative trasversali;
- la connessione tra elementi teorici, applicazioni specifiche ed esercitazioni;
- l'apertura a docenti provenienti da una varietà di discipline;
- l'adeguata consistenza e durata;
- i feedback formativi alle esercitazioni;
- la valutazione sistematica del percorso formativo e dei suoi effetti.

I criteri elencati caratterizzano il percorso IRIDI FULL.

b) I contenuti

Il corso IRIDI FULL si sviluppa intorno ai temi salienti per l'insegnamento-apprendimento in contesti accademici. Il programma formativo prevede l'approfondimento di strategie didattiche per favorire l'apprendimento degli studenti e promuovere l'attivazione cognitiva e motivazionale degli stessi. La proposta prende in esame le pratiche didattiche innovative (es. *flipped classroom*), l'adozione mirata delle ICT per l'insegnamento in presenza e a distanza, e le condizioni per lo sviluppo delle *soft skills*. Offre altresì indicazioni per promuovere l'inclusione delle differenze (disabilità/DSA) e l'adozione di strategie di valutazione affidabili, formative e autentiche.

c) Ricerca - formazione - Verifica di efficacia

L'approccio didattico adottato è fondato sulla ricerca. Ogni modulo prevede infatti la presentazione dei problemi tenendo conto dei dati rilevati dai partecipanti (con questionari e scale), l'analisi di modelli ed evidenze di letteratura sul tema in oggetto, studi di caso o *problem solving* con confronti collettivi, lavori a piccolo gruppo o personali. I materiali prodotti nelle esercitazioni individuali sono raccolti in *e-portfolio* e ricevono un *feedback* formativo.

La ricerca per la verifica dei risultati accompagna il corso, iniziando con la rilevazione in ingresso (sulle rappresentazioni e strategie dei corsisti), proseguendo con l'analisi dei lavori in itinere e terminando con rilevazioni finali e contributi nei seminari conclusivi. Le rilevazioni finali e l'analisi delle proposte raccolte nei *workshop* consentono di apprezzare i cambiamenti operati e le intenzioni innovative di chi ha concluso il percorso.

2.2. IRIDI START

La formazione iniziale dei docenti universitari in ambito didattico-valutativo, stimolata dalle conferenze europee EHEA di Yerevan (2015), Parigi (2018) e Roma (2020), si è diffusa progressivamente in Europa.

Vengono dunque investiti sforzi significativi nell'attuazione di percorsi di accompagnamento in ingresso dei neoassunti, accanto a quelli di sostegno alla didattica per i docenti in servizio. Secondo l'indagine *EUA Trends 2018*, tra i *pedagogical training* obbligatori rivolti ai docenti, prevalgono quelli indirizzati ai neoassunti (37% sul totale di quelli censiti dall'*European University Association*). L'obiettivo è di stimolare chi prende servizio in Università come docente a sviluppare almeno una

sensibilità verso i problemi della didattica, con un primo *step* di formazione. In Italia la preparazione alla didattica dei ricercatori neoassunti, come quella dell'organico in servizio, è stata avviata in ritardo rispetto agli altri Paesi europei. Si profila dunque l'esigenza di estendere gli interventi, di promuoverli adeguatamente e di riconoscere formalmente le competenze acquisite, anche in funzione dello sviluppo di carriera.

a) Modelli e contenuti

I percorsi introduttivi IRIDI START si propongono di accompagnare l'ingresso professionale dei ricercatori, offrendo agli stessi l'opportunità di acquisire competenze essenziali per pianificare e attuare la didattica e la valutazione connesse ad un corso. Si tratta di un itinerario più breve di quelli proposti per i docenti in servizio, per ricercatori in alcuni casi senza esperienza pregressa di insegnamento.

Le lezioni offrono indicazioni per la progettazione delle schede d'insegnamento e la strutturazione delle prove d'esame, inquadrando i criteri per lo sviluppo della qualità dell'insegnamento individuale, all'interno del Sistema-Qualità istituzionale. Rispetto alle strategie efficaci per l'insegnamento, i corsi introducono strategie didattiche in presenza e a distanza, così da favorire anche la progettazione di lezioni *online* e la costruzione di ambienti di apprendimento integrati o ibridi. La pandemia ha messo infatti in evidenza le possibilità offerte dalle ICT e le ricerche internazionali, così come il PNRR, raccomandano la formazione specifica dei docenti su tali aspetti. Nei corsi, particolare attenzione è attribuita a temi quali l'equità e l'inclusione di genere, l'integrazione degli studenti con disabilità o DSA e degli studenti di altre culture.

b) Un approccio di ricerca

I modelli istituzionali di valorizzazione della qualità della didattica richiedono a tutti i docenti di contribuire al miglioramento della stessa, introducendo così la necessità di una formazione specifica, fin dall'inizio del servizio e progressivamente affinata. Non sempre però i programmi finalizzati a migliorare gli approcci alla didattica sono supportati da studi e approfondimenti sulle caratteristiche che li rendono efficaci. Di qui l'esigenza di confrontare e valutare con la ricerca empirica i corsi di formazione IRIDI FULL e START, per studiare le dimensioni degli effetti

che si ottengono, in relazione ai diversi traguardi proposti, così da approfondire le strategie per migliorarne l'efficacia e offrire stimoli anche alla ricerca futura.

3. Il piano di ricerca

Come illustrato, la ricerca ha accompagnato in maniera sistematica i percorsi organizzati per valutarne l'efficacia in termini di sviluppo di concezioni e strategie didattico-valutative centrate sullo studente e sulla sua attivazione. Vari risultati sono stati pubblicati (Coggi, 2019; Coggi *et al.*, 2020a; Coggi *et al.*, 2020b). Nel presente contributo forniremo alcuni esiti di una valutazione di efficacia differenziale dei corsi, che tiene conto anche di caratteristiche diverse dei partecipanti.

3.1 Lo scopo

Analizzeremo le differenze di impatto dei percorsi IRIDI, in relazione alle seguenti variabili:

- traguardi diversi della formazione (rappresentazioni/strategie) e contenuti specifici (didattica/valutazione);
- tipologia di corso (in presenza e a distanza);
- corso lungo (FULL) e corso breve (START);
- caratteristiche differenziali dell'utenza.

Premetteremo alcuni dati sulle proprietà edometriche degli strumenti adottati.

3.2 L'impianto di valutazione

L'impianto di valutazione adottato è sufficientemente articolato da permettere di valutare l'impatto complessivo e di eseguire analisi di efficacia differenziale.

Le variabili di sfondo, che consentono tali analisi, vengono rilevate in ingresso con un questionario che comprende aspettative, motivazioni e caratteristiche dei partecipanti.

L'impatto viene invece misurato somministrando, in ingresso e in uscita, i seguenti strumenti validati.

Per rilevare la transizione dal modello tradizionale centrato sui contenuti disciplinari (*teacher-centered*) ad un modello centrato sull'apprendimento degli studenti (*student-centered*) è utilizzato un adattamento della scala ATI (*Approaches to Teaching Inventory*, Prosser *et al.*, 2006). La scala è composta da 16 *Item* ed è articolata in 4 subscale (con 4 *Item* ciascuna) così focalizzati: rappresentazioni e concezioni didattiche trasmissive; rappresentazioni della didattica focalizzate sull'attivazione degli studenti; strategie e pratiche didattiche centrate sulla trasmissione dei contenuti; azioni didattiche che stimolano l'elaborazione e l'apprendimento autonomo degli studenti.

Per rilevare i modelli adottati dai docenti nella valutazione e le pratiche connesse, è stata invece costruita una scala composta da 22 *Item*: alcuni sono ripresi dal *Teachers' Conceptions of Assessment Inventory* (TCoA-III A, Brown, 2015). Altri, relativi alle rappresentazioni della valutazione più frequentemente identificate in letteratura, sono originali e riferiti a: il modello edumetrico; il modello sommativo; il modello regolativo; il modello formativo; la concezione relativa all'*accountability*.

Per valutare gli atteggiamenti nei confronti della progettazione didattico-valutativa è stata utilizzata una scala originale, composta da 8 *Item*, mentre per rilevare le percezioni di efficacia nell'insegnamento è stata realizzata una scala *ad hoc*, composta da 9 *Item*.

3.3 La validità e affidabilità degli strumenti

Di seguito sono presentati alcuni dati relativi alla validità e affidabilità degli strumenti di misura utilizzati per la valutazione degli impatti del percorso IRIDI. Le analisi per accertare le caratteristiche edumetriche sono state effettuate su 384 soggetti per la Scala sulla Didattica e su 375 soggetti per quella sulla Valutazione. Il campione è costituito da Ordinari, Associati e Ricercatori iscritti al percorso FULL.

La validità di contenuto è stata analizzata nella fase preliminare di creazione degli strumenti, attraverso il confronto all'interno del gruppo di esperti che ha predisposto gli strumenti.

Le tecniche di analisi dei dati utilizzate per valutare la validità di costruito e l'affidabilità sono:

- analisi fattoriale esplorativa, al fine di verificare la dimensionalità delle scale. Per l'estrazione dei fattori è stato utilizzato il Metodo della Massima Verosimiglianza (ML, *maximum likelihood*) e per tutte le scale è

stata verificata la fattorializzabilità (test di adeguatezza campionaria o test di Kaiser-Meyer-Olkin; test di sfericità di Bartlett).

. affidabilità delle scale di misura, al fine di valutare la coerenza interna, attraverso il coefficiente Alpha di Cronbach: valori vicini allo zero indicano un basso grado di affidabilità tra *Item*, valori vicini a 1 indicano invece un alto grado di coerenza della scala. L'affidabilità è stata inoltre verificata esaminando la correlazione a due-a due degli *Item* che compongono la scala (*inter-Item correlation*) e il grado di correlazione tra gli *Item* e la scala (*Item - total correlation*).

La Scala sulla Didattica, come illustrato precedentemente, rileva diversi aspetti legati ai modelli d'insegnamento centrati sul docente e sullo studente. L'analisi fattoriale esplorativa riporta risultati che attestano questa suddivisione teorica e individua una soluzione a due fattori (rotazione Varimax), con una percentuale di varianza totale spiegata del 37.6%. La matrice dei fattori ruotati riporta saturazioni molto buone per tutti gli *Item*, suggerendo l'eliminazione di due quesiti della subscale relativa al modello didattico centrato sul docente con *loading* bassi. La subscale relativa alla didattica centrata sul docente (6 *Item*) presenta un'alpha di Cronbach di 0,62, mentre quella riferita all'insegnamento centrato sullo studente (8 *Item*) è pari a 0,75.

Per valutare gli atteggiamenti e la cura nella progettazione didattico-valutativa nei partecipanti al percorso IRIDI è stata utilizzata una scala composta da 8 *Item*. L'analisi fattoriale esplorativa individua una soluzione monofattoriale, con una percentuale di varianza totale spiegata del 32,06%. Le saturazioni di tutti gli *Item* sono buone, l'alpha per la scala è pari a 0,67.

Per indagare le percezioni di efficacia nell'insegnare è stata utilizzata una scala composta da 9 *Item*. L'analisi fattoriale esplorativa individua una soluzione monofattoriale, con una percentuale di varianza totale spiegata del 43,55%. Le saturazioni di tutti gli *Item* sono molto buone e l'alpha è pari a 0,82.

Per rilevare i modelli adottati dai docenti nella valutazione e le pratiche connesse è stata utilizzata una scala composta di 22 *Item* dedicati alla rilevazione dei modelli valutativi. L'alpha totale della scala è pari a 0,72. Due subscale (valutazione sommativa e *accountability*) sono composte da un numero esiguo di *Item* (2) e non presentano indici di affidabilità accettabili. L'analisi fattoriale esplorativa individua quattro

fattori (rotazione Varimax), con una percentuale di varianza totale spiegata del 43,57%. La matrice dei fattori ruotati riporta saturazioni buone, suggerendo l'eliminazione di tre *Item* riferiti funzione regolativa della valutazione e degli *Item* relativi all'*accountability*. L'alpha per la subscale della valutazione formativa (5 *Item*) è molto buona, pari a 0,84, quella della subscale relativa ai soggettivismi (5 *Item*) è pari a 0,66, la funzione regolativa della valutazione (2 *Item*) presenta una alpha pari a 0,60. Le correlazioni tra gli *Item* sono sempre positive, elevate e significative, indicando una buona affidabilità e coerenza interna (*range* tra 0,40 a 0,80).

Questi primi risultati esplorativi mostrano che i risultati delle analisi fattoriali sono in linea con la teoria di riferimento e riportano risultati generalmente favorevoli. L'affidabilità delle diverse subscale è generalmente accettabile, anche se in alcuni casi emergono risultati al limite della soglia di riferimento, dato anche il numero esiguo di *Item* che compongono le dimensioni indagate. Tradizionalmente, infatti, viene indicato il valore 0,70 come soglia, ma uno studio recente che ha analizzato l'uso dell'alpha di Cronbach nelle ricerche di area educativo-formativa (Taber, 2018) ha segnalato come spesso si ricerchino valori elevati del coefficiente, quando invece occorre anche valutare la composizione degli *Item* e la loro eventuale scarsità o ridondanza. Occorrerà in futuro quindi ampliare il campione e ripetere queste analisi, eventualmente attraverso studi di analisi fattoriale confermativa per verificare l'adeguatezza dello strumento rispetto ai modelli teorici di riferimento. Inoltre, potrà essere utile arricchire lo strumento di nuovi *Item*, soprattutto per le subscale che presentano un numero esiguo di quesiti.

4. Efficacia complessiva e differenziale

4.1 Il campione

Il campione considerato per la valutazione d'impatto del percorso IRIDI FULL è costituito da 202 docenti in servizio nell'Università di Torino, che hanno seguito e completato le attività del corso in una delle cinque edizioni attivate dal 2017 al 2021. Nel campione sono rappresentati tutti e 27 i Dipartimenti dell'Ateneo e tutte le fasce d'organico (secondo una

distribuzione che rispecchia quella della popolazione, con una maggior presenza di professori associati).

Per valutare l'efficacia dei percorsi IRIDI START è stato considerato invece un campione di 100 ricercatori che hanno frequentato il corso nelle prime due edizioni, attivate nel 2019-20. Si tratta di Ricercatori di tipo A e B, un quinto dei quali con obbligo formativo, in quanto neoassunti.

Ambedue i campioni si distinguono per una prevalenza di corsisti di area scientifica e una sovrarappresentazione femminile, in proporzione inversa rispetto le quote di genere dell'organico di Ateneo.

4.2 Gli esiti

Riportiamo alcuni esiti del bilancio condotto sui percorsi IRIDI, che rispondono a domande rilevanti rispetto all'efficacia degli stessi.

a) Trasformazioni maggiori nelle rappresentazioni o nelle strategie didattiche dei corsisti?

I percorsi IRIDI FULL si centrano sullo sviluppo di concezioni e pratiche didattiche focalizzate sullo studente. Concezioni e strategie non si modificano però in modo uniforme nella percezione dei docenti. È dunque interessante domandarsi quali si modifichino più rapidamente. Dalle rilevazioni compiute con l'adattamento dell'ATI (Fig. 1) emerge che il cambiamento maggiore si ottiene nelle strategie didattiche attivanti (centrate sull'apprendimento degli studenti) (+0,45), con una conseguente, più graduale, diminuzione delle strategie trasmissive (-0,20).

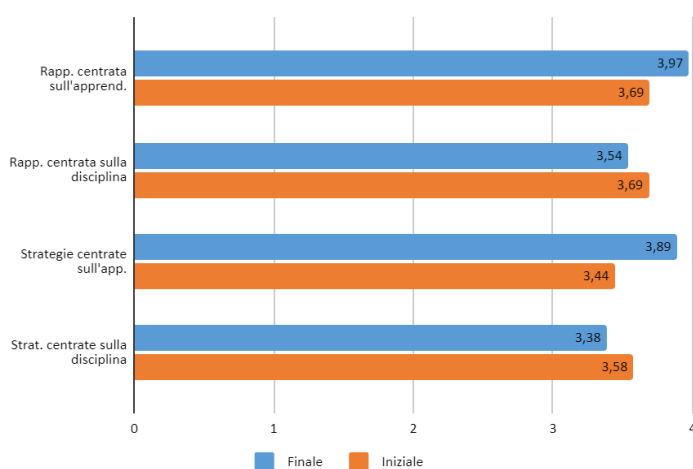


Figura 1 - Cambiamenti in rappresentazioni e strategie

Le concezioni o rappresentazioni della didattica risultavano già in partenza più centrate sull'apprendimento e quindi lo sviluppo risulta inferiore (+0,28), ma il livello raggiunto al termine del corso è più elevato. Probabilmente i docenti che volontariamente si sono iscritti a IRIDI FULL, avevano già maturato convinzioni vicine a un modello *student-centred*, senza però aver identificato strategie didattiche specifiche da utilizzare in aula (soprattutto in situazioni complesse, come utilizzare strategie attivanti con gruppi ampi di studenti, con matricole o nella didattica a distanza o mista).

b) Trasformazione maggiore dei modelli didattici o dei modelli valutativi?

I percorsi IRIDI FULL si centrano non solo sulla didattica, ma sulla valutazione, promuovendo concezioni e strategie valutative di tipo formativo, regolativo, attivante, valide e affidabili. Secondo la letteratura, le concezioni didattiche variano più rapidamente di quelle valutative. Ci si può dunque domandare, se all'interno del percorso IRIDI, si possano rilevare differenze negli impatti sulla didattica, rispetto a quelli conseguiti con la valutazione.

I risultati in proposito del percorso IRIDI FULL mostrano una situazione articolata (Fig. 2).

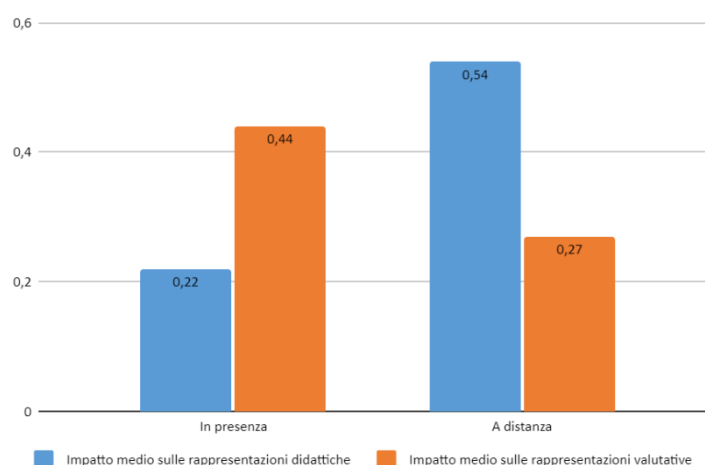


Figura 2 - Impatti sulle concezioni didattiche e valutative (*effect-size*)

Gli impatti maggiori si ottengono nello sviluppo di una concezione regolativa della valutazione ($d=0,58$) e una rappresentazione attivante della stessa ($d=0,54$). L'impatto sulle concezioni didattiche *teacher-centred* ($d=-0,24$) è pari a quello ottenuto nel ridurre le rappresentazioni selettive della valutazione ($d=-0,24$). L'incremento delle concezioni didattiche attivanti ($d=0,39$) è invece lievemente superiore all'impatto che si ottiene sia sulla rappresentazione formativa ($d=0,27$), che era già elevata, sia sulla consapevolezza dei soggettivismi ($d=0,31$).

c) Maggiore efficacia in presenza o a distanza?

Le prime tre edizioni del percorso IRIDI FULL sono state realizzate in presenza e le ultime a distanza per via della pandemia. È stato dunque possibile valutare l'efficacia differenziale di percorsi IRIDI simili in tutto, fuorché per la modalità di erogazione. Si è ipotizzata una maggior efficacia del percorso in presenza, dato che consente un proficuo dibattito tra i corsisti e con il docente. Gli esiti mostrano però, anche in questo caso, differenze evidenti (Fig. 3).

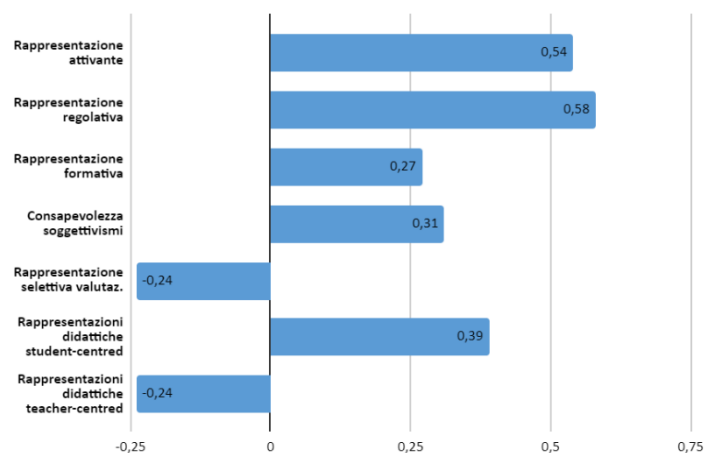


Figura 3 - Impatti sulle concezioni didattiche e valutative (*effect-size*) in presenza e a distanza

L'impatto medio sulle concezioni didattiche risulta più elevato a distanza ($d=0,54$) che in presenza ($d=0,22$), mentre l'impatto medio sulle concezioni valutative risulta più rilevante in presenza ($d=0,44$) piuttosto che a distanza ($d=0,27$). Si può ipotizzare che le trasformazioni delle concezioni valutative siano generate più facilmente con il dibattito in aula, mentre le concezioni didattiche cambino maggiormente con la riflessione personale guidata da stimoli formativi.

d) Maggiore efficacia del percorso lungo con docenti in servizio o del percorso breve ai ricercatori sulle rappresentazioni didattico-valutative?

Ci si può anche domandare se il percorso IRIDI FULL, lungo, con esercitazioni, destinato a docenti in servizio (in alcuni casi con molta esperienza didattica), di tutte le fasce di docenza, risulti più o meno efficace rispetto ad un percorso più breve, con meno esercitazioni, rivolto ai ricercatori, soprattutto neoassunti. Si tratta di un confronto complesso, in quanto ci sono diversi fattori che variano (Fig. 4). Se si considera l'impatto medio complessivo sulle concezioni si rileva, in linea con le aspettative, una maggior efficacia del percorso FULL più lungo e rivolto a docenti che si iscrivono volontariamente, coinvolgendosi in un ambiente formativo aperto alle diverse fasce di docenza.

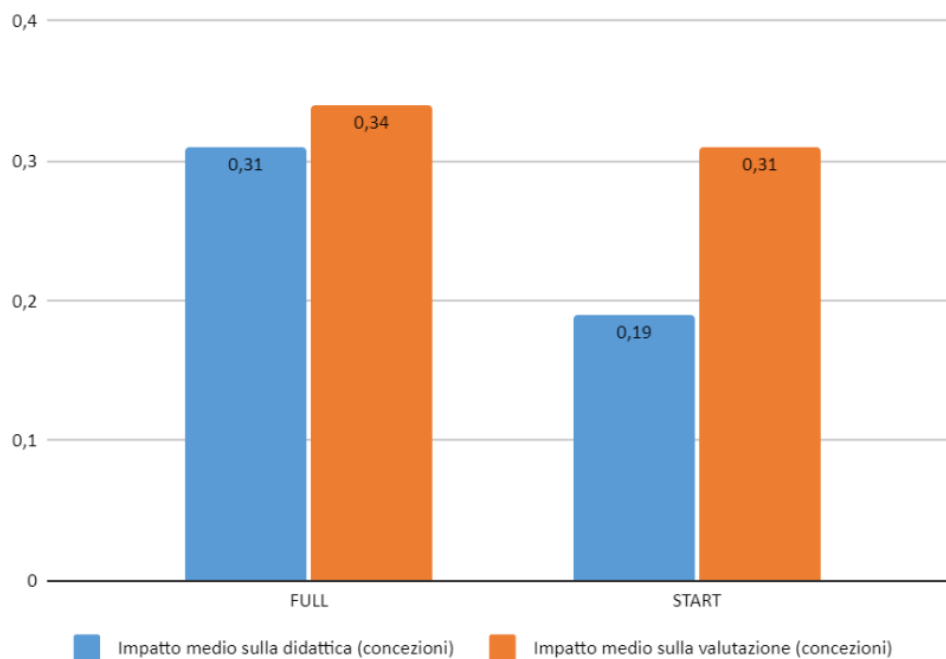


Figura 4 - Impatto (d di Cohen) sulle concezioni didattiche e valutative per percorsi lunghi (FULL) e brevi (START)

Lo stesso esito si ottiene se si paragonano gli impatti complessivi su strategie e concezioni didattiche (Fig. 5).

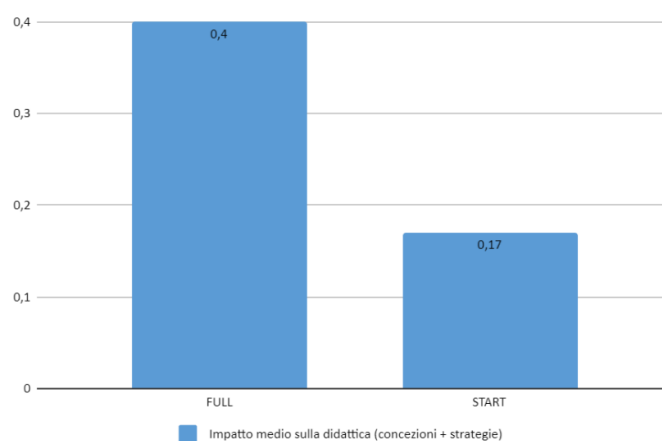


Figura 5 - Impatto (d di Cohen) sulle concezioni e strategie didattiche per percorsi lunghi (FULL) e brevi (START)

e) Maggiore efficacia nella trasformazione dei modelli didattico-valutativi nei docenti con più esperienza o con meno esperienza?

Al termine del percorso IRIDI FULL, in cui i corsisti presentano un'esperienza didattica molto differenziata (che oscilla da meno di 5 anni di esperienza a oltre i 23), è possibile valutare l'efficacia complessiva, ovvero l'impatto sulla didattica e sulla valutazione, tenendo conto dell'esperienza d'insegnamento maturata dagli iscritti (Fig. 6). È interessante constatare che l'impatto su chi ha più di 23 anni di esperienza è piccolo sia per la valutazione ($d=0,14$), sia per la didattica ($d=0,22$). L'impatto sulle concezioni e strategie didattiche risulta invece più elevato in coloro che hanno un'esperienza di insegnamento media (12-13 anni, con $d=0,46$) o bassa (0-11 anni, con $d=0,44$).

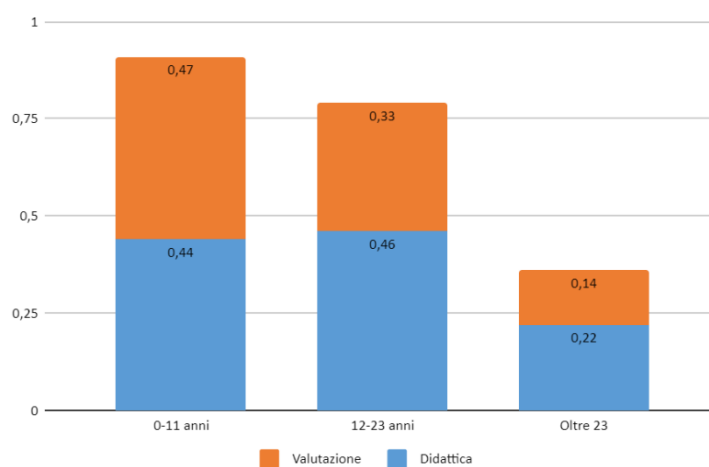


Figura 6 - Impatto (d di Cohen) sulle concezioni e strategie didattiche e valutative a seconda dell'esperienza d'insegnamento

L'impatto sulla valutazione è più elevato nei docenti con meno esperienza d'insegnamento (tra 0 e 11 anni). L'esito evidenzia l'importanza di percorsi in ingresso all'insegnamento ($d=0,47$), prima che alcune convinzioni valutative si cristallizzino ($d=0,33$, per 12-23 anni di insegnamento; $0,14$ per i docenti con più esperienza).

5. Conclusioni

Gli strumenti strutturati adottati consentono di cogliere validamente alcuni effetti della formazione IRIDI.

Per lo sviluppo di strategie didattico-valutative efficaci risultano preferibili i percorsi lunghi con esercitazioni.

L'impatto medio sulle rappresentazioni della valutazione è lievemente superiore a quello che si ottiene nella didattica. Tuttavia, la DAD favorisce la riflessione individuale sull'insegnamento e i cambiamenti connessi. I docenti con possibilità di formazione asincrona elaborano revisioni di modelli e modalità didattiche. La discussione collettiva in presenza sensibilizza invece maggiormente sui problemi valutativi e induce cambiamenti nei modelli e negli strumenti adottati. L'attività in presenza favorisce la collaborazione tra colleghi nelle innovazioni (come emerge dai *workshop* finali).

Riferimenti bibliografici

- Baeten M., Kyndt E., Struyven K., & Dochy F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243-260.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Society for Research into Higher Education & Open University.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in higher education: Learning for the long term*. Routledge
- Brown, S. (2015). *Learning, Teaching and Assessment in Higher Education: Global Perspectives*. Palgrave-Macmillan.
- Coggi, C. (2019). *Innovare la didattica e la valutazione in Università. Il progetto IRIDI per la formazione dei docenti*. Franco Angeli.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020a). L'empowerment dei docenti universitari: formarsi alla didattica e alla valutazione. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 21, 141-160.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020b). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca. *Form@re*, 20(1), 11-29.
- Ilie, M. D., Maricuțoiu, L. P., Iancu, D. E., Smarandache, I. G., Mladenovici, V., Stoia, D. C., & Toth, S. A. (2020). Reviewing the research on instructional development programs for academics. Trying to tell a different story: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100331.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (2006). Confirmatory factor analysis of the Approaches to Teaching Inventory. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 405-419.

Stes A. (2011). La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. *Recherche & Formation*, 57, 15-30.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in science education*, 48(6), 1273-1296.

Il modello didattico-organizzativo del TLC Uniba: la formazione del *faculty developers*

Loredana Perla, Alessia Scarinci

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Viviana Vinci

Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

1. Qualificazione della formazione e dello sviluppo professionale della docenza universitaria

Le recenti Raccomandazioni dei Ministri dell'*European Higher Education Area* (BFUG, 2020) hanno evidenziato, in una visione sistemica capace di connettere dimensioni *micro* e *macro*, come i processi di qualificazione della formazione e di sviluppo professionale della docenza universitaria siano strettamente correlati ad una visione dell'apprendimento centrato sugli studenti, al miglioramento continuo delle pratiche didattiche e alla capacità delle istituzioni e dei sistemi di istruzione superiore di sostenere il miglioramento continuo di insegnamento e apprendimento.

La necessità di ridefinire i processi di insegnamento-apprendimento in una «università che cambia» (Perla, 2018, p. 81) - operando un passaggio da una visione *teacher-centred* ad una *student-centred* (Tagg, 2003), quindi capace di promuovere le competenze degli studenti, di cui si riconoscono capacità di autoregolazione e di partecipazione attiva - prevede l'attuazione di cambiamenti organizzativi e didattici già previsti dalla riforma ispirata al processo di Bologna (1999). Tali cambiamenti, che hanno già spinto le università italiane e i loro organi di *governance* ad interrogarsi sulle possibili linee di intervento da adottare per rafforzare le competenze di insegnamento-apprendimento dei docenti (QUARC docente, 2018; Felisatti, 2016), sono apparsi ancor più necessari a causa dell'emergenza epidemiologica da Covid-19, che ha costituito una ulteriore spinta verso un ripensamento organizzativo e professionale degli

Atenei nella direzione di una maggiore flessibilità e ibridizzazione degli ambienti di apprendimento (Perla, Vinci, Scarinci, 2021b; Perla, Scarinci, Amati 2021). I docenti, attraverso un'azione didattica più attiva, esperienziale e riflessiva, dovrebbero rispondere alle esigenze di apprendimento di un corpo studentesco sempre più eterogeneo e promuovere capacità di *problem solving*, *team working*, metacognizione, abilità queste sempre più richieste dal mondo del lavoro (Sorcinelli, 2007; Felisatti, 2020). I vari cambiamenti rendono necessari degli interventi da parte degli atenei a favore della didattica e dello sviluppo di competenze per l'insegnamento. Lo sviluppo professionale del docente, infatti, è considerato un aspetto rilevante nel cambiamento delle pratiche didattiche e nel modo in cui le università concepiscono l'insegnamento e l'apprendimento: è quindi considerato un processo di sviluppo non solo individuale, ma organizzativo.

Essenziali, in tal senso, diventano le azioni di *Faculty Development* volte alla promozione dello sviluppo e del rinnovamento dei ruoli dei docenti e al miglioramento della qualità dell'apprendimento degli studenti (Sorcinelli, 2007, 2020; Lotti, Lampugnani, 2020; Perla, Vinci *in press*; Felisatti, Serbati 2017).

Lo sviluppo professionale dei docenti, in particolare, costituisce un aspetto fondamentale per l'assicurazione della qualità dell'offerta formativa e oggetto di una riflessione sul rapporto tra ricerca e didattica e sulla figura professionale del docente che diventa centrale nell'innovazione delle pratiche (Felisatti, 2020). Attraverso percorsi di formazione iniziale (per i neoassunti) e in itinere per i docenti senior, i docenti universitari hanno la possibilità di acquisire strategie, conoscenze, abilità, competenze relative alla progettazione dei corsi, alla valutazione degli apprendimenti, alle strategie di insegnamento e apprendimento attivo, all'uso integrato delle tecnologie, al fine di poter far fronte alle continue trasformazioni legate ad un contesto mutevole e a differenti ruoli e profili del docente (Austin, Sorcinelli, 2013). Il docente, infatti, non è solo un ricercatore, studioso esperto di un certo ambito disciplinare, ma è anche progettista capace di progettare dei percorsi e delle esperienze didattiche predisponendo diversi ambienti di apprendimento efficaci, sviluppatore di risorse, pianificatore di curricula, valutatore, etc. (Dipace, Scarinci, 2021).

I processi di digitalizzazione e il crescente uso delle tecnologie nella didattica universitaria, inoltre, rappresentano uno dei fattori di

cambiamento del contesto dell'istruzione superiore. L'impiego degli strumenti tecnologici modifica innanzitutto l'ambiente all'interno del quale avviene l'apprendimento, creando spazi virtuali più flessibili e diffusi in cui docenti e studenti interagiscono. Le tecnologie consentono forme di apprendimento più personalizzato e accessibile dando la possibilità di raggiungere un numero crescente di studenti di diverse fasce di età (Lueddeke, 1997). Ciò richiede, da parte del docente, un adeguamento delle proprie strategie di insegnamento ai cambiamenti apportati dall'uso di strumenti e dispositivi tecnologici nella didattica e la capacità di agire nei diversi contesti, in presenza e a distanza (Dipace, Scarinci, 2021). L'insegnamento in questi ambienti, infatti, richiede nuovi e diversi approcci pedagogici e conoscenze sofisticate non solo di tipo strettamente disciplinare e/o pedagogica, ma anche tecnologica (Perla, Agrati, Vinci 2019). A questi aspetti si lega anche un'idea di università che deve andare oltre il suo tradizionale ruolo di «unica istituzione preposta all'erogazione del sapere» (Lampugnani, 2020) e ambiente di apprendimento primario per lo studente universitario (Luddeke, 1997), per aprirsi ad una dimensione nazionale e internazionale, come è il caso delle *open university* o le piattaforme MOOC che erogano corsi i cui contenuti sono più accessibili, flessibili e fruibili da tutti (Bonaiuti *et al.* 2017).

Investire nel miglioramento delle pratiche di insegnamento e apprendimento attraverso attività di formazione promosse dagli atenei per poter assistere i docenti nei loro ruoli, costituisce un aspetto fondamentale dello sviluppo dell'istituzione universitaria, dell'organizzazione e delle persone (Sorcinelli, 2020).

2. *Faculty developers* agenti del cambiamento

Le azioni di *Faculty Development* sono volte a generare un cambiamento organizzativo di tipo trasformativo che coinvolge le persone a livelli diversi, chiamate a ripensare e modificare aspetti del loro lavoro e della loro pratica per garantire il miglioramento della qualità. Le pratiche di cambiamento sono fortemente legate al contesto, come sottolinea Cormac McGrath (2019: 102), che richiama la «teoria della strutturazione» di Giddens:

ogni iniziativa di cambiamento è presumibilmente governata in modo esplicito o implicito da una struttura (regole e regolamenti) che è influenzata dalle dimensioni strategiche, politiche e culturali di un'organizzazione.

Per questo, per tradurre in pratica teorie e modelli del cambiamento, occorre promuovere una «nuova cultura organizzativa» fatta di regole e regolamenti rinnovati, ossia di una nuova missione (McGrath, 2019).

Per facilitare le azioni di cambiamento e innovazione nell'istruzione superiore, le istituzioni individuano solitamente una o più figure all'interno dell'ateneo con la funzione di gestire le azioni ed i programmi di *Faculty Development* (Sorcinelli, 2020). In questo processo, fondamentali sono le figure dei *faculty developers*, considerati 'agenti del cambiamento' poiché promotori del miglioramento della didattica all'interno dei dipartimenti, ovvero facilitatori nello sviluppo di ateneo. Come già affermava Lueddeke nel 1997, i *faculty developers* possono «aiutare a convertire le possibilità future in realtà pratiche», influenzando la motivazione di ciascun dipartimento a pratiche di insegnamento innovative assumendo una logica *bottom-up* per poter raggiungere un miglioramento della qualità dell'offerta formativa dell'intero ateneo.

I *faculty developers* permettono di creare una rete per lo sviluppo professionale e organizzativo di ciascun dipartimento, favorendo la costruzione di connessioni interdisciplinari e delle comunità di pratica (Sorcinelli, 2007).

Compito del *faculty developer* è di costruire e gestire la cultura dello sviluppo, guidando e supportando i docenti nel processo di trasformazione. Per questo deve possedere abilità interpersonali e conoscenza dello sviluppo adulto al fine di comprendere la relazione che intercorre tra il cambiamento personale, professionale e istituzionale (si tratta di un processo lento che può incontrare resistenza); conoscenze pedagogiche, didattiche e di costruzione di curricula formativi per poter favorire l'adozione da parte dei docenti di approcci non tradizionali; capacità di identificare i bisogni educativi e professionali dei docenti e raccogliere informazioni sulle pratiche di insegnamento e apprendimento usate per poter attuare le riforme educative (Luddeke, 1997).

Per poter progettare interventi trasformativi mirati e più efficaci, il *faculty developer* deve essere in grado di comprendere e affrontare preoccupazioni e resistenze che ostacolano il cambiamento. Lo studio

condotto da Evans e Chauvin (1993), in particolare, ha permesso di comprendere i fattori facilitanti o ostacolanti che influenzano il cambiamento nelle comunità accademiche. Le Autrici definiscono il cambiamento come un processo complesso in cui intervengono percezioni, pensieri, sentimenti e preoccupazioni che si evolvono in diverse fasi. Il modello concettuale elaborato - *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM) - individua sette fasi di sviluppo in cui viene implementata l'innovazione nella pratica.

Nelle prime fasi le preoccupazioni sono legate al sé, in particolare alla necessità di acquisire informazioni sull'innovazione e alla comprensione di come queste possano influire su di sé, al compito e al modo in cui si percepisce il carico di lavoro. Man mano che l'innovazione viene acquisita attraverso le azioni di formazione e messa in pratica, l'intensità delle preoccupazioni legate al sé e al compito vanno scemando e aumenta invece in relazione all'impatto che l'innovazione può avere sull'apprendimento degli studenti, alla collaborazione, ovvero la messa in condivisione della propria esperienza con quella di altri colleghi e alla ri-focalizzazione del processo di innovazione (Evans, Chauvins, 1993).

Le fasi della preoccupazione	Espressioni di preoccupazione
Preoccupazione sull'impatto	Fase 6 <i>Refocusing</i> (Ho alcune idee su una soluzione che potrebbe funzionare anche meglio)
	Fase 5 Collaborazione (Mi preoccupa mettere in relazione quello che faccio con quello che fanno gli altri formatori)
	Fase 4 Conseguenze (Come influisce il mio modo di operare sugli studenti?)
Preoccupazione sul compito	Fase 3 <i>Management</i> (Sembra che stia impiegando tutto il mio tempo a preparare il materiale)
Preoccupazione sul sé	Fase 2 Personale (Che effetto avrà su di me il suo utilizzo?)
	Fase 1 Informazione (Mi piacerebbe saperne di più)
	Fase 0 Consapevolezza (Non mi preoccupa l'innovazione)

Tabella 1 - Fasi del *Concerns-Based Adoption Model* (CBAM). Adattato da Evans, Chauvins, 1993, p. 169

L'uso del quadro concettuale proposto dal CBAM è utile per comprendere come supportare i docenti a partire da una attenta valutazione delle fasi di preoccupazioni dinanzi al cambiamento (Evans, Chauvins, 1993). Un cambiamento che interessa non solo le pratiche di

insegnamento-apprendimento e valutazione, ma anche le politiche accademiche, sia a livello individuale che istituzionale.

3. Ruoli e profili del *faculty developer*

La figura del *faculty developer* si inserisce all'interno dei centri di insegnamento e apprendimento presenti nelle università - Centri universitari per l'eccellenza nell'insegnamento e nell'apprendimento o *Teacher and Learning Centers* (TLC) - «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» (Perla, Vinci, 2020).

Per reclutare ed ottimizzare la formazione dei *faculty developers*, migliorando la loro pratica di formatori (Baker *et al.* 2018; Dawson *et al.*, 2010), è opportuno comprendere le conoscenze, le abilità, le competenze loro richieste. A tal fine, preliminarmente all'avvio del corso di formazione, è stata effettuata un'analisi delle competenze del *faculty developer* analizzando lo studio di Dawson, Britnell, Hitchcock (2010), il quale permette di individuare diverse competenze in relazione ai ruoli svolti all'interno dei centri universitari, che possono variare a seconda della grandezza e sviluppo dei centri stessi e degli obiettivi preposti dal *Faculty Development*. Le autrici hanno identificato tre profili dei *faculty developers* all'interno dei TLC: *entry-level*, *senior-level* e direttore del *Faculty Development*, per i quali sono state delineate tratti e caratteristiche, *skills*, abilità, conoscenze e competenze, come da tabella allegata.

	<i>Faculty developer</i> a livello base	<i>Faculty developer</i> a livello senior	<i>Faculty developer</i> come direttore del <i>Faculty Development</i>
Tratti e caratteristiche	<i>Team player</i> Passione e impegno per lo sviluppo professionale Autocoscienza Collaborativo Aperto a nuove esperienze	Passione per il lavoro Creatività Iniziativa <i>Lifelong learner</i> Aperto alle critiche Persistenza Adattabile	Ispiratore Curiosità intellettuale

	Veloce da imparare e crescere Creatività Pazienza e tenacia		
Skills	Pratica riflessiva Capacità di apprendimento Abilità di insegnamento Divulgazione e <i>marketing</i> Facilitatore dei laboratori Amministrazione Abilità di ricerca Ascolto efficace	Abilità interpersonali: risoluzione dei conflitti, negoziazione, mediazione, diplomazia, fiducia, ascolto, empatia <i>Leadership</i> educativa <i>Self-reflective</i> <i>Tutor/coach</i> alla pari Modello	Equilibrio di più ruoli: <i>leader</i> , studioso, <i>manager</i> Gestione del tempo Pianificazione strategica e definizione delle priorità Gestione e valutazione del progetto Delega Gestione finanziaria
Conoscenze	Teoria dello sviluppo del curriculum Insegnare e apprendere Teoria dell'apprendimento degli adulti Dinamiche di gruppo Apprendimento basato sui risultati Filosofia dell'educazione <i>Framework</i> della cultura organizzativa	Educazione formale in pedagogia Comportamento organizzativo <i>Literacies-information</i> , media, tecnologia	Istruzione superiore Risorse umane Conoscenza teoretica
Abilità	Abilità di <i>leadership</i> : Facilitazione Allenatore/mentore Gestione Servizio Ispirare		
Competenze	Comunicare efficacemente Progettazione e realizzazione Facilitare il cambiamento e lo sviluppo Gestione di progetto <i>Team building</i>	Educatore: progettazione del corso, strategie didattiche, strategie di sviluppo del programma, strategie di valutazione	Facilitatore <i>Advocacy</i> e agente di gestione del cambiamento Gestione delle relazioni Insegnamento Sviluppatore di politiche

	Consulente efficace Selezione di strategie di insegnamento e apprendimento appropriate		<i>Community building</i> Mentore; interno ed esterno all'istituzione Ricerca SoTL <i>Coach</i> di Facoltà Mediatore e negoziatore
--	--	--	---

Tabella 2 - Profili differenziati del *faculty developer* (Adattato da Dawson, Britnell, Hitchcock, 2010, pp. 12-13)

Per quanto riguarda le competenze che il *faculty developer* deve possedere a un livello base, sono stati individuati tratti, caratteristiche, abilità e conoscenze che devono essere sviluppati durante la formazione, ad esempio: capacità di lavorare in *team*, abilità di ricerca, di facilitatore, mentore, *coach*; capacità di mediazione, riflessive; capacità di gestione dei progetti, di valutazione dei programmi; conoscenze sulle teorie dell'apprendimento degli adulti, sullo sviluppo del curriculum, competenze tecnologiche (*ibidem*, p. 10).

A livello *senior*, viene dato rilievo alla passione che deve avere per lo sviluppo dei processi di *Faculty Development* e alle capacità interpersonali nel lavorare in modo collaborativo e, quindi, capacità di mediazione, facilitazione e diplomatiche. Deve altresì dimostrare di avere competenze in ambito pedagogico ed educativo e nella gestione e implementazione di programmi (*ibidem*, p. 11).

Infine, a livello di direzione del centro per il *Faculty Development* sono stati individuati tre ruoli, ovvero amministratore, *leader* e studioso, e a ciascun sono state legate delle abilità, caratteristiche, competenze, come capacità di *leadership*, *management*, gestione delle relazioni e di sviluppo delle politiche, conoscenze teoriche, abilità di ricerca. Soprattutto, sottolineano le Autrici, a questo livello il *faculty developer* deve essere capace di creare un equilibrio tra i tre ruoli attraverso raffinate capacità di gestione del tempo, di facilitazione, *advocacy* e gestione del cambiamento (*ibidem*, p. 9).

Lo studio condotto da Baker *et al.* (2018) sottolinea il ruolo del contesto nello sviluppo delle competenze dei *faculty developers*. Secondo gli studiosi, infatti, l'applicazione delle conoscenze e delle abilità (pedagogiche, disciplinari, interpersonali) può variare sensibilmente a seconda del contesto di riferimento, modificando in

positivo o in negativo la *performance*: in tal senso le competenze dei *faculty developers* appaiono come un qualcosa di fortemente contestualizzato, quindi dinamico, mutevole, con un'alta capacità di adattamento alla situazione.

Le caratteristiche del contesto che hanno un'influenza dirimente sui processi decisionali e le competenze dei *faculty developers* - individuate attraverso interviste e osservazioni in situ nei momenti di formazione e interazione con gli studenti - si strutturano secondo tre livelli:

1. l'istituzione all'interno del quale il *faculty developer* interagisce (ambiente organizzativo e sociale);
2. il programma generale di formazione (struttura delle attività adottato per il *Faculty Development*);
3. la sessione specifica di formazione (*background* e caratteristiche degli studenti, l'aula/luogo della formazione ecc.).

A questi livelli si integrano e si adattano le conoscenze sia teoriche che esperienziali e personali del *faculty developer*, le abilità maturate e le dimensioni identitarie, ovvero la percezione di sé e di autoefficacia (punti di forza, debolezza), che possono influire sulla sua pratica. Integrando questi livelli con il contesto, sono implicati in processi di:

- *negoziazione*, a livello di istituzione: processo che consente di interagire con il contesto, adattando le proprie conoscenze, percezioni e contenuti e governare situazioni di disallineamento con il contesto organizzativo;
- *costruzione*, a livello di programma: processo che permette di allestire l'ambiente per un migliore allineamento delle proprie pratiche al contesto;
- *sintonizzazione*, a livello di sessione: processo che consente di applicare e perfezionare le proprie abilità e conoscenze durante un'attività (Baker *et al.* 2018, p. 271).

La definizione del profilo dei *faculty developers* permette di poter prevedere e pianificare la formazione necessaria per lo sviluppo delle competenze previste nei diversi ruoli (Dawson, Britnell, Hitchcock 2010). Tali competenze, come precedentemente detto, sono dinamiche e legate al contesto; pertanto, le attività di formazione dovrebbero essere orientate a facilitare un uso adattivo e situato delle conoscenze,

supportando la capacità riflessiva sulla pratica dei docenti, per garantire lo sviluppo dei processi di negoziazione, costruzione e sintonizzazione di conoscenze, abilità e identità e assicurare così un processo di *Faculty Development* efficace (Baker *et al.* 2018).

4. Formare i *faculty developers*: il modello curricolare del TLC Uniba

Alla luce del *framework* precedentemente illustrato e dell'esperienza maturata in precedenti edizioni dei percorsi formativi, l'Università degli Studi di Bari Aldo Moro ha strutturato, nel 2021/2022, un modello curricolare di formazione per i *faculty developers*, intenzionalmente progettato per favorire la creazione di reti interdisciplinari e comunità di pratica per lo sviluppo professionale e organizzativo a livello dipartimentale (Sorcinelli, 2007).

Il modello curricolare Uniba si presenta a 'cascata' (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) e prevede differenti *target group*:

- a livello istituzionale (macro), il Presidio di Qualità;
- a livello di formazione dei formatori (meso), i referenti dipartimentali, che fungono da *faculty developers*;
- a livello di gruppi di insegnanti (micro), le comunità di pratica costituite dal basso.

Sono stati selezionati e invitati a far parte del gruppo dei *faculty developers* 22 referenti dipartimentali (un referente per ciascun dipartimento) disposti ad impegnarsi nel percorso formativo, ad implementare le conoscenze acquisite nella pratica didattica e a supportare la formazione di neoassunti e figure professionali esperte, con profili di competenze diverse, per il miglioramento della qualità didattica universitaria. Lo scopo del coinvolgimento dei *faculty developers* è quello di attivare una *community* in grado di favorire un'analisi e una riflessione *delle e sulle* proprie pratiche in azione (Laurillard, 2015) e di formulare - attraverso la mediazione di figure di *middle management*, quali i *faculty developers* definiti anche agenti di cambiamento (Perla, Vinci, Scarinci 2021a, 2021b) - proposte per l'innovazione e la qualificazione, riconoscimento e valorizzazione della docenza universitaria da

implementare a livello di sistema nell'Ateneo barese, attraverso la condivisione con gli organi accademici di *governance*.

La durata del percorso è di 48 ore complessive e prevede il coinvolgimento di esperti a livello nazionale e internazionale, in *co-teaching*, dal mese di aprile 2022 al mese di ottobre 2022.

Attività/Modulo	Obiettivi
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 1 - Il profilo professionale del docente universitario ● Professione docente ● <i>Framework</i> competenze ● Organizzazione <i>Teaching Learning Center</i> ● Figure di supporto alla docenza universitaria ● SOTL - le competenze del docente universitario ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere le competenze del docente universitario ● Comprendere l'organizzazione e il funzionamento dei <i>Teaching Learning Center</i> ● Diventare consapevoli del rapporto virtuoso fra ricerca e didattica e adottare la ricerca nell'insegnamento
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 2 - Progettare l'intervento didattico ● <i>Syllabus</i>, scheda SUA, profilo in uscita dello studente ● La progettazione del <i>Syllabus</i> ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comprendere e saper utilizzare il <i>syllabus</i> come strumento per la didattica ● Saper progettare un <i>syllabus</i> efficace
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 3 - <i>Learning e teaching</i> per la mediazione didattica ● Mediazione didattica ● <i>Service Learning</i> ● Apprendimento e insegnamento: ambienti e dinamiche <i>student centered</i> ● <i>Best practice</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Favorire lo sviluppo di conoscenze e competenze con un servizio solidale alla comunità ● Saper utilizzare approcci e modelli <i>student centered</i> per l'apprendimento
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 4 - Tecnologie e innovazione didattica ● Didattica a distanza e <i>blended</i> ● Progettare ambienti di apprendimento ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conoscere e saper scegliere metodologie adeguate all'apprendimento ● Innovare la didattica sapendo progettare e utilizzare gli strumenti digitali ● Saper progettare ambienti di apprendimento digitali
<ul style="list-style-type: none"> ● Mod. 5 - La valutazione nell'apprendimento ● Nuovi approcci alla valutazione ● Valutazione sommativa e formativa ● Valutazione delle competenze ● <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● Saper adottare in forma consapevole approcci di <i>assessment for/of learning</i> ● Saper predisporre e utilizzare una rubrica di valutazione delle competenze

<ul style="list-style-type: none"> • Mod. 6 - Lavoro di comunità • Educazione dell'adulto • Costruire comunità di pratica • Lavorare in <i>team</i> e nelle comunità professionali • <i>Best practices</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisire competenze per l'azione professionale in contesto sociale
---	---

Tabella 3 - Articolazione del percorso formativo

Fra le metodologie di formazione, oltre alle forme di lezione frontale e dialogata, si prevede l'utilizzo di video-analisi, discussioni (nel piccolo e grande gruppo), attività a coppie, simulazioni (es. progettazione del *Syllabus*, elaborazione di una rubrica di valutazione delle competenze, strutturazione di un ambiente di apprendimento digitale) e utilizzo dei cosiddetti 'artefatti' - strumenti materiali e simbolici per la mediazione dell'apprendimento professionale - che Orland-Barak e Maskit (2017) hanno classificato in tre macro-categorie: 1) comunicativi: storie, immagini, casi, video, simulazioni, portfolio, lesson-studies, ricerca-azione; 2) funzionali alla generazione di pratiche, ad esempio lo storytelling o il video-*recording*, l'analisi della pratica, l'osservazione o la documentazione dell'esperienza o, ancora, i dispositivi di comunicazione mediatizzati (tecnologie educative); 3) che favoriscono la relazione. La progettazione del modello di formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC UNIBA si basa su processi di mediazione e metodologie di professionalizzazione fondate sul coinvolgimento (e riconoscimento) degli stessi docenti (Perla, 2019), chiamati a supportare la realtà accademica con *expertise* variamente distribuite a livello di compiti e funzioni. Tali dispositivi attivano l'interazione continua fra conoscenze teoriche *sull'insegnamento*, processi di insegnamento-apprendimento (*nella* pratica didattica) e competenze di progettazione e osservazione *per l'insegnamento* (Tågerud 2010).

Saranno utilizzati, anche grazie a specifici adattamenti della piattaforma *moodle*, strumenti di rielaborazione riflessiva dell'esperienza per sostenere la riflessione critica sulla pratica ed evidenziare gli aspetti più impattanti, utili e trasferibili nella didattica e nell'organizzazione, a livello di Ateneo. L'utilizzo di strumenti riflessivi e di autovalutazione per promuovere lo sviluppo professionale dei docenti a livello accademico è stato già sperimentato: richiamiamo, ad esempio, l'esperienza dell'Università di Helsinki con il progetto *HowUTeach* (Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Parpala & Lindblom-Ylänne,

2012; Parpala, Postareff 2021), incentrato sulle dimensioni che sostanziano la competenza pedagogica dei docenti e, in particolare, sugli 'approcci all'insegnamento' (centrato sull'apprendimento, centrato sul contenuto, insegnamento non riflessivo, insegnamento organizzato); sulle 'esperienze dell'ambiente di lavoro' (interesse e rilevanza, sostegno da parte dei colleghi, autonomia, integrazione tra insegnamento e ricerca); 'benessere' (stress - generale e legato all'insegnamento - *burnout*, autoefficacia, ansia, recupero dallo stress legato al lavoro, auto-compassione).

Il modello curricolare per la formazione dei *faculty developers* all'interno del TLC Uniba prevede anche: azioni di monitoraggio dei corsi e di valutazione dell'impatto; azioni di documentazione, come la redazione di un report annuale sulla formazione da restituire alle comunità dipartimentali; azioni di comunicazione, come brevi *spot* video e *podcast* da pubblicizzare sul sito dell'Università.

Più specificamente, fra le azioni di valutazione, è stato strutturato un protocollo quali-quantitativo e *mixed-methods* per valutare l'impatto delle azioni di formazione alla didattica che, oltre ad azioni di *customer satisfaction*, indaghi gli apprendimenti effettivamente conseguiti, le possibili ricadute sulla pratica didattica e il punto di vista dei soggetti partecipanti alla formazione, a partire dall'esplicitazione delle proprie motivazioni, aspettative, conoscenze pregresse, bisogni formativi. I *faculty developers* offriranno utili *feedback* sull'utilità e la qualità dei metodi proposti, oltre che sulle azioni da implementare a livello sistemico nell'Ateneo. Il tentativo, come suggerito dalla letteratura sul tema, è quello di implementare un approccio di ricerca partecipato e multilivello capace di tener conto della pluralità e complessità degli effetti della formazione valutati a partire dal riconoscimento del punto di vista dei soggetti coinvolti, coinvolti in prima persona nell'implementazione dell'innovazione e della qualità universitaria (Kirkpatrick, 1994; Steinert *et al.* 2006; Postareff, *et al.* 2007, 2008; Stes, *et al.*, 2010; Trigwell, *et al.*, 2012).

Riferimenti bibliografici

- Austin, A.E., Sorcinelli, M.D. (2013). The future of faculty development: Where are we going? *New directions for teaching and learning* (133), 85-97.
- Baker, L., Leslie, K., Panisko, D., Wong, A., Stubbs, B., Mylopoulos, M. (2018), Exploring Faculty Developers' Experiences to Inform Our Understanding of Competence in Faculty Development, *Academic Medicine*, 93, 2.
- BFUG Advisory Group 2 on Learning and Teaching (2020). Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA. Roma.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., Menichetti, L., Vivinet, G. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci
- Dawson, D., Britnell, J., Hitchcock, A. (2010). Developing Competency Models of Faculty Developers: Using World Café to Foster Dialogue. *To Improve the Academy*, 28, 3-24.
- Dipace, A., Scarinci, A. (2021). Formazione metodologica, tecnologie didattiche ed esperienze nella promozione delle competenze di insegnamento e apprendimento. *Excellence and Innovation in Learning and Teaching, Special Issue*, pp. 95-111.
- EHEA (1999). Bologna Declaration. From: <http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999>.
- Evans, L., Chauvin, S. (1993). Faculty Developers as Change Facilitators: The Concerns-Based Adoption Model. *To Improve the Academy*. 12 (1),165-178.
- 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. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In Lotti, A., Lampugnani, P.A. (Eds.) *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 69-79). Genova: GUP.
- Felisatti E., Serbati A. (Eds) (2017). *Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria*. Milano: FrancoAngeli.
- Kirkpatrick, D. L. (1994). *Evaluating training programs: The four levels*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Lampugnani, A. (2020). Faculty Development. Origini, framework teorico, evoluzioni, traiettorie. In: Lotti, A., Lampugnani, P.A. (Eds.) *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 27-40). Genova: GUP.
- Laurillard, D. (2015). *Insegnamento come scienza della progettazione. Costruire modelli pedagogici per apprendere con le tecnologie*. Milano: FrancoAngeli.
- Lotti, A., Lampugnani, A. (Eds.) (2020). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: GUP
- Lueddeke, G. (1997). Emerging learning environments in higher education: Implications for institutional change and academic developers. *International Journal for Academic Development*, 2(2), 13-21.
- McGrath, C. (2019). Academic developers as brokers of change: insights from a research project on change practice and agency. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 94-106.
- Orland-Barak, L., Maskit, D. (2017). *Methodologies of Mediation in Professional Learning*. Springer.
- Parpala, A., Lindblom-Yläinne, S. (2012). Using a research instrument for developing quality at the university. *Quality in Higher Education*, 18(3), 313-328.

- Parpala, A., Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUteach self- reflection tool. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23 (4), 61-67.
- Perla L. (2018). Formare il docente alla didattica universitaria: il cantiere dell'innovazione. In M. Micheli (Ed.). *Riflessioni sull'innovazione didattica universitaria* (pp.79-88). Udine: Forum.
- Perla, L. (2019). Valutare per valorizzare. La documentazione per il miglioramento di scuola, insegnanti, studenti. Brescia: Morcelliana.
- Perla, L., Agrati, L., Vinci, V. (2019). The 'Sophisticated' Knowledge of e-Teacher. Re-shape Digital Resources for Online Courses. In: Burgos D. *et al.* (Cur.) *Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online. HELMeTO 2019. Communications in Computer and Information Science*, vol 1091. Springer 3-17.
- Perla, L., Scarinci, A., Amati, I. (2021). Metamorphosis of space into digital scholarship. A research on hybrid mediation in a university context, in L.S., Agrati *et al.* (Eds.). *Bridges and Mediation in Higher Distance Education, Communications in Computer and Information Science*, 1344, 226-239.
- 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, 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), 68-88.
- Perla, L., Vinci, V. (2020). Follow up del progetto PRODID per lo sviluppo professionale dei docenti universitari: prima analisi dei Syllabi di insegnamento. In A., Lotti, P.A., Lampugnani (2020). *Faculty Development in Italia Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 111-131). Genova: GUP.
- Perla, L., Vinci, V. (2021). Modellistiche co-epistemologiche per la formazione del docente universitario: il progetto Prodidi Uniba,

Excellence and Innovation in Learning and Teaching. Special Issue, 11-30.

- Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (2021a). Faculty Development Design: A Curricular Training Model for Academic Professional Development. In ASSOCIAZIONE “PER SCUOLA DEMOCRATICA (Ed.). Pandemic and Post-Pandemic Space and Time. Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica REINVENTING EDUCATION (pp. 544-557). Volume III.
- Perla, L., Vinci, V., Scarinci, A. (2021b). Hybrid mediation and Digital Scholarship in Higher Education. In G. Ubachs, S. Meuleman, A. Antonaci (Eds.). Higher Education in the new normal: the role of online, blended and distance learning (pp. 58-70). Maastricht, The Netherlands: European Association of Distance Teaching Universities (EADTU).
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 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, 557-571.
- Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56, 29-43.
- QUARC docente (2018). Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario, ANVUR.
- Sorcinelli, M.D. (2007). Faculty Development: The Challenge Going Forward, *Peer Review*, Fall 2007, Vol. 9, No. 4.
- Sorcinelli, M.D. (2020). Fostering 21st Century Teaching and Learning: New Models for Faculty Professional Development. In A. Lotti, P.A. Lampugnani (Cur.). *Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari* (pp. 19-25). GUP.

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.

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*. Anchor.

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 be-lägga, bedöma och belöna pedagogisk skicklighet, from: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22232/1/gupea_2077_22232_1.pdf).

Trigwell, K., Rodriguez, K. C., Han, F. (2012). Assessing the Impact of a University Teaching Development Programme. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 499-511.

Parte quarta - Valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari

La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica

Di Pinto Giovanni

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

1. Introduzione

La qualità si può acquisire all'interno della comunità, così come il riconoscimento e la condivisione delle conoscenze tacite può condurre al potenziamento della competenza all'insegnamento.

Prima di entrare nel merito della trattazione, si ritiene doveroso effettuare alcune premesse e sottolineare, al contempo, che il presente contributo rappresenta il risultato di una risposta ad una *call for abstract*.

Trattasi, dunque, di un'ipotesi di ricerca non ancora divenuta fattuale che verrà sviluppata negli anni a venire, dopo aver individuato un Dipartimento Universitario disposto a fornire idonea collaborazione. Condizione essenziale, quest'ultima, per far sì che quanto ipotizzato passi dal piano dell'ideale a quello del fattuale.

2. La genesi, la prima esperienza italiana e le motivazioni del *Faculty Development*

Sviluppatosi nel mondo anglofono (soprattutto negli Stati Uniti e nel Canada) a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, il *Faculty Development*, nella fase iniziale, è stato sperimentato da un numero esiguo di Università, trovando applicazione nell'ambito della formazione inerente alle professioni sanitarie. Successivamente, il suddetto programma si è diffuso a macchia d'olio in tutto il mondo, dando luogo alla creazione di associazioni di *Faculty Development* e di *Teaching and Learning Center* (Miller, 1988; Alteen *et al.*, 2009; Hendricson *et al.*,

2007; McLean *et al.*, 2008; McNamara *et al.*, 2012; Rothman, Rinehart, 1990; Scudder *et al.*, 2010).

Tuttavia, il *Faculty Development* non tarderà a varcare anche i confini del territorio italiano, contagiando in modo positivo diversi Atenei all'avanguardia. Si veda, a tal uopo, il progetto «Professionalità Docente e Innovazione Didattica» (PRODID) ideato e posto in essere per la prima volta dall'Università degli Studi di Padova (per iniziativa del Professor Ettore Felisatti) dal 2013 al 2016 e, successivamente, realizzato da una rete pionieristica di Atenei italiani costituita dalle Università degli Studi di Bari, Camerino, Catania, Firenze, Foggia, Genova e Torino.

Una situazione, quella sopra descritta, derivante dal fatto che «nel sistema universitario italiano, il divario fra ricerca e didattica è rilevante» (Felisatti, 2011). La motivazione appena addotta, comunque, non rappresenterebbe l'unica causa. Nelle parole di Felisatti, il quale sostiene che «la ricerca è riconosciuta come un'esigenza primaria dell'accademia ed è strumento indispensabile per l'accesso alla professione e lo sviluppo di carriera» (Felisatti, 2020a), si potrebbe rintracciare, infatti, la seconda causa. Ma, a quanto pare, le ragioni che avrebbero determinato l'avvio dei programmi di *Faculty Development* non sarebbero esaurite. Lo studioso sopra menzionato, individua quella che potrebbe essere definita la causa principale, nel momento in cui afferma che «non si è compreso appieno che senza un professionista veramente 'capace di insegnare', non si potrà conseguire una effettiva qualità della didattica» (Felisatti, 2020b). Prospettiva, quella sopra esplicitata, che, allo stato attuale, starebbe emergendo con forza.

Premesso che la finalità principale del *Faculty Development* consiste nello sviluppare le competenze didattiche dei docenti universitari per formare studenti come cittadini attivi e responsabili, pensatori critici, risolutori di problemi, attrezzati per l'apprendimento permanente, il riconoscimento e la valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari, diverrebbe un imperativo categorico nel momento in cui si intende potenziare la qualità dell'istruzione e garantire agli studenti la migliore esperienza formativa possibile. Sarebbe indispensabile, dunque, investire nella qualità dell'istruzione per due motivi strettamente correlati che si indicano di seguito.

Il potenziamento della qualità dell'istruzione comporterebbe, dunque, un miglioramento dei risultati degli studenti che, a sua volta, avrebbe 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).

3. Una ricerca allo stato embrionale che focalizza le conoscenze tacite

Entrando nel merito del presente contributo, si potrebbe asserire che la finalità di tale lavoro consisterebbe nell'individuare una modalità idonea attraverso cui 'identificare' le conoscenze dei docenti universitari che non riescono ad essere tradotte in lemmi. E questo, poiché il riconoscimento e la valorizzazione delle conoscenze (ma anche delle competenze) didattiche (silenti) dei suddetti potrebbe divenire la 'chiave di volta' attraverso cui promuovere l'innovazione in ambito accademico. Tuttavia, le conoscenze oggetto del nostro interesse, risulterebbero essere proprio quelle tacite, che «corrispondono al saper agire in una determinata situazione standoci dentro, ma non ponendosi fuori per parlarne o per riflettere su» (Laneve, 2003a).

Focalizzare l'attenzione sulle conoscenze tacite potrebbe essere di supporto ai docenti, in quanto questi verrebbero aiutati ad acquisire la consapevolezza che si può parlare o riflettere sul loro «saper agire» in una certa situazione non solo «standoci dentro», ma anche ponendosi fuori. Ovviamente la qualità della didattica, laddove non presente, deve essere necessariamente appresa. E, probabilmente, quest'ultima potrebbe essere acquisita attraverso gli stimoli forniti dalla comunità. Tale contributo, non a caso, intende riflettere sulle *chance* di apprendimento offerte da una comunità di pratica, quale potrebbe essere, per esempio, un Dipartimento Universitario. Pertanto, per implementare la qualità di ogni azione didattica potrebbe essere necessario lavorare sulle competenze del corpo accademico; infatti,

l'ipotesi di base di ogni intervento di qualificazione della docenza muove dall'assunto che se non si elevano le competenze dei docenti, difficilmente si conseguiranno esiti rilevanti nella qualità della didattica (Felisatti & Serbati, 2014).

L'attenzione verso le comunità di pratiche, tuttavia, non è affatto casuale: «una delle caratteristiche che permette di riconoscere una 'comunità di pratiche' da un insieme di individui è proprio la condivisione

di conoscenze tacite» (Laneve, 2003b). Per migliorare la qualità della didattica e, dunque, la professionalità dei docenti, sarebbe opportuno partire dalla condivisione delle conoscenze tacite. Se, come sostenuto da Polanyi (Polanyi 1979), i docenti possono conoscere più di quello che possono esprimere, appare essenziale affinare la capacità di riflessione nell'azione, ma anche prima e dopo questa (Schön,1983/1999a). Se l'Università si configura non solo come contesto di ricerca, ma anche come contesto operativo e se i docenti sono legati inevitabilmente ad un'epistemologia della pratica professionale, diviene essenziale acquisire piena consapevolezza e, quindi, riflettere collettivamente sul fatto che, molto spesso, i docenti sono incapaci di spiegare o descrivere competenze alle quali attribuiscono estrema rilevanza (Schön,1983/1999b).

Per quanto sopra premesso, appare evidente che nei contesti operativi risulta utile una epistemologia della pratica, che i docenti costruiscono quotidianamente 'riflettendo nell'azione'. Di qui, riprendendo Schön, Laneve ci presenta la figura di un docente che potrebbe essere definito come un 'pratico-riflessivo', «fonte del sapere pratico, ma anche testimone, in primis, di una epistemologia pratica» (Laneve, 2003c).

4. Nel merito della ricerca ipotizzata

Dopo tale breve dissertazione sulle motivazioni che hanno determinato la genesi del *Faculty Development*, ma anche le scelte di fondo del presente lavoro, si ritiene opportuno esplicitare il progetto di ricerca ipotizzato dallo scrivente, i cui presupposti dovrebbero essere messi in atto una volta individuato il Dipartimento che, credendo negli effetti benefici di una didattica di qualità, si dimostri aperto ad una feconda cooperazione, anticamera, in molti casi, di una necessaria evoluzione della comunità accademica. Per quanto concerne l'oggetto della ricerca qualitativa, si osserveranno tutte quelle conoscenze tacite dei docenti universitari che non riescono ad essere tradotte in parole.

In relazione al paradigma teorico di riferimento, la ricerca qualitativa ipotizzata dovrebbe prendere le mosse dal costruttivismo sociale, che si baserebbe su tre principi di seguito elencati, secondo i quali la conoscenza:

1. sarebbe il prodotto di una costruzione attiva da parte del soggetto;
2. avrebbe carattere 'situato', cioè sarebbe strettamente collegata al contesto in cui verrebbe appresa, rielaborata e successivamente applicata;
3. emergerebbe da particolari forme di collaborazione e negoziazione sociale (Jonassen, 1994)

Per quanto attiene all'ipotesi di base, si partirebbe dall'assunto che il riconoscimento, la condivisione e la valorizzazione delle conoscenze tacite dei docenti potrebbe rappresentare una 'degnata via' per migliorare la qualità della didattica. Per quanto riguarda il campione, questo potrebbe essere costituito da un *team* di docenti afferenti ad un Dipartimento, facente capo ad una Università, che potrebbe riflettere costruttivamente su problemi d'interesse comune.

In relazione al metodo, la comunità di pratica, come metodo qualitativo di matrice costruttivista, consentirebbe un apprendimento cooperativo e, quindi, un miglioramento collettivo. In riferimento alla comunità di pratica, si ritiene doveroso effettuare alcune osservazioni che ne giustificano la selezione. La comunità di pratica presenterebbe il vantaggio di conferire medesimo valore alla teoria e alla pratica. Del resto, la conoscenza e la competenza (cioè teoria e pratica) sarebbero strettamente connesse e, dunque, l'apprendimento 'situato' (che concepisce l'apprendimento non più come 'atto individuale', ma come 'attività distribuita' tra i partecipanti ad una comunità di pratica) prevederebbe che si «apprenda facendo» (Lave, & Wenger, 1991/2004a). Altro vantaggio della comunità di pratica, consisterebbe nell'attenuazione della gerarchia. Per Lave e Wenger, infatti, il processo di apprendimento sarebbe costituito dall'appartenenza alla comunità, anche senza attività formali di insegnamento/addestramento. Ciò premesso, sarebbe proprio attraverso il processo di «partecipazione periferica legittimata» che i nuovi arrivati, da posizioni 'periferiche', si avvicinano al 'centro' della comunità, passando dalla semplice 'osservazione' e da compiti, conoscenze e competenze elementari ad altri più complessi e 'centrali', secondo un modello che gli autori farebbero discendere dall'apprendistato (Lave & Wenger, 1991/2004b). Un ulteriore vantaggio della comunità di pratica potrebbe essere rappresentato dall'esplicitazione e dalla condivisione della conoscenza tacita, la quale, tuttavia, congiuntamente a quella esplicita, risulterebbe integrata nelle esperienze reali e, dunque, nella vita concreta della

comunità. Per confermare la veridicità di quanto sopra esposto, sarebbe opportuno riprendere Trentin il quale, non a caso, asserirebbe che «il tentativo di esplicitare e condividere anche la conoscenza tacita è uno degli obiettivi della comunità di pratica» (Trentin, 2004).

Da non sottovalutare assolutamente, in relazione ai vantaggi della comunità di pratica, le questioni concernenti le *chance* d'innovazione ed il collegamento tra formazione e professione.

A riprova di quanto appena asserito, come si evince dal testo di un progetto FSE 2/224/2008 (realizzato nella Provincia Autonoma di Bolzano), afferente ai modelli organizzativi e didattici per il *LifeLong Learning*, «le comunità di pratiche contribuirebbero alla costituzione di nuclei solidi di capacità e competenze interne ed alla creazione di opportunità di innovazione» (Fini, 2008a). Nel medesimo testo appena citato, vi sarebbe, inoltre, un passaggio estremamente rilevante nel quale si dichiara che «le comunità di pratiche possono anche svolgere un ruolo di raccordo tra le esperienze educative formali (soprattutto di alta formazione, come il Dottorato di Ricerca che rientra nell'ottavo livello dell'*EQF*) ed il passaggio al mondo del lavoro» (Fini, 2008b) come, per esempio, i contratti universitari per gli assegni di ricerca o quelli relativi alla docenza di un qualsiasi insegnamento presso l'Università.

Riprendendo il percorso di ricerca ipotizzato, diviene necessario palesare la tecnica di rilevazione selezionata, ovvero l'osservazione partecipante. Come sistema di rilevazione delle informazioni (in grado di mettere a fuoco i comportamenti), l'osservazione partecipante, consentirebbe l'inserimento in maniera diretta e per un tempo relativamente lungo, in un gruppo sociale (da due mesi a diversi anni), preso nel suo ambiente naturale, instaurando un rapporto di interazione personale con i suoi membri. Tutto questo, allo scopo di descriverne le azioni e di comprenderne, mediante un processo di immedesimazione, le motivazioni e, quindi, i significati che gli attori sociali attribuiscono alle loro medesime azioni (Mauceri, 2017). Per quanto concerne il dispositivo di raccolta delle informazioni, il diario di bordo o quaderno, come preferisce definirlo la Mortari, apparirebbe uno strumento particolarmente funzionale agli scopi del progetto di ricerca in fieri. Funzionalità, che emergerebbe proprio dalla vocazione del suddetto a concentrarsi sulla pratica professionale, «di cui si scandagliano gli aspetti ritenuti più rilevanti, considerandoli alla luce delle finalità e degli obiettivi del proprio lavoro, trasformati anch'essi in oggetto di

riflessione» (Mortari, 2009, pp. 145-146). Non meno rilevanti sul versante della comprensione dell'iter di ricerca, risulterebbero essere alcune semplici, ma significative indicazioni operative sull'utilizzo del diario/quaderno di bordo.

A tal fine, il diario o quaderno di bordo, dispositivo riflessivo per chi osserva, che consente di interrogarsi sull'operato, potrebbe essere utilizzato in modo alternato. Pertanto, nell'ambito delle comunità di pratiche, potrebbero essere predisposte delle coppie di docenti che, ispirandosi alla logica del *role playing*, potrebbero assumere a turno il ruolo di osservato e, successivamente, quello di osservatore. La scelta dell'utilizzo del summenzionato strumento di raccolta, tuttavia, non sarebbe affatto fortuita, soprattutto se si muove dal presupposto che la 'riflessione nell'azione' dovrebbe essere una costante nell'azione didattica. Grazie al diario/giornale di bordo è possibile interrogarsi costantemente sul proprio operato, senza appiattirsi sulla banalità della *routine*. Del resto,

quando la mente evita l'esercizio del pensare riflessivo, si finisce per stare in una situazione di anonimata, dove ci si sottrae alla possibilità, ma anche alla responsabilità, di cercare il senso dell'esperienza, e quindi di farsi autori e autrici consapevoli di quello che si va pensando e si va facendo (Mortari, 2003, p. 19).

Come sapientemente evidenziato dalla Vittadello,

l'ingrediente fondamentale di una buona competenza professionale sta, infatti, nella capacità di ribellarsi alla legittimità del «si è sempre fatto così», per andare alla ricerca di quell'autenticità che il diario di bordo, in quanto forma di scrittura autobiografica, consente: esso può facilitare l'emergere di dubbi, riflessioni, intuizioni che magari non si ha il coraggio di esporre pubblicamente e diventare lo scrigno in cui raccogliere e custodire osservazioni, critiche, domande e ipotesi (Vittadello, 2017, p.68).

In relazione alla diffusione delle risultanze del progetto di ricerca, dopo aver predisposto un circostanziato report di ricerca, potrebbero essere coinvolti in un ciclo di Seminari di Studi su 'La condivisione delle conoscenze tacite: una via per migliorare la didattica', anche altri Dipartimenti della medesima Università. E questo, al mero fine di disseminare all'interno della comunità scientifica quelle 'migliori prassi'

che dovrebbero condurre al potenziamento della qualità della didattica universitaria.

5. Dai risultati attesi ad alcune riflessioni sul docente ideale

Per quanto concerne i risultati auspicati dalla ricerca, questi, stando alle previsioni, dovrebbero condurre all’:

- attenuazione dello stress psicofisico dei docenti;
- accoglimento, da parte dei docenti, di inediti approcci metodologici alternativi
- implementazione della qualità nella didattica;
- acquisizione, da parte del corpo docente, della *teamwork competence*;
- accrescimento, nei docenti (ma anche negli studenti), della capacità di *problem solving*;
- ampliamento delle competenze degli studenti;
- erogazione di percorsi di studio ‘cuciti’ sulle reali istanze formative del contesto sociale di riferimento, che rendano
- gli studenti pensatori critici, cittadini attivi e responsabili, risolutori di problemi, dotati di quei mezzi idonei ad apprendere per tutto l’arco della vita, in sintonia con la prospettiva del *lifelong learning*.

Alla luce di quanto sopra esposto, si potrebbe affermare che il potenziamento della qualità del sistema universitario, implicherebbe un ripensamento del *modus docendi*. A tal proposito, estremamente interessanti risultano essere alcune osservazioni di Laneve, nel momento in cui asserirebbe che «la conoscenza della materia consente al docente di trasmetterla correttamente, di fare un discorso chiaro e coerente, di stabilire relazioni fra i segmenti della conoscenza disciplinare» (Laneve, 2003d). Anche se:

questo non deve significare risolvere, secondo il sofisma gentiliano (‘chi sa, sa insegnare’), la didattica in didattica disciplinare, incentrata (assolutamente) sulla epistemologia della e delle discipline (Laneve, 2003e).

Illuminanti risulterebbero essere, per le finalità del presente lavoro, le ulteriori raccomandazioni del summenzionato studioso, nel momento in cui evidenzerebbe che:

il modo di stare in una disciplina (e non solo per insegnarla, ma anche apprendere) comincia con la conoscenza del suo campo d'indagine, ossia del rapporto fra i temi di cui si occupa e gli strumenti concettuali (teorie, modelli, concettualizzazioni) e metodologici di cui essa dispone per affrontare tali temi. Ma una Didattica polarizzata sull'epistemologia disciplinare ha già evidenziato tutti i suoi limiti ed i suoi rischi: *epistemocentrismo, disciplinarismo, contenutismo* (Laneve, 2003f).

Muovendo da tale prospettiva, la necessaria riflessione nel corso dell'azione didattica, ma anche anteriormente e posteriormente a questa, dovrebbe condurre tutti gli attori professionali coinvolti, non solo a condividere quelle imprescindibili conoscenze tacite, ma anche ad avviare una feconda speculazione pedagogica sul delicato rapporto tra didattica e disciplina di studio; soprattutto se si parte dall'assunto che questa potrebbe contribuire ad implementare la qualità della didattica in ambito accademico. Del resto, come magistralmente sostenuto da Laneve,

insegnare non è tanto o soltanto trasmettere in modo più o meno perspicuo contenuti disciplinari (pur necessari) ... quanto, e soprattutto, allestire tutte quelle condizioni favorevoli, situazioni, opportunità, in grado di facilitare l'apprendimento da parte del discente. Non si tratta di veicolare conoscenze, nella convinzione che queste, comunque, riusciranno ad arricchire il soggetto, bensì di progettare percorsi idonei a generare un cambiamento nel suo modo di essere (Laneve, 2003g).

6. Conclusione

Nel concludere il presente contributo, in sintonia con le finalità del progetto di ricerca ipotizzato, ma anche con quelle più generali del *Faculty Development*, si ritiene congruo esplicitare una constatazione personale che, tuttavia, assumerebbe anche le sembianze di un'inderogabile raccomandazione destinata a tutti gli intellettuali del mondo accademico che, stando alla tesi di Felisatti (Felisatti, 2021), dovrebbero pensarsi «come docenti ricercatori in aula attenti a verificare

l'impatto sociale della formazione erogata». Per quanto sopra premesso, si potrebbe asserire che le conoscenze e, dunque, le competenze didattiche del corpo accademico, in alcuni casi, non amano i riflettori, ma vivono silenti nella mente e nel cuore di alcuni sapienti precettori. Il loro riconoscimento, la loro valorizzazione e condivisione diviene un imperativo categorico per un fecondo potenziamento, nell'Università, di quell'imprescindibile qualità, tanto auspicata da quella parte attiva di comunità, che svolge il proprio mestiere con ammirevole professionalità, dignità ed ingente responsabilità verso l'umanità che necessita di costanti cure per la sua nota fragilità. Muovendo da tale prospettiva, la comunità accademica dovrebbe ricercare tutte quelle modalità innovative funzionali al miglioramento della qualità della didattica, considerato che tale opzione rappresenta quella necessaria precauzione in grado di annichilire, o quanto meno attenuare, la dispersione universitaria.

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.

Brown J. & Kurzweil M. (2018). *Instructional quality, student outcomes, and institutional finances*. American Council on Education: Washington, DC. Disponibile in: <https://www.acenet.edu/Documents/Instructional-Quality-Student-Outcomes-and-InstitutionalFinances.pdf>. (consultazione: ottobre 2021)

Faculty Development E Didattica Universitaria. (n.d.). SIPED. Disponibile in: <https://www.siped.it/gruppi-di-lavoro/faculty-development-e-didattica-universitaria/> (consultazione: ottobre 2021).

Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria e innovazione. In L. Galliani (Cur.). *Il docente universitario*. Pensa Multimedia.

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

Felisatti, E. (2020) Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria (p.70) Disponibile in: https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_in_Italia_ebook_indicizzato.pdf (consultazione: ottobre 2021)

Felisatti, E. (2021, 28 ottobre-29 ottobre) Faculty Development:la via italiana. [Relazione a convegno]. ASDUNI. 3° Convegno nazionale, Genova, Italia.

- Fini, A. (2008). Comunità e Network di pratiche.
http://formazionecontinua.marconatonetwork.it/pdf/Comunita_e_Network_di_pratiche.pdf (consultazione: ottobre 2021)
- Gasperi, E. & Vittadello, C. (2017). Studium Educationis. *L'educativo nelle professioni*, n.2
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/studium/article/view/2452/2204> (consultazione: ottobre 2021)
- 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
- Laneve C. (2003). La didattica fra teoria e pratica, Editrice La Scuola
- Lave, J., & Wenger, E. (2004). L'apprendimento situato, Erickson, Trento (ed. orig. Situated Learning. Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press, Cambridge MA 1991).
- Mauceri, S., (2017). [Slide Power Point della terza lezione del Corso di Metodologia della ricerca sociale su "Le strategie qualitative di ricerca"]. A.A.2016-2017.
https://www.coris.uniroma1.it/sites/default/files/Lezione_3_Le%20strategie%20qualitative%20di%20ricerca.pdf. (consultazione: ottobre 2021)
- 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.
- Mortari L. (2003). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma; Carocci.

- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma; Carocci.
- Polanyi M. (1979). *The tacit dimension*, (tr. it, *La conoscenza inespresa*, Roma, 1979). Armando (Originariamente pubblicato nel 1966)
- Rothman J., Rinehart M.E. (1990). A profile of faculty development in physical therapy education programs. *Physical Therapy*, 70(5), 310-313.
- Schön, D.A. (1999) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action. Il professionista riflessivo. Per una epistemologia della pratica professionale*. (tr. it., A. Barbanente, 2. Ed.), Edizioni Dedalo (Originariamente pubblicato nel 1983)
- 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.
- Trentin G. (2004). *Apprendimento in rete e condivisione delle conoscenze*, F. Angeli, Milano
- Jonassen D. H. (1994), Thinking Technology, Toward a Constructivistic Design Model, *Educational Technology*, XXXIV, 34-37.

La competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo: lettura cross-culturale dei documenti-quadro

Laura Sara Agrati

Università degli Studi di Bergamo

Juanjo Mena

University of Salamanca

1. Introduzione - sguardo ‘profetico’ e ‘attuale’

La pandemia da Covid-19 ha modificato i sistemi educativi di tutto il mondo mettendo alla prova anche le università sul piano, in particolare, dell'erogazione dell'offerta didattica, assicurata spesso in modalità *online* o in forma ibrida (Reimers & Schleicher, 2020). Questo ha avuto come conseguenza immediata, già in fase di emergenza, la necessità di intervenire nella preparazione didattica dei docenti e delle figure deputate alla formazione degli studenti, chiamate a riorganizzare la progettazione e la valutazione della propria attività didattica (Rapanta *et al.*, 2020; Crawford *et al.*, 2020). Sono così emerse nuove sfide legate all'accesso e all'utilizzo delle tecnologie digitali per l'insegnamento e anche all'applicazione di nuove modalità di insegnamento (Mena & Rincón-Flores, 2021).

In tempi precedenti alla fase pandemica, l'ENQA - già portatrice di un approccio centrato sullo studente e sui suoi processi di apprendimento - aveva rilevato la necessità di uno studio teso all'individuazione delle competenze di base e specifiche del ruolo del docente universitario a livello europeo (ENQA, 2015) che valorizzasse la complementarità fra ricerca e formazione, la disponibilità a percorsi flessibili e all'innovazione dei metodi didattici, anche attraverso l'uso delle nuove tecnologie e delle nuove forme di erogazione della didattica per l'apprendimento digitale.

Circa la necessità di investire nelle competenze didattiche dei docenti universitari, anche il Rapporto *High Level Group on the Modernization of*

Higher Education (2013; Felisatti & Serbati, 2017) aveva offerto, tra le altre raccomandazioni, quelle più puntuali riguardo a. strategie per il supporto e il miglioramento continuo della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento (*mission*) (raccomandazione 2), b. una formazione pedagogica certificata e continua per il personale, non solo didattico (raccomandazione 3), c. lo sviluppo di competenze per insegnamento-apprendimento *online* nell'era digitale, capace di raccogliere e rilanciare le opportunità offerte dalle tecnologie (raccomandazione 11).

Simili previsioni e raccomandazioni, che in fase pre Covid-19 potevano apparire anticipatrici di scenari futuri e che in piena fase pandemica hanno persino assunto valore profetico, oggi in fase post Covid-19, giunti ormai oltre «l'insegnamento emergenziale» (Huang *et al.*, 2020), devono necessariamente essere tradotte in interventi concreti che favoriscano l'accesso e l'utilizzo delle tecnologie digitali e la realizzazione di nuove modalità di insegnamento (Bonk *et al.*, 2020; Mena & Rincón-Flores, 2021).

In seno al più ampio tema sui profili di competenza del docente universitario (Fabrice, 2010; Galliani, 2011; Pleschová *et al.*, 2012), il presente capitolo offre argomenti funzionali alla valorizzazione e al riconoscimento delle competenze didattiche - intese come la scelta e l'implementazione di metodologie didattiche innovative, la mediazione tecnologica dei contenuti e delle attività di insegnamento, nonché l'attenzione ai risultati dell'apprendimento - da una prospettiva cross-culturale attraverso il confronto di due Paesi con tradizioni di organizzazione universitaria differenti, come l'Italia e la Spagna, allo scopo di far emergere comuni e specifici elementi da offrire al dibattito scientifico-istituzionale.

2. Profili di competenza docente e competenza didattica

La crescente attenzione della ricerca educativa negli ultimi anni sui processi di insegnamento-apprendimento in ambito universitario (Fry, Ketteridge e Marshall, 2015; Harland, 2020) spinge in prima battuta a rileggere alcuni dei profili di docente universitario 'ideale' che negli anni, da diverse prospettive e contesti culturali (Ramsden, 1991; Ibáñez-Martín, 1990; Wood *et al.*, 2017), sono stati avanzati. È possibile svolgere tale lettura focalizzando l'attenzione sulle competenze didattiche allo

scopo di individuare le caratteristiche peculiari ma anche comuni, emergenti dalle differenti profilazioni. Nelle indagini iniziali di Ramsden (1991) il profilo del «buon docente» universitario veniva intercettato attraverso 6 dimensioni (Tab. 1):

Dimensione	Descrittori
Buon insegnamento	motivare gli studenti a svolgere al meglio il proprio lavoro, dedicare molto tempo a commentare i prodotti degli studenti, di comprendere le difficoltà che gli studenti, di fornire spesso <i>feedback</i> utili ad orientare le progressioni di apprendimenti, spiegare bene i contenuti di apprendimento, rendere le discipline interessanti, dimostrare interesse a ciò che gli studenti hanno da dire
Obiettivi e standard chiari	esplicitare lo standard di lavoro previsto, fornire sin dall'inizio un'idea chiara del percorso da proporre allo studente, esplicitare lo scopo e gli obiettivi del corso
Abilità generali	supportare le abilità generali degli studenti (<i>problem solving</i> , capacità analitiche, lavorare in <i>team</i> , apertura al nuovo, comunicazione scritta, pianificare il proprio lavoro)
Valutazione appropriata	ascoltare richieste e suggerimenti da parte degli studenti, supportare altri processi oltre quello di memorizzazione, spostare il <i>focus</i> della valutazione dalla persona agli esiti di apprendimento, offrire <i>feedback</i> sotto diverse forme
Carico di lavoro appropriato	equilibrare il carico di lavoro dello studente, organizzare un programma con un numero di argomenti equilibrato, dare abbastanza tempo per far sedimentare gli apprendimenti
Indipendenza	offrire agli studenti più opportunità di scelta (sul lavoro da fare, sui processi di apprendimento, sulle modalità di valutazione), supportare i personali interessi accademici degli studenti, discutere su come è possibile imparare i contenuti del corso,

Tabella 1 - Sei dimensioni del «buon docente». Adatt.: Ramsden (1991)

È possibile riconoscere nelle prima indagini di Ramsden un approccio descrittivo per così dire ‘centrico’ alla competenza didattica del docente universitario, che procede per ampliamento a partire dalla principale capacità di trasposizione/ mediazione dei contenuti del sapere fino a farvi rientrare il supporto effettivo ai processi e alle posture di apprendimento di studenti e studentesse. Il coevo lavoro di Ibáñez-Martín (1990) - Tab. 2 -, focalizzava oltremodo nella competenza didattica del docente universitario la capacità di chiarificazione terminologico-concettuale, assunta come effettivo e necessario supporto all’attenzione e ai processi di apprendimento degli studenti.

Dimensione		Descrittori
Preparazione per la docenza	preparazione curriculare	sapere 'lo stato dell'arte', i termini della discussione scientifica internazionale sulle tematiche, riflettendo sulle soluzioni di maggior successo
	preparazione attitudinale	far percepire agli studenti l'importanza e la dedizione al proprio lavoro di docente, attraverso atteggiamenti di equilibrio e disponibilità
	preparazione pedagogico-didattica	adottare uno stile educativo che rispetti la dignità dello studente come 'educando', «evitando ogni comportamento indottrinante o manipolativo»
Comunicazione della conoscenza	come presentare il discorso	la chiarezza espositiva è funzionale a far conoscere agli studenti nuovi contenuti e nuove modalità di indagine e di studio, in modo da collaborare allo sviluppo della scienza. Le spiegazioni terminologicamente accurate, fini nell'argomentazione e profonde nel giudizio dispongono gli studenti all'addestramento dell'intelligenza.
	coinvolgimento dello studente nel discorso	funzionale a risvegliare nello studente l'interesse per l'argomento e come spingerlo a fare una riflessione informazioni personali su ciò che studia che gli consentono un'assimilazione intelligente.

Tabella 2 - Dimensioni didattiche del docente universitario. Adatt.: Ibáñez-Martín (1990).

Un cambio di prospettiva è quella offerta dagli studi ben più recenti di Troelsen (2016; 2021) che prendono spunto dal modello olistico del management universitario di Holt *et al.* (2011). Questi partono dal presupposto che l'insegnamento universitario consista in molteplici compiti diversi, ciascuno a sua volta legato il più delle volte ad altre figure afferenti a diverso livello al percorso formativo (es. coordinatore del corso, *tutor* e tecnici di laboratorio, figure esperte). L'autrice ha individuato così 5 livelli di descrizione delle competenze didattiche comuni e specifiche alle diverse tipologie di docenti universitari (Tab. 3).

Elemento della competenza	Livello D (conduce l'insegnamento pianificato da altri)	Livello C (è responsabile di elementi del corso)	Livello B (è responsabile del corso)	Livello A	
				Livello A.1 (<i>scholarship</i> per l'insegnamento e	Livello A.2 (è responsabile di programmi

				l'apprendimento (SoTL)	i e corsi che coinvolgono più docenti)
Pianificazione, conduzione e valutazione dell'insegnamento	Conosce il risultato di apprendimento previsto e la coorte di studenti. Conduce l'insegnamento in conformità con i principi di base di SDU. Utilizza la tecnologia didattica necessaria.	Conosce la pianificazione, la conduzione e la fornitura di <i>feedback</i> sugli elementi del corso. Seleziona e conduce attività di insegnamento e apprendimento adeguate al risultato di apprendimento previsto e alla coorte di studenti in conformità con i principi di base di SDU. Sceglie e utilizza la tecnologia di insegnamento pertinente.	Conosce la pianificazione, la conduzione e la valutazione dei corsi. Seleziona e conduce attività di insegnamento, apprendimento e valutazione in linea con il risultato dell'apprendimento previsto e i principi alla base dell'SDU. Collabora con i colleghi al raggiungimento dell'obiettivo generale del programma. Rimane aggiornato sulle ultime tecnologie di insegnamento.	Progetta, conduce e valuta criticamente il proprio e l'altrui insegnamento, sulla base della conoscenza basata sulla ricerca della teoria e della metodologia pedagogica universitaria.	Progetta, conduce e valuta corsi e programmi basati su modelli pedagogici universitari. Descrive e progetta programmi, utilizzando modelli curriculari generali. Formula e implementa una strategia di valutazione in accordo con il profilo di competenza del programma.
Pianificazione, conduzione e valutazione della supervisione	Conosce il risultato di apprendimento previsto e la coorte di studenti di supervisione. Conduce una supervisione su	Conosce la pianificazione, la conduzione e la fornitura di <i>feedback</i> su compiti di supervisione	Conosce la pianificazione, la conduzione e il <i>feedback</i> sulla supervisione a lungo termine, sia	Pianifica, conduce e fornisce <i>feedback</i> sulla supervisione pedagogica, ad es. supervisione	Descrive e progetta strategie di supervisione per i programmi, sulla base di

	piccola scala (es. di esercitazioni di laboratorio) in conformità con i principi di base (dell'Università).	a breve termine, ad es. incarichi e progetti nell'ambito di corsi e progetti di laurea e magistrale nonché tesi di laurea magistrale. Seleziona un modulo di supervisione adattato al risultato di apprendimento previsto e alla coorte di studenti. Sceglie e utilizza la tecnologia di insegnamento pertinente per la supervisione sia in loco che <i>online</i> .	per singoli studenti che per gruppi di studenti Seleziona e gestisce moduli di supervisione adeguati ai risultati dell'apprendimento, al gruppo di studenti e alle impostazioni. Si tiene informato sulle ultime tecnologie di insegnamento per la supervisione sia in loco che <i>online</i> .	dei colleghi, basata sulla conoscenza della ricerca teorica e delle metodologie della supervisione.	modelli teorici di supervisione.
--	---	--	--	---	----------------------------------

Tabella 3 - Competenze didattiche del docente SDU (2018). Adatt. da: Troelsen, 2021, p. 257.

Dal quadro suggerito da Holt e richiamato da Troelsen emergere un complesso profilo di docente universitario che all'abilità di supporto ai processi di apprendimento degli studenti (abilità base) unisce la disponibilità e la capacità di documentare e condividere la propria attività didattica (abilità ulteriore), anche attraverso metodi e tecniche di indagine strutturate (Livello B e A.1). In tale quadro complesso le tecnologie assumono un ruolo via via più integrato, da pertinenti strumenti per la mediazione dei contenuti da apprendere e la supervisione dei processi di apprendimento (Livello C e B) a dispositivi che offrono dati e informazioni utili alla valutazione degli insegnamenti (Livello A).

Presupposto di tale complesso sistema è che l'Università possieda una *vision* riguardo il concetto di qualità dell'insegnamento universitario e che questo venga assunto «come leva» del cambiamento organizzativo (Holt *et al.*, 2011) che implichi, tra l'altro: definizione condivisa e pubblica di cosa si intende per 'buon insegnamento'; investimento sulla preparazione del personale di nuovo ingresso e sullo sviluppo professionale di tutto il corpo docente; stimolo alla condivisione di *best practice* didattiche orientate alla costruzione di una comunità di pratica supportiva (Piazza *et al.*, 2020) nella volontà di valorizzare e riconoscere l'eccellenza.

2.1. Dalla comunicazione alla documentazione al SoTL

Il quadro storico-longitudinale appena accennato consente di riconoscere negli studi la tendenza a uno spostamento dell'asse definitorio della competenza del docente universitario, da una centratura prevalente sulle abilità comunicativo-di mediazione dei contenuti di apprendimento (Tab. 2) e sulle capacità di programmazione del percorso (notiamo l'enfasi riguardo la chiarezza degli obiettivi e la valutazione appropriata e frequente) (Tab. 1), alla capacità di supervisionare l'efficacia del proprio insegnamento, sia a medio termine (rispetto alle tipologie di studenti e ai risultati di apprendimento raggiunti e attraverso criteri interni - Tab. 3, Livello C e B), sia sulla base del confronto con altri colleghi e attraverso criteri scientificamente condivisi (Tab. 3, Livello A.1).

In un recente studio Troelsen (2021) sottolinea inoltre la correlazione tra la necessità per il docente di documentare la propria pratica di insegnamento e la tendenza ad assumere un approccio pratico-riflessivo, a sua volta funzionale alla costruzione e condivisione di una visione di insegnamento-apprendimento di tipo partecipativa. La disponibilità a dare ragione e a rendicontare la propria pratica didattica viene definito come «passo fondamentale verso il riconoscimento dell'eccellenza didattica» (Troelsen, 2021, p. 258): non ci sarebbe docente eccellente sul piano specificamente comunicativo-metodologico-didattico che non sia anche disposto a valutare i risultati del suo insegnamento, in termini di efficacia sui processi di apprendimento degli studenti, e, soprattutto, a condividere e mettere a disposizione tali risultati a beneficio della comunità universitaria.

Tale disposizione alla documentazione/rendicontazione della propria pratica di insegnamento sarebbe uno dei tratti peculiari di eccellenza del docente universitario non solo dal punto di vista interno all'organizzazione (come disponibilità a far crescere l'intera comunità) ma anche esterno, per quanto attiene la valutazione complessiva e pubblica del docente universitario. Troelsen ribadisce che «è importante riconoscere - sia all'interno dell'organizzazione che all'esterno - i risultati di un insegnamento di qualità in modo che si crei parità di stima con l'attività di ricerca» (Troelsen, 2021, p. 258).

In altri termini, la capacità e la disponibilità da parte del docente universitario a documentare e condividere la propria pratica di insegnamento attraverso metodi e tecniche di indagine strutturate e riconosciute dalla comunità scientifica specializzata, come il *scholarship of teaching and learning* (SoTL) sarebbe un indicatore da accreditare ai fini della valutazione delle abilità di ricerca e non solo didattiche.

Metodi come il SoTL rappresenterebbe una possibilità per il docente universitario, e per chi si occupa della valutazione complessiva della sua attività, di connettere la doppia anima, le due componenti del profilo di competenze del docente universitario - quella didattica e di ricerca -, tradizionalmente tenute separate.

Dalla prospettiva del *scholarship*, documentare è «rendere trasparente come l'apprendimento è stato reso possibile» (Trigwell, 2012). Il SoTL è l'indagine sistematica, condotta dal docente di un corso, spesso in collaborazione con *tutor* o gli stessi studenti, sull'apprendimento degli studenti e finalizzata alla condivisione pubblica dei risultati ai fini del monitoraggio del corso singolo e/o del corso di studio (Felten, 2013). Come già sottolineato da Hutchings (1999), il SoTL implica da parte del docente universitario la tendenza a portare gli atteggiamenti e le abilità di studioso (porre domande, raccogliere prove, trarre conclusioni o sollevare nuove domande) all'interno del proprio lavoro di docente allo scopo di valutarne l'efficacia rispetto agli apprendimenti degli studenti e a beneficio delle Facoltà.

Il SoTL è stato anche riconosciuto elemento di forza che consente di

costruire *teaching commons*, vale a dire uno spazio concettuale comune in cui i docenti costruiscono e condividono insieme come learning community una cultura di ricerca dell'insegnamento e dell'apprendimento, elaborando, confrontando, sperimentando e

documentando le strategie efficaci per la preparazione degli studenti (Felisatti & Serbati, 2014, p. 142).

Shulman, al riguardo, aveva già intravisto nello *scholarship* una possibilità per rileggere l'insegnamento universitario come «proprietà comune» (Shulman, 1993) che consente al singolo docente di uscire dalla solitudine nella quale spesso conduce la sua pratica didattica e all'istituzione universitaria di ottenere dati utili al miglioramento della propria offerta formativa (Shulman, 1998). Da questo punto di vista, il SoTL sarebbe un «imperativo pedagogico» per la comunità universitaria che attraverso modalità di indagine scientifica è in grado di monitorare l'efficacia dei suoi interventi formativi, ma soprattutto un vero e proprio 'obbligo' per la comunità degli studiosi di insegnamento e apprendimento (Shulman, 2002, p. vii).

3. Competenza didattica del docente in Italia e Spagna: lettura cross-culturale dei documenti

È stata realizzata la prima fase di un'indagine avviativa con lo scopo di individuare alcuni caratteri della competenza didattica all'interno dei profili del docente universitario italiano e spagnolo. Attraverso un disegno comparativo 'cross-culturale',

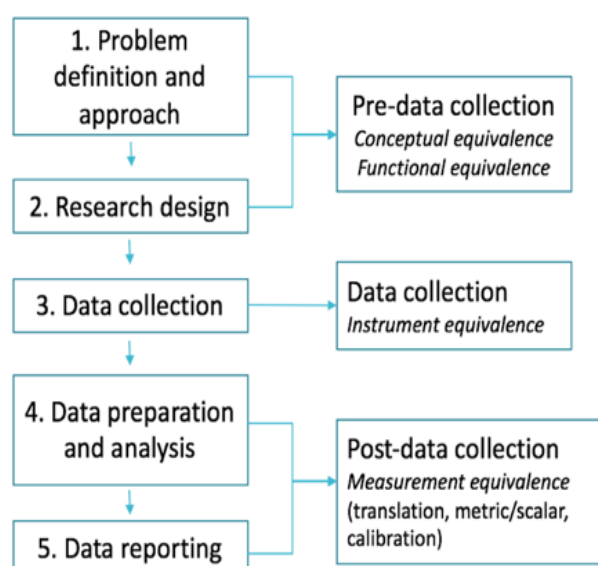


Figura 1 - Processo di ricerca cross-culturale (Malhotra *et al.*, 1996)

si è proceduto all'analisi documentale di 4 fonti di informazioni

- 2 regolamenti: 1. ANVUR, Linee guida AVA per l'accREDITamento periodico dei campus universitari e dei corsi di studio (2017) (Italia); 2. Linee guida per l'accREDITamento nazionale/regionale dei campus universitari (ACSUCYL) (Spagna);
- 2 rapporti/pubblicazioni di ricerca: 3. Quarc_docente (2017) (Italia); 3. Rapporti ANECA (2015-2018) (Spagna).

La fase esplorativa ha avuto lo scopo di:

- ricostruire gli aspetti interni/intrinseci del contesto; indagare le «pratiche locali» (Birkeland, 2016) per contribuire alla trasformazione della conoscenza;
- raccogliere pre-dati per attivare il confronto dei ricercatori sui significati dei costrutti, come «competenza», «competenza didattica», ecc. (cfr. «equivalenze concettuali», Fig. 1).

L'analisi documentale (Bowen, 2009) ha posto questioni circa l'esistenza di profili di competenza definiti e la possibilità di inferire similitudini/differenze in termini di significati. Per la lettura dei documenti si è proceduto all'analisi dei contenuti attraverso la trascrizione/traduzione dei brani significativi e il ricorso allo schema interpretativo focalizzato a tre livelli - ricerca di profili e aree di competenza, di area di competenza specificamente didattiche, di componente tecnologiche all'interno di quest'ultima.

3.1. La competenza didattica del docente: sguardo 'localizzato'

Viene riportata di seguito la descrizione sintetica dei due contesti culturali, emergente dalla lettura trasversale e 'localizzata' dei documenti di riferimento; successivamente si riporta la tabella comparativa, frutto dell'analisi dei contenuti sui medesimi documenti.

Italia

Le competenze del docente universitario italiano sono state da anni oggetto di discussione e riflessione sistematica (Semeraro, 2006; Galliani 2011; Orefice *et al.*, 2013), per diventare tema di indagini strutturate - come quelle del progetto PRODID (Professionalità Docente e Innovazione Universitaria) dell'Università di Padova (Felisatti e Serbati, 2014, 2015,

2017), DIDASco dell'Università di Bari (Perla, 2018; Perla e Vinci, 2018). Tale tema è sovente stato ricompreso all'interno del più ampio quadro di discussione sulla valutazione della qualità dell'offerta formativa della didattica universitaria (Gattullo, 1986; Semeraro, 2006; Felisatti, 2011, 2015), e ha consentito di descrivere strutture di competenze 'polivalenti' e flessibili con «funzioni complesse e multiple in termini di qualità e quantità» (Quarc-docente, 2017, p. 25).

Nel 2015 l'Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) ha istituito il gruppo di lavoro interdisciplinare QUARC_docente (Qualificazione e Riconoscimento delle Competenze didattiche del docente nel sistema universitario) coordinato dal prof. Ettore Felisatti dell'Università di Padova con lo scopo di approfondire la tematica della qualificazione e del riconoscimento delle competenze didattiche nel sistema universitario e di elaborare, in linea con il sistema AVA (vedi dopo) e in base a precedenti esperienze pilota in contesto italiano, linee di indirizzo per il supporto alla professionalità docente, il miglioramento della qualità della didattica nonché la delineazione di una «via italiana alla qualificazione e valutazione della docenza universitaria».

Prima di presentare la profilazione della professionalità docente, all'interno della quale individuare la componente didattica, il documento richiama alcuni caratteri imprescindibili da riconoscere alla didattica stessa, ai processi di insegnamento-apprendimento *tout cour*: a. centralità da riconoscere agli studenti, da considerare come veri e propri «*partner* dell'impresa didattica» (Quarc_docente, 2017, p. 16; OECD, 2012); b. attenzione ai processi di innovazione didattica e delle metodologie per l'apprendimento, soprattutto attraverso la valorizzazione dei percorsi esperienziali, dell'*authentic learning* e degli interventi personalizzati; c. ricorso alle ICT «didatticamente gestite» (Quarc_docente, 2017, p. 19), ossia finalizzate all'inclusione di diverse tipologie di utenti e ispirate a modelli *open and flexible learning* (Galliani, 2002); d. ricorso a strategie e dispositivi di valutazione per l'apprendimento (Stiggins, 2005; Sambell *et al.*, 2013) - strumenti di auto-valutazione (portfolio, scale autovalutative ecc.), *peer* e co-valutazione (interviste, *peer-review* ecc.) nonché etero-valutazione (questionari, prove di valutazione, test ecc.) -, utili non solo a misurare i risultati finali in termini di apprendimento, ma che favoriscano l'accompagnamento dei processi di acquisizione della conoscenza; e.

apertura all'internazionalizzazione per il miglioramento delle pratiche didattiche (es. mobilità studenti, *visiting professor*, corsi, insegnamenti e materiale didattico in lingua veicolare ecc.); f. attenzione allo sviluppo delle competenze trasversali a sostegno dell' *employability*.

Definiti in questi termini i processi di insegnamento-apprendimento in ambito universitario, tra i diversi profili di docenza è più opportunamente identificabile quello specifico del «titolare di insegnamento con responsabilità e autonomia nella progettazione, conduzione e valutazione di attività didattica» (profilo 2). Solo a questo punto diventa possibile esplicitare effettivamente le competenze didattiche da intendere come «integrazione armonica e funzionale» (Quarc_docente, 2017, p. 26) tra:

- «competenze distintive» (*core competences*, legate all'attività di insegnamento): disciplinari, metodologico-didattiche, pedagogiche, comunicativo-relazionali, organizzativo-gestionali, di sviluppo professionale;
- «competenze trasversali» più ampie, connesse alle funzioni gestionali-organizzative dell'università:

coordinare l'insieme delle attività di insegnamento ai vari livelli [...], attraverso il lavoro collegiale, in *partnership* con gli studenti e nel rispetto delle procedure e dei regolamenti*; gestire l'analisi dei fabbisogni formativi [...] per progettare percorsi coerenti; assumere funzioni di *leadership* [...] per coordinare commissioni e gruppi di lavoro; promuovere l'innovazione di servizi a supporto della qualità della formazione; raccordare l'attività di didattica e di ricerca con la dimensione di *governance* (Quarc_docente, 2017, p. 28)

e individuare le funzioni e i compiti del responsabile dell'insegnamento (profilo 2, p. 28), ossia: progettare il corso di insegnamento nel quadro complessivo dei Corsi di Studi; insegnare sulla base di un repertorio di metodi e tecniche; individuare e utilizzare risorse sia per l'insegnamento che per l'apprendimento; supervisionare i processi attraverso test, relazioni e progetti che coinvolgono gli studenti; supportare gli studenti attraverso azioni di orientamento, *tutorship* e *coaching*; verificare gli apprendimenti con modalità congrue e imparziali; monitorare l'efficacia dell'insegnamento per il raggiungimento dei risultati attesi a livello di corso e di corso di studi; attuare processi di ricerca nell'ottica della riflessione e dell'aggiornamento permanente.

Due anni dopo il documento QUARC_docente, l'ANVUR ha pubblicato le linee guida per l'accREDITAMENTO periodico delle sedi e dei corsi di studio universitari (ANVUR, 2017). Le linee guida sintetizzano le novità del sistema 'Autovalutazione-Valutazione periodica-AccREDITAMENTO' (AVA), il modello di Assicurazione della Qualità (AQ) per il miglioramento delle attività formative e di ricerca, introdotto dal D.M. n. 987/2016, che recepiscono a loro volta gli standard e le Linee guida dall'ENQA - cfr. l'uso di indicatori di risultato dei CdS, oltre che di processo e l'elaborazione di un glossario comune dei termini. Rispetto proprio al glossario, le linee guida ANVUR offrono chiarimenti relativi alla progettazione e l'erogazione della didattica, soprattutto per quanto attiene:

- la distinzione delle attività formative (insegnamenti, laboratori, tirocini e redazione della tesi di laurea),
- la distinzione tra erogazione in co-presenza docenti-studenti e per via telematica (attraverso Learning Management System) con inclusi ambienti di videoconferenza che contemplano video-lezioni e attività interattive e collaborative,
- il riferimento al *syllabus*, il programma dettagliato che esplicita obiettivi e contenuti del corso, argomenti, materiali didattici e modalità di verifica, nonché informazioni utili allo studio individuale e all'apprendimento consapevole e attivo da parte dello studente.

Le linee guida, pur nella tecnicità della loro funzione, definiscono la didattica e la ricerca come «protagonisti dell'assicurazione della qualità» (ANVUR, 2017, p. 21) e richiamano per la prima indicatori di valutazione in base agli allegati del DM n. 987/2016 (gruppo A, allegato E e gruppo E, allegato E).

Il documento ribadisce l'importanza di una visione strategica circa la qualità della didattica e della ricerca come requisito. Il CdS

garantisce la realizzazione di iniziative volte alla qualificazione dei docenti, in termini di sviluppo scientifico e professionale, nonché di formazione e aggiornamento dei metodi didattici da essi utilizzati (ANVUR, 2017, p. 54),

in particolare, in relazione allo «sviluppo di competenze didattiche e sperimentazione di metodi/strumenti didattici innovativi» (ANVUR, 2017,

p. 28). Ulteriore requisito è la dotazione e la qualificazione del personale docente realizzata nei CdS attraverso

iniziative di sostegno allo sviluppo delle competenze didattiche nelle diverse discipline (come ad esempio la formazione all'insegnamento, il *mentoring* in aula, la condivisione di metodi e i materiali per la didattica e la valutazione, etc.) (ANVUR, 2017, p. 54).

Spagna

In Spagna, il quadro di riferimento è lo *European Digital Competence Framework for Educators -DigCompEdu-* (Punie & Redecker, 2017). Questo modello è un quadro basato sull'evidenza che fornisce le competenze necessarie agli insegnanti a tutti i livelli (dalla scuola materna all'università) per affrontare la tecnologia nel loro insegnamento. Le abilità sono classificate in sei livelli sempre più complessi.

Nell'attuale sistema universitario spagnolo, la garanzia della formazione e della competenza del personale docente spetta alle università che, di conseguenza, devono sviluppare procedure per la valutazione del rendimento, nonché per la formazione e il supporto, in modo da assicurarne qualificazione e competenza didattica (ANECA, 2022). Quasi tutte le università spagnole hanno aderito a questo programma.

L'Agenzia nazionale spagnola per la qualità (ANECA) ha avviato nel 2007 la valutazione dei docenti universitari, in coordinamento con le agenzie di valutazione regionali, con lo scopo di supportare le università nella progettazione dei propri meccanismi di gestione della qualità dell'attività didattica del personale docente universitario e favorirne lo sviluppo e il riconoscimento.

Il Programma DOCENTIA fa proprie le raccomandazioni per l'assicurazione della qualità negli istituti di istruzione superiore elaborate dall'Associazione europea per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore (ENQA) nel suo documento 'Criteri e linee guida per l'assicurazione della qualità nell'istruzione superiore europea'. Allo stesso modo, nella progettazione del programma, sono stati presi in considerazione gli standard stabiliti da organizzazioni riconosciute a livello internazionale nel campo della valutazione del personale, come il documento '*The Personnel Evaluation Standards*' elaborato dal *Joint*

Committee of Standards for Educational Evaluation (Gullickson e Howard, 2009).

Le dimensioni principali da riconoscere rispetto alla didattica si dividono in tre dimensioni: 1. pianificazione - a. organizzazione e coordinamento docenti; b. pianificazione dell'insegnamento e dell'apprendimento; 2. sviluppo dell'insegnamento; 3. risultati. Ciascuna dimensione viene definita, a sua volta, attraverso più specifiche attività, utili a ricomporre il complesso quadro delle competenze del docente universitario - Tab. 5.

Dimensioni	Sottodimensioni	Descrittori
Pianificazione	Organizzazione e coordinamento docenti	<p>Modalità di organizzazione dell'insegnamento - riferimento a diverse attività da svolgere (attività pratiche, seminari, lezioni teoriche, esercitazioni, ecc.); progettazione dettagliata e pianificazione delle metodologie didattiche da utilizzare e delle attività formative che gli studenti devono svolgere all'interno e all'esterno della classe, in coerenza con i CFU.</p> <p>Coordinamento delle attività didattiche - meccanismo di coordinamento del docente.</p>
	Pianificazione dell'insegnamento e dell'apprendimento	<p>Contenuti del programma - aggiornamento regolare dei contenuti del programma, in modo che riflettono i progressi nelle conoscenze e negli approcci nelle diverse discipline.</p> <p>Risultati dell'apprendimento - pianificazione dei processi di insegnamento e apprendimento in modo da raggiungere i risultati di apprendimento attesi in ciascuna materia, avvalendosi dei mezzi disponibili.</p> <p>Attività di apprendimento / formazione pianificata - adattamento delle attività e degli strumenti di apprendimento in modo da promuovere un insegnamento centrato sullo studente; integrazione nel corso di attività che facilitano l'interazione del docente con ogni studente.</p> <p>Criteri e metodi di valutazione - utilizzo e messa a disposizione di rubriche di valutazione; ricorso a tecnologie disponibili per tracciare e realizzare una valutazione adeguata per tutti i risultati di</p>

	<p>apprendimento previsti dal corso.</p> <p>Materiali e risorse per il docente - ricorso a metodologie e strumenti adeguati, sfruttando le risorse tecnologiche disponibili, conformemente alle norme di accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali; aggiornamento periodico dei materiali.</p>
Sviluppo dell'insegnamento	<p>Attività didattiche e apprendimento svolto - documentazione di feedback frequenti e modulati in modo che studenti e docenti possono prendere decisioni per migliorare il processo di apprendimento; di attività di promozione dell'insegnamento centrato sullo studente.</p> <p>Procedimenti di valutazione seguiti - ricorso a metodologie e strumenti adeguati in modo da valutare tutti i risultati di apprendimento previsti dal corso e il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti in modo continuo, utilizzando le tecnologie disponibili e conformemente alle norme di accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali; valutazione dell'interazione con lo studente.</p>
Risultati	<p>Obiettivi formativi raggiunti - raggiungimento degli obiettivi formativi attraverso la valutazione media dei risultati di apprendimento, misurati in termini di percentuale di successo in tutti gli insegnamenti del docente.</p> <p>Formazione e innovazione - impegno costante per aggiornare le proprie capacità didattiche attraverso corsi di formazione sulle metodologie e sull'uso degli strumenti.</p> <p>Revisione e miglioramento - coinvolgimento nel processo di miglioramento continuo, sulla base dei dati che vengono raccolti sistematicamente durante il corso, e che consentono di stabilire obiettivi di miglioramento ben definiti per i corsi successivi.</p>

Tabella 5 - Dimensioni e sottodimensioni del modello DOCENTIA. Adatt.: ANECA, 2022, pp. 23-24.

L'ANECA conta anche su tre programmi per l'accesso dei docenti all'università e la promozione sulla base della valutazione di tre aree principali: compiti di ricerca, didattica e gestione della Facoltà.

1. Il PEP, noto come Programma di Valutazione della Facoltà per il reclutamento (PEP), valuta le attività didattiche e di ricerca nonché la formazione accademica dei candidati per l'accesso alle posizioni di professore universitario a contratto (professore a contratto, ricercatore e professore universitario privato) come stabilito nella legge n. 4/2007 di modifica dell'ordinamento universitario.
2. ACCADEMIA valuta il curriculum dei candidati per accedere alla posizione di professore a tempo indeterminato. Il corso, attraverso le sue Commissioni di Accreditamento, svolge il processo di valutazione curriculare per l'ottenimento dell'accREDITAMENTO per l'accesso agli organi didattici universitari di Professore Universitario e Professore Associato.
3. CNEAI (Commissione Nazionale per la Valutazione dell'Attività di Ricerca) effettua la valutazione dell'attività di ricerca per i docenti universitari ogni sei anni con lo scopo di riconoscere un supplemento di produttività.

L'Agenzia per la qualità del sistema universitario di Castilla y León (ACSUCYL) persegue lo stesso obiettivo generale di valutare il personale docente delle università dell'ANECA per migliorare la qualità dell'insegnamento e della ricerca, garantendo la capacità dei candidati di accedere alle diverse posizioni di insegnamento e ricerca in le Università di Castilla y León. Nell'attuale programma annuale di azioni sono attivi i seguenti programmi: a. professore a contratto, assistente e professore di Ateneo privato; b. professore a contratto a tempo indeterminato; c. professore emerito.

4. La competenza didattica del docente italiano e spagnolo: sguardo 'comparativo'

Si riporta di seguito la tabella comparativa dei quattro documenti scelti per l'analisi. La tabella esplicita gli oggetti presi in esame - profili/finzioni, riferimento a competenze, alla competenza didattica, alla competenza tecnologica - e riporta nei limiti dello spazio consentito, estratti dai brani selezionati nell'analisi dei contenuti.

	AVA-ANVUR (2017)	ACSUCYL (2018)	Quarc_docen te (2017)	Rapporti ANECA (2018- 2022)
Profili/funzioni	2 profili: personale/corpo 'docente' - 'docente responsabile/titola re dell'insegnamento' <i>tutor</i> - tre livelli (telematici): 'responsabili della didattica' 'responsabili della valutazione intermedia e finale' 'per lo svolgimento della didattica <i>online</i> '	3 profili ('figure contrattuali'): professore a contratto (PCD) assistente professore (PAD) professore di università privata (PUP)	profili: supporto ai processi formativi titolare di insegnamento referente di unità complesse responsabile di strutture decisionali	2 titoli di personale docente di ricerca (PDI): professore ordinario (TU - titular de universidad) professore universitario (CU - catedrático de universidad)
Riferimento a competenze	comp. scientifiche comp. didattiche	comp. professionale comp. di gestione nell'università (experiencia)	comp. distintive (core): disciplinari, metodologico- didattiche, pedagogiche, comunicativo- relazionali, organizzativo- gestionali, di sviluppo professionale comp. trasversali (cfr. organizzativo- gestionali): coordinamento attività, analisi dei bisogni e progettazione dei percorsi, leadership, innovazione e qualità,	conoscenza e comprensione della materia di insegnamento conoscenza dei metodi di apprendimento e valutazione* competenze ed esperienze di trasmissione della conoscenza capacità di soddisfare la diversità degli studenti (percorsi di apprendimento flessibili, metodi di apprendimento diversificati ecc.) <i>feedback</i> sulla propria <i>performance</i>

			raccordo didattica- governance	
			comp. didattiche	
			comp. di insegnamento e apprendimento'	
Riferimento a competenze didattiche	'sperimentazione di metodi e strumenti didattici innovativi' 'nelle diverse discipline, mentoring in aula, condivisione di metodi e materiali per la didattica e la valutazione'	(actividad docente) docenza regolamentata, progetti di innovazione didattica, pubblicazioni pedagogiche e materiale didattico, tutorato per tesi e tirocini, didattica extrauniversitar ia	comp. metodologico- didattiche: metodi, tecniche e strumenti per progettare, organizzare, condurre e valutare attività di insegnamento- apprendimento, in riferimento all'esperienza di chi apprende, le innovazioni tecnologiche, le specifiche discipline e ai processi culturali	tre dimensioni: pianificazione, sviluppo dell'insegnament o, risultati
Riferimento a competenze tecnologiche*	Associata a: (studenti) servizi <i>online</i> facilitazioni all'accesso (docenti) sostegno alla didattica (utilizzo nuove tecnologie)		innovazione tecnologica (connessa a comp. metodologico- didattiche) gestione didattica delle ICT <i>open and flexible learning</i>	innovazione dei metodi di insegnamento e uso delle nuove tecnologie per la valutazione dei risultati di apprendimento, l'accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali e il monitoraggio degli

inclusione e ampliamento dell'utenza	apprendimenti.
--	----------------

*esclusione sedi telematiche

Tab. 4 - Tabella di analisi comparativa dei documenti in esame.

Per quanto riguarda la descrizione dei profili e delle funzioni della docenza universitaria, il primo aspetto comparativo da mettere in evidenza è la diversità di articolazione: mentre il documento Quarc_docente individua 4 profili descritti secondo un criterio progressivo di implicazione in attività di supervisione e coordinamento in riferimento alla letteratura di riferimento, i due documenti spagnoli - ACSUYL e i rapporti ANECA - ricorrono alle «figure contrattuali» riconosciute a livello normativo. Il documento ANVUR, d'altro canto, utilizza un'unica espressione - «docente responsabile/titolare di insegnamento» - per definire le diverse tipologie contrattuali e ricorre all'utilizzo del termine «*tutor*» per riferirsi al responsabile del supporto ai processi formativi - cfr. Quarc_docente.

In merito al secondo oggetto - le competenze dei docenti universitari - da notare in prima battuta che non tutti i documenti ricorrono al concetto di «competenza» come unità minima descrittiva (cfr. dopo); fatta questa necessaria precisazione, è da notare poi, per un verso, la stringatezza descrittiva dei documenti ANVUR e ACSUYL che richiamano solo due diverse declinazioni di «competenze», per altro molto diverse tra di loro, la prima didattica e di ricerca, la seconda più focalizzata sui ruoli gestionali. Per altro verso emerge nei documenti Quarc_docente e dei rapporti ANECA, al contrario, un'articolata descrizione delle competenze: il primo documento individua un livello base rispetto al quale approfondisce ulteriormente la descrizione delle competenze organizzativo-gestionali definite di tipo «trasversale»; il secondo documento non procede per approfondimento ma offre un elenco di diversi elementi - conoscenze, competenze, esperienze (come già fatto

notare) - centrati sulla dimensione didattica delle attività di insegnamento. Per quanto attiene il terzo oggetto - le competenze specificamente didattiche, *focus* specifico della riflessione proposta -, in tutti i documenti, ad eccezione di Quarc_docente, non vi sono riferimenti diretti ma sovente impliciti all'azione didattica stessa, come l'offerta di informazioni relative a progettazione, istruzione, sviluppo e risultati di insegnamento - come nel caso del rapporto ANECA, 2018 oppure in associazione ad altre dimensioni, quali l'innovazione dei metodi o azioni istruttive specifiche (*mentoring*, condivisione di materiali ecc.) (ANVUR) o azioni complementari al lavoro didattico (pubblicazioni di carattere pedagogico, tutorato per tesi) (ACSUYL). Solo il documento Quarc_docente fa esplicito riferimento alle competenze didattiche del docente definendole ora «competenze di insegnamento-apprendimento» ora «competenze metodologico-didattiche», anche queste articolate rispetto alla progettazione, conduzione e valutazione della attività, come la declinazione offerta da ANECA (2018; 2022) ma ulteriormente descritte in base ai più referenti, ossia gli studenti, le discipline e i contesti culturali.

Le competenze tecnologiche - quarto oggetto di analisi comparativa - vengono richiamate in tre dei quattro documenti letti: in ANVUR 2017 e nel rapporto ANECA 2018, in forma indiretta, prevalentemente in riferimento all'innovazione dei metodi di insegnamento o come supporto all'accesso e all'apprendimento degli studenti; in Quarc_docente in maniera esplicita ricomprese nelle competenze metodologico-didattiche e in riferimento comunque al supporto ai processi di apprendimento degli studenti, in chiave inclusiva.

4.1. Risultati: oggetti dello sguardo 'delocalizzato'

L'analisi condotta sui quattro documenti presi in esame consente per un verso di rintracciare alcune «equivalenze concettuali» (Malhotra *et al.*, 1996), come quelle dei significati ascrivibili alle azioni «didattiche», per altro verso di individuare specifiche differenze di tipo linguistico, come nel caso del termine competenza. Partiamo proprio da quest'ultima.

È facile rilevare in Tab. 4 che mentre i due documenti italiani ricorrono al termine «competenza» come macro-categoria che ricomprende specifiche declinazioni interne - c. scientifiche, c. didattiche, c. distintive e c. trasversali -, il rapporto ANECA del 2018 lo utilizza come

elemento descrittivo posto sullo stesso piano di altri termini - quali «conoscenza», «comprensione», «capacità», «esperienze» -, mentre il documento ACSUYL addirittura non vi ricorre e utilizza espressioni più ampie, come «esperienza» (*experiencia*). Sul piano cross-culturale, va precisato allora che non è ancora possibile partire dal presupposto che il concetto di «competenza» possa essere assunta *damble* come unità minima di definizione del profilo del docente universitario. Il rapporto ANECA, 2018 dimostra che sul piano definitorio è ancora agevole distinguere tra conoscenze, capacità e competenze.

Rispetto ai significati ascrivibili alle azioni «didattiche» sembra emergere invece una tendenza comune nei documenti. Al di là dei contesti culturali e delle forme di organizzazione universitarie, l'area di attività/competenza specificamente didattica sembra comunemente identificata, in prima battuta, nella capacità del docente di fare ricorso a metodi, tecniche e strumenti per progettare, condurre e valutare l'attività didattica (ANECA, 2018) in modo funzionale all'apprendimento degli studenti e in relazione a specifici contenuti disciplinari e contesti culturali (Quarc_docente, 2017) e, specificamente, nella disponibilità a ricavare e offrire informazioni utili al monitoraggio della propria stessa azione didattica (ANECA, 2018). Quest'ultimo aspetto è di fatto richiamato, sebbene solo per cenni, anche nel documento ACSUYL in riferimento all'esperienza di 'gestione all'interno dell'università'.

Un'ulteriore equivalenza emerge riguardo la definizione delle azioni/competenze tecnologiche, sovente in stretta relazione a quelle didattiche. In tre dei quattro documenti letti emerge un'idea di mezzi tecnologica come opportunità per il docente di innovare le proprie pratiche didattiche in modo da favorire non solo l'accesso degli studenti alle informazioni e al sapere ma soprattutto i loro processi di apprendimento in modo personalizzato.

5. Conclusioni

In una delle prime opere spagnole che ha posto la questione della professionalizzazione dei docenti universitari - «*Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad*» di Ibáñez-Martín (1990) - l'autore dà inizio alla sua opera affermando: «in fenomeno comune nelle grandi lingue colte è che alcuni dei suoi termini diventano

parte del flusso idiomático di tutti i popoli» (p. 239). Si tratta di un'affermazione solo apparentemente eccentrica rispetto al tema in quanto invita a focalizzare l'attenzione degli studiosi oltre che su aspetti operativi - es. identificazione di dimensioni e indicatori di descrizione della pratica del docente universitario - anche, soprattutto, sulla dimensione linguistica dei termini in uso.

La lettura cross-culturale dei documenti italiani e spagnoli conferma in qualche modo la medesima riflessione, dato che rileva, per un verso, equivalenze sul piano della definizione delle azioni/competenze didattiche, per altro, differenze di ordine linguistico, proprio in merito all'utilizzo del termine «competenza» come unità minima di definizione. In altre parole, una certa definizione di abilità-capacità-competenza didattica del docente sembrerebbe ormai appartenere al 'flusso idiomático' degli studiosi che in paesi differenti vi indagano in modo sistematico. Ciò che ancora sfugge, invece, è proprio l'unità minima, la «competenza»: sembra chiaro l'aggettivo («didattica») ma ancora confuso il sostantivo («competenza»). Nella definizione di quelle abilità-capacità-competenza didattica del docente universitario italiano e spagnolo è possibile rinvenire molteplici piani tra loro intersecanti - comunicazione-mediazione dei contenuti, programmazione-valutazione del percorso, supervisione dell'efficacia del proprio insegnamento riguardo le tipologie di studenti e gli obiettivi del Corso di studi.

In questo scenario, le tecnologie si delineano quali strumenti di potenziamento che favoriscono ciascuna delle specifiche attività da svolgere a diversi piani e, comunque, strettamente legate alle azioni/competenze di area didattica. Esplicativo in tal senso è soprattutto il documento DOCENTIA (ANECA, 2021) che sottolinea da parte del docente la necessità di fare ricorso alle tecnologie «per tracciare e realizzare una valutazione adeguata a tutti i risultati di apprendimento previsti dal corso», per effettuare il monitoraggio dell'apprendimento degli studenti in modo continuo e «conformemente alle norme di accessibilità degli studenti con bisogni educativi speciali». Sembrerebbe quasi un'esplicitazione dell'efficace espressione «ICT didatticamente gestite» utilizzata nel documento Quarc_docente. Entrambi i documenti, infatti, integrano la dimensione della didattica e delle tecnologie in modo che queste ultime siano messe al servizio della pianificazione, dell'implementazione e della valutazione delle attività didattiche.

Tali rilevanze spingerebbero a riflettere ancora una volta sul *framework* delle competenze tecno-pedagogiche (Mishra & Koehler, 2006; Agrati, 2019; Mena & Rincón-Flores, 2021) laddove le tecnologie vengono riconosciute come funzionali non solo alla mediazione dei contenuti di apprendimento del corso - in linea con l'impianto originario del modello TPACK - ma anche alle diverse dimensioni che declinano l'attività didattica del docente (dalla pianificazione, alla valutazione del proprio intervento) - secondo una lettura più ampia del modello.

Riferimenti bibliografici

- ACSUCYL. (2016). (Agencia de Calidad para el Sistema Universitario de Castilla y León) Evaluación previa del Profesorado Contratado de las Universidades Públicas y del Profesorado de las Universidades Privadas en posesión del Título de Doctor. Orientaciones sobre la evaluación. Edición 9.0 (Julio 2018) - http://aplicaciones.acsucyl.com/acsucyl/export/system/modules/org.opencms.module.acucyl/elements/galleries/galeria_descargas_2018/ACSUCYL-Orientaciones_Eval_ConvContratados_Ed-9.0.pdf
- Agrati, L. (2019). Co-constructing the teachers' digital competences. A case-study on the adaptation of digital resources. In S. Balwant & K. Manpreet, *Professionalism in Education: Co-Constructing Professional Knowledge: Learning Across Disciplines*. New Delhi Publisher.
- ANECA (2018). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación del docente del profesorado universitario - https://acpua.aragon.es/sites/default/files/docentia_nuevadoc_v1_final.pdf
- ANECA (2022). Programa DOCENTIA. Programa de apoyo para la evaluación de la calidad, de la actividad docente del profesorado universitario - <http://www.aneca.es/Programas-de-evaluacion/Evaluacion-institucional/DOCENTIA>
- ANVUR - Agenzia Nazionale per la Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca. (2017) Linee Guida AVA per l'accREDITamento periodico delle Sedi e dei corsi di studio universitari.
- Bonk, R., Kefalaki, M., Rudolph, J., Diamantidaki, F., Rekar Munro, C., Karanicolas, S., Kontoleon, P., Pogner, K. (2020). Pedagogy in the time of pandemic: From localisation to glocalisation. *Journal of Education, Innovation, and Communication*, 2(1), 17-64.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.

- Birkeland, A. (2016). Cross cultural comparative education - fortifying preconceptions or transformation of knowledge? *Policy Futures in Education*, 14(1), 77-91.
- Crawford, J. et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 9-28.
- Cutri, R. M., & Mena, J. (2020). A Critical Reconceptualization of Faculty Readiness for Online Teaching. *Distance Education* 41(3), 361-380.
- ENQA. (2015). (European Association for Quality Assurance in Higher Education) . Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG), Brussels: Belgium.
- Fabrice, H. (2010). Learning Our Lesson Review of Quality Teaching in Higher Education. OECD Publishing.
- Felisatti, E. (2011). Didattica universitaria, valutazione e comunità dei docenti. In Current approaches in Sciences of Education. International Conference, Xth Edition. Editura Universitatii "Stefan cel Mare" Suceava.
- Felisatti, E. (2015). La valutazione della didattica universitaria. In: Galliani L., L'agire valutativo. Manuale per docenti e formatori. Brescia: La Scuola.
- Felisatti, E., Serbati, A. (2014). Professionalità docente e innovazione didattica. *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. Italian Journal of Educational Research*, VII, 14, 323-339.
- Felisatti, E., Serbati, A. (Eds) (2017). Preparare alla professionalità docente e innovare la didattica universitaria. Milano: FrancoAngeli.
- Felten, P. (2013). Principle of Good Practice in SoTL, Teaching & Learning Inquiry. *The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125.

- Felten, P. (2013). Principles of good practice in SoTL. Teaching & Learning Inquiry. *The ISSOTL Journal*, 1(1), 121-125. Retrieved from <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/TLI/article/view/57376/43149>
- Figg, C. & Jaipal-Jamani, K. (2017). Developing TPACK in Higher Education Faculty: An eLearning Mentor Strategy. In P. Resta & S. Smith (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2319-2323). Austin, TX, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Fry, H., Ketteridge, S., Marshall, S. (2015). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.
- Galliani, L. (2011) (ed.). *Il Docente Universitario. Una professione tra ricerca, didattica e governance degli Atenei*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Gattullo, M. (1986). *Quale università? Proposte per il cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gullickson A.R., Howard B.B. (2009). *The Personnel Evaluation Standards: How to assess systems for evaluating educators* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Harland, T. (2020). *University Challenge: Critical Issues for Teaching and Learning*. London: Routledge.
- Herring, M. C., Meacham, S., Mourlan, D. (2016). *TPACK Development in Higher Education*. London: Routledge.
- Holt, D., Palmer, S., Challis, D. (2011). Changing perspectives: Teaching and learning centres' strategic contributions to academic development in Australian higher education. *International Journal for Academic Development*. 16(1), 5-17.
- Huang, R.H., Liu D.J., Tlili A., Yang, J.F., Wang, H.H., *et al.* (2020). *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted*

Learning in COVID-19 Outbreak. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University.

Hutchings, P., Shulman L. S. (1999). The scholarship of teaching: new elaborations, new developments. *Change*. 31(5), 10-15.

Ibáñez-Martín, J.A. (1990). Dimensiones de la competencia profesional del profesor de universidad. *Revista Espanola de Pedagogia*. XLVII, 186, 239-257.

Malhotra, N.K., Agarwal, J. and Peterson, M. (1996) 'Methodological issues in cross cultural marketing research'. *International Marketing Review*, 13(5), 7-43.

Mena, J. & Rincón-Flores, E. (2021). Learning to Teach in a Digital Era: Innovative Solutions for Renewed Teacher Education. Education Sciences.
https://www.mdpi.com/journal/education/special_issues/Learning_to_Teach

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for integrating technology in teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

OECD (2012). Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices -
<https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf>

Orefice, P., Del Gobbo, G. Iavarone M.L., Striano, M. et alii. (2013). *Insegnare discipline, apprendere per lavorare, nei contesti universitari*, Roma: Fondazione CRUI.

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. (2018). *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, 120-140.

Piazza, R., Rizzari, S. (2020). Sviluppo delle competenze professionali e qualità della didattica universitaria: la peer review come formazione partecipata. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*. 20/1, 62-77.

Pleschová, G. *et al.*, (2012), The Professionalisation of Academics as Teachers in Higher Education. European Science Foundation (ESF).

Punie, Y., Redecker, C., (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Quarc-docente (2017). Linee di indirizzo per lo sviluppo professionale del docente e strategie di valutazione della didattica in Università - <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/>

Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*. 16, 129-150.

Rapanta, C., Botturi L., Goodyear P. *et al.* (2020). Online University Teaching During and After the Covid-19 Crisis: Refocusing Teacher Presence and Learning Activity. *Postdigital Science Education*, 2, 923-945.

Reimers, F.M., Schleicher A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic - https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf.

Sambell, K., McDowell, L., Montgomery, C. (2013). Assessment for learning in higher education. Routledge. Shipton B. (2011), Expanding police educators' understanding of teaching, are they as learner centred as they think? *Journal of Learning Design*, 2011 Vol. 4 No. 2.

- SDU - Southern Denmark University (2018). Pedagogical competence profile. https://www.sdu.dk/en/om_sdu/institutter_centre/c_unipaedagogik/kursusudbud/sdu_kompetenceprofil.
- Semeraro, R. (2006), (ed). Valutazione e qualità della didattica universitaria. Le prospettive nazionali e internazionali. Milano: FrancoAngeli.
- Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: putting an end to pedagogical solitude. *Change*. 26(6), 6-7.
- Shulman, L. S. (1998). Course anatomy: the dissection and analysis of knowledge through teaching. In P. Hutchings (ed.) *The Course Portfolio: how faculty can examine their teaching to advance practice and improve student learning*. Washington, DC: American Association for Higher Education.
- Shulman, L. (2002). Forward. In Pat Hutchings (Ed.), *Ethics of inquiry: Issues in the Scholarship of Teaching and Learning* (pp. v-viii). Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Trigwell, K. (2012). Scholarship of teaching and learning. In L. Hunt, & D. Chalmers (Eds.), *University teaching in focus: A learning-centred approach* (pp. 253-268). New York: Routledge.
- Troelsen, R. (2016). Five levels of involvement. ICED2016 proceedings.
- Troelsen, R. (2021). How to operationalise holistic academic development. The case of a Danish center for teaching and learning. *Hungarian Educational Research Journal*. 11, 3, 254-261.
- Wood, M., Su, F. (2017). What makes an excellent lecturer? Academics' perspectives on the discourse of 'teaching excellence' in higher education. *Teaching in Higher Education*, 22 (4), 451-466.

Innovating Initial Teacher Education: faculty members' engagement in eTwinning⁶

Elif Gulbay, Federica Martino

Università degli Studi di Palermo

1. Introduction

Teaching which is the primary and indispensable element of the education system is one of the professions- probably the most important- that has the power to affect the society in all its aspects. Considering the responsibilities it carries, social expectations and the characteristics that must be acquired to perform it, the research that sheds light on the nature of the complexity of this profession is valuable in informing initial teacher training and subsequent professional development (La Marca & Gulbay, 2018, p.87).

Initial Teacher Education is an intensive experience that requires student teachers to be both learners and teachers simultaneously, being supported in learning how to teach, and supporting pupils in how to learn. It is intellectually demanding as it requires analyzing, questioning and reviewing ideas in the context of practice.

The personal characteristics of teachers can be catalysts for their own and others' learning, as much as their knowledge and competences. It explains why «the first and foremost resources teachers use are themselves» (Caena, 2014, p. 2). The selection, preparation and guidance of teachers throughout initial teacher education and the following stages of their careers are therefore crucial.

This study involved faculty members teaching in Primary Education Degree Course at University of Palermo during the academic year 2021-2022 and it aims at introducing and promoting eTwinning networking platform in higher education. It also aims at increasing the involvement

⁶ This paper is the fruit of a joint work by two authors. E. Gulbay wrote the paragraphs Introduction, 3, 4, 6 and F. Martino wrote the paragraphs 1, 2, 5 and Conclusions.

of university teachers, PhD students and tutor teachers in eTwinning by encouraging learning, acquiring more knowledge, skills, civic attitudes, positive socio-emotional impact and teaching strategies eTwinning in Initial Teacher Education (ITE) is a perfect example of how it is possible to stimulate the professional and career development of the new generation of university teachers.

Introducing eTwinning into the training of student teachers will bring significant value to them and their institutions as it will increase the capacity to trigger changes in terms of modernization and international opening within their educational organizations; broader understanding of practices, policies and systems in education. The study concludes with a discussion of the suggestions made for future research on the implementation of eTwinning in Initial Teacher Education program and the faculty members' engagement in this initiative.

2. Faculty awareness for an effective higher education

Faculty Development (FD) was one of the most used concepts in the literature of higher education in 1970s. As to Gaff (1975) the Faculty Development in higher education refers to those activities that help teachers improve their teaching skills, design improved curricula, and enhance the organizational climate for education. Stritter argued that (1983) it is about setting up individual discussions on teaching skills, curriculum design, and collaborative educational research. Riegle (1987) conceptualized faculty development as an instructional development which emphasized the development of faculty skills involving instructional technology, small group teaching, media, courses, and curriculum design. Hubbard and Atkins (1995) considered Faculty Development strategies as valuable means to enhance the faculty and institution capabilities to create an enriched environment that expanded faculty awareness of new emerging information and is directed at understanding the growing nature of higher education.

Over the past decades, there has been a growing increase for the importance of promoting intrapersonal «soft-skills» such as leadership, mentorship, resilience, adaptability, and emotional intelligence. These skills allow an individual to better interact with others and their environment, and can facilitate teamwork, time management, decision-

making, and conflict resolution. As to Dunagan and her colleagues (2021) an effective Faculty Development program must highlight these present views alongside the traditional curriculum, and this includes individual, departmental, institutional, and national level considerations. For this reason, contemporary Faculty Development approaches significantly address expanding faculty awareness about vitality and renewal of both teaching and personal skills, strengthening relationships between colleagues and dealing with both the faculty member's and institution's capacity to survive.

The instructional integration of information technology and the optimization of technology in teaching and learning are among the most highlighted issues in higher education. One way an affective Faculty Development Program can do this is to align institutional practices with student and faculty perceptions about their technology experiences and expectations.

3. Need for qualified teachers and empowering Initial Teacher Education

Initial Teacher Education is the first and crucial stage of teachers' career-long professional development and it represents the entry point into the continuum of teacher education. It aims to provide future teachers with competences supporting «*their capacity to lead and facilitate successful student learning*» (European Commission, 2015, p.10).

Training of qualified teachers is predominantly the responsibility of teacher training institutions or organizations. As these institutions train teachers who will train qualified manpower and who will adapt to the society and develop the society itself, the success of teacher training is directly related to the quality of faculty members (EUA, 2018; 2019). For this reason, it is necessary to recognize teaching as a fundamental academic practice and to guarantee university teachers' opportunities to continuous professional development.

We could list various characteristics of an effective teacher education, such as strong core curriculum, well-defined standards of professional knowledge and practice, explicit strategies, an inquiry approach that connects theory and practice, strong school-university partnerships,

assessment based on professional standards. In addition, thanks to the initial and in-service training, teachers should be able to develop and maintain a mindset and a practical approach which are based on reflection and inquiry and focused on ongoing professional development. For all these reasons Initial Teacher Education needs to be considered as a starting point for this ongoing process of professional development and leaders and providers of continuing professional development have key roles to play in creating opportunities and environments for practice-oriented and research-based professional development that will strengthen the capacity of teachers for learner-oriented teaching and innovation.

4. Teacher trainers' professional development

As the teacher is the cornerstone in the system of education, teacher preparation should be of paramount concern in any society. The relationship between education and the role of the teacher educator, as well as the facilities required to organize relevant activities for teacher education need careful attention.

Several countries have given attention to some of these problems and have initiated action, such as: establishing special comprehensive courses for the preparation of teacher educators; setting up special centers to remedy the deficiencies that occur in education of teacher educators, including the conducting of research; and the initiating of special programs for primary level teacher educators.

Over time, there have been numerous studies trying to defining features of professional development of teachers. Fullan (1993) considered to teacher training is having the honor of being simultaneously the worst problem and the best solution in education. Dută and Rafaila (2014) stress that teacher education still has the honor of being simultaneously the worst problem and the best solution in education.

Today, when using the concept of «professional development» is globalized the initial and ongoing teacher training of teachers.

University teachers' continuous professional development is about their learning and transforming their knowledge into practice for the benefit of their students' development (Kálmán *et al.*, 2020; Avalos, 2011).

Teacher professional learning is a rather multifaceted process. Knight and his colleagues (2006) argue that this complex process requires not only the cognitive and emotional involvement of teachers individually and collectively but also the capacity and willingness to examine where each one stands in terms of convictions and beliefs and the examination and presentation of appropriate alternatives for improvement or change.

University teachers are expected to pay attention to the personal characteristics standing out in teacher qualifications during the process of teacher training. As to Gokyer (2012) and Duman (2020), the presence of instructors who address the needs and expectations of prospective teachers, can organize teacher training process according to the individual differences of prospective teachers, and can use the educational and instructional technology throughout teacher training will enhance the quality of both prospective teachers and teacher education and training. For this reason, particular attention should be paid to the personal development which stressed on interpersonal and communication skills of faculty members by helping them reflect on their own abilities in Soft Skills' macro-areas such as leadership, relational skills, self-awareness, creativity, problem-solving, and communication (Lotti et al, 2019).

In addition, to implement an effective teaching at university, some personal teacher characteristics are required: such as engagement, motivation and knowledge of suitable methodologies and evaluation tools.

eTwinning can be considered as one of the actions that have a significant impact on developing these personal teacher characteristics. It enables schools in Europe to communicate with each other and to carry out projects in cooperation through the digital platform (Gulbay, 2018). The eTwinning platform offers blended-learning opportunities where teachers can engage in collaborative work and use ICT in their work. With the eTwinning platform, teachers working in different European countries can produce joint projects and plan short or long-term studies. This platform has benefits such as motivation for teachers and students, getting to know different cultures, and educational activities in other European countries, improving the use of foreign languages and using web technologies for educational purposes.

eTwinning is fundamentally based on the premise that the internet and communication tools provide an ideal environment for a new model of

online collaborative learning and exchange. The eTwinning initiative aims to develop new and innovative ways of using ICT in European schools through school partnerships by promoting online collaboration between teachers and students (Basaran *et al.*, 2020). eTwinning is a corporate collaborative learning environment as well as an educational social network where we collaborate remotely at the same time or at different times, using information technology to work on a common project. In this educational social network, students and teachers are given the opportunity to implement effective teaching practices and projects that develop 21st century skills.

5. Faculty members' engagement in eTwinning ITE activities

Learner-centered and learner-driven pedagogical approaches are widely perceived as ways to address the challenges of achieving sustainable education (Barth & Burandt, 2013). Learner-centered learning, also known as student-centered education, refers to teaching methods that shift the teaching focus from the teachers to the students for the purpose of cultivating the learners' autonomy and independence by giving them the responsibility and initiative for the learning procedure (Herranen, Vesterinen & Aksela, 2018).

eTwinning platform is an online learning environment offering various learner-centered learning advantages to students to practice innovative and collaborative learning. Launched in 2012 as Teacher Training Institutes Pilot and renamed in 2020 as eTwinning for Future Teachers, eTwinning ITE initiative has gradually evolved into a more established activity after a long piloting phase. The ITE initiative has a growing number of examples demonstrating that introducing eTwinning into the Initial Teacher Education brings significant value to trainee students and their institutions (Vuorikari, 2010; Papadakis, 2016). From the practical application of 21st century skills to the engagement in international, collaborative projects, the TTI initiative is a perfect example of how eTwinning can help the development of the new generation of teachers (La Marca & Gulbay, 2021).

At Initial Teacher Education level, supervisor and student teacher feedback is one of the most crucial parts of the training. Considered efforts are required to maintain mutual understanding, self-confidence

in using platform and its interactive tools and communication in second language.

Introduction of eTwinning in the training of university teachers aims at increasing the ability to trigger changes in terms of modernization and international opening of the Initial Teacher Education programs and the faculty.

5.1 Methodology

The research was started in June 2021 (academic year 2020-21) involving 8 university teachers, 19 tutor teachers, 2 PhD students and 5 students from the fifth year of Primary Education course. This research involved professors of the Master's Degree Course in Primary Education LM85bis of the University of Palermo during the 2021-2022 academic year (and will involve those of 2022-2023).

The aim of the study was to examine the participant faculty members' perception of eTwinning as a pedagogical tool to empower their professional and personal skills.

The first part of the training included registration to the eTwinning platform and an overall introduction to the objectives of eTwinning ITE initiative. The second part of the training program was started in October 2021 and due to the Covid-19 pandemic, it was held at distance on Microsoft Teams platform, too.

In order to evaluate the impact of the eTwinning experience on participants, a semi-structured interview was conducted to measure their perceptions about eTwinning and its integration to the Initial Teacher Education.

5.2 Results and Discussions

Preliminary analysis of faculty members' perceptions about eTwinning reveal that eTwinning improves prospective teachers' and faculty members' digital competencies and promotes collaboration and communication skills. The participants involved in the training claimed that they experienced a greater motivation and considered eTwinning as a tool to increase teaching involvement and motivation by helping students' autonomous learning through national or intercultural collaborative work. With the semi structured interview, the participant

university teachers, tutors and prospective teachers were asked the following question:

What are the skills that eTwinning project implementations would provide to future teachers?

Nearly all the participants reported the following advantages: Development of technology use skills, communication skills, foreign language skills, sense of responsibility, creativity, cooperation, gaining self-confidence, cooperative learning, problem solving skills, being open to innovations, active curiosity, «learning by doing». It is also stated that the eTwinning activities have been found to be functional in terms of making the student teachers learn permanently, thus gaining 21st century skills. Participant citations supporting these inferences are given below.

What are the professional skills that faculty members would improve during the eTwinning implementation process?

In the answers given, the participants stated that the particular focus would be on the development of technology skills, professional development, quality course process, using method and techniques, literacy skills, effective use of educational technologies, foreign language skills, ICT skills, plan development, creativity, time management, crisis management, problem solving skills, active learning, personal development, cooperation, working with a team.

It is stated that eTwinning platform and its projects have a positive effect on teachers' professional skills. Teacher trainers state that they find eTwinning activities useful, especially in terms of using technology and integrating technology into the lesson. The development of technology skills broadens the teacher's perspective on education and the educational process, thus providing an active teaching-learning environment to students. Supporting personal and professional development provides an increase in teacher self-confidence. It has been stated that project planning and implementation processes improve time management and planning competencies.

In addition, it has been stated that teacher trainers' motivation increases, and as a result of this, quality teaching and learning processes are provided, and as a result, the active participation of the students in the lesson is supported, and the efficient lesson teaching process is

supported. It was stated that the eTwinning activities increased knowledge sharing by providing a professional communication environment among teachers, provided teachers with professional equipment, and made it easier to follow professional innovations.

6. Conclusions

In an increasingly complex and interconnected world, education will continue to play a key role in the well-being of human beings. The eTwinning community possesses the tools to fully contribute to the promotion of innovation, inclusion, key competences and environmental sustainability in education (Unità nazionale eTwinning INDIRE, 2021, p.65).

The faculty members engaged in prospective teachers' training should improve themselves in terms of their teaching qualities, and thus, the pre-service education to be received by prospective teachers will be more effective and successful.

It is seen that eTwinning online learning environment provide rich learning environments in educational activities. University teachers considers eTwinning action as beneficial for their professional development. The research shows that teachers experience positive emotional processes and increase their motivation with eTwinning activities.

The participants' perceptions about eTwinning in Initial teacher Education highlight some important points: the change is aimed at both the professional and educational field; the ultimate goal is to improve the quality of teaching, research and management.

In line with the answers given by the participants, eTwinning projects seem to add qualifications to academic staff and future teachers during their educational life in the fields of providing professional development, professional creativity, increasing professional sharing, sharing international knowledge, improving the use of technology, improving cooperation skills, gaining thinking skills, increasing motivation.

References

- Barth, M., Burandt, S. (2013). Adding the “e-” to learning for sustainable development: Challenges and innovation. *Sustainability*, 5, 2609-2622.
- Başaran, M., Kaya, Z., Akbaş, N., & Yalçın, N. (2020). Proje tabanlı öğretim sürecinde etwinning faaliyeti'nin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yansımaları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 373-392.
- Caena, F. (2014). Initial Teacher Education in Europe: An Overview of Policy Issues. European Commission.
- Crisan, G. I. (2013). The Impact of Teachers' Participation in eTwinning on Their Teaching and Training. *Acta Didactica Napocensia*, 6(4), 19-28.
- Duman, S. N. (2020). Effective teaching qualities of instructors. In O. Zuhail, *Academic Studies in Educational Sciences-II*, (pp.137- 154). Gece Publishing.
- Dunagan, A., McGrath, A. L., Catanzano, T., Robbins, J. B., & Bhargava, P. (2021). Key Components of a Robust Faculty Development Program: An Emphasis on Contemporary Programming Events. *Current Problems in Diagnostic Radiology*.
- Dută, N., & Rafaila, E. (2014). Training the competences in Higher Education-a comparative study on the development of relational competencies of university teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 522-526.
- EUA. European University Association (2018). Learning and teaching in Europe's universities. An EUA position paper. <https://eua.eu/resources/publications/340:learning-and-teaching-in-europe%E2%80%99s-universities-an-eua-position-paper.html>
- EUA. European University Association (2019). Continuous development of teaching competences. Thematic Peer Group Report. Learning and

Teaching paper

<https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%203%20%20continuous%20development%20of%20teaching%20competences.pdf>

European Union (2015). Education & Training 2020 - Schools Policy, Shaping Career-long Perspectives on Teaching. A Guide on Policies to Improve Initial Teacher Education.

http://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teachereducation_en.pdf

Fullan, M. (1993). Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. Falmer Press.

Gaff, J.G. (1975). Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development. Jossey-Bass.

Gulbay, E. (2018). eTwinning Collaborative Learning Environment in Initial Teacher Education. International Journal of Advanced Research in Science, Engineering and Technology, 5(2), 2018, 5234-5242.

Herranen, J., Vesterinen, V.M., Aksela, M. (2018). From learner-centered to learner-driven sustainability education. Sustainability, 10, 2190.

Hubbard, G. T., & Atkins, S. S. (1995). The professor as a person: The role of faculty well-being in faculty development. Innovative Higher Education, 20(2), 117-128.

Kálmán, O., Tynjälä, P., & Skaniakos, T. (2020). Patterns of university teachers' approaches to teaching, professional development and perceived departmental cultures. Teaching in Higher Education, 25(5), 595-614.

Knight, P., Tait, J., & Yorke, M. (2006). The professional learning of teachers in higher education. Studies in Higher Education, 31(3), 319-339.

La Marca, A., & Gulbay, E. (2018). Didattica universitaria e sviluppo delle soft skills. Pensa Multi Media.

- La Marca, A., & Gulbay, E. (2021). Enhancing innovative pedagogical practices in Initial Teacher Education: eTwinning. *NUOVA SECONDARIA*, 7, 3-12.
- Lotti, A., Rui, M., & Tonetti, M. (2019). L'innovazione didattica presso l'Università di Genova: esperienze e prospettive. In *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani* (pp. 147-150). Università degli studi di Bari.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296.
- Riegle, R. (1987). Conceptions of faculty development. *Educ Theory*, 37, 53-9.
- Stritter, FT. (1983). Faculty evaluation and development. In McGuire CH, Foley RP, Gorr A, Richards RW (Eds.), *Handbook of Health Professions Education* (pp. 294-318). Jossey-Bass.
- Unità nazionale eTwinning INDIRE (2021). eTwinning Italia 2014 -2020. Rapporto di Attività. Unità nazionale eTwinning c/o Agenzia nazionale Erasmus+.
- Vuorikari, R. (2010). Teachers' professional development-An overview of current practice. Central Support Service for eTwinning (CSS).

Un modello di formazione *blended* di *Faculty Development*: il progetto TILD Unifg⁷

Marta De Angelis

Università degli Studi del Molise

Valeria Tamborra

Università degli Studi di Bari

Isabella Loiodice, Anna Dipace

Università degli Studi di Foggia

Antonella Lotti

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

1. Introduzione

L'*expertise* del docente universitario è stata identificata, per molti decenni, con le sue competenze nell'ambito della ricerca. La ricerca, infatti, viene vista all'interno del contesto accademico come uno strumento indispensabile per la progressione di carriera e per l'accesso alla professione universitaria. In realtà, la professionalità di questa figura si compone di molteplici competenze che vanno adeguatamente sostenute e valorizzate mediante specifici percorsi e interventi formativi. Le iniziative di *Faculty Development* nel contesto italiano stanno vedendo, già da diversi anni, un rapido espandersi, anche per rispondere alle esigenze di miglioramento promosse alla fine degli anni Novanta dal Processo di Bologna e degli obiettivi strategici indicati con Europa 2020 e con Europa 2030, sebbene «le azioni poste in essere, in generale, non si

⁷ Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori. Tuttavia, Marta De Angelis ha redatto il § 2. *Obiettivi e ipotesi* e 3. *Metodi*; Valeria Tamborra ha redatto il § 5.2 *Gradimento*; Isabella Loiodice ha redatto la *Premessa* e il § 1. *Il progetto Teaching and Learning Development - TILD*; Antonella Lotti ha redatto i § 5. *Valutazione*, 5.1 *Tassi di partecipazione* e 6. *Conclusioni*; Anna Dipace ha redatto il § 4. *Il modello formativo blended*.

presentano ancora con i caratteri sicuri di un servizio incardinato in forma permanente e in grado di sviluppare politiche articolate su più piani» (Felisatti, 2020, p.77).

La formazione continua del personale universitario è attualmente ritenuta una delle priorità del nostro Paese, come si legge anche dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) del 13 luglio 2021 che prevede la creazione di specifici *Teaching and Learning Centres* (TLC) cui è demandata la funzione di migliorare le competenze di insegnamento, con un particolare riferimento all'acquisizione di competenze digitali. Partendo da queste premesse, l'obiettivo del presente contributo è quello di descrivere l'attuazione e i primi risultati di un modello di *Faculty Development* attivato presso l'Università di Foggia, con un particolare riferimento alla progettazione *blended* dell'intero percorso formativo.

2. Il progetto *TeachIng and Learning Develompment* - TILD

Il progetto *TeachIng and Learning Development* (TILD) dell'Università di Foggia si pone come scopo principale quello di migliorare le competenze professionali dei docenti universitari dell'Ateneo, mirando ad un innalzamento della qualità della didattica. Esso si colloca in linea di continuità con precedenti iniziative di Unifg rivolte a docenti neoassunti e *upgrade* sui temi dell'innovazione didattica e dell'assicurazione della qualità, ed è stato presentato alla comunità accademica il 28 aprile 2021 da parte del Comitato Scientifico del progetto⁸. I percorsi formativi di TILD sono stati progettati dal Comitato Scientifico sulla base del modello olandese di Utrecht (van Dijk *et al.*, 2020), il quale scaturisce dagli esiti di una revisione sistematica in cui sono stati identificati, analizzati e sintetizzati 46 *framework* per le competenze dei docenti universitari provenienti da contesti di ricerca e pratica. Nello specifico, il *framework* di riferimento si struttura su un *set* di sei competenze fondamentali fra loro strettamente interconnesse: 1)

⁸ Costituiscono il Comitato Scientifico di TILD il Magnifico Rettore dell'Università di Foggia, il prof. Pierpaolo Limone; le prof.sse Isabella Liodice, Barbara Cafarelli e Anna Dipace, dell'Università di Foggia; il prof. Andrea Bosco, dell'Università di Bari; il prof. Ettore Felisatti, dell'Università di Padova; la prof.ssa Antonella Lotti, dell'Università di Modena e Reggio Emilia; il prof. Pier Cesare Rivoltella, dell'Università Cattolica di Milano.

competenze progettuali; 2) competenze metodologiche; 3) competenze tecnologiche e di *e-learning*; 4) competenze comunicativo-relazionali; 5) competenze valutative; 6) competenze di ricerca e sviluppo professionale. L'azione di sviluppo professionale è posta al centro del modello di riferimento, ad indicare il fatto che essa riveste un ruolo cruciale per l'evolversi delle altre competenze in oggetto. Anche la competenza nella propria disciplina di insegnamento e le caratteristiche personali ricoprono un'importanza trasversale nell'esecuzione dei principali compiti associati all'*expertise* del docente universitario (Fig.1).

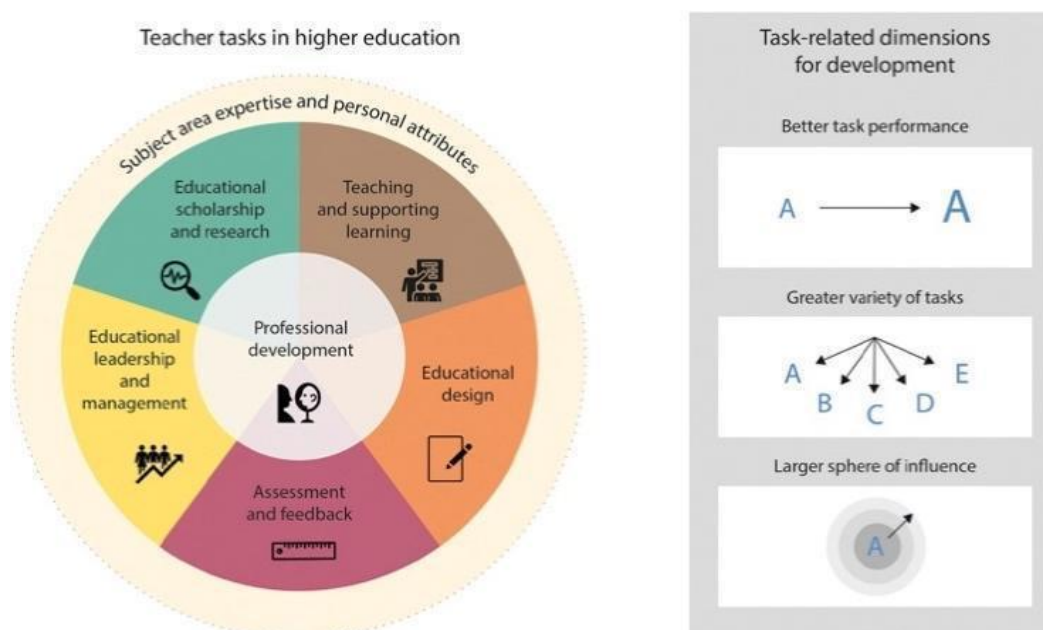


Figura 1 - Competenze professionali del docente nella sintesi a cura dell'*UNiversity Teacher Expertise* (UNITE) Fonte: van Dijk *et al.*, 2020.

A partire da tali competenze attese, il percorso di TILD è stato progettato secondo i seguenti moduli formativi, per un totale di 96 ore di formazione:

1. Identità e competenze del docente universitario
2. Progettazione
3. Metodologie didattiche
4. Tecnologie didattiche
5. Modelli comunicativi, *leadership* e *management*
6. Valutazione
7. Ricerca e sviluppo sulle pratiche professionali

3. Obiettivi e ipotesi

TILD si configura non solo come un progetto formativo, ma anche come ricerca scientifica con disegno a carattere quasi sperimentale. L'impianto progettuale sviluppa un'azione sinergica fra attività di formazione e ricerca, in un processo che ha l'obiettivo di far emergere, con chiare evidenze scientifiche, gli effetti realizzati nei partecipanti a seguito dell'adozione di metodologie formative differenti. L'ipotesi di ricerca è quella di verificare se la formazione *online* dei docenti universitari sia maggiormente efficace se condotta attraverso attività formative e interattive a piccoli gruppi e accompagnata da *tutor* specializzati.

4. Metodi

Il progetto, tramite l'approccio della *design-based research*, mira al miglioramento delle pratiche didattiche attraverso un'analisi iterativa che prevede la progettazione, l'implementazione, l'analisi e la riprogettazione (*Design-Based Research Collective*, 2003). La ricerca basata sul *design* non è un quadro rigido, alcune fasi e obiettivi possono cambiare, prevede uno sviluppo ciclico e la valutazione permette di misurare il cambiamento nelle pratiche di insegnamento/apprendimento. In questa direzione, il progetto TILD intende delineare lo sviluppo di un *Framework* innovativo per il *Faculty Development* che risponda efficacemente ai bisogni dell'ateneo foggiano. In particolare, sono stati avviati due differenti percorsi di formazione alla didattica universitaria al fine di procedere alla verifica dell'ipotesi di ricerca:

- un programma sperimentale che privilegia, nell' articolazione e conduzione dei corsi, non solo l'impiego di metodologie, strumenti e strategie di tipo innovativo (esperienziali e riflessivo-trasformative) ma anche l'utilizzo di lavori collaborativi in piccolo gruppo. Ciò dovrebbe garantire una maggiore interazione con e tra i docenti, con la presenza di *feedback* continui e personalizzati da parte di *tutor* specializzati.
- un programma di controllo che prevede, a parità di metodologie utilizzate dai formatori, minori interazioni e coinvolgimento attivo dei partecipanti, oltre che un ridotto accompagnamento da parte dei *tutor*.

Per i partecipanti di entrambi i gruppi è inoltre prevista la sottoscrizione di un contratto formativo e un incentivo economico al completamento delle attività formative e alla valutazione positiva di un nuovo *syllabus* del corso.

4.1 Campionamento dei partecipanti

La selezione dei partecipanti ai percorsi di formazione è avvenuta mediante una procedura di campionamento stratificato, tenendo conto della numerosità delle diverse categorie di docenti dell'Ateneo.

Il campione previsto inizialmente per i programmi 1 e 2 era di 70 unità ognuno, 10 per ogni ambito disciplinare: una donna e un uomo per ogni categoria (PO, PA, RTI, RTDa, RTDb). Data la volontarietà alla partecipazione dei soggetti campionati nei gruppi sperimentale e di controllo (d'ora in poi denominati 1 e 2), si è reso necessario procedere ad uno scorrimento di graduatoria per completare lo schema con l'unità di personale successiva più prossima per caratteristiche a quella mancante. In seguito all'accettazione alla partecipazione dei soggetti prescelti, la distribuzione nei gruppi è avvenuta secondo quanto indicato nella tab.1.

Gruppo 1	n. 53
Gruppo 2	n. 59
Totale	n.112

Tabella 1 - Numero dei partecipanti suddivisi nel gruppo sperimentale e di controllo

Di seguito, un riepilogo relativo alla distribuzione dei docenti per SSD (fig.2), ruolo (fig.3) e genere (4).

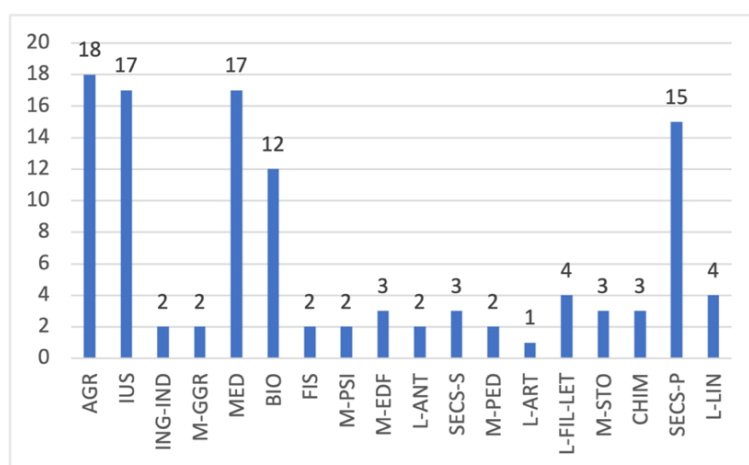


Figura 2 - Distribuzione dei docenti per SSD

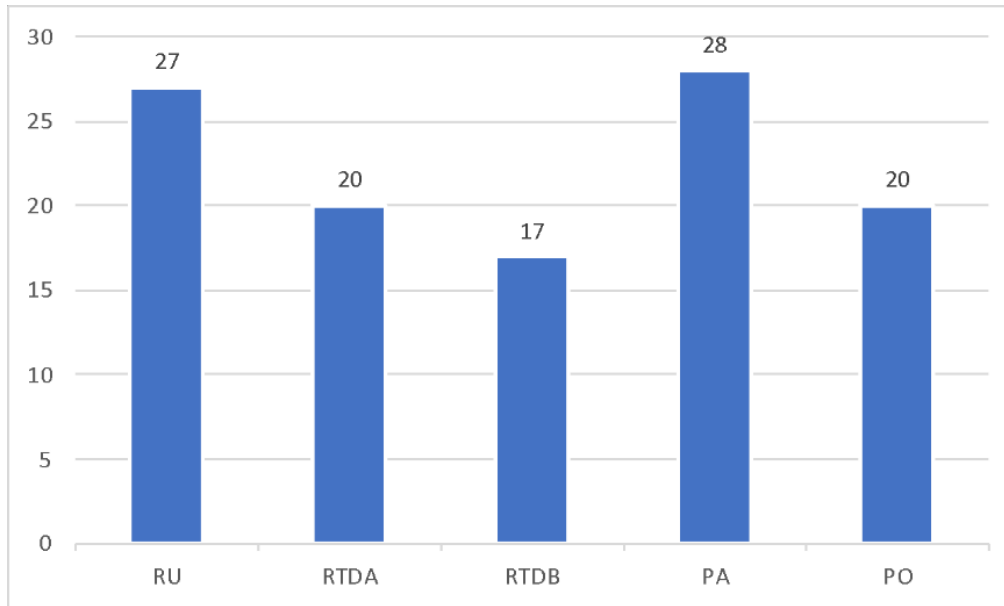


Figura 3 - Distribuzione dei docenti per ruolo

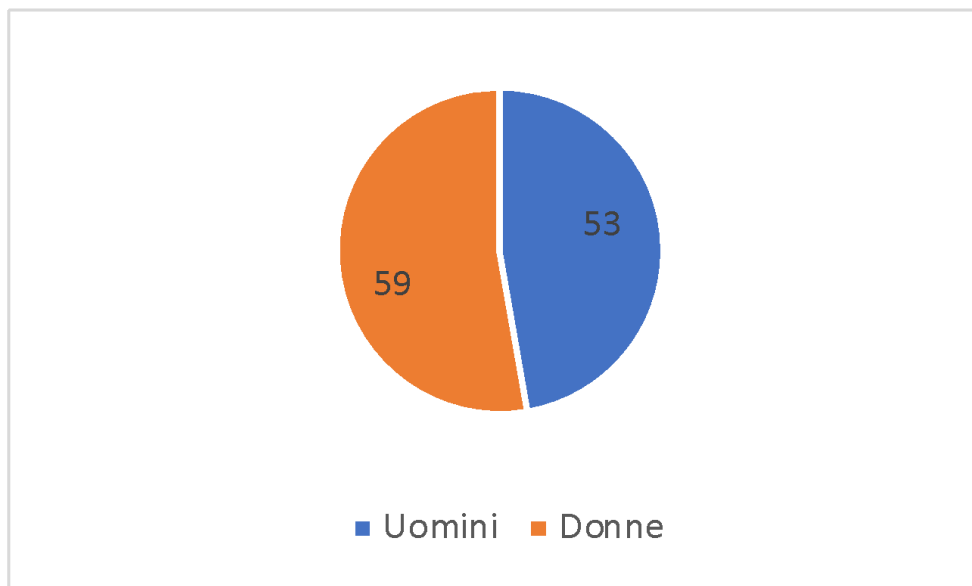


Figura 4 - Distribuzione dei docenti per genere

Per rispondere all'ipotesi di ricerca, inoltre, il gruppo 1 è stato poi suddiviso ulteriormente in tre sottogruppi, come emerge dalla tabella 2.

Gruppo 1A	17
Gruppo 1B	18
Gruppo 1C	18

Tabella 2 - Suddivisione dei partecipanti del gruppo 1 in sottogruppi

5. Il modello formativo *blended*

Ogni modulo formativo di TILD è stato organizzato secondo i principi del *blended learning* (Graham, 2006), modalità formativa che prevede l'utilizzo e la combinazione di media e strategie di insegnamento differenti e che, nella sua accezione più nota, si riferisce all'alternanza tra momenti di formazione in presenza e *online* (Bonaiuti e Dipace, 2021). La peculiarità di utilizzare un modello formativo *blended*, infatti, consiste proprio nel riuscire a combinare le potenzialità dell'apprendimento «faccia a faccia» (che può avvenire sia in luoghi fisici che non) con quelle dell'apprendimento integrato dalle nuove tecnologie (Picciano et al, 2014).

Nello specifico, le 96 ore di formazione di TILD sono state suddivise in 48 di attività in sincrono, svolte sulla *virtual room* di Collaborate con il docente formatore, e 48 ore di attività in asincrono svolte su piattaforma *Moodle* in maniera individuale. Tali momenti formativi non sono slegati tra loro ma sono stati progettati con la finalità di creare un legame circolare tra le diverse attività, secondo i principi del *flipped learning* (Bergmann e Sams, 2012) e degli Episodi di Apprendimento Situato, EAS (Rivoltella, 2013). I due approcci metodologici non coincidono, «[...] ma conservano una matrice comune che ricade nell'anticipazione cognitiva, che si basa sull'inversione dell'agire di chi insegna e di chi apprende» (Carenzio, 2021, p.151), alla base dell'impostazione metodologica dell'intero corso.

Ogni modulo formativo di TILD, infatti, ha previsto lo sviluppo di tre fasi tra loro strettamente interconnesse (fig.5). Una prima fase ha visto i partecipanti avere un primo approccio teorico ai contenuti dei moduli mediante lo studio e lo svolgimento autonomo di materiali e attività presenti in *Moodle*, quali brevi video-lezioni, documenti di testo e slide, approfondimenti, test iniziali/finali ed esercitazioni. In una seconda fase, invece, gli stessi sono stati coinvolti nella partecipazione di lezioni in sincrono in Collaborate, organizzate secondo laboratori collaborativi e riflessivi in piccolo gruppo condotti dal formatore con l'aiuto di *tutor* specializzati. Durante tali lezioni sono stati prodotti artefatti concettuali (Bereiter, 2002) di gruppo, i quali si configurano come momento di costruzione collettiva della conoscenza. La fase riflessiva, o ristrutturativa (secondo un'impostazione EAS), è continuata anche successivamente alla lezione in sincrono: al termine dei moduli, infatti,

è stato chiesto ai partecipanti di svolgere attività di riflessione personale alla luce di quanto appreso, oppure di produrre un artefatto di tipo individuale.

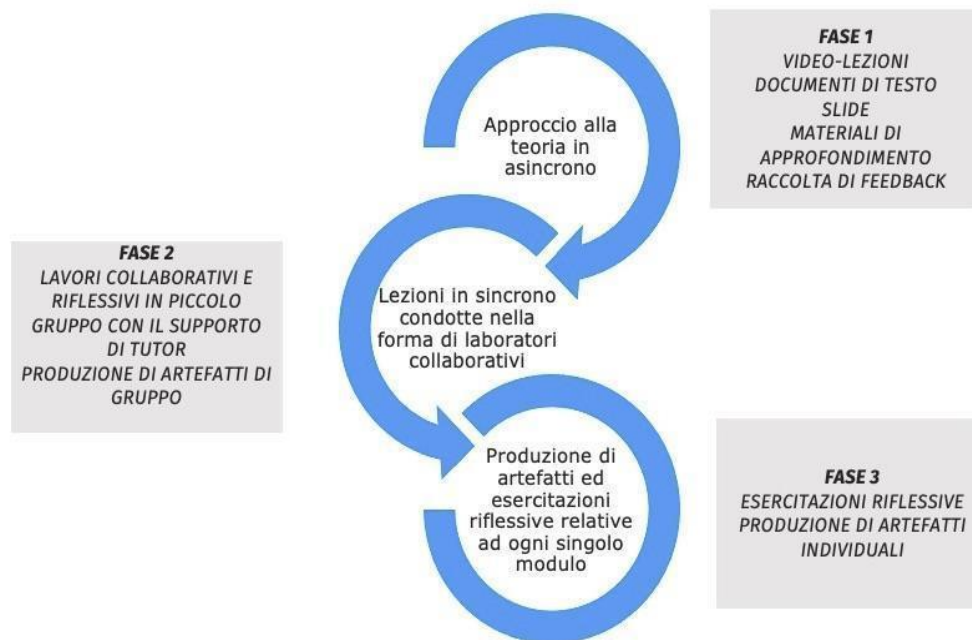


Figura 5 - Impostazione metodologica del modello formativo blended di TILD

Per la predisposizione delle lezioni (sia in sincrono che in asincrono), sono state stilate e fornite ai docenti formatori delle specifiche linee guida alle quali attenersi per la progettazione e realizzazione delle attività. In particolare, gli elementi previsti per ogni modulo formativo sono stati i seguenti:

1. Un *syllabus* del modulo contenente la descrizione generale dei contenuti, gli obiettivi di apprendimento, i *learning outcomes*, i prerequisiti, una bibliografia essenziale, le risorse didattiche e la loro strutturazione.
2. Tre video-lezioni della durata compresa tra 8 e 12 minuti per ciascuna ora di docenza attribuita.
3. Materiali di approfondimento (a scelta del docente: approfondimenti in PDF, articoli scientifici, schemi e mappe concettuali, documenti che forniscono esempi di quanto presentato nelle lezioni, altro materiale multimediale).
4. Un'esercitazione volta a portare i docenti-partecipanti, rispetto alle loro discipline e alla loro pratica professionale, i temi proposti

- nelle lezioni (essa prevede la consegna di un artefatto predisposto dai partecipanti);
5. Quattro domande a scelta multipla sul tema affrontato nelle proprie lezioni da somministrare ai partecipanti prima e dopo l'intervento formativo;
 6. Una bibliografia ragionata.

6. Valutazione

La valutazione dell'efficacia del progetto nell'implementare le pratiche didattiche dei partecipanti è stata progettata seguendo un modello multidimensionale a quattro livelli di profondità che l'azione formativa giunge a impattare, sulla base del modello di Kirkpatrick (1994): reazione, apprendimento, comportamento e risultati. Per ciascuno di questi livelli sono stati predisposti strumenti specifici volti a valutare altrettanti obiettivi. Il programma di valutazione è riassunto nella tabella seguente.

Livelli	Oggetti	Strumenti
Livello 4B	RISULTATI (comportamento dei discenti)	- Analisi delle prove di valutazione - % CFU acquisiti nei primi appelli - Questionario HowULearn (Kymalainen, Luukkainen e Sodervik, 2019)
Livello 4A	RISULTATI (pratiche organizzative)	Analisi delle schede di insegnamento (<i>syllabus</i>)
Livello 3B	COMPORAMENTO (cambiamenti riportati)	Osservazione diretta di pratiche didattiche in video o in aula
Livello 3A	COMPORAMENTO (cambiamenti auto-riportati)	Dossier riflessivo
Livello 2B	APPRENDIMENTO (conoscenze e abilità)	- Artefatti realizzati - Prove di valutazione pre/post
Livello 2A	APPRENDIMENTO (atteggiamenti)	Questionari pre/post: - HowUTeach (Parpala e Postareff, 2021) - UNITE di Fabrizio Bracco - COLT (Jacobs et al, 2012)
Livello 1	REAZIONE (soddisfazione dei partecipanti)	- Questionario di valutazione del gradimento al termine di evento/modulo - Tassi di partecipazione

Tabella 3 - Programma di valutazione del progetto formativo TILD

In questa sede si discuteranno alcuni dati relativi alle rilevazioni condotte nell'ambito del livello 1 del programma di valutazione che prendono in considerazione i tassi di partecipazione e il gradimento a circa un terzo del corso (5 incontri espletati su 13 previsti).

6.1. Tassi di partecipazione

Nel corso dei primi mesi del progetto formativo, il campione ha subito una mortalità del 2,67%, portando i partecipanti da 112 a 109. La composizione dei gruppi, dunque, è la seguente:

Gruppo 1A	16
Gruppo 1B	18
Gruppo 1C	17
Totale Gruppo 1	51
Gruppo 2	58

Tabella 4 - Distribuzione dei partecipanti nei gruppi dopo i primi 5 incontri

Il grafico seguente mostra il numero di assenze a ciascun incontro sincrono tra i partecipanti dei due gruppi.

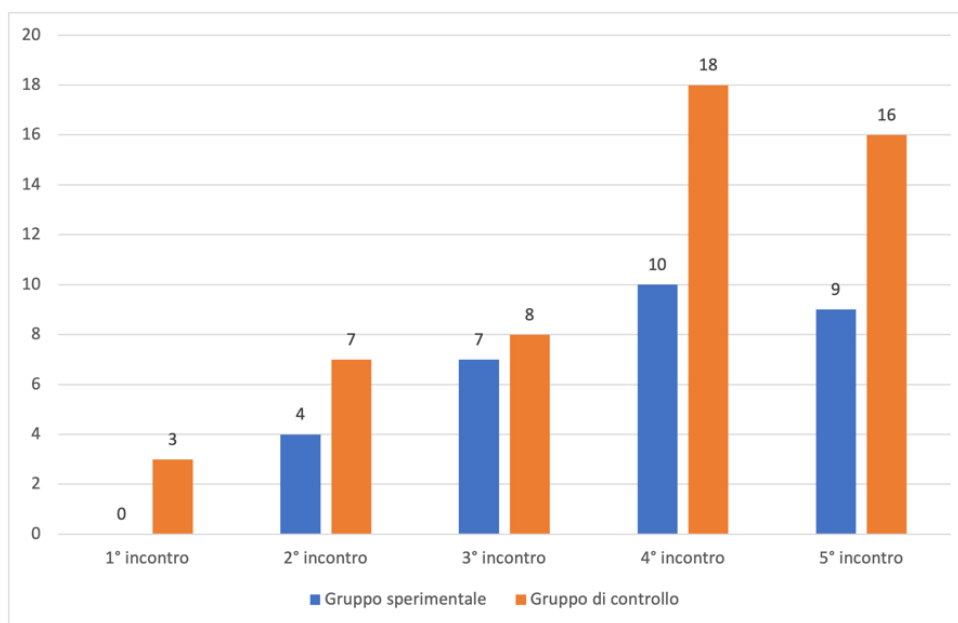


Figura 6 - Numero totale assenze per incontro e gruppo

Dalla lettura dei dati presentati, si osserva come il numero di assenze tende a crescere con il passare del tempo con livelli di partecipazione sempre leggermente più bassi nel gruppo di controllo rispetto a quello

sperimentale. I livelli di partecipazione nei singoli incontri sono presentati nella tabella seguente.

		% assenze	Tasso di partecipazione
Incontro 1	GS	0	100%
	GC	5,17%	94,83%
Incontro 2	GS	7,84%	92,16%
	GC	12,07%	87,93%
Incontro 3	GS	13,73%	86,27%
	GC	13,79%	86,21%
Incontro 4	GS	19,61%	80,39%
	GC	31,03%	68,97%
Incontro 5	GS	17,65%	82,35%
	GC	27,59%	72,41%
Tasso di partecipazione medio	GS	11,77%	88,23%
	GC	17,93%	82,07%

Tab. 5 Percentuali di assenze e tassi di partecipazione agli incontri

Come è possibile osservare, il gruppo di controllo presenta un tasso di partecipazione agli incontri sincroni in media inferiore di 6 punti percentuali rispetto al gruppo sperimentale.

6.2. Gradimento

Il gradimento dei partecipanti è stato rilevato mediante un questionario composto da 14 *Item* a scelta multipla in cui i partecipanti hanno espresso il proprio grado di accordo su una scala Likert a 6 punti (1= completamente in disaccordo; 6= completamente d'accordo). Gli *Item* sono riassunti nella tabella seguente.

Item specifici per ciascuna lezione	
1	Il tema affrontato è pertinente alla funzione didattica dei docenti universitari
2	Questo incontro ha presentato temi di didattica per me nuovi
3	L'articolazione dell'incontro è stata soddisfacente
4	C'è stata coerenza tra quanto dichiarato e quanto realizzato durante l'incontro
5	Il relatore ha stimolato il mio interesse ad approfondire ulteriormente questi temi
6	La durata dell'intervento è stata adeguata
7	Cercherò di introdurre quanto appreso in questo incontro nelle mie lezioni e/o interventi formativi
8	Consiglierei a un mio collega di partecipare a questo incontro
Item complessivi per gli interi incontri	
9	I <i>tutor</i> sono stati efficaci nelle attività di supporto

10	Scegli 3 aggettivi che definiscono la tua impressione sulla giornata di oggi
11	i due aspetti che ti hanno più favorevolmente colpito
12	i due aspetti che ti hanno meno favorevolmente colpito
13	i suggerimenti che proponi per migliorare l'evento formativo
14	Indica quali sono le domande che restano ancora aperte e senza risposta

Tab. 6 Traccia del questionario di gradimento

La partecipazione da parte dei docenti ai questionari di gradimento è stata disomogenea tra i gruppi. Il modulo *feedback* di *Moodle* attraverso il quale vengono erogati i questionari di gradimento, infatti, non consente di rendere la risposta ai quesiti obbligatoria.

Si evidenzia, inoltre, che i due gruppi hanno differente numerosità: il gruppo sperimentale (gruppo 1) è composto da 51 utenti, mentre il gruppo di controllo (gruppo 2) è composto da 58 utenti.

Considerati questi elementi, dunque, per poter effettuare dei confronti tra i gruppi e tra le risposte fornite sul gradimento dei singoli docenti che hanno tenuto le lezioni, è stato necessario procedere alla trasformazione delle frequenze in percentuali al fine di poter ponderare i dati presentati rispetto ai totali relativi di ciascun questionario compilato da ciascun gruppo e sottogruppo

Per procedere alla discussione dei risultati emersi per i primi cinque incontri sincroni, è necessario presentare i dati relativi alla partecipazione ai questionari. Essi sono sintetizzati nel grafico seguente.

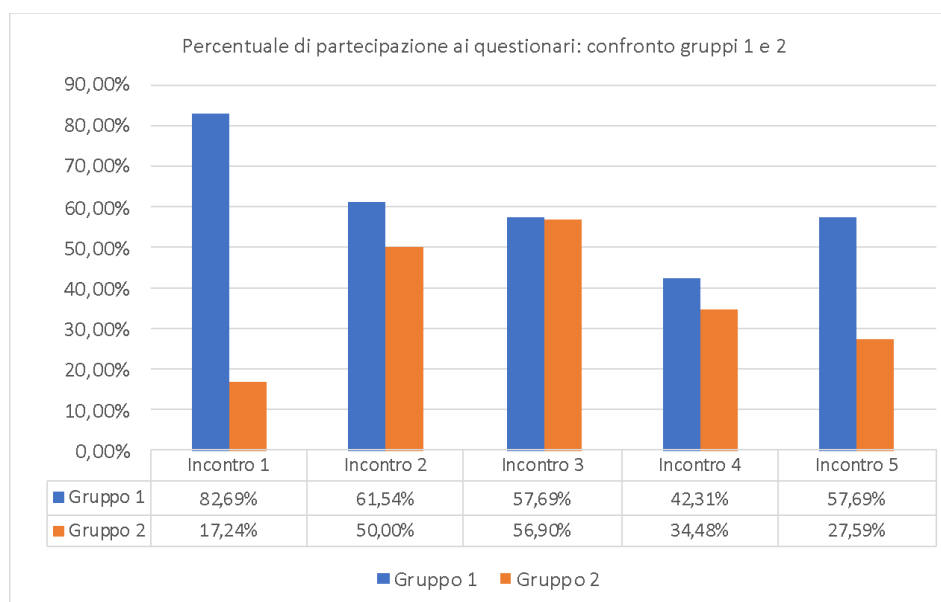


Figura 7 - Percentuali di partecipazione ai questionari di gradimento

Dalla lettura del grafico in figura 7 si osserva una tendenziale maggiore partecipazione nel gruppo sperimentale (in media pari al 60,38%) rispetto a quello di controllo (in media pari al 37,24%). Se nel gruppo 1 si sono registrate percentuali di partecipazione sempre superiori al 50% (fatta eccezione per l'incontro 4, in cui la percentuale è scesa al 42,31%), nel gruppo 2, invece, fatta eccezione per gli incontri 2 e 3, si sono registrate percentuali significativamente inferiori al 50%. Complessivamente, inoltre, si osserva un tendenziale decremento nella partecipazione con il passare del tempo.

Pertinenza dei temi delle lezioni alla funzione didattica dei docenti universitari

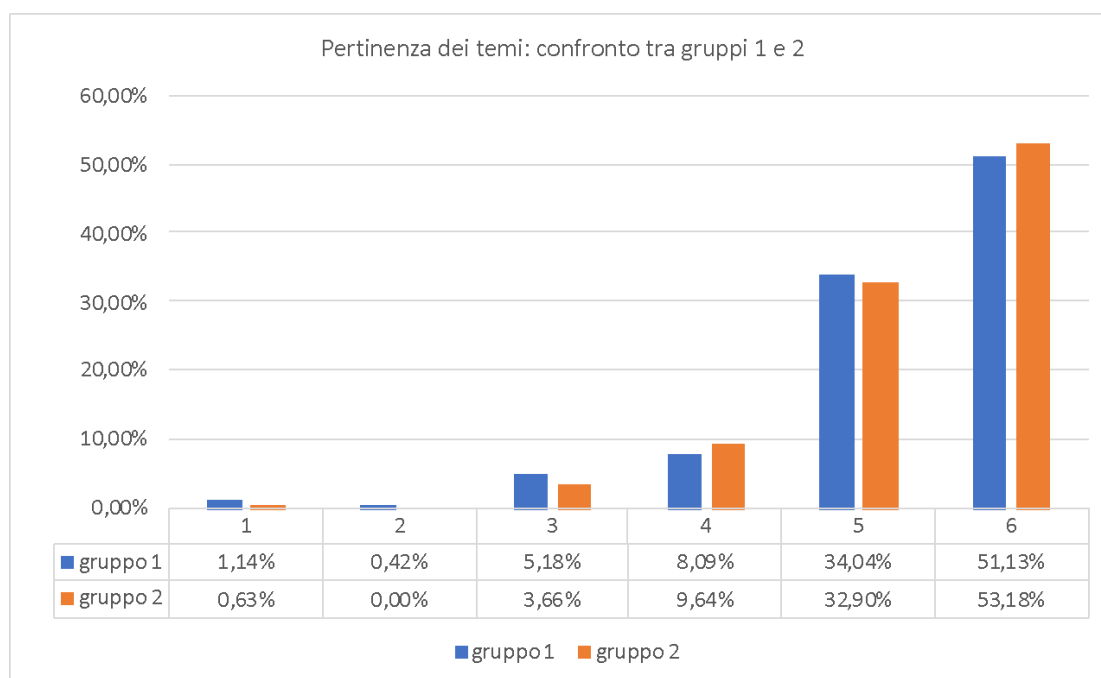


Figura 8 - Gradimento complessivo in merito alla pertinenza dei temi affrontati durante le lezioni (medie di percentuali)

Dalla lettura dei dati emerge che, complessivamente le lezioni svolte hanno affrontato temi ritenuti molto pertinenti rispetto alla funzione didattica dei docenti universitari. L'85% degli utenti che hanno risposto ai questionari, infatti, ha riportato livelli di accordo tra 5 e 6.

Novità dei temi trattati

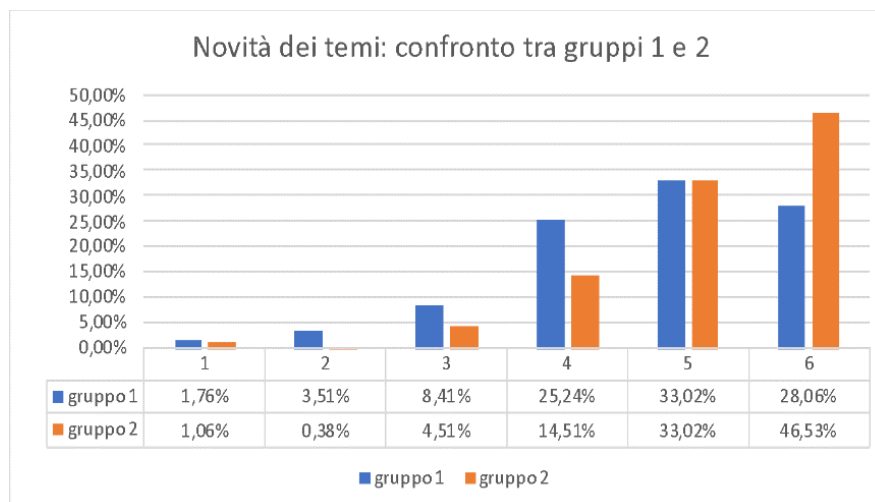


Figura 9 - Gradimento complessivo in merito alla novità dei temi affrontati durante le lezioni (medie di percentuali)

Dalla lettura dei dati emerge che la maggior parte degli utenti di entrambi i gruppi hanno riportato livelli medio-alti rispetto alla novità dei temi affrontati durante le lezioni. In particolare, per il gruppo 2 si osservano dati maggiormente concentrati sui livelli più alti 5 e 6 (79%).

Soddisfazione circa l'articolazione degli incontri

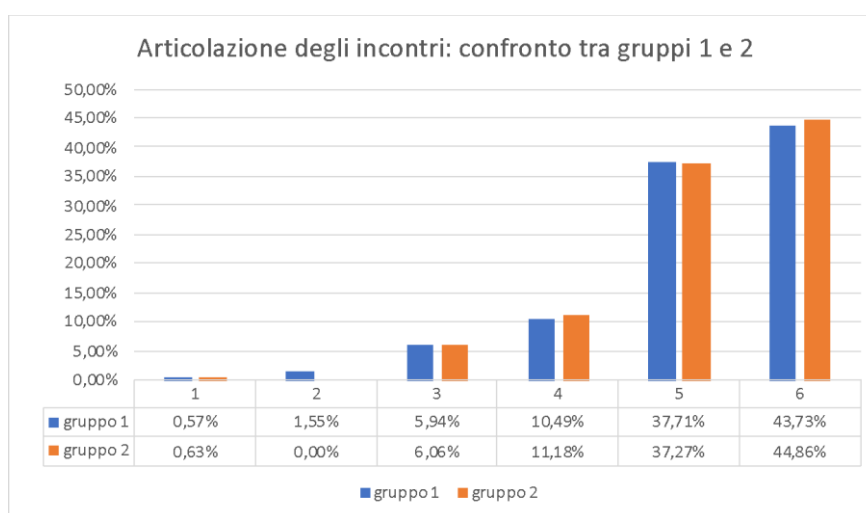


Figura 10 - Gradimento complessivo in merito all'articolazione degli incontri (medie di percentuali)

Per quanto riguarda la soddisfazione dell'articolazione degli incontri, si riscontrano percentuali alte in entrambi i gruppi sui livelli di gradimento più alti superando l'80%. Non si riscontrano differenze significative tra i due gruppi.

Applicabilità di quanto affrontato durante gli incontri

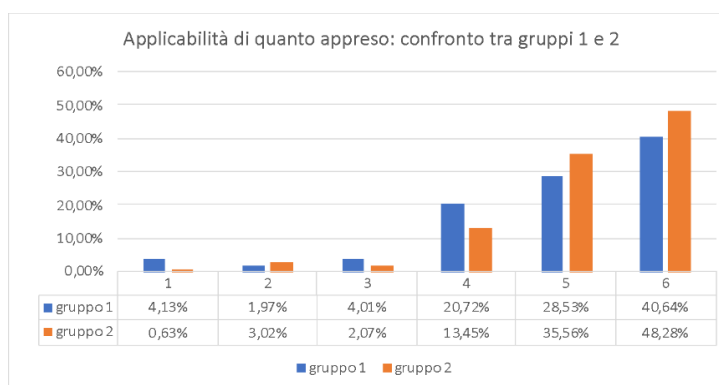


Figura 11 - Gradimento complessivo in merito all'applicabilità di quanto appreso (medie di percentuali)

Per quanto pertiene l'applicabilità di quanto appreso durante le lezioni, si osservano livelli di gradimento tendenzialmente medio-alti. Il gruppo 2 ha espresso, inoltre, un gradimento leggermente maggiore rispetto al gruppo 1. Si osserva, infatti, che oltre l'83% degli utenti del gruppo 2 ha espresso il proprio gradimento sui livelli 5 e 6, a fronte del 69,17% del gruppo 1, per il quale si è registrato anche un 10% di utenti che ha espresso livelli di gradimento medio-bassi.

Consiglierei a un mio collega di seguire gli incontri

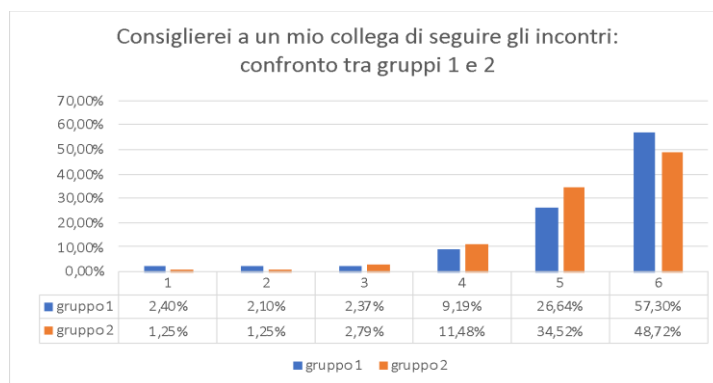


Figura 12 - Gradimento complessivo espresso sull'item «consiglierei a un mio collega di seguire gli incontri» (medie di percentuali)

Per quanto pertiene l'Item «consiglierei a un mio collega di seguire questo incontro», si riscontrano alti livelli di gradimento per entrambi i gruppi. I dati sono abbastanza omogenei tra i due gruppi.

Efficacia dei tutor

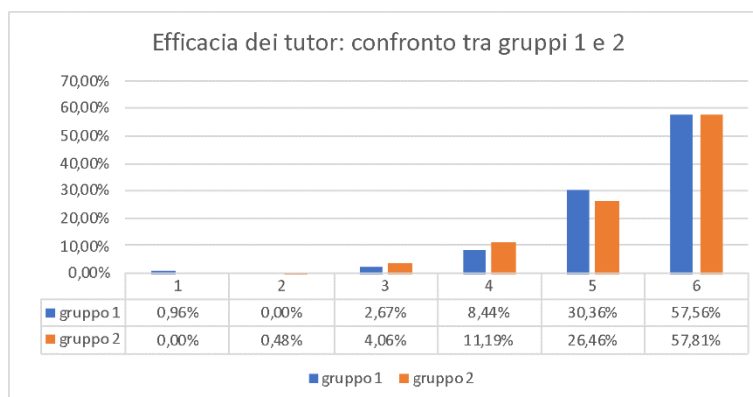


Figura 13 - Gradimento complessivo espresso sull'efficacia dei tutor (medie di percentuali)

Per quanto pertiene il gradimento espresso in merito all'efficacia dei tutor si osserva una concentrazione delle preferenze espresse sui livelli più alti con valori che superano l'80% per entrambi i gruppi. Non sussistono differenze significative tra i due gruppi.

Gli aggettivi che definiscono le impressioni sulle lezioni

Il questionario propone una gamma di 21 aggettivi tra i quali i docenti devono sceglierne i tre più appropriati per descrivere la lezione frequentata. Gli aggettivi sono suddivisi in tre categorie:

1. 8 aggettivi con connotazione positiva (illuminante, sorprendente, brillante, avvincente, innovativa, erudita, coinvolgente, motivante);
2. 5 aggettivi con connotazione neutra (proficua, partecipante, soddisfacente, interessante, utile);
3. 8 aggettivi con connotazione negativa (infruttuosa, noiosa, passiva, demotivante, ripetitiva, inutile, inopportuna, scadente).

Per la presentazione dei dati sono state calcolate le medie ponderate e le percentuali al fine di rendere i risultati internamente confrontabili.

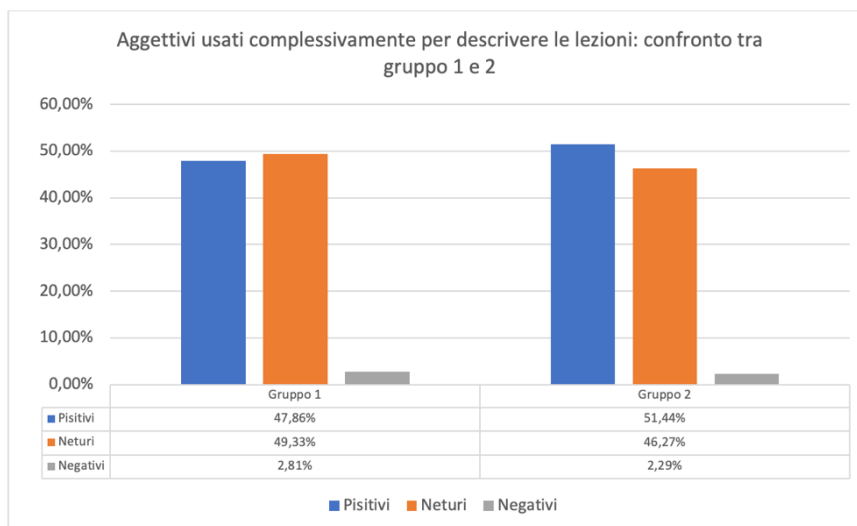


Figura 14 - Aggettivi utilizzati per descrivere gli incontri, confronto tra gruppi (medie di percentuali)

Dalla lettura dei dati si osserva la tendenza nel gruppo sperimentale a descrivere le lezioni frequentate con aggettivi maggiormente neutri (49,33%) e in second'ordine positivi (47,86%). Nel gruppo di controllo, invece, la percentuale di aggettivi positivi scelti per descrivere gli incontri (51,44%) è superiore a quella degli aggettivi neutri (46,27%). In entrambi i gruppi si osservano percentuali molto basse per gli aggettivi con connotazione negativa. Si osserva, dunque, una generale impressione positiva restituita dai partecipanti, che si mostra più marcata nel gruppo di controllo.

Punti di forza e di debolezza degli incontri

I quesiti sui punti di forza e di debolezza sono stati posti nella forma di domande aperte le cui risposte sono state categorizzate facendo emergere che i principali aspetti positivi evidenziati dai partecipanti sono stati: utilità e pertinenza dei temi trattati, chiarezza espositiva dei docenti, clima coinvolgente, competenza dei relatori, organizzazione, condivisione e confronto, attività di gruppo, novità degli argomenti affrontati, sollecitazione alla riflessione, partecipazione dei colleghi, materiali delle lezioni, attenzione verso gli studenti in quanto orizzonte dell'azione didattica.

Gli aspetti negativi evidenziati sono stati, invece: durata degli incontri (per alcuni troppo breve, per altri troppo lunga), tempo dedicato al confronto durante le attività di gruppo, frequenza esclusivamente *online*,

impegno richiesto dalle attività asincrone, sovraccarico di stimoli, eterogeneità dei gruppi (laddove è stata espressa una preferenza per gruppi mono-disciplinari), orari delle lezioni.

7. Conclusioni

La soddisfazione e la partecipazione dei docenti alle attività può ritenersi sostanzialmente positiva durante i primi incontri del corso. Restano da migliorare alcuni elementi del modello formativo, come, ad esempio, l'aumento dei tempi per la condivisione di idee durante le attività di gruppo. Dalla rilevazione del gradimento non emergono, attualmente, sostanziali differenze tra il gruppo sperimentale e quello di controllo, sebbene sussista una differenza importante tra i due gruppi nei livelli di partecipazione alle attività, laddove si registrano percentuali di partecipazione più elevate nel gruppo sperimentale sia alle lezioni sincrone che nella compilazione dei questionari di gradimento. Rimane da verificare se vi saranno differenze nei livelli di valutazione successivi (apprendimento, comportamenti e risultati) tra i due gruppi, che siano in continuità con i livelli di partecipazione sin ora registrati.

Riferimenti bibliografici

- Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC- Alexandria (VA): International society for technology in education.
- Bonaiuti, G., & Dipace, A. (2021). *Insegnare e apprendere in aula e in rete. Per una didattica blended efficace*. Roma: Carocci.
- Carenzio, A. (2021). Flipped learning e metodo EAS. In P.C. Rivoltella (Ed.), *Apprendere a distanza. Teorie e metodi* (pp. 151 - 158). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Design-Based Research Collective. (2003). Design-based research: An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational researcher*, 32(1), 5-8.
- Felisatti, E. (2020). Verso la costruzione di una “via italiana” alla qualificazione didattica della docenza universitaria. In A. Lotti A., P.A. Lampugnani (Eds), *Faculty development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari*. Genova: Genova University Press.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, Current trends, and Future Directions, in C.J. Bonk, C.R. Graham (eds.), *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp.3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Jacobs, J. C., Van Luijk, S. J., Van Berkel, H., Van der Vleuten, C. P., Croiset, G., & Scheele, F. (2012). Development of an instrument (the COLT) to measure conceptions on learning and teaching of teachers, in student-centred medical education. *Medical teacher*, 34(7), e483-e491.

Kirkpatrick, D. L. (1994). Evaluating training programs. The four levels. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Kymalainen, H.R., Luukkainen, M., & Sodervik, I. (2019). HowULearn and Oodikone ad tools enhancing learning and progress in academic studies. EDULEARN19 Proceedings.

Parpala, A., & Postareff, L. (2021). Supporting high-quality teaching in higher education through the HowUTeach self-reflection tool. *Ammattikasvatuksen aukauskirja*, 23(4), 61-67.

Picciano, A. G., Dziuban, C., & Graham, C. R. (Eds.). (2014). Blended learning. Research perspectives, Vol.2. London: Routledge.

Rivoltella, P. C. (2013). Fare didattica con gli EAS. Episodi di Apprendimento Situato. Brescia: La Scuola.

van Dijk, E. E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M. F., & Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 100365.

**Parte quinta - Coinvolgimento attivo degli
studenti e *Student Partnership***

Il diario anonimo collettivo: processi di narrazione di gruppo nella formazione in interpretazione

Nora Gattiglia

Università degli Studi di Genova

1. Introduzione

Il breve percorso che ruota attorno al diario anonimo collettivo ha avuto luogo nei mesi di marzo e aprile 2021, con le studenti di teoria e tecniche della mediazione interlinguistica dell'Università di Genova. Obiettivo del percorso era affrontare in maniera collettiva e anonima le difficoltà incontrate dalle studenti, manifestate attraverso il rifiuto di partecipare all'attività didattica principale (la simulazione) e dalle narrazioni personali presenti nelle autovalutazioni, nelle valutazioni tra pari e nei diari riflessivi. I vissuti negativi della classe, che sono un ostacolo all'apprendimento, interrogano il formatore rispetto all'appropriatezza dell'intervento didattico. In questo senso, l'individuazione delle problematiche rilevanti e delle strategie di risoluzione è stata affidata maggioritariamente alle studenti. Le partecipanti al percorso hanno lavorato sulla narrazione scritta e anonima di sé (il diario anonimo collettivo) allo scopo di portare alla luce difficoltà comuni e favorire l'elaborazione strategica e la cura tra pari.

1.1 Formare per una professione: le criticità nella classe di interpretazione

Il modulo di interpretazione dialogica del corso di laurea in teoria e tecniche della mediazione interlinguistica (TTMI) dell'Università di Genova prevede 60 ore di corso al terzo anno. Per la combinazione linguistica italiano-francese, sono stati proposti tre *setting* comunicativi: la trattativa d'affari, l'ambito medico e l'interpretazione per i media

sotto forma di una intervista su temi relativi alle procedure di accoglienza delle persone migranti.

Il corso di laurea in TTMI forma a entrambe le professioni della mediazione interlinguistica e interculturale, la traduzione e l'interpretazione. La disciplina è obbligatoria, così come la frequenza. Lo studente ha quindi poche possibilità di sottrarsi a una pratica-disciplina che pone tuttavia alcune difficoltà per sua stessa natura.

Come per tutte le discipline che sono al contempo pratiche professionali, in interpretazione lo studente deve abbracciare un posizionamento epistemologico particolare: oggetto e soggetto di conoscenza si identificano nella persona dell'interprete che produce e si produce in una *performance* traduttiva all'interno della simulazione. Lo studente si espone così allo sguardo del docente e dei compagni che valutano non solo le competenze linguistico-traduttive, ma anche aspetti più personali: il modo in cui si parla (il volume, la velocità dell'eloquio), in cui ci si relaziona agli altri (la gestione dell'interazione, le competenze interpersonali), in cui si gestiscono le proprie emozioni (la presenza di segni di nervosismo o la manifestazione di emozioni inopportune, come il disagio o la rabbia).

Al coinvolgimento globale dello studente si aggiunge una seconda caratteristica: l'interpretazione come disciplina è infatti un «*ill-structured knowledge domain*» (Spiro *et al.* 1992), ossia un ambito del sapere in cui la risoluzione dei casi richiede l'applicazione contemporanea di più strutture concettuali complesse, e in cui i casi presentano una elevata variabilità interna. Ciò introduce un elemento di incertezza nella scelta delle strategie di risoluzione: non è possibile ricorrere a strategie predefinite per far fronte a una situazione complessa.

Questi due aspetti rendono spesso problematico il rapporto con la disciplina (Gattiglia 2019, 2020 anche per diversi anni accademici). Il rifiuto di partecipare alla simulazione, le interruzioni improvvise, l'autovalutazione e la valutazione tra pari che seguono la simulazione, i resoconti presenti nei diari riflessivi redatti a casa portano alla luce vissuti negativi, paralisi strategica e difficoltà a sviluppare autoefficacia. Da questa constatazione nascono le domande di ricerca che hanno condotto all'elaborazione del diario anonimo collettivo.

1.2 Le domande di ricerca

L'osservazione del vissuto delle studenti di interpretazione sembrerebbe imporre la domanda, «Come si può intervenire per affrontare il problema delle emozioni negative che danneggiano *performance* e vissuto?». Tuttavia, si fa necessaria una correzione immediata: le manifestazioni di disagio e di ritiro che il formatore ha colto sono realmente percepite come difficoltà da parte delle studenti?

Inoltre, al rischio di una attribuzione indebita di significati si aggiunge un ulteriore ripensamento: l'intervento didattico è percepito come desiderato e necessario da parte delle studenti?

Il rischio di perpetuare una violenza simbolica attraverso l'imposizione eterodiretta di significati è stato mitigato cercando di costruire con le studenti un processo partecipato (nonostante alcuni limiti evidenti; cfr. §VI, *infra*), partendo dalla distribuzione di un questionario sulla percezione del vissuto in interpretazione. La volontà di intervenire nel contesto universitario e le eventuali modalità di lavoro preferite sono state ugualmente indagate.

Il dialogo formatrice-studenti si inserisce in una cornice teorica, metodologica e valoriale che ha informato l'intero processo. Il primo tratto fondamentale nella progettazione delle attività è la rilevanza: l'attività doveva essere riconosciuta come pertinente e significativa. La seconda è la sicurezza, nei termini della *safeness* femminista: la possibilità di esprimersi in uno spazio comunicativo accogliente, incoraggiante e non giudicante, caratterizzato dalla volontà di sostenersi reciprocamente e di lavorare verso un obiettivo comune, in questo caso la condivisione delle problematiche e l'elaborazione di possibili strategie. Questa caratteristica richiede la partecipazione delle studenti nei termini di una responsabilità non solo individuale, ma anche e soprattutto collettiva.

1.3 Il questionario di rilevazione dei bisogni

Per poter verificare l'effettiva percezione di un vissuto negativo, il desiderio di affrontare il problema e le possibili modalità di lavoro, è stato distribuito un questionario on-line a cui hanno risposto diciotto persone su ventitré iscritti alla classe.

Alla prima domanda a risposta aperta, «Che emozioni provi durante l'interpretazione?», le studenti rispondono evocando essenzialmente emozioni negative: ricorre otto volte la parola «ansia», sette volte

«agitazione», quattro volte «stress». Benché tre risposte suggeriscano anche degli elementi positivi, come la «voglia di far bene», non vi sono risposte che omettano di nominare uno stato d'animo negativo.

L'importanza di un intervento mirato è espressa da tutte e diciassette risposte affermative alla domanda, «Pensi che possa essere utile lavorare sulle emozioni all'interno del corso di Interpretazione?». Un 11,8% di studenti, tuttavia, non desidera lavorare sulle emozioni negative nell'ambito del corso. Si impone quindi un intervento al di fuori dell'orario di lezione.

La domanda successiva, sulle modalità di lavoro, prevedeva un *set* di risposte predefinite e la possibilità di suggerire altre modalità di lavoro. Il 47,1% non esprime preferenze particolari, ma il 29,4% delle studenti dichiara di voler lavorare solo in maniera anonima. Sono stati quindi proposti due incontri *online* di due ore ciascuno, al di fuori dell'orario di lezione, in piccoli gruppi (da tre a cinque persone), con la formatrice, attorno ad attività che permettessero l'anonimato.

1.4 Metodologie della sperimentazione

Il percorso e le attività che lo compongono sono stati progettati facendo riferimento a due principali cornici teoriche, filosofiche e metodologiche: il ricorso alla narrazione scritta di sé, propria di numerose esperienze femministe, dentro e fuori la ricerca; e le metodologie non estrattiviste descritte da De Sousa Santos (2021a, 2021b).

In entrambi i casi, si tratta di approcci che nascono da contesti di resistenza alla dominazione; e, in entrambi i casi, di pratiche che sottolineano l'importanza di richiudere la frattura mente-corpo per portare alla luce le conoscenze incarnate, per «individuare e valorizzare ciò che spesso alla luce delle epistemologie dominanti non appare nemmeno come conoscenza» (De Sousa Santos 2021a: 16). La centralità della persona nella sua interezza sembra coerente con la disciplina studiata. Descriveremo di seguito i due approcci che rappresentano la cornice metodologica e teorica della sperimentazione.

1.5 Le pratiche femministe di scrittura di sé

La centralità del vissuto è un elemento fondamentale delle filosofie e delle pratiche femministe, mai però considerato come una esperienza unica, singolare. Al contrario, la rilevanza del vissuto individuale sta

proprio nella sua natura di *exemplum*, utile a indicare una struttura superordinata che determina le quotidiane relazioni di dominazione e libertà. Il vissuto individuale è al centro di pratiche di scrittura di sé (Lorde 1982, 2014); e tuttavia tali pratiche, pur presupponendo spesso un passaggio collettivo attraverso la lettura del brano e la sua discussione, mantengono centrale il ruolo dell'autrice (cfr. Melandri 2017 per la scrittura di esperienza). Anche nella pratica della «*collective biography*», proposta come esperimento di ricerca (Haugg *et al.* 1999), il gruppo lavora su un insieme di narrazioni individuali che partono dalle immagini *trigger* per mettere in luce le incrostazioni patriarcali ricorrenti.

Nel processo del diario anonimo collettivo il meccanismo dell'autorialità viene spezzato lavorando su testi creati collettivamente e in maniera anonima. Accanto alla necessità di soddisfare l'esigenza espressa nel questionario, l'intento era portare alla luce le affinità del vissuto, infrangendo così la sensazione di eccezionalità, per poi attingere alle differenze individuali nei comportamenti per l'elaborazione di strategie condivise.

Si è quindi voluto interrompere, in continuità con le metodologie non estrattiviste descritte più sotto, «il paradigma dell'individualismo autoriale [...] caratterizzato da distinzioni come soggetto/oggetto, conoscitore/conosciuto, mente/corpo e teoria/pratica» (De Sousa Santos 2021a: 87-8); nozioni come «originalità, autonomia e creatività» (ivi), tipiche della funzione autoriale nella modernità occidentale, perdono rilevanza a fronte dell'accostamento di esperienze simili: la sequenzialità dei vissuti affini diventa una cassa di risonanza che dà ragione dell'importanza del problema e della necessità di affrontarlo in modo collettivo.

1.6 Le metodologie non estrattiviste

Come nelle pratiche e nelle teorie femministe, al centro del concetto di metodologia non estrattivista (De Sousa Santos 2021a) si trova il passaggio da oggetto a soggetto, in questo caso della ricerca: un passaggio che si oppone agli approcci in cui il soggetto altro rispetto al ricercatore viene considerato come una fonte di informazione, una materia prima grezza che dev'essere raffinata dal ricercatore perché acquisisca il suo valore. Sarebbe quindi opportuno considerare le persone non come fonte di informazioni (dati), ma come fonte di conoscenza. non come materiale da cui attingere, per estrarre informazioni grezze che

verranno elaborate dall'esterno con conoscenze e metodologie scientifiche, ma conoscenze incarnate che hanno la dignità di essere espresse anche, e perché, nel loro essere 'espressionistiche'. Si accoglie quindi come posizione del ricercatore una retroguardia che prevede l'interrogazione costante delle proprie categorie di analisi, dei propri significati e delle proprie metodologie nel rapporto con le persone la cui esperienza personale è in gioco: la direzione verso la quale tendere è il

produrre conoscenze affidabili e attendibili in modo non estrattivista, cioè attraverso la cooperazione tra soggetti conoscenti piuttosto che attraverso interazioni cognitive unilaterali soggetto/oggetto (De Sousa Santos 2021a: 203).

Solo così si potrà passare dalla «conoscenza-su» un oggetto alla «conoscenza-con» un soggetto-*partner* della ricerca.

1.7 Struttura del percorso

Alla sperimentazione hanno partecipato due gruppi per il primo incontro e tre gruppi più piccoli per il secondo. Il processo si snoda attraverso una serie di tappe: il primo passaggio è la risposta asincrona a quattro domande *trigger* sulla relazione con la disciplina, riunite poi in forma anonima dalla formatrice in un documento condiviso, che diventa il diario del gruppo; segue un primo incontro di due ore on-line, in cui a partire dal diario anonimo collettivo le studenti selezionano i brani più significativi, li analizzano tematicamente alla ricerca di parole chiave e propongono domande di approfondimento; infine, un secondo e ultimo incontro, di cui una prima parte è orientata alla riflessione sulla maggior criticità emersa (nel nostro caso, le idee di qualità in interpretazione), e una seconda parte in cui le studenti indicano le problematiche ancora percepite come rilevanti e le proposte di risoluzione al problema proprio o della compagna, da sperimentare a partire dalla lezione successiva.

2. Il diario anonimo collettivo

Le domande *trigger* si concentrano sulla relazione con la disciplina e con la sua pratica, e sono:

- Preferisco la traduzione o l'interpretazione? Perché?

- Che cosa mi attrae dell'interpretazione e che cosa mi respinge?
- Come mi sento quando interpreto o quando penso di poter essere chiamato/a?
- Come mi sento quando osservo i miei compagni?

Le risposte, inviate alla formatrice e raggruppate in un unico documento su *Drive*, formano il diario anonimo collettivo: a ogni domanda seguono tutte le risposte delle studenti. Una porzione di diario è riportata qui di seguito:

Cosa sento quando interpreto o quando penso di poter essere chiamato/a?

- Agitazione, ansia in particolare. La paura di non essere pronto/a. Specialmente di non ricordare tutto ciò che viene detto o di incontrare parole nuove che non so assolutamente come tradurre. Oppure la paura di interventi troppo lunghi, nei quali spesso mi perdo e mi faccio prendere dal panico.
- Tensione, agitazione e ansia da prestazione. Paura che la memoria mi abbandoni a metà strada e quindi di perdere il filo e non ricordarmi ciò che è stato detto. Inoltre, paura di trovarmi davanti a termini troppo specifici e di non conoscerne il traduttore (e preso/a dall'ansia, non riuscire a trovare un escamotage per superare l'ostacolo).
- Prima delle simulazioni di interpretazioni provo spesso ansia e agitazione. Durante l'interpretazione, invece, riesco a calmarmi e a concentrarmi sul lavoro da svolgere. Penso che sia un fattore mentale, perché durante l'interpretazione poi sono più sciolta/o. All'inizio, quando non c'erano volontari, ero più agitata/o, adesso dopo pratica e allenamento sono un po' più tranquilla/o. Credo che uno dei problemi principali, e causa di agitazione, sia la paura di non essere all'altezza, di non riuscire a svolgere un'interpretazione adeguata. Credo che ciò sia dovuto anche al fatto dell'idea che si ha in generale del ruolo dell'interprete, il quale sembra non avere un minimo margine di errore. (...).

A un primo sguardo, si nota che la simulazione genera diffusamente «ansia», in varie forme. Gli echi tra le risposte sottolineano le affinità tra le studenti, ma anche le differenze in termini di vissuto, di analisi della situazione e di elaborazione strategica.

L'identificazione degli elementi pertinenti (in quanto rappresentativi della propria esperienza) e significativi (in quanto capaci di illustrare meglio il vissuto, di sollecitare una risposta emotiva o di fornire suggerimenti) è affidato alle studenti durante il primo incontro.

2.1 Il diario rilevante

Durante il primo incontro, le studenti leggono per la prima volta il diario anonimo collettivo che raccoglie tutte le risposte. L'attività che segue è guidata da una tabella: a partire dal diario anonimo collettivo, le studenti individuano i brani che «ti hanno più colpito», identificando in una analisi tematica i concetti chiave espressi: gli estratti che condividono lo stesso tema vengono incollati nella stessa colonna.

Le studenti elaborano quindi delle domande orientate a comprendere meglio il problema (sia nel dibattito successivo all'attività, sia nella riflessione autonoma dell'anonima autrice) o a vederlo sotto un'altra luce. L'attività si presenta così:

FRASI	CONCETTO CHIAVE	DOMANDE
<p>Quando ascolto i miei compagni provo ammirazione, vorrei essere come loro ed avere la loro stessa sicurezza.</p> <p>Quando ascolto i miei compagni penso che vorrei essere come loro anche solo nel riuscire ad offrirti volontari, cosa che io non riesco a fare perché mi sento bloccata dalla paura e dall'ansia. Ammiro soprattutto la sicurezza di alcuni di loro nell'affrontare l'interpretazione con tranquillità sia nell'atteggiamento, sia nel tono di voce.</p>	<p>Ammirazione</p> <p>Riconoscimento delle proprie abilità</p> <p>Confronto con gli altri</p>	<p>Sicur* che gli altri non provino la stessa ansia e agitazione? Magari sanno solo mascherare meglio le emozioni 'negative'.</p> <p>Cosa succederebbe se ti offrissi volontari*?</p> <p>Pensi sarebbe meglio offrirti o essere chiamat* dalla Prof?</p> <p>Un confronto con loro potrebbe essere utile?</p> <p>Come ti fa sentire assistere alle simulazioni degli altri? Qual è la sensazione predominante?</p>

		È più un aiuto o un ostacolo?
--	--	-------------------------------

Tabella 1 - Estratto di diario rilevante, prima del dibattito.

Completata la tabella, si passa al dibattito di classe. Gli interventi di facilitazione della formatrice sono volti a chiarire i concetti chiave della seconda colonna o le domande della terza: i concetti e le domande che sembrano suscitare più interesse (per frequenza nella tabella o per i commenti nel dibattito) vengono sottolineati in grassetto. Le riformulazioni dei concetti espressi nel dibattito inserite dalla formatrice nella tabella sono segnalati in corsivo. È a partire da questa tabella che la formatrice progetta le attività successive, analizzando i concetti chiave e le domande espresse da entrambi i gruppi.

2.2. La progettazione del secondo incontro attorno alla problematica rilevante

I diari rilevanti mostrano per entrambi i gruppi una percezione di scarsa autoefficacia rispetto al compito. Appaiono quindi due nuove domande: «Che cosa significa essere adeguati al compito?» e «Quali idee e aspettative sulla professione e idee di qualità sono presenti nel gruppo?».

Si tratta di due domande chiave in una disciplina professionalizzante che offre scarse occasioni di tirocinio specifico durante la laurea triennale. Di rado le studenti hanno assistito a una interpretazione dialogica: a differenza dell'interpretazione di conferenza, questo tipo di interpretazione ha luogo in contesti non pubblici, come aziende, tribunali, ospedali. Ciò porta a una discrasia tra le idee di qualità delle studenti, spesso improntate all'interpretazione di conferenza, e le esigenze concrete del *setting* di lavoro. Il tema è centrale nella letteratura specifica, in cui ha grande peso il concetto di qualità situata (Grbić 2008): a seconda del *setting*, una particolare strategia può rivelarsi legittima e funzionale, oppure inattuabile o inefficace. Il problema nasce laddove si applichino strategie e idee di qualità rigide, inadatte a soddisfare le esigenze dei partecipanti primari per cui l'interprete traduce.

Per affrontare quindi il nodo delle aspettative relative alla qualità della resa interpretativa, si sono scelte due strade: si è dato spazio a criteri di qualità potenzialmente inaspettati con cinque mini-interviste a persone che avevano usufruito, in *setting* diversi, di un servizio di

interpretazione; inoltre, si è lavorato sul riconoscimento delle proprie predisposizioni, preferenze e competenze e su una possibile corrispondenza con uno dei *setting* oggetto di studio.

2.3. Il secondo incontro: le aspettative di qualità e la qualità situata

Il secondo incontro si divide in due parti: una prima, in cui le attività proposte puntano verso il potenziamento dell'autoefficacia attraverso una riflessione sulle aspettative presenti, ma irrealizzabili e il riconoscimento delle proprie competenze; e una seconda parte, in cui si torna a ragionare sulle criticità ancora percepite come rilevanti e in cui l'elaborazione strategica passa nelle mani delle studenti, con l'azzeramento progressivo della facilitazione della formatrice.

Nella prima parte, le studenti hanno lavorato sulle proprie aspettative di qualità attraverso una tabella sulle «qualità dell'interprete», indicate secondo tre punti di vista: il proprio, quello di un cliente e quello di un interprete professionista.

A questa attività fa seguito la visione di mini-interviste a cinque clienti di un servizio di interpretazione in *setting* diversi (turistico, culturale, giuridico). Al termine delle interviste, alle studenti viene chiesto di rispondere a cinque domande:

1. Quali sono gli aspetti di qualità che le persone mettono in luce?
2. Sei d'accordo?
3. Ti aspettavi questi aspetti?
4. Ti riconosci in alcuni di questi fattori di qualità? Quali?
5. Quanto dipendono dal *setting*? (collegare il fattore di qualità al *setting*).

Le domande sollecitano la riflessione sulle aspettative di qualità pregresse e i nuovi elementi emersi, tematizzati nell'attività successiva. In una tabella, vengono riportate a sinistra le caratteristiche di qualità immaginate dal cliente secondo l'attività 1; a destra, le caratteristiche di qualità nominate nelle interviste. L'immagine seguente mostra un esempio:

QUALITÀ DELL'INTERPRETE SECONDO UN CLIENTE (ATTIVITÀ 1)	QUALITÀ DELL'INTERPRETE SECONDO I CLIENTI NEI VIDEO
<p>passare le informazioni principali comunicazione chiara con un linguaggio e un atteggiamento adeguati al contesto comunicativo.</p> <p>L'atteggiamento (gentile e disponibile) Professionale e cortese calmo, sicuro di sé</p> <p>una persona che sa tutto, non sbaglia né dal punto di vista linguistico né del contenuto e non chiede chiarimenti</p> <p>perfettamente bilingue non ci siano margini di errore</p> <p>Con una buona memoria e che sappia ogni concetto espresso.</p>	<p>velocità dell'interprete nel riportare le informazioni la passione per il proprio lavoro e l'entusiasmo.</p> <p>La conoscenza delle lingue l'essere "alla mano"</p> <p>La professionalità.</p> <p>La capacità di adattamento ai vari contesti La conoscenza della cultura La capacità di riformulazione</p> <p>La capacità di spaziare tra i registri e le situazioni</p> <p>la conoscenza dell'argomento</p> <p>sintesi delle informazioni</p> <p>scegliere le parti più importanti</p> <p>l'attenzione per il proprio lavoro</p> <p>i diversi stili</p> <p>possibile entrare in contatto con un'altra linguocultura.</p>

Tabella 2 - Confronto tra le aspettative di qualità.

Dal cliente immaginario al cliente reale il passo è grande. Le caratteristiche (idealizzate) dell'interprete descriverebbero «una persona che sa tutto, non sbaglia né dal punto di vista linguistico né del contenuto e non chiede chiarimenti», «perfettamente bilingue», «con una buona memoria e che sappia ogni concetto espresso» e soprattutto che nella sua *performance* «non ci siano margini di errore». A questa immagine mitica dell'interprete si accostano i nuovi tratti emersi, come «la passione per il proprio lavoro e l'entusiasmo», «l'attenzione per il proprio lavoro», «la capacità di spaziare tra i registri e le situazioni»: caratteristiche che sottolineano l'importanza dell'impegno, della cura e dell'amore per ciò che si fa - caratteristiche che possono parlare a delle interpreti novizie.

L'attività successiva si concentra sul nesso tra caratteristiche di qualità situate e caratteristiche individuali: in una tabella, le studenti indicano i fattori di qualità propri di *setting* diversi. Una colonna è dedicata a una domanda autoriflessiva: in quale *setting* le proprie qualità verrebbero più apprezzate, e perché? La domanda cerca di portare alla luce i punti forti delle studenti e l'individuazione di un *setting* in cui si potrebbe essere efficaci, anche in vista della scelta del *setting* per l'esame.

Si conclude quindi la prima parte dell'incontro, più guidata. La seconda parte riporta le studenti al centro dell'elaborazione con una riflessione sulle criticità ancora percepite come rilevanti e strategie possibili. La

penultima attività è costituita da due domande che fuoriescono dal compito interpretativo in senso stretto:

1) Qual è la cosa che apprezzi di più della tua capacità di comunicare nella vita di tutti i giorni?

2) Qual è la cosa che ti piace di meno della tua capacità di comunicare nella vita di tutti i giorni?

Questo passaggio viene seguito da un'ultima attività riflessiva che riconduce invece all'ambito della lezione. Alle studenti viene proposta una tabella simile a quella del diario rilevante, in cui le studenti riflettono (anonimamente) sulle problematiche che potrebbero ancora presentarsi nella propria pratica e ragionano sulle possibili soluzioni; al contempo, possono leggere le difficoltà espresse dalle compagne e proporre consigli mirati o proposte più generali. La tabella seguente mostra un esempio di compilazione.

Qual è o quali sono i problemi maggiori che vedi per la prossima interpretazione?	Che consiglio daresti a te stesso/a per risolverli?	Che consigli daresti al tuo compagno/a per risolverli?	Proposte
Ho paura di non conoscere il lessico e di non riuscire a tradurre in modo adeguato. Se sono troppo agitata mi viene il vuoto e devo ricreare il discorso dagli appunti.	Cercare di interessarmi di più all'argomento e studiare il lessico per non avere così tanta paura di sbagliare la traduzione. Cercare di concentrarmi, magari svegliandomi presto e fare colazione.	Avere appunti chiari potrà aiutarti, parti dalle parole chiave Prepararsi bene e offrirsi può aiutare a diminuire l'ansia (con me ha funzionato)	Nessun problema se bisogna usare gli appunti. La traduzione più adeguata è quella che i clienti capiscono. In ambiti molto ricchi di terminologia, prepararsi bene sul glossario, ma anche sul significato dei termini (non solo memorizzare i traduttori, ma andar a vedere di che cosa si tratta). Scegliere un ambito in cui ci viene facile memorizzare e capire il lessico.

Tabella 3 - Problematiche possibili e proposte strategiche.

In questa fase gli interventi di facilitazione della formatrice riguardano unicamente la gestione del dibattito on-line; nell'attività di chiusura, l'elaborazione strategica appartiene alle studenti. Le strategie possono essere di natura individuale, talvolta incentrate sulle strategie traduttive: «prima dell'interpretazione: invitare i clienti a parlare lentamente, scandendo bene le parole»; altre vanno invece nella direzione di una maggior corrispondenza con i propri interessi - «scegliere (per le simulazioni, per l'esame e in generale) un argomento che ci interessa più di altri» - e con i punti di forza percepiti - «scegliere un ambito di esercizio in cui sentiamo che le nostre capacità possono essere apprezzate»; «puntare sulla lingua madre, riconoscendosi delle competenze in questo ambito».

È presente anche la dimensione collettiva del gruppo classe: «creare un documento collettivo con (alcuni o tutti) i compagni dove condividere siti utili per fare ricerche»; «creare un glossario collettivo con (alcuni o tutti) i compagni». E infine, appaiono le richieste di modificare l'impostazione della lezione, le tematiche affrontate e il tempo ad esse dedicato: «chiedere alla docente di specificare meglio lo scenario»; «chiedere alla docente materiali informativi»; «proporre di dedicare una lezione allo studio del glossario»; «proviamo a interpretare senza audio durante la prossima lezione».

Il ritorno alla lezione e alla simulazione segna la conclusione del processo. In questa fase, possono essere sperimentate le strategie elaborate nel gruppo, sia a livello individuale, sia a livello collettivo.

2.4. Domande aperte e direzioni future

I limiti della sperimentazione sono stati diversi. Un primo punto riguarda la continuità del percorso, per cui sono stati proposti solo due incontri: un andamento ciclico potrebbe rivelarsi più proficuo in termini di attuazione e verifica delle strategie. Inoltre, alcuni aspetti fondamentali non sono stati sviluppati appieno. Il criterio dell'anonimato non è sempre stato soddisfatto: nel documento condiviso, alcuni *account* erano visibili; inoltre, gli interventi di facilitazione hanno talvolta spinto le studenti a infrangere il proprio anonimato. Questo aspetto avrebbe potuto essere affrontato aumentando la partecipazione delle studenti: l'individuazione dei concetti chiave avrebbe potuto avvenire in autonomia o in piccoli gruppi, aprendo anche alla progettazione delle attività del secondo incontro.

Ho cercato di restituire centralità alle studenti nella stesura di questo articolo. Per evitare una nuova sovrapposizione di sensi individuali e la perpetuazione di un atteggiamento estrattivista che avrebbe significato considerare i materiali delle attività come materia prima da trasformare, attraverso le metodologie di analisi, in conoscenza rielaborata, ho contattato le studenti, invitandole a partecipare al processo di stesura. Tre persone si sono dette disponibili. Per ragioni di tempo, non abbiamo potuto impostare un lavoro di scrittura collaborativa: le studenti hanno commentato le slide dell'intervento e gli appunti, per poi rileggere diverse volte l'articolo. I loro suggerimenti sono segnalati esplicitamente in nota per rendere conto della differenza tra la conoscenza vissuta e la conoscenza rielaborata, tra le «conoscenze artigianali» e le «conoscenze scientifiche» (De Sousa Santos 2021b), entrambe necessarie: diverse, ma complementari.

Riferimenti bibliografici

- De Sousa Santos, B. (2021a). *La fine dell'impero cognitivo. L'avvento delle epistemologie del Sud*. Roma: Castelvecchi.
- De Sousa Santos, B. (2021b). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi.
- Haugg, F. *et al.* (1987[1999]). *Female Sexualization. A Collective Work of Memory*. London / New York: Verso.
- Gattiglia, N. (2019). *Costruire autoefficacia: il dialogo formative on-line nella didattica dell'interpretazione telefonica in ambito medico*. Tesi dottorale non pubblicata, Università di Genova.
- Gattiglia, N. (2020). «La pédagogie du dialogue: une approche phénoménologique pour la gestion des émotions dans l'enseignement en ligne de l'interprétation», *The Interpreters' Newsletter*, 25, 49-68.
- Grbić, N. (2008). "Constructing interpreting quality". *Interpreting*, 10(2), 232-257.
- Lorde, A. (1982). *Zami: A New Spelling of My Name*. New York: Penguin Books.
- Lorde, A. (2014). *Sister Outsider. Gli scritti politici di Audre Lorde*. Milano: Il Dito e la Luna.
- Melandri, L. (2017). *Alfabeto d'origine*. Vicenza: Neri Pozza.
- Spiro, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., Coulson, R. L. (1992). "Cognitive Flexibility, Constructivism, and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-structured Domains". In T. M. Duffy, Jonassen, D. H. (eds.). *Constructivism and the Technology of Instruction: A Conversation* (pp.57-75). Hillsdale, NJ/London: Lawrence Erlbaum Associates.

Il *Peer-Tutoring* durante il periodo di disorientamento da Covid-19: come favorire la socializzazione e la permanenza nel contesto accademico innovando le attività tra didattica ed orientamento al futuro.

Annovazzi Chiara

Università degli Studi di Milano Bicocca

Università della Valle d'Aosta

Meneghetti Daria, Rella Riccardo, Zuccoli Franca Giuliana Maria Antonia

Università degli Studi di Milano Bicocca

1. Introduzione

Le conseguenze psicologiche, pedagogiche, economiche e sociali derivanti dal Covid-19 hanno portato un aumento significativo del senso di incertezza, disorientamento e confusione. Diverse sono state le ripercussioni sulla vita quotidiana di tutti, che hanno generato nuove preoccupazioni, solitudine, destabilizzazione e inficiato notevolmente la costruzione e la realizzazione di progettualità formative/professionali. In particolare, le studentesse e gli studenti universitari hanno subito in modo pervasivo gli effetti dell'emergenza e dei *lockdown*: la motivazione, la capacità di orientarsi e la fiducia nel futuro sono stati messi a dura prova. In risposta a questi bisogni emergenti, il Servizio di Tutorato dell'Università di Milano-Bicocca, un progetto innovativo nato 6 anni fa per incrementare il benessere e ridurre gli abbandoni universitari, è intervenuto rimodulando le proprie attività (supervisionate da Docenti e da un gruppo di Coordinamento) e implementando interventi *online* di accompagnamento alla nuova realtà universitaria in balia del Covid-19. Il *Peer-Tutoring*, attraverso consulenze telematiche, contatti e-learning, colloqui individuali e incontri di gruppo *online*, quest'anno, ha visto il coinvolgimento di più di 3.000 matricole - triennali e magistrali - e di

circa 150 *tutor* con l'obiettivo di favorire la socializzazione al contesto, ridurre il senso di isolamento e la distanza dall'università e di incrementare l'autonomia delle matricole, attrezzandole di strategie utili per far fronte alle complessità attuali. Il contributo illustrerà gli impatti delle attività formative, innovative e orientative svolte dai *Tutor* durante l'anno accademico 2020/2021. I dati quantitativi (questionari alle matricole) e qualitativi emersi durante il percorso di formazione e supervisione dei *Tutor* mostreranno come il Servizio abbia avuto un effetto positivo, diminuendo nelle matricole l'ansia da Covid-19 e l'impatto delle difficoltà progettuali legate alla didattica.

2. Il contesto attuale

Da quando la pandemia da Covid-19 ha fatto il suo ingresso sulle scene internazionali, prima, e italiane, pochi mesi dopo, le vite di ognuno e ognuna di noi hanno subito un radicale cambiamento. Gli impatti e le conseguenze che la pandemia ha avuto in questi anni e avrà negli anni a venire sono talmente forti e pervasivi in ogni ambito del contesto globale che tutt'oggi si fatica a comprenderne l'effettiva portata. Si pensi al numero crescente di decessi e perdita di persone care, arrivato oggi a superare i cinque milioni e mezzo e di contagi, che ha costretto oltre 318 milioni di persone in tutto il mondo a confrontarsi direttamente con questa malattia; alle conseguenze sul benessere e sulla salute psicologica di ogni persona, con difficoltà sul breve, medio e lungo termine e ai disagi e disturbi psicologici dovuti a stress e ansia (Sood, 2020; Msherghi *et al.*, 2021); allo spettro di una nuova crisi economica, simile a quella del 2008 della quale il mondo ancora sente gli effetti (Buck *et al.*, 2020); ai periodi di *lockdown*, di restrizioni alla circolazione tanto per le attività lavorative quanto per le attività formative, educative e ricreative, e al cambiamento radicale della quotidianità delle persone in tutto il mondo; all'uso intensivo dello *smart working*, della Formazione A Distanza (FAD), e della Didattica A Distanza (DAD), consentito da un ricorso mai così estensivo alle tecnologie *web*, alle quali persone più o meno avvezze hanno dovuto abituarsi. Secondo l'UNESCO (2020), più dell'87% della popolazione studentesca del mondo è stata colpita in qualche modo dalla chiusura degli istituti di insegnamento. Per esempio, nella maggior parte dei paesi europei la chiusura temporanea degli istituti scolastici è durata

in media 38 settimane, causando una perdita media di 27 giorni di scuola (UNICEF, 2021). Infatti, sospendere gli approcci didattici tradizionali per passare all'insegnamento a distanza o alla didattica mista è stata una sfida senza precedenti (Daniel, 2020). Tutto questo ha portato a un aumento significativo del senso di incertezza riguardo al presente e in misura ancora maggiore riguardo al futuro (Lo Giudice *et al.*, 2020). Un senso di disorientamento collettivo si sta diffondendo, tra gli altri, da un punto di vista politico - con il rapido susseguirsi di norme e decreti per arginare gli effetti della pandemia, sociale - con la ridefinizione delle dinamiche in base al distanziamento interpersonale -, e temporale - con il contrarsi del senso del tempo durante i periodi di quarantena e *lockdown* (Velasco, 2021).

Il senso di prospettiva temporale e di progettualità e fiducia nel futuro è messo a dura prova per ogni persona e in particolare per chi sta studiando e si sta adoperando, in questo periodo, per la costruzione del proprio percorso formativo e professionale. Infatti, chi in misura maggiore rispetto ad altri ha subito le conseguenze della destabilizzazione e dell'incertezza portate dal Covid-19 nella sua complessità, sono gli studenti e le studentesse universitari (Akpınar, 2021). Secondo l'UNESCO (2021) sono milioni gli studenti e le studentesse universitari in tutto il mondo, sui quali e sulle quali la pandemia ha impattato in molteplici modi, mettendone a rischio futuro, benessere e soddisfazione. Uno studio condotto nel 2021 da Marler e colleghi (2021) ha mostrato, ad esempio, come la motivazione alla prosecuzione degli studi accademici e le variabili legate agli impatti del Covid-19 siano inversamente correlate; questo fa sì che, ad esempio, al crescere del senso di incertezza dovuto alla situazione pandemica corrisponda una riduzione della voglia di studiare e continuare efficacemente l'università. Ancor più marcata si dimostra la riduzione di motivazione per coloro che hanno cominciato il percorso accademico durante lo scoppio della pandemia. Muller e colleghi (2021) sottolineano infatti come sia fondamentale fornire supporto a tutti gli studenti e studentesse universitari, e in particolare a coloro che frequentano l'università durante questo periodo. Le trasformazioni della didattica, l'isolamento, l'impossibilità a vivere l'università nella sua dimensione più completa e olistica, fatta di incontri, relazioni, luoghi, spazi e condivisioni hanno avuto e stanno avendo un impatto profondo sui percorsi di vita, sulla crescita personale e sulla progettualità degli studenti e delle

studentesse. Mahmud e colleghi (2021) hanno infatti trovato che, in un campione di studenti e studentesse universitari, al crescere del timore per la pandemia Covid-19, aumentano l'ansia e preoccupazione per la propria carriera e futura, risultando in uno stallo rispetto alla progettualità, alla loro capacità a lungo termine di cercare, vedere e incarnare possibili scelte di carriera, opportunità e opzioni (Mahmud *et al.*, 2020). Inoltre, i danni significativi all'economia causati dalla pandemia hanno portato a una crescita della disoccupazione globale. Di conseguenza, le opportunità per i laureati e le laureate di entrare nel mercato del lavoro e iniziare una carriera professionale si sono ridotte (ILO, 2020). Questi argomenti erano rilevanti per i giovani adulti e adulte anche prima delle pandemie (ad esempio, Kwok 2018), tuttavia, la pandemia sta agendo da catalizzatore, esponendo imperfezioni strutturali e carenze fondamentali nelle società. Nel complesso, la pandemia Covid-19 può essere considerata uno «*shock* di carriera» per gli studenti dell'istruzione terziaria, influenzando ampiamente il loro senso di stabilità sul futuro e mettendo a rischio la loro capacità di immaginare e agire in modo proattivo nella costruzione di traiettorie di carriera soddisfacenti (Akkermans *et al.*, 2020). Le sfide che gli studenti e le studentesse universitari devono affrontare stanno contribuendo a una crescente percezione di perdita di controllo, rendendoli più concentrati sulle preoccupazioni presenti e più inclini a evitare le responsabilità formative e professionali. Recenti risultati sulle narrazioni degli studenti durante il *lockdown* in Italia hanno mostrato come si sentissero bloccati nel tempo «consapevoli delle competenze date dagli anni di formazione e dai corsi universitari, ma senza sapere come e dove indirizzarle» (Parola, 2020). Inoltre, le misure di *lockdown* alimentavano un senso di isolamento tra gli studenti che affrontavano alti livelli di incertezza, impossibilità di relazionarsi con i pari e disorientamento (Pincus *et al.*, 2020). Infatti, l'incertezza verso il futuro ostacola la capacità di sviluppare strategie di successo per gestire il proprio percorso di vita, rendendo gli studenti e le studentesse più fragili e meno propensi a crescere e andare avanti, per sé e per gli altri e le altre (Holman *et al.*, 2020). Appare quindi uno scenario davvero sfidante per gli studenti e le studentesse universitari e per tutti e tutte coloro che si occupano, a vario titolo, del loro supporto e formazione. Da un lato, l'università rappresenta per i suoi studenti e studentesse, già di per sé, una sfida non facile, ricca di difficoltà come l'assenza di un gruppo classe definito, di

monitoraggio costante da parte dei e delle docenti, le richieste di autonomia organizzativa per quanto riguarda i corsi e gli esami, ecc. Dall'altro, un mondo complesso e in rapido e costante cambiamento, nel quale il mercato del lavoro non riserva certezze, la laurea di per sé non è più, da diversi anni, condizione sufficiente per l'ingresso al suo interno, le competenze tecniche sono sempre più requisito minimo e le competenze trasversali sempre più requisito fondamentale e preferenziale. In tutto questo, ecco che il Covid-19 si presenta come una declinazione, senza precedenti, di questa complessità.

3. Il Servizio di tutorato per le matricole dell'Università di Milano-Bicocca

In risposta a questi bisogni emergenti ed urgenti, sul modello sperimentato con successo dai Paesi anglosassoni, un'utile e concreta risorsa gratuita messa a disposizione dall'Università degli studi di Milano-Bicocca, è il Servizio di tutorato *peer to peer* svolto da studenti e studentesse *seniores*, a favore di matricole che per la prima volta si interfacciano al mondo accademico e decidono di intraprendere un percorso di laurea triennale, a ciclo unico o magistrale. Questo Servizio 'vincente' e innovativo, nato come progetto pilota nell'anno accademico 2013/2014 con il Dipartimento di Psicologia, ha previsto il coinvolgimento dell'intero Ateneo e della maggior parte dei suoi corsi di laurea (n.27) nell'anno accademico 2020/2021, favorendo un «contatto diretto» tra studenti e studentesse al fine di agevolare la loro permanenza all'interno del contesto formativo; permanenza messa in bilico anche dalla situazione di emergenza Covid-19 e da tutto ciò che essa ha comportato sul piano personale, formativo e sociale (Zuccoli *et al.*, 2021). Ciò che il neostudente si trova ad affrontare è molto complesso ed altrettante sono le richieste da parte del mondo accademico: cambiamento di approccio allo studio, differenti rapporti con i docenti, assenza di monitoraggio quotidiano della attività formative, nuovi parametri e modalità di misurazione dei risultati, indipendenza e responsabilità nelle proprie scelte e nella gestione del proprio tempo. L'idea, infatti, fin da subito messa in atto durante il corso di questi anni, è stata quella di progettare e dare forma a un dispositivo formativo in cui un *tutor* di processo e *senior* - retribuito per la sua formazione e attività - più avanti nel percorso di

studi e con un'esperienza di vita universitaria già collaudata e consolidata potesse interagire con un gruppo di matricole, non solo all'avvio del percorso universitario, ma anche in itinere per tutto il corso dell'anno accademico (Annovazzi *et al.*, 2018). Il Servizio di tutorato, dunque, nasce per supportare studenti e studentesse del primo anno, come metodo di orientamento - informativo e formativo - tra uno studente più esperto e meno esperto, con lo scopo di aiutare a sviluppare l'autonomia e le competenze trasversali necessarie per far fronte alle sfide che il contesto accademico pone ai nuovi arrivati. Tra gli obiettivi, infatti, che propone questo progetto oltre a quello di favorire la conoscenza dell'Università e del suo funzionamento, è presente la volontà di facilitare la socializzazione alla realtà universitaria, promuovere il successo accademico e formativo - riducendo il più possibile gli abbandoni - e favorire la costruzione di un piano e una progettualità formativa attuale e professionale futura in un contesto ricco di incertezze, criticità pre e post Covid-19, ingiustizie e disparità (Camussi *et al.*, 2021)

3.1. La formazione dei *tutor* come risorsa

L'organizzazione del progetto di tutorato dell'Università di Milano-Bicocca, nel corso degli anni compreso il periodo Covid-19, è stata strutturata e supervisionata, oltre che dalla Commissione Orientamento di Ateneo e dal Settore Orientamento, dalla responsabile scientifica del progetto - docente di Ateneo -, da un gruppo di coordinatori - psicologhe e psicologi sociali, esperti di orientamento - e da referenti docenti e amministrativi specifici per ogni corso di laurea. Prima dell'avvio del progetto e durante tutta la sua durata, i *tutor* - selezionati tramite bando di Ateneo - hanno partecipato a una formazione obbligatoria (sincrona *online* per l'anno accademico 2020/2021, n.20 ore per i *tutor* dei corsi di laurea triennali e a ciclo unico e n.8 ore per i *tutor* dei corsi di laurea magistrali) in cui sono stati forniti a loro tutti gli strumenti e le metodologie necessarie per riconoscere a pieno il loro ruolo, adempiere ai loro compiti e svolgere al meglio le attività - supervisionate costantemente dal gruppo di coordinamento. Gli incontri formativi arricchiti da attività di gruppo, individuali e *role playing* (della durata di 2/3 ore e gestite tramite le piattaforme *online* durante l'emergenza Covid-19) sono stati, quindi, coordinati dalla responsabile del progetto e dal gruppo di supervisione delle attività. Questi spazi di confronto hanno permesso di dare voce sia alle problematiche riscontrate dagli studenti e

dalle studentesse nel corso del loro progetto accademico, sia alle modalità più idonee per gestirle sviluppando, anche, competenze utili per affrontare al meglio l'incertezza e la complessità. La scelta, inoltre, di fare formazione all'intero gruppo di più di 100 *tutor* (n.93 per i corsi di laurea triennali e n.19 per i corsi di laurea magistrali) non suddividendoli, quindi, in Dipartimenti, seppur provenendo da contesti molto diversi, è un approccio che è risultato molto formativo anche per l'anno accademico 2020/2021. Con questa modalità, infatti, i *tutor* possono scoprire aspetti interessanti sia sul funzionamento dell'apprendimento, sia su credenze, atteggiamenti e pensieri che pervadono il contesto accademico - e che non necessariamente sono simili a quelli di altri colleghi e colleghe che frequentano un altro corso di laurea dello stesso Ateneo. Infine, sostenere le matricole a sviluppare una buona progettualità, aiuta i *tutor* a riflettere sul proprio piano di vita, formativo e professionale, preparandoli ad affrontare il rapporto con il mercato del lavoro e con la società. In tutto questo scenario, risulta necessario tenere ben presente che il compito di un Ateneo contemporaneo è sia quello di supportare le persone e favorire l'acquisizione di conoscenze, la pratica di competenze e la fruizione di opportunità e Servizi ma anche quello che nell'Agenda 2030 prende il nome di *Quality of Education* - affinché, in ottica di sostenibilità, gli studenti e le studentesse sviluppino progettualità personali e professionali realizzabili - che tengano anche conto della situazione di emergenza e post emergenza pandemica. In questa prospettiva, se da una parte, col tutorato si vuole contribuire a contenere e prevenire gli abbandoni, ci interessa altrettanto che un numero sempre crescente di studenti e studentesse, oltre a non 'disperdersi', abbia un'esperienza universitaria formativa ricca e multiforme, che promuova - oltre al fondamentale completamento dei percorsi formativi - lo sviluppo di risorse individuali e sociali, come la *career adaptability* e la resilienza, necessarie per affrontare le numerose transizioni professionali che connoteranno la loro esperienza di vita (Pang et al, 2021).

3.2. Le attività dei *tutor* per un sostegno alla pari

I *tutor* ascoltano, mettono a disposizione l'esperienza, la conoscenza e la competenza maturate negli anni per comprendere i problemi e le difficoltà che le matricole possono incontrare nel percorso di studi e per aiutarle a trovare la migliore soluzione alla situazione che si trovano ad

affrontare. A causa della situazione di emergenza dovuta alla pandemia Covid-19, il Servizio di tutorato per le matricole ha dovuto per l'anno accademico 2020/2021 riadattare completamente e implementare le sue attività e gli interventi di accompagnamento agli studenti e studentesse. Le attività con le matricole hanno assunto, quindi, forme differenti che vanno dagli incontri individuali *online* (prima gestiti in presenza) agli sportelli consulenziali da remoto con orari di ricevimento a cadenza settimanale, dalle attività di contatto tramite piattaforma e-learning ed e-mail istituzionale agli incontri di gruppo - questi ultimi pensati anche loro in modalità sincrona tramite piattaforme *online* quali Google Meet, Webex, Zoom, Teams. Complessivamente, analizzando i dati ricavati tramite *format* di rilevazione dell'intero anno accademico 2020/2021, è possibile osservare una significativa frequenza dei contatti che i *tutor* hanno avuto con le matricole, come da seguente tabella.

Attività con le matricole 2020/2021	Numero gruppi Organizzati	Numero contatti individuali tramite mail e/o e-learning	Numero colloqui Individuali	Numero contatti complessivi
Numero Matricole Raggiunti	400	2673	450	3523

Tabella 1 - Tipologie e Numeri di Contatti con le matricole

In particolare, i *tutor* hanno potuto svolgere, nonostante le restrizioni, la fondamentale funzione di anticipazione di quelle che sono le tempistiche, i pensieri e le prefigurazioni di studenti e studentesse in una serie di momenti prioritariamente identificati come nodali: ad esempio dalla consegna dei piani di studio all'organizzazione delle attività di studio in vista della prima sessione di esami. Altri incontri, invece, si sono svolti dopo la sessione di esami e sono stati utili per fare il punto su come è andata e, eventualmente, a trovare un supporto per riprogettare l'organizzazione del semestre successivo. I *tutor*, così, hanno potuto sostenere gli studenti e le studentesse nel favorire la socializzazione alla realtà universitaria e nel reperire utili informazioni su diversi ambiti, per esempio sugli aspetti che riguardano: l'organizzazione didattica, l'orario delle lezioni, le sedi, i laboratori, le aule studio e più in generale le strutture universitarie, le tasse, l'ISEE universitario e ciò che riguarda la contribuzione, le scadenze amministrative, per evitare ritardi e pagamenti di sanzioni. Inoltre, i *tutor* hanno facilitato la compilazione

del piano carriera, per non sbagliare nella scelta degli esami, la comunicazione con docenti e segreterie, la valutazione dei corsi (*Edumeter*), per sostenere gli esami senza intoppi, l'utilizzo delle piattaforme *web* dell'Università e i canali on line per tenersi aggiornati, l'*Erasmus* e le opportunità di mobilità internazionale, le borse di studio in Italia e all'estero, le forme di diritto allo studio (borse, contratti di collaborazione), i tirocini curriculari e più in generale ciò che aiuta a coniugare le prime esperienze di lavoro allo studio, le opportunità culturali e sportive per studenti e studentesse. I *tutor*, inoltre, supportano le matricole nel trovare le informazioni utili per la scelta e la preparazione degli esami, danno consigli su come affrontare al meglio il percorso universitario, sulla progettazione di un piano e sull'individuazione di un metodo di studio in collaborazione con altri Servizi formativi di orientamento di Ateneo. A fronte di un riconoscimento - a volte poco immediato e consapevole - da parte degli studenti e del corpo docente, non solo della centralità della didattica ma anche dell'importanza di possedere un bagaglio di risorse individuali e sociali nel contesto complesso, risulta necessario agire su questi momenti di transizione formativi apicali per gli studenti e le studentesse riconoscendo le possibili criticità e sfide a cui possono andare incontro. Infine, la fruizione delle attività ed opportunità che il Servizio di tutorato matricole mette a disposizione deve essere considerata come uno dei dispositivi formativi che possono contribuire alla buona riuscita del proprio percorso universitario, nonostante l'emergenza pandemica che fatica a terminare.

4 Gli impatti del tutorato sulle matricole: i dati quantitativi

Per misurare gli impatti della partecipazione alle attività di tutorato, si è deciso di utilizzare un questionario *online* sulla piattaforma *Qualtrics*. Si ipotizza che la partecipazione degli studenti alle attività di tutorato aumenti il livello di una delle competenze di Career Adaptability, in particolare della Pre-Occupazione Positiva per il futuro (Concern), del Coraggio e diminuisca l'ansia legata al Covid-19. Il *link* per la compilazione è stato inviato a tutti gli studenti via e-mail da ciascun *tutor* in due momenti dell'anno: all'inizio del progetto (T1: dicembre 2020) e alla sua conclusione (T2: luglio 2021).

4.1 Campione

Il campione è composto da 102 studenti iscritti al primo anno di uno dei corsi di laurea triennale e/o magistrale dell'Università degli studi di Milano-Bicocca. La maggioranza dei rispondenti è di genere femminile (77,5%), mentre il 22,5% era di genere maschile. L'età media è di 21,22 ($\pm 4,95$), con un minimo di 18 anni ed un massimo di 60.

4.2 Strumenti

Dopo alcune domande di carattere socio-anagrafico (età, genere, CdL), sono state richieste alcune domande circa la frequenza e la modalità dei contatti avuti con il *tutor*, ricavando quando spesso si sono avute relazioni con i *tutor* e attraverso quale mezzo: se tramite e-mail, e-learning, colloquio individuale e incontro di gruppo. Inoltre, sono state utilizzate una serie di scale per misurare l'impatto - in termini di sviluppo di risorse - del tutorato.

Career Adaptability. Per misurare l'adattabilità e prontezza professionale è stata utilizzata la Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form (CAAS-IF; Soresi *et al.*, 2012). Il CAAS-IF si compone di 24 *Item* equamente suddivisi in quattro sottoscale: Pre-Occupazione Positiva (es. «Prendere coscienza delle scelte educative e professionali che devo fare»), Controllo (es. «Assumere la responsabilità delle mie azioni»), Curiosità (es. «Indagare le opzioni prima di fare una scelta») e Fiducia (ad es. «Imparare nuove abilità»). Quando combinate, le sottoscale producono un punteggio totale che misura l'adattabilità professionale. I partecipanti hanno risposto a ciascun *Item* su una scala che va da 1 (non forte) a 5 (più forte).

Whiteley Index (Welch, Carleton & Asmundson, 2009). Attraverso 14 *Items*, con scala Likert a 5 punti, da 1 (per nulla) a 5 (moltissimo), questa scala ha avuto l'obiettivo di misurare l'ansia da malattia, l'ipocondria e la fobia da malattia. Nel nostro caso è stata aggiunta la dicitura «In riferimento al Coronavirus» (es. «In riferimento al Coronavirus, ti senti preoccupato per la tua salute?»), così da renderla specifica per il Coronavirus.

Coraggio. La scala utilizzata in questo studio si riferisce alla versione mono-fattoriale suggerita dagli studi di Howard e Alipour nel 2014 e si basa sulla versione ridotta proposta da Norton e Weiss (2009). Nello specifico è stata utilizzata la versione italiana della scala, validata in uno

studio condotto da Ginevra e colleghi nel 2019. La scala è composta da 6 *Item* su una scala Likert a 7 punti da 1 (mai) a 7 (sempre); un esempio di un *Item* è: «Tendo ad affrontare le mie paure» oppure «Se sono preoccupato o ansioso per qualcosa, lo farò o lo affronterò comunque».

4.3 Analisi e Risultati

I dati sono stati analizzati con il *software* SPSS 27. Prima di testare l'eventuale sviluppo delle risorse del Coraggio e del Concern (Pre-occupazione Positiva) e la decrescita dell'ansia legata al Covid-19, sono state condotte alcune analisi preliminari. Prima di tutto sono state verificate l'asimmetria e la curtosi di tutte le scale. In secondo luogo, la normalità delle distribuzioni della Career Adptability, del Coraggio e dell'Ansia da Covid-19 è stata testata con la statistica di Kolmogorov-Smirnov. Per quanto riguarda gli effetti della partecipazione alle attività con i *tutor*, sono stati utilizzati ANOVA per verificare la presenza di differenze significative tra chi avesse partecipato alle attività con i *tutor* e chi no, in particolare per quanto riguardava la competenza del Coraggio e della Pre-Occupazione positiva per il futuro. Infine, attraverso l'utilizzo del t-test per campioni accoppiati si è voluto misurare la presenza di differenze significative nelle risposte ai questionari tra T1, T2.

I risultati mostrano un effetto principale significativo della partecipazione alle attività del tutorato sul coraggio $F(5, 70) = 3,70, p = 0,005$. Principalmente, gli studenti che hanno avuto almeno un contatto con i *tutor* mostrano, infatti, un livello più elevato circa la capacità di perseverare nel raggiungere i propri scopi e obiettivi nonostante la sensazione soggettiva di paura. Oltre a questo risultato, l'analisi ha rivelato che gli studenti che hanno ricevuto, da parte dei *tutor*, almeno una consulenza individuale *online* tramite mail hanno mostrato un aumento significativo di Pre-Occupazione positiva del futuro e della capacità di agire in modalità preventiva rispetto alle varie difficoltà che si potrebbero incontrare: $F(1, 75) = 4,22, p = 0.43$.

Infine, un confronto tra i punteggi in diversi momenti delle attività di tutorato mostra una differenza significativa tra T1 e T2, $T(1, 60) = 4,31, p < 0,01$ circa l'ansia da Covid-19. In particolare, i livelli medi di ansia sono risultati maggiori prima che gli studenti partecipino alle attività di tutorato, mentre risultano diminuite dopo che l'attività ha trovato il suo compimento.

5 Conclusione

Come evidenziato dal contributo qui presentato una delle proposte messe in campo dall'Università di Milano-Bicocca, nell'ambito dell'orientamento, volta a favorire l'ingresso nel mondo universitario delle matricole, è da alcuni anni quella legata al tutoraggio, che si è ampliata nel tempo, arrivando a coinvolgere tutto l'Ateneo. Il tutoraggio, supportato dal gruppo di coordinamento, ha avuto la capacità di trasformarsi nel periodo della pandemia, non interrompendo mai la sua offerta, a causa della chiusura dello spazio in presenza, ma proponendosi in una modalità a distanza articolata, che ha contemplato sia incontri individuali, sia di gruppo, oltre che continue risposte via e-mail, creazioni di pagine dedicate e di video. L'incremento delle richieste di contatto, da parte delle matricole, rispetto agli anni precedenti, ha mostrato come questo presidio realizzato da altri studenti più esperti sia risultato un elemento imprescindibile, per affrontare la solitudine di un percorso, che non poteva più offrire condizioni per un incontro spontaneo durante le lezioni, le esercitazioni, i laboratori o anche la semplice presenza nel campus universitario. Garante di questa mancanza di contatto in presenza, è risultato questo servizio, che parlando a studenti, attraverso altri studenti specificatamente formati, ha saputo meglio spiegare l'organizzazione universitaria, le scadenze e i passaggi obbligati del percorso di studio, le difficoltà e le strategie utilizzate, non solo dai *tutor*, ma dagli stessi altri compagni di corso. I *tutor* hanno sentito fortemente la responsabilità di ricreare, seppur a distanza, le possibili occasioni di conoscenza, fruizione tipiche del contesto universitario, attivando spazi virtuali, incrementando incontri, rispondendo velocemente alle richieste, creando cioè un presidio di studenti per altri studenti. A loro volta, la responsabilità di prendersi carico e sostenere altri studenti in un momento di indubbia difficoltà, pur spronandoli verso l'autonomia del proprio agire, è risultato un elemento di crescita anche per i *tutor* stessi. La stessa comunità dei *tutor*, *tutor* che hanno condiviso una formazione allargata senza distinzione di corso di laurea, ha permesso di comprendere meglio la stessa organizzazione universitaria e di scambiarsi esperienze, nei confronti della gestione del tutorato, riconoscendosi un ruolo specifico. Un'ulteriore riflessione è stata quella che ha permesso agli studenti coinvolti di comprendere il valore di un'offerta che cerca di valorizzare e di includere ogni studente, optando

per un percorso che non favorisce una sterile competizione, ma promuove e incoraggia percorsi inclusivi e di promozione del futuro individuale e collettivo (Soresi ed al, 2021). Esito ed impatto di tutto ciò è stato, come evito dai dati, lo sviluppo di risorse quali Coraggio e Pre-Occupazione Positiva e una diminuzione dell'ansia legata al Covid-19 e alle sue conseguenze.

Riferimenti Bibliografici

- Akkermans, J., Richardson, J., & Kraimer, M. L. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of vocational behavior*, 119, 103434. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434>
- Akpınar, E. (2021). The Effect of Online Learning on Tertiary Level Students Mental Health during the Covid-19 Lockdown. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. DOI: 10.15405/ejsbs.288
- Annovazzi, C., Camussi E., Meneghetti D., Olivieri S. & Zuccoli F. (2018), “Orientamento e peer tutoring. Un processo pedagogico innovativo per facilitare e accompagnare l’avvio del percorso universitario”. [Orientation and peer tutoring. An innovative educational process for helping and guiding students at the beginning of their university studies.]. *CQIA RIVISTA*, 25, 201-209.
- Buck, J. C., & Weinstein, S. B. (2020). The ecological consequences of a pandemic. *Biology Letters*, 16(11), 20200641. DOI: <https://doi.org/10.1098/rsbl.2020.0641>
- Camussi, E., Rella, R., Grigis, P., Sassi, C., & Annovazzi, C. (2021), “Women and Covid19: how the Italian Government Task Force fostered Gender Equity”. *Frontiers in Human Dynamics*, 53. Dyn 3:704727 DOI: <https://doi.org/10.3389/fhumd.2021.704727>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91-96. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-020-09464-4>
- Ginevra, M. C., Santilli, S., Camussi, E., Magnano, P., Capozza, D., & Nota, L. (2020). The Italian adaptation of courage measure. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 20(3), 457-475. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10775-019-09412-4>
- Holman, E. A., Thompson, R. R., Garfin, D. R., & Silver, R. C. (2020). The unfolding COVID-19 pandemic: A probability-based, nationally representative study of mental health in the United States. *Science*

advances, 6(42), eabd5390. DOI:
<https://doi.org/10.1126/sciadv.abd5390>

International Labour Organization (2021). ILO Monitor: COVID-19 and the world of work. Eighth edition. Retrieved from
https://www.ilo.org/wcmstp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/documents/briefingnote/wcms_824092.pdf

Kwok, C. Y. (2018). Managing uncertainty in the career development of emerging adults: Implications for undergraduate students. *Australian Journal of Career Development*, 27(3), 137-149. DOI:
<https://doi.org/10.1177/1038416217744216>

LoGiudice, S. H., Liebhaber, A., & Schöder, H. (2020). Overcoming the COVID-19 crisis and planning for the future. *Journal of Nuclear Medicine*, 61(8), DOI: <https://doi.org/10.2967/jnumed.120.250522>

Mahmud, M. S., Talukder, M. U., & Rahman, S. M. (2021). Does 'Fear of COVID-19' trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. *International Journal of Social Psychiatry*, 67(1), 35-45. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1177/0020764020935488>

Marler, E. K., Bruce, M. J., Abaoud, A., Henrichsen, C., Suksatan, W., Homvisetvongsa, S., & Matsuo, H. (2021). The impact of COVID-19 on university students' academic motivation, social connection, and psychological well-being. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. Advance online publication. DOI:
<https://doi.org/10.1037/stl0000294>

Msherghi, A., Alsuyihili, A., Alsoufi, A., Ashini, A., Alkshik, Z., Alshareea, E., ... & Elhadi, M. (2021). Mental health consequences of lockdown during the COVID-19 pandemic: a cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 12, 520. DOI:
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.605279>

Müller, A. M., Goh, C., Lim, L. Z., & Gao, X. (2021). Covid-19 emergency elearning and beyond: experiences and perspectives of

- university educators. *Education Sciences*, 11(1), 19. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci11010019>
- Norton, P. J., & Weiss, B. J. (2009). The role of courage on behavioral approach in a fear-eliciting situation: A proof-of-concept pilot study. *Journal of anxiety disorders*, 23(2), 212-217. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.janxdis.2008.07.002>
- Pang, L., Wang, X., Liu, F., Fang, T., Chen, H., & Wen, Y. (2021). The Relationship between College Students' Resilience and Career Decision-Making Difficulties: The Mediating Role of Career Adaptability. *Psychology*, 12(6), 872-886. DOI: <https://doi.org/10.4236/psych.2021.126053>
- Parola, A. (2020). Novel coronavirus outbreak and career development: a narrative approach into the meaning for Italian University Graduates. *Frontiers in psychology*, 2255. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02255>
- Pérez-Jorge, D., Rodríguez-Jiménez, M. D. C., Ariño-Mateo, E., & Barragán-Medero, F. (2020). "The effect of COVID-19 in university tutoring models". *Sustainability*, 12(20), 8631. DOI: <https://doi.org/10.3390/su12208631>
- Pincus, R., Hannon-Walker, T., Wright, L., & Justice, J. (2020). COVID-19's effect on students: How school counselors rise to the rescue. *NASSP Bulletin*, 104(4), 241-256. DOI: <https://doi.org/10.1177/0192636520975866>
- Sood, S. (2020). Psychological effects of the Coronavirus disease-2019 pandemic. *Research & Humanities in Medical Education*, 7(11), 23-26.
- Soresi, S. (Ed.) (2021). L'orientamento non è più quello di una volta. Riflessioni e strumenti per prendersi cura del futuro. Edizioni Studium. Roma.
- Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-Italian Form: Psychometric properties and relationships to breadth of interests, quality of life, and perceived barriers. *Journal of*

Vocational Behavior, 80(3), 705-711. DOI:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.020>

UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response.
Retrieved 02, 28, 2022, from
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

UNICEF (2021). COVID-19 and School Closures One year of education
disruption. Retrieved from [https://data.unicef.org/wp-
content/uploads/2021/03/COVID19-and-school-closures-report.pdf](https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2021/03/COVID19-and-school-closures-report.pdf)

Welch, P. G., Carleton, R. N., & Asmundson, G. J. (2009). Measuring
health anxiety: Moving past the dichotomous response option of the
original Whiteley Index. *Journal of Anxiety Disorders*, 23(7), 1002-
1007. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2009.05.006>

Zuccoli, F., Annovazzi, C., Meneghetti, D., Rella, R., & Camussi, E.
(2021). “Tutors in times of Covid-19: their role in light of constraints
and opportunities”. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I.
Candel Torres (a cura di), INTED2021 Proceedings 15th International
Technology, Education and Development Conference March 8th-9th,
2021 (pp. 6028-6036). IATED Academy.

Il *Faculty Development* per contesti internazionali: su quali aspetti puntare?

Olivia Mair

Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano

1. Introduzione

Lo sviluppo professionale dei docenti avviene in tanti contesti e non è limitato alla preparazione di questi ultimi all'insegnamento in un programma di studio internazionale. Tuttavia, l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore (IIS oppure *Internationalisation of Higher Education - IHE* - in inglese) è spesso vista dagli atenei come strategia per migliorare la qualità della didattica e della ricerca e per dimostrare di soddisfare le esigenze della società (Lauridsen & Gregersen-Hermans, 2021; De Wit *et al.*, 2015). Per questo motivo, negli ultimi anni si trovano sempre più spesso offerte di *Faculty Development* legate ai programmi di studio internazionali insegnati in lingua inglese.

Con il numero di programmi internazionali in aumento e con una popolazione studentesca sempre più diversificata, dal 2016 l'Università Cattolica del Sacro Cuore attraverso il *Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)* offre un programma di sviluppo professionale ai docenti che insegnano in programmi internazionali. Ai fini di migliorare l'offerta di *Faculty Development* e di capire meglio il profilo dei docenti e le aspettative e percezioni degli studenti nei programmi internazionali, il CHEI raccoglie i punti di vista sia dei docenti sia degli studenti in questi programmi. È importante prendere in considerazione i punti di vista degli studenti, visto che sono i destinatari principali delle strategie didattiche. Questo articolo presenta i dati di uno studio che riguarda le aspettative degli studenti per la didattica e considera le implicazioni di esse per lo sviluppo professionale dei docenti. 51 studenti del primo anno di un nuovo programma di studio triennale hanno compilato un questionario sulle loro motivazioni, aspettative e concezioni dell'internazionalizzazione. Viene qui presentata l'analisi della parte del questionario che riguarda le loro

aspettative per la didattica e l'apprendimento. L'articolo si conclude con una presentazione dell'offerta formativa proposta dal CHEI, contestualizzando i contenuti con riferimento alla ricerca. Secondo Fedeli *et al.* (2018) in un contesto italiano ci sono pochi studi focalizzati sulle modalità di sviluppo professionale dei docenti che insegnano in programmi internazionali.

2. Lo sfondo della ricerca

Gli studenti e le loro famiglie si aspettano opportunità e benefici non solo in termini di reddito, status e mobilità sociale come esiti di un programma di studio (Marginson, 2016), ma anche rispetto allo sviluppo di competenze trasversali quali l'abilità di lavorare come parte di una squadra, la comunicazione interculturale, la capacità decisionale, e l'abilità di affrontare argomenti di rilevanza globale da una gamma di prospettive. Capire le aspettative e le percezioni degli studenti è quindi importante sia per chi deve progettare, pianificare e insegnare in un programma di studio, sia per gli educational developers che creano percorsi di formazione per i docenti: su quali aspetti puntare?

Il rapporto più recente dell'OECD suggerisce che in Italia l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore pone troppa attenzione sulla mobilità degli studenti e dei docenti, ed insufficiente attenzione, invece, sui curricula e sulla pedagogia (*Organisation for Economic Cooperation and Development*, 2019). Anche Giovannetti e Poggiolini (2018) affermano che c'è la necessità di internazionalizzare i contenuti dei corsi e le pratiche didattiche per avvicinarsi ad un modello di internazionalizzazione più sostenibile e meno superficiale. La tendenza ad offrire sempre più corsi insegnati in inglese in modo da aumentare le iscrizioni di studenti internazionali è in aumento (Broggini & Costa, 2017), ma cambiare semplicemente la lingua di istruzione di un programma di studio non è sufficiente per rendere tale programma «internazionale» (Beelen & Jones, 2015). I docenti che insegnano in tali programmi spesso si trovano di fronte ad un contesto didattico molto complesso, senza capire bene le aspettative e le esigenze degli studenti, e senza avere sufficiente formazione e sostegno per adattarsi al nuovo contesto.

3. Metodo

Al fine di comprendere meglio le aspettative e le percezioni degli studenti per ciò che riguarda la didattica in programmi di studio internazionali, si è eseguita una ricerca su un nuovo programma di laurea triennale. È stato distribuito un questionario agli studenti nel primo semestre con lo scopo di ottenere i dettagli delle loro prospettive sulle pratiche pedagogiche dei docenti e sulle modalità di apprendimento. In una seconda fase, 14 studenti sono stati intervistati sulle loro percezioni della didattica e sul concetto dell'internazionalizzazione.

Il questionario era realizzato con Qualtrics ed era articolato in 4 sezioni: la prima sezione raccoglieva dati demografici, mentre le tre sezioni successive riguardavano (1) motivazioni, (2) aspettative per approcci didattici, (3) concezioni dell'internazionalizzazione. Per misurare lo status socio economico degli studenti ci si è avvalsi del *Barratt Simplified Measure of Social Status* (BSMSS) (Barratt, 2012). Un *link* al questionario è stato distribuito durante una delle lezioni. 51 studenti hanno risposto al questionario. Quest'articolo analizza i dati relativi soprattutto alla parte del questionario che riguarda le aspettative degli studenti, con breve cenno anche alle risposte dei partecipanti alla domanda aperta della sezione finale, la quale riguarda le loro percezioni relative all'internazionalizzazione del curriculum.

Nella sezione relativa alle aspettative gli studenti dovevano esprimere l'importanza che davano a dieci parametri legati all'internazionalizzazione del curriculum (Tabella 1).

4. I risultati dell'analisi

Questa sezione presenta i risultati dell'analisi statistica delle risposte dei partecipanti alle domande chiuse e l'analisi tematica delle risposte alle domande aperte del questionario.

4.1 Rapporto tra aspettative degli italiani e non italiani - regressione logistica.

È stata eseguita una regressione logistica per ricercare le differenze fra aspettative degli studenti italiani e quelle degli studenti

internazionali. Anche se le impressioni degli studenti internazionali possono variare in base alle loro regioni d'origine, queste tendenze emergono solo su un macrocampione (Finn *et al.*, 2021). Pertanto, in questo caso, gli studenti sono stati suddivisi in due gruppi (italiani e non) per ricercare ed individuare le differenze.

Come indicato dalla tabella (tabella 2), si è rilevata una differenza statisticamente significativa per 4 su 10 aspettative. Gli studenti internazionali avevano aspettative più alte per l'attiva partecipazione alla lezione, per il lavoro di gruppo e per lo studio del contesto internazionale della disciplina. Gli studenti italiani, invece, avevano aspettative più alte per ciò che riguarda il miglioramento dell'inglese. Altre due dimensioni (l'interazione con gli studenti in aula e lo sviluppo della comunicazione interculturale) potrebbero rivelarsi significative su un campione più grande.

Aspettativa	R^2 (Nagelkerke)	χ^2	P
(2) Attiva partecipazione alla lezione	0,106	5,834	0,016
(4) Lavoro di gruppo	0,082	4,459	0,035
(8) Studiare il contesto internazionale della disciplina	0,173	9,784	0,002
(10) Migliorare il livello d'inglese attraverso il programma di studio	0,100	5,466	0,019
(3) Interagire con studenti in aula	0,063	3,353	0,067
(9) Sviluppare la comunicazione interculturale	0,054	2,865	0,091

Tabella 2 - Il rapporto fra provenienza (italiana e non-italiana) degli studenti e le loro aspettative.

4.2. Rapporto fra dati demografici e aspettative degli studenti - regressione lineare

Una regressione lineare è stata eseguita per ricercare la relazione tra dati demografici e aspettative degli studenti con due esiti significativi. Si è rilevato che sia gli studenti di status socioeconomico (SES) più alto (Figura 1), sia gli studenti che avevano completato un maggior numero di anni in EMI (*English-medium instruction*) (Figura 2) avevano aspettative più alte nello studio della disciplina in relazione a temi globali.

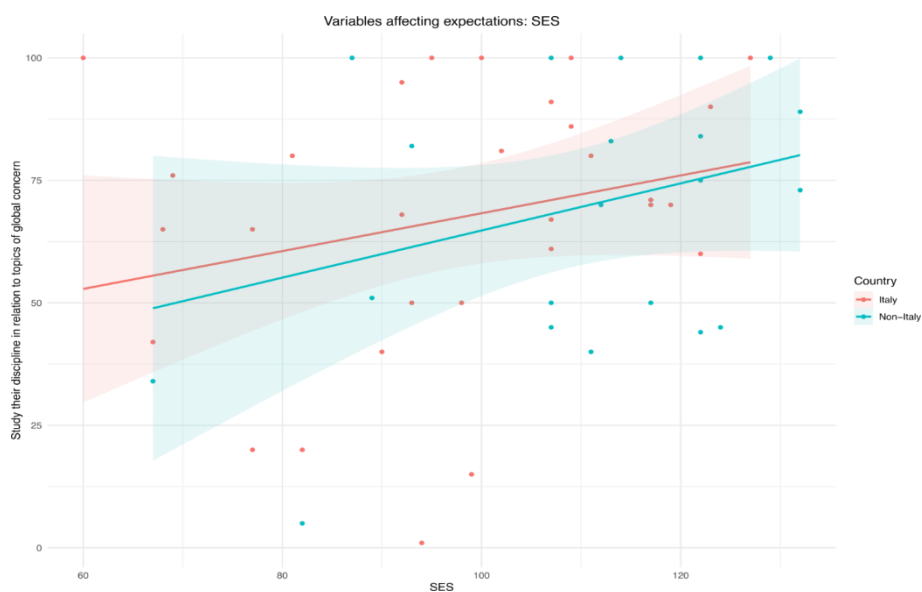


Figura 1 - L'impatto dello status socio economico sulle aspettative degli studenti: studiare la disciplina in relazione a temi globali.

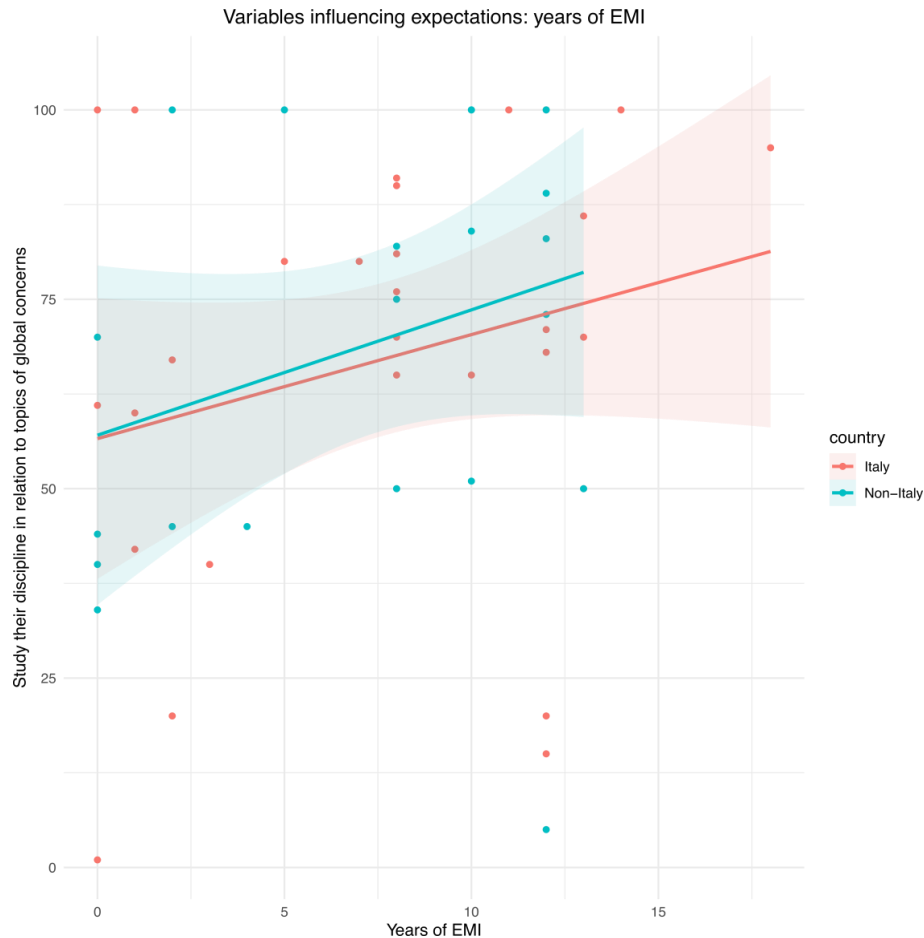


Figura 2 - L’impatto di numero di anni in EMI (*English-medium instruction*) sulle aspettative degli studenti: studiare la disciplina in relazione a temi globali.

Entrambi i risultati dimostrano che l’aspettativa per studiare la disciplina in rapporto a temi di rilevanza globale quali i 17 obiettivi dell’ONU per lo sviluppo sostenibile aumenta con lo status socioeconomico (SES più alto corrisponde ad aspettativa più alta) e con il numero di anni scolastici in EMI (*English-medium instruction*).

4.3. Analisi delle domande aperte

Oltre alle domande chiuse, gli studenti hanno anche risposto a due domande aperte. La prima riguardava le aspettative degli studenti all’inizio del programma e la seconda, le loro concezioni dell’internazionalizzazione del curriculum. La codifica dei dati è stata eseguita con l’aiuto di Nvivo ed è stata applicata un’analisi tematica. Le risposte alla prima domanda aperta hanno confermato i risultati dell’analisi statistica perché ad emergere come temi significativi sono

stati le aspettative di conoscere altre persone e culture, di interagire, di lavorare in gruppo e di avere esperienze interculturali o internazionali attraverso il programma di studio.

<i>High expectations</i>	3
Docenti	9
Conoscere altre persone e culture	7
Livello d'inglese	6
Interazione	6
Esperienza interculturale or internazionale	3
Lavoro di gruppo	5

Il tema ricorrente della figura del docente nelle risposte degli studenti suggerisce una forte associazione fra l'aspettativa nell'apprendimento ed il docente. Inoltre, il tema del livello della lingua inglese rimane caldo, viste le aspettative di tanti studenti, in particolare degli studenti italiani, di migliorare il proprio livello linguistico attraverso un programma di studio. Entrambi i temi indicano la necessità di dare maggiore formazione e sostegno ai docenti che insegnano nei corsi internazionali, focalizzandosi su strategie pedagogiche e linguistiche contemporaneamente.

Per la seconda domanda aperta, gli studenti sono stati invitati a riflettere sulla definizione dell'internazionalizzazione del *curriculum* (IoC) di Leask (2015):

L'internazionalizzazione del programma pedagogico consiste nell'integrare nel contenuto del programma le dimensioni internazionali, interculturali e/o globali, nonché i risultati dell'apprendimento, i compiti di valutazione, i metodi di insegnamento e i servizi di sostegno ad un programma di studio.

La domanda rivolta agli studenti è stata: «Cosa significa per te e per i tuoi studi?» Cosa si intende per «internazionalizzazione del curriculum» non è sempre chiaro (Leask 2013; Whitsed & Green, 2015; Rizvi & Lingard, 2009), quindi si è deciso con questa domanda di fornirne la definizione più attuale e di invitare gli studenti ad una riflessione personale, piuttosto che pretendere che gli studenti formulassero un loro concetto. L'analisi delle risposte è ancora in corso ma ad oggi emerge un coinvolgimento personale nel concetto. Uno studente ha scritto:

For me, this means that after my studies I will never have to limit myself. By studying through the lens of an international approach, I wish to get a broader view of what the discipline could mean for different people from different cultures. Limiting myself to live, work and be a part of only one country (simply because I was born there) has never been an interest of mine. Since my main goal of my studies is to one day be able to provide new knowledge to the discipline, I do not want to be moulded into a specific shape. Instead, I wish to learn how to see things for what they are. For me, an international and intercultural approach is not only beneficial but crucial, in order to (hopefully) be truly helpful and resourceful - for a broader range of people - specifically from a perspective of conducting research.

⁹Per me, significa che dopo gli studi, non dovrò mai limitarmi. Studiando attraverso la lente di un approccio internazionale, desidero ampliare la mia prospettiva di quello che la disciplina può significare per persone diverse, di culture differenti. Limitarmi a vivere, lavorare e fare parte di un paese solo (semplicemente perché ci sono nato) non è mai stato un mio interesse. In quanto il mio obiettivo principale negli studi è essere in grado, un giorno, di contribuire con nuove conoscenze alle discipline, non voglio essere costretto a prendere una forma specifica. Piuttosto, preferisco imparare a vedere le cose per quello che sono. Per me, un approccio internazionale e interculturale non è solo vantaggioso, ma cruciale, al fine di essere (si spera) veramente ingegnoso e di aiuto - per un'ampia gamma di persone - soprattutto nel modo di portare avanti una ricerca.

Studente nel primo semestre di una laurea triennale (programma internazionale).

Questa ed altri punti di vista sull'internazionalizzazione da parte degli studenti rivelano che gli studenti si sentono cittadini del mondo con davanti una vita lavorativa non limitata ad un singolo paese o ad un singolo contesto e in cui la competenza interculturale sarà fondamentale. Le voci degli studenti sottolineano l'importanza dell'integrazione di prospettive disciplinari non limitate ad un unico ambiente culturale. Le loro considerazioni, quindi, indicano un concetto profondo di internazionalizzazione basato sia su questioni più pragmatiche, quale l'*employability*, sia su valori legati alla globalizzazione e ai requisiti necessari per affrontare la sua complessità (Jones, 2013).

⁹ Tradotto dall'inglese dall'autore dell'articolo

5. Le implicazioni per il *Faculty Development* in contesti internazionali

Gli studenti hanno diverse esigenze di apprendimento in base alle loro differenti realtà. L'analisi statistica delle risposte alle domande chiuse e l'analisi tematica delle risposte alle domande aperte del questionario sottolineano la loro diversità. Gli studenti aspettano di partecipare in modo attivo alle lezioni attraverso attività e dialogo; non hanno alte aspettative a proposito di una lezione frontale basata su un modello di trasmissione. Hanno alte aspettative nell'esecuzione dei lavori di gruppo. Sono desiderosi di studiare il contesto internazionale della disciplina, ed emerge un notevole interesse per studiare la disciplina in relazione a temi di rilevanza globale, quali i 17 obiettivi dell'ONU per lo sviluppo sostenibile. Inoltre, considerando che tanti studenti partono da un livello d'inglese intermedio (CEFR livello B2) e che hanno la prospettiva di poter migliorare il loro livello linguistico come 'effetto collaterale' di un corso insegnato in inglese, non si può trascurare l'aspetto linguistico nello sviluppo professionale per i docenti.

6. L'offerta di *Faculty Development* del *Centre for Higher Education Internationalisation*

Nel caso dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, il percorso di *Faculty Development* è nato nel 2016 all'interno del *Centre for Higher Education Internationalisation* (CHEI) per venire incontro ad una richiesta di sostegno da parte di presidi e docenti coinvolti nei programmi internazionali. I moduli del CHEI vengono offerti come singole unità per garantire maggiore flessibilità: i docenti possono completare un modulo alla volta. Così si è cercato di agevolare la partecipazione di docenti con tanti impegni e poco tempo. La partecipazione è facoltativa. I moduli sono sintetici e di carattere introduttivo: per tanti docenti partecipare ai nostri moduli è una prima occasione per riflettere insieme ad altri colleghi su come affrontare le sfide di insegnare ad un popolo studentesco sempre più diversificato. È anche un'occasione per condividere sperimentazioni pedagogiche e ricevere *peer feedback*. In più, il centro offre laboratori ad hoc per le discipline e la possibilità di un percorso personale, ad esempio nel caso di esigenze linguistiche specifiche. Il programma di formazione è suddiviso in quattro moduli: *Introduction to*

teaching international classes in English; Learning outcomes, feedback and assessment; Online classes - student engagement; e Intercultural competence and student interaction. I contenuti dei moduli sono informati dalla ricerca sull'internazionalizzazione a casa (IaC, noto in inglese come *IaH*) (Beelen & Jones, 2015) e dal concetto analogo dell'internazionalizzazione del *curriculum* (IoC) (Leask, 2015), entrambi associati ad una pedagogia innovativa e incentrata sullo studente.

6.1 I quattro moduli dello sviluppo professionale per la English-medium Education

Introduction to teaching international classes in English

Il primo modulo introduce i concetti e le motivazioni dell'internazionalizzazione, propone strategie per la classe internazionale e comprende una sessione di micro-teaching in cui i partecipanti presentano una mini lezione e ricevono *feedback* sia dagli altri partecipanti che dagli *educational developers*. Questo modulo parte da una riflessione sulla più recente definizione dell'*Internationalisation of Higher Education (IHE)* di De Wit *et al.* (2015): «il processo intenzionale d'integrazione di una dimensione internazionale, interculturale o globale nell'obiettivo, nelle funzioni e nell'offerta dell'insegnamento post-secondario, al fine di migliorare la qualità dell'istruzione e della ricerca per tutti gli studenti e il personale, è di fornire un contributo significativo alla società.» Invita a porre attenzione sull'intenzionalità e l'inclusività del processo, che si allontanano da una visione dell'internazionalizzazione legata alla minoranza di studenti e professori che partecipano alla mobilità fisica. I docenti identificano le sfide e le opportunità della classe internazionale. Imparano a pianificare per gestire la diversità in modo più efficace. Il modulo propone strategie linguistiche nonché pedagogiche per rendere la comunicazione più chiara e la didattica più attiva e partecipativa, e per potenziare approcci *student-centred*. I docenti presentano le loro mini lezioni e ricevono *feedback*. Infine, con l'utilizzo di casi di studio, i docenti fanno una diagnosi delle problematiche e propongono soluzioni per affrontarle. Si svolgono esercizi per formulare domande e progettare attività in classe.

Learning outcomes, feedback and assessment

Basato sul concetto di *constructive alignment* (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011) il modulo affronta la necessità di rendere i collegamenti tra

questi aspetti (*learning outcomes*, *feedback* e valutazione) espliciti e di prendere in considerazione le esperienze precedenti degli studenti (Carroll, 2015; Leask, 2015). Fornisce definizioni ed esempi di tipi di valutazione usati in altri contesti. Un questionario compilato da docenti in passato ha dimostrato che pochissimi hanno esperienze di valutazione fuori dall'Italia (Mair, 2021). Ciò suggerisce la necessità di aumentare la loro consapevolezza di altre soluzioni e possibilità. La diversità degli studenti ha un notevole impatto sulle loro percezioni della valutazione. Anche se i docenti sono consapevoli che la provenienza degli studenti può influenzare le loro preferenze sulle modalità di apprendimento e di valutazione (Coryell *et al.* 2021), non sanno sempre come effettuare modifiche in un contesto internazionale. Durante il modulo i docenti hanno occasione di conoscere il punto di vista degli studenti attraverso un'attività di *role play*.

Online classes - student engagement

Nato durante la pandemia Covid-19, questo modulo risponde alle esigenze di rendere più interattiva e partecipativa la didattica in lingua inglese *online*. Tanti docenti hanno affrontato la didattica a distanza per la prima volta durante la pandemia e la necessità di insegnare *online* attraverso una seconda lingua ha aggiunto un altro strato di complessità e una nuova sfida pedagogica (Costa & Mair, forthcoming 2022; Cicillini & Giacosa 2020). Questo modulo fornisce, quindi, strategie per potenziare l'interazione, la comunicazione e la partecipazione nella didattica *online* in lingua inglese.

Intercultural competence and student interaction

In questo modulo, concepito in parallelo alla ricerca in oggetto, i partecipanti riflettono sulle definizioni di competenza interculturale, affrontano le dinamiche del lavoro di gruppo, e con l'utilizzo di casi di studio, imparano a pianificare per sviluppare l'apprendimento interculturale degli studenti in modo che non sia un aggiunto o il risultato di «*tokenism*», ma un aspetto integrato (Jones, 2022). Non è scontato che un gruppo di studenti con un *background* culturale e sociale molto vario e con esperienze educative diversificate impari a sviluppare queste competenze (Gregersen-Hermans & Lauridsen 2021). Si propone il modello del processo di competenza interculturale di Deardorff (2012) come punto di riferimento.

7. Conclusione

Come affermano Gregersen-Hermans & Lauridsen (2021), anche se è responsabilità dei docenti affrontare le sfide della classe internazionale, è il ruolo di chi offre formazione dare ai docenti sostegno, facilitare l'interazione tra di loro ed eventualmente aiutarli a realizzare una comunità di pratica. I risultati di un questionario distribuito agli studenti al primo anno di un programma di studio triennale dimostrano che mentre in generale le aspettative per la didattica sono alte, quelle degli studenti internazionali sono ancora più alte per quanto riguardano l'attiva partecipazione alla lezione, il lavoro di gruppo e la possibilità di studiare il contesto internazionale della disciplina. Pur essendo, per ora, limitato ad un piccolo campione, lo studio suggerisce che lo sviluppo professionale per i docenti dovrebbe orientarsi ad affrontare questi aspetti.

Riferimenti bibliografici

- Barratt, W. (2012). The Barratt Simplified Measure of Social Status (BSMSS), <http://socialclassoncampus.blogspot.com/2012/06/barratt-simplified-measure-of-social.html>.
- Beelen, J. & Jones, E. (2015). Redefining Internationalisation at Home. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Cur.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 59-72). Springer.
- Biggs, J. (1996). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J. & Tang, T. (2011). *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press.
- Broggini, S. & Costa, F. (2017). A Survey of English-medium instruction in Italian Higher Education: An updated perspective from 2012 to 2015. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(2), 240-266.
- Carroll, J. (2015). *Tools for Teaching in an Educationally Mobile World*. Routledge.
- Cicillini, S., & Giacosa, A. (2020). Online English-medium instruction (EMI) classes. What we have learned so far. In G. Adorni, A. Lorenzo, L. De Manzoni, & E. Medvet (Cur.), *Atti Convegno Nazionale DIDAMATiCA* (pp. 178-185).
- Costa, F. & Mair, O. (forthcoming 2022). Online Input and EMI Pedagogy in the COVID-19 Pandemic in Italy. In F. Costa & C. Mariotti (Cur.), *Input in English Medium Instruction*. Routledge.
- Coryell, J.E., Cinque, M., Fedeli, M., Salazar, A.L. & Tino, C. (2021). University Teaching in Global Times: Perspectives of Italian University Faculty on Teaching International Graduate Students. *Journal of*

Studies in International Education, 1-21.

<https://doi.org/10.1177/1028315321990749>

- Dafouz, E. (2018). English-medium instruction and teacher education programmes in higher education: ideological forces and imagined identities at work, *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(5), 540-552.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L. & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of Higher Education. Study requested by the European Parliament's Committee on Culture and Education. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (accessed 20.10.21)
- De Wit, H. (2013). Rethinking the concept of internationalisation. In M. Stiasny & T. Gore (Cur.), *Going Global: Identifying Trends and Drivers of International Education* (pp. 213-218). Emerald Group Publishing
- Deardorff, D. (2012). *Framework: Observe, State, Explore, Evaluate (OSEE) tool. Building cultural competence: Innovative activities and models*. Stylus Publishing, LLC.
- EQUIIP (Educational Quality at Universities for inclusive international Programmes): <https://equiip.eu/module/>
- Fedeli, M., Coryell, J., Frison, D. & Tyner, J. (2018). Uno studio qualitativo transnazionale US-Italia sulle prospettive dei docenti che insegnano in corsi internazionali. Le voci dei docenti sullo sviluppo professionale. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 11(21), 101-115.
- Finn, M., Mihut, G. & Darmody, M. (2021). Academic Satisfaction of International Students at Irish Higher Education Institutions: The Role of Region of Origin and Cultural Distance in the Context of Marketization. *Journal of Studies in International Education*, 1-18, DOI: 10.1177/10283153211027009
- Giovannetti, G. & Poggiolini, I. (2018). L'internazionalizzazione a casa. In CRUI (Ed.), *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università. Contributi della Commissione CRUI per l'internazionalizzazione*, (pp. 22-44). Retrieved from:

https://www2.crui.it/crui/Rapporto_Internazionalizzazione_CONTRIB_UTI_COMMISSIONE.pdf

- Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural competence development in higher education. *Intercultural Competence in Higher Education: International approaches, assessment and application* (pp. 91-106). Routledge.
- Gregersen-Hermans, J. & Lauridsen, K. (Cur.) (2021). *Internationalising Programmes in Higher Education*, Routledge.
- Hunter, F. (2015). Internationalisation as a Lever for Change: The Case of Italy. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (Cur.), *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies* (pp. 93-107). Springer. https://doi:10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Jones, E. (2013). Internationalization and employability: The role of intercultural experiences in the development of transferable skills. *Public Money and Management*, 33 (2), 165-82.
- Jones, E. (2022). Problematizing the Idea of Curriculum 'Internationalization'. *Journal of International Students*, 12(1), i-iv.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Routledge.
- Mair, O. (2021). EMI Professional Development in Italy: an assessment focus. In L. Mastellotto & R. Zanin (Cur.), *EMI and Beyond: Internationalising Higher Education Curricula in Italy* (pp. 109-132). bu,press.
- Mair, O. (forthcoming 2022). Internationalisation at Home. Students' expectations of teaching and learning in an international study programme. In A.C. Murphy (Cur.), *Steps towards internationalisation at home*. Vita e Pensiero.
- Marginson, S. (2016). The worldwide trend to high participation higher education: Dynamics of social stratification in inclusive systems. *Higher Education* 72(4), 413-434 doi:10,1007/s10734-016-0016-x

OECD/European Union (2019). Internationalisation of higher education in Italy. In OECD (Ed.), Supporting Entrepreneurship and Innovation in Higher Education in Italy. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/b2718f34-en>

Rizvi, F., & Lingard, B. (2009). Globalizing education policy. Routledge.

Whitsed, C. & Green W. (2015). Critical Reflections on the Internationalisation of the Curriculum”. In W. Green & C. Whitsed, C. (Cur.), Critical Perspectives on Internationalising the Curriculum in Disciplines: Reflective Narrative Accounts from Business, Education and Health (pp. 277-296). Sense publisher.

Automazione e competenze non tecniche: il ruolo dell'istruzione universitaria

Mariasole Bannò

Università degli studi di Brescia

Emilia Filippi, Sandro Trento

Università degli studi di Trento

1. Introduzione

Negli ultimi anni le tecnologie di automazione quali i robot, l'intelligenza artificiale e i *big data* hanno attirato l'attenzione delle imprese e sono ora ampiamente diffuse a livello mondiale (Acemoglu e Restrepo, 2020; Dauth *et al.*, 2018; Schwabe and Castellacci, 2020). Ciò vale anche per l'Italia: più dell'80% delle imprese intervistate dal *World Economic Forum* si dichiarano infatti interessate ad adottare tecnologie di automazione (World Economic Forum, 2020).

La diffusione delle tecnologie di automazione comporta la possibilità che in futuro ci sia un nuovo equilibrio tra il lavoro svolto dai lavoratori e quello svolto dalle macchine (Manyika, 2017; World Economic Forum, 2020). Le tecnologie di automazione svolgono un duplice ruolo in questa transizione: da un lato implicano la necessità dei lavoratori e delle lavoratrici di possedere competenze adeguate e di svolgere nuovi lavori (World Economic Forum, 2020), dall'altro lato esse possono provocare la sostituzione degli esseri umani con le macchine (Blanas *et al.*, 2019; Frey e Osborne, 2017).

La richiesta di nuove competenze possedute dai lavoratori e dalle lavoratrici è legata alla divisione delle attività lavorative tra umani e macchine: in futuro le tecnologie di automazione svolgeranno attività quali la gestione di informazioni e le attività manuali, mentre ai lavoratori e alle lavoratrici saranno riservati i compiti per i quali manterranno un vantaggio comparato rispetto alla tecnologia (es. consulenza, ragionamento, interazione) (Acemoglu e Restrepo, 2018). In

futuro sarà perciò necessario per i lavoratori e le lavoratrici possedere competenze quali il pensiero critico, il *problem solving*, l'apprendimento attivo e la creatività (*World Economic Forum*, 2020).

La possibile sostituzione su larga scala dei lavoratori e delle lavoratrici con le macchine è stata ampiamente discussa recentemente (Lloyd e Payne, 2019; Schlogl *et al.*, 2021; Upchurch, 2018). Grazie agli enormi progressi (Skrbiš e Laughland-Booÿ, 2019), le tecnologie di automazione possiedono ora capacità che permettono l'esecuzione di attività lavorative che tradizionalmente erano considerate di esclusiva competenza umana (Arntz *et al.*, 2020; Frey e Osborne, 2017). Diventa perciò fattibile la sostituzione dei lavoratori e delle lavoratrici in molte professioni, poco qualificate o molto qualificate (Blanas *et al.*, 2019; Wajcman, 2017). Attualmente esistono però tre competenze che non sono ancora automatizzabili (la percezione e la manipolazione, l'intelligenza creativa e l'intelligenza sociale), la cui importanza nelle varie professioni incide sulla probabilità di automazione delle stesse e quindi sul rischio di sostituzione del lavoratore con le macchine (Frey e Osborne, 2017).

Per il futuro, sono previsti ulteriori progressi tecnologici che consentiranno di automatizzare sia i compiti di *routine* sia quelli non di *routine* (Brynjolfsson e McAfee, 2011, 2014). Di conseguenza, ai lavoratori e alle lavoratrici saranno richieste competenze sempre più elevate e specifiche (Brynjolfsson e McAfee, 2011, 2014) e la disoccupazione dovuta alla sostituzione degli essere umani con le macchine (cosiddetta disoccupazione tecnologica) potrebbe aumentare (Manyika *et al.*, 2013).

Per proteggere quindi i futuri lavoratori e lavoratrici, è essenziale e non più differibile aumentare e migliorare il livello di capitale umano trasmettendo le competenze non automatizzabili durante il percorso di formazione universitaria, a qualsiasi livello e in qualsiasi percorso di studio. Nella convinzione che l'università non debba solo formare lavoratori e lavoratrici ma debba in generale contribuire allo sviluppo di ogni individuo, siamo convinti che le competenze rilevate da questa analisi integrata tra le indagini sulle competenze richieste dalle aziende e quelle non automatizzabili dalla tecnologia, possa essere di aiuto per completare i curricula progettati per i diversi percorsi di laurea. Già oggi esiste infatti un'area dedicata alle competenze non tecniche che

purtroppo è ancora poco sviluppata e capire quali siano quelle su cui puntare è ad oggi di fondamentale importanza.

Lo studio è strutturato come segue. Nella Sezione 1 verranno descritti più in dettaglio le competenze richieste in futuro ai lavoratori e le capacità non ancora automatizzabili. La Sezione 3 espone i risultati della nostra analisi, ovvero le competenze che è necessario trasmettere agli studenti e alle studentesse. Le conclusioni sono presentate nella Sezione 4.

2. L'individuazione delle competenze da trasmettere agli e alle studenti

La riflessione circa l'individuazione delle competenze da trasmettere agli e alle studenti universitari/e si basa principalmente sull'analisi di due aspetti:

- le competenze del futuro richieste ai lavoratori e alle lavoratrici;
- le capacità non ancora automatizzabili e la stima della probabilità di automazione delle professioni.

2.1 Le competenze del futuro

L'adozione di nuove tecnologie da parte delle imprese comporta un cambiamento nell'allocazione delle attività lavorative tra gli esseri umani e le macchine (Autor, 2015). Come si può notare nella Figura 1, nel 2025 l'intelligenza artificiale, i robot, i big data ed altre tecnologie di automazione svolgeranno principalmente attività di raccolta ed elaborazione di informazioni e dati, attività amministrative e alcune attività manuali (World Economic Forum, 2020). Invece i lavoratori e le lavoratrici continueranno a svolgere attività in cui hanno un vantaggio comparato rispetto alla tecnologia, tra cui la gestione, la consulenza, l'assunzione di decisioni, il ragionamento, la comunicazione e l'interazione (World Economic Forum, 2020).

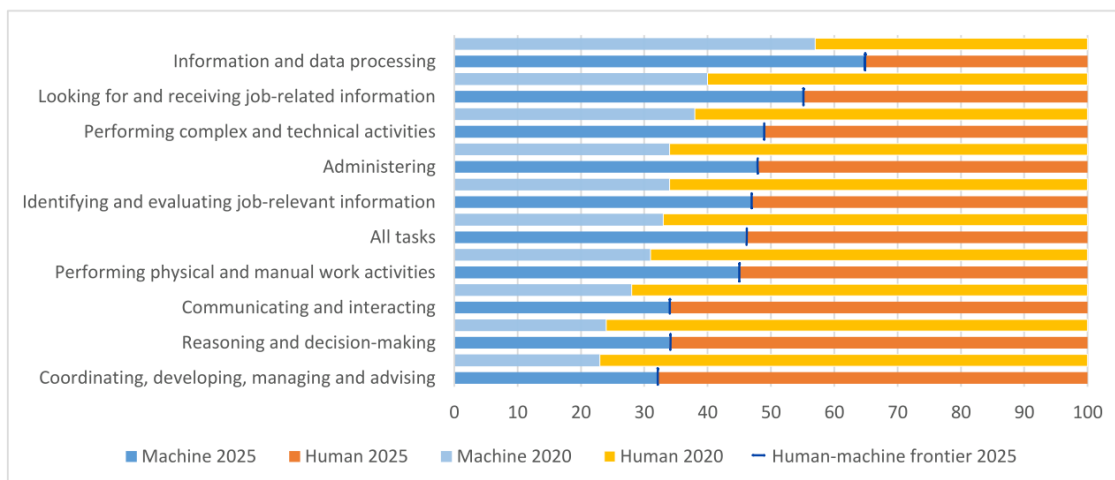


Figura 1 - Quota di compiti eseguiti da esseri umani rispetto alle macchine, 2020 e 2025

La nuova allocazione delle attività lavorative comporta un cambiamento nelle competenze che saranno essenziali per il lavoro e perciò richieste dalle imprese (Arntz *et al.*, 2020). Al fine di individuare tali competenze e comprendere la loro evoluzione in un periodo di tempo di cinque anni, il *World Economic Forum* ha intervistato i responsabili delle risorse umane di grandi aziende. Le competenze non tecniche emergenti (i.e., competenze altamente richieste dalle imprese) a livello mondiale per gli anni 2015, 2020 e 2025 sono mostrate nella Tabella 1.

N.	2015	2020	2025
1	<i>Problem solving</i> complesso	<i>Problem solving</i> complesso	Pensiero analitico e innovazione
2	Capacità di lavorare in <i>team</i>	Pensiero critico	Apprendimento attivo
3	<i>Management</i> delle persone	Creatività	<i>Problem solving</i> complesso
4	Pensiero critico	<i>Management</i> delle persone	Pensiero critico
5	Negoziazione	Capacità di lavorare in <i>team</i>	Creatività
6	Attenzione alla qualità	Intelligenza emotiva	<i>Leadership</i> e capacità di influenzare

7	Orientamento al servizio	Capacità di giudizio e decisione	Uso della tecnologia, monitoraggio e controllo
8	Capacità di giudizio e decisione	Orientamento al servizio	Progettazione e programmazione della tecnologia
9	Ascolto attivo	Negoziazione	Resilienza e flessibilità
10	Creatività	Flessibilità cognitiva	Ragionamento e ideazione

Tabella 1 - Competenze non tecniche emergenti a livello mondiale, anni 2015, 2020 e 2025

Come si può osservare dalla Tabella, a livello mondiale l'importanza del pensiero critico, dell'analisi e del *problem solving* è confermata per il 2025. Inoltre, nuove competenze e gruppi di competenze sono emersi come molto richiesti dai datori di lavoro: tra questi vi sono le abilità di autogestione come l'apprendimento attivo, la resilienza, la tolleranza allo stress e la flessibilità. Per l'Italia, le competenze non tecniche emergenti per il 2025 sono mostrate nella Tabella 2.

N.	Competenza emergente
1	Creatività
2	Pensiero analitico e innovazione
3	Pensiero critico
4	Apprendimento attivo
5	Resilienza e flessibilità
6	Intelligenza emotiva
7	<i>Leadership</i> e capacità di influenzare
8	<i>Problem solving</i> complesso
9	Uso della tecnologia, monitoraggio e controllo
10	Orientamento al servizio
11	Progettazione e programmazione della tecnologia
12	Ragionamento e ideazione
13	Persuasione e negoziazione
14	Controllo della qualità e consapevolezza della sicurezza
15	Coordinazione e gestione del tempo

Tabella 2 - Competenze non tecniche emergenti in Italia, anno 2025

Dalla Tabella 2 emerge che il pensiero analitico e l'innovazione, l'apprendimento attivo, il pensiero critico e la creatività sono anche in Italia tra le prime cinque competenze non tecniche emergenti. Rispetto al livello mondiale, in Italia sono molto richieste anche la resilienza e la flessibilità e l'intelligenza emotiva. L'importanza delle competenze non tecniche emergenti elencate in Tabella 2 è confermata dal fatto che queste competenze sono oggetto dei programmi di *reskilling* e *upskilling* da parte delle imprese italiane (World Economic Forum, 2020).

2.2 Le capacità non ancora automatizzabili e la stima della probabilità di automazione delle professioni

Grazie agli enormi progressi nelle tecnologie di automazione avvenuti recentemente (Skrbiš e Laughland-Booÿ, 2019), è ora possibile automatizzare alcune attività lavorative non di *routine* (non standardizzabili) sia manuali sia cognitive consentendo così l'esecuzione di attività lavorative che tradizionalmente erano considerate di esclusiva competenza umana (Arntz *et al.*, 2016; Frey e Osborne, 2017). Esistono però dei limiti tecnici all'automazione delle attività lavorative. Le tecnologie attuali non sono infatti in grado di svolgere molti compiti che non possono essere trascritti in regole e in un procedimento predefinito e stabile. Questi compiti sono legati a tre capacità considerate ancora prettamente 'umane': la percezione e la manipolazione, definita come la capacità di maneggiare oggetti e orientarsi in situazioni complesse e non standardizzate; l'intelligenza creativa, ovvero la capacità di produrre idee, teorie o artefatti nuovi e di valore; l'intelligenza sociale, cioè la capacità di rispondere a una persona in modo intelligente ed empatico (Frey e Osborne, 2017). Alcuni esempi di attività lavorative legate alle tre capacità non automatizzabili sono presentati nella Tabella 3.

Capacità non automatizzabili	Attività lavorative
Percezione e manipolazione	Identificare oggetti, azioni ed eventi Maneggiare e muovere oggetti, con destrezza delle dita e delle mani Muoversi in uno spazio di lavoro angusto, assumendo posizioni scomode
Intelligenza creativa	Prendere decisioni Risolvere problemi (semplici e/o complessi)

	Pensare in modo creativo Rispondere a situazioni non routinarie Apprendere nuovi concetti Apprendere e applicare nuovi metodi e tecniche al lavoro Eseguire compiti in autonomia
Intelligenza sociale	Assistere e prendersi cura di altre persone Vendere merci o influenzare altre persone Risolvere controversie e negoziare con altre persone Fornire consulenze e suggerimenti ad altre persone Formare altre persone Comunicare con altre persone Comprendere le reazioni delle altre persone Pianificare e organizzare il lavoro di altre persone Lavorare in gruppo Utilizzare una lingua straniera per l'esecuzione di compiti

Tabella 3 - Capacità non automatizzabili ed esempi di attività lavorative corrispondenti

Per valutare la probabilità di automazione di una certa professione e il rischio di sostituzione affrontato dal lavoratore che la esegue, è possibile considerare l'importanza di queste capacità per la professione. Inoltre, la stima si basa sull'applicazione di due approcci.

Il primo approccio è denominato *occupation-based approach* e si basa sull'idea che le professioni sono automatizzabili. Tale approccio è stato criticato principalmente per due ragioni. La prima riguarda il fatto che le attività lavorative e non le professioni possono essere automatizzate: ne è una prova il fatto che perfino alcune professioni con una probabilità di automazione alta prevedono l'esecuzione di attività lavorative non automatizzabili (Arntz *et al.*, 2016). Inoltre, poiché l'*occupation-based approach* considera una professione rappresentativa due aspetti vengono ignorati: la variabilità (sostanziale) tra i compiti svolti da lavoratori occupati nella stessa professione; il diverso rischio di sostituzione affrontato dai lavoratori che ne deriva (Arntz *et al.* 2016; Autor e Handel 2013). A causa di questi due limiti, ne deriva una sovrastima del rischio di automazione della professione (Arntz *et al.*, 2016).

In alternativa all'*occupation-based approach* è possibile adottare il *task-based approach*, fondato sull'idea che le attività lavorative (e non le professioni) sono automatizzabili. Questa assunzione permette di considerare tre aspetti: il diverso potenziale di automazione delle attività lavorative che costituiscono una professione; la complementarità tra lavoratori e tecnologia; la possibilità che compiti non di *routine* (cioè non automatizzabili) diventino automatizzabili in futuro (Arntz *et al.*, 2016).

La probabilità di automazione delle professioni è stata stimata per vari Paesi, tra cui l'Italia.

La Tabella 4 mostra la probabilità di automazione di alcune professioni in Italia ad elevata qualificazione.

Professione	Probabilità di automazione stimata	
	<i>Occupation-based approach</i>	<i>Task-based approach</i>
Membri di organismi di governo	0,1746	0,4788
Commissari di governo, prefetti, capi della polizia di stato, questori	0,2999	0,4788
Imprenditori e amministratori	0,0502-0,2728	0,2486-0,2590
Fisici e astronomi	0,1318	0,2266
Chimici	0,1476	0,2266
Geologi, meteorologi, geofisici	0,1402	0,2266
Ingegneri energetici e meccanici	0,0906	0,0858
Ingegneri civili	0,1149	0,0858
Architetti, pianificatori, paesaggisti	0,0687	0,1116
Biologi, botanici, zoologi	0,1000	0,1059
Veterinari	0,0994	0,5460
Farmacisti	0,0320	0,2159
Medici di medicina generale	0,0460	0,2142
Procuratori legali ed avvocati	0,2105	0,0504
Notai	0,2910	0,0504
Magistrati	0,1979	0,0504
Giornalisti	0,5548	0,4467
Linguisti e filologi	0,3274	0,4467
Docenti universitari	0,0731-0,2387	0,6310
Professori di scuola secondaria, primaria e pre-primaria	0,0076-0,3988	0,2073-0,4008
Tecnici	0,2358-0,8077	0,4050-0,6565

Professione	Probabilità di automazione stimata	
	<i>Occupation-based approach</i>	<i>Task-based approach</i>
Professioni sanitarie riabilitative, infermieristiche ed ostetriche	0,0301-0,8062	0,3239-0,7403
Contabili	0,8061	0,7403
Tecnici della gestione finanziaria	0,7693	0,7403
Agenti assicurativi	0,8110	0,8070
Periti, valutatori di rischio, liquidatori	0,9641	0,7403
Agenti di borsa e cambio, tecnici dell'intermediazione titoli	0,7154	0,8070
Agenti di commercio	0,8315	0,8070
Assistenti sociali	0,0151	0,2173
Addetti alla gestione del personale, alla gestione degli acquisti e alla contabilità	0,7029-0,8198	0,4881-0,7145

Tabella 4 - Probabilità di automazione delle professioni italiane ad elevata qualificazione

Osservando le probabilità di automazione delle professioni elencate, si osserva che le professioni con una probabilità di automazione più alta richiedono l'esecuzione di molte attività di *routine* (automatizzabili) come, per esempio, le attività manuali e lo scambio di informazioni, la vendita. Al contrario, nelle professioni con una probabilità di automazione più bassa sono molto importanti le attività 'strettamente umane' legate alla percezione, manipolazione, intelligenza creativa e intelligenza sociale. Alcuni esempi sono la creatività, l'adattamento, la gestione delle relazioni interpersonali, la formazione, l'influenza, la collaborazione con altre persone (Gualtieri *et al.*, 2018). Emerge inoltre come anche le professioni ad alta qualificazione siano a rischio di automazione da parte delle macchine, con conseguente rischio di sostituzione per i lavoratori (Bannò *et al.*, 2021).

3. Risultati

Negli ultimi anni è cresciuta l'attenzione degli economisti e di altri studiosi sui pericoli di una crescente «disoccupazione tecnologica». Una visione diffusa è quella secondo cui i rischi di «disoccupazione tecnologica» siano sempre legati a un ritardo del sistema formativo rispetto all'evoluzione delle tecnologie e in generale del mercato del lavoro. Un sistema formativo che non sa cogliere i cambiamenti tecnologici e organizzativi in corso genera un mismatch tra competenze fornite a chi cerca lavoro (diplomati, laureati ma anche lavoratori che seguono percorsi di formazione professionale) e competenze necessarie per trovare un lavoro.

In generale, in Italia si osserva un disallineamento tra *job-vacancies* e persone in cerca di lavoro. Si osserva infatti una difficoltà di molte imprese a reperire lavoratori qualificati adatti per certe posizioni e al contempo, si registrano tassi di disoccupazione significativamente più elevati rispetto a quelli di altri paesi avanzati. Questo dato segnala un problema relativo alle scelte di formazione effettuate dai giovani ma anche una ridotta attenzione all'orientamento delle scelte stesse. Abbiamo 'troppi' iscritti e laureati in alcune discipline rispetto alla capacità di assorbimento di questi laureati da parte del mondo del lavoro e allo stesso tempo ne abbiamo troppo pochi in altre discipline, nonostante la domanda crescente per queste figure occupazionali da parte delle imprese. Da anni si discute nel nostro paese su questo tipo di *mismatch* ma ancora rimane un deficit di orientamento e di incentivazione nelle scelte formative dei giovani.

Va tuttavia tenuto presente anche un altro processo, in corso in tutti i paesi avanzati, connesso al diffondersi e allo sviluppo delle tecnologie digitali. Questo cambiamento tecnologico si caratterizza per una serie di tratti specifici.

In primo luogo, le tecnologie digitali richiedono lavoratori più qualificati rispetto a quanto avveniva in passato con altri tipi di tecnologie. Mentre il fordismo richiedeva lavoratori a bassa qualificazione, oggi avviene tutto l'opposto. Le innovazioni che stiamo sperimentando sono in buona parte complementari al capitale umano. Solo i lavoratori con competenze adeguate possono approfittare di queste nuove tecnologie e sono favoriti dal lato della loro 'occupabilità'. Quindi sulla base di questa peculiarità della rivoluzione tecnologica in corso è

corretto il suggerimento di studiare di più per poter trovare con maggiore facilità un lavoro.

In secondo luogo, queste nuove tecnologie consentono la sostituzione del lavoro umano con le 'macchine' stesse. Come abbiamo argomentato in precedenza, vi sono una serie di attività (*tasks*) che sembrano più facilmente automatizzabili. Vari studi ritengono che la linea di demarcazione tra mansioni automatizzabili e non, sia quella della «ripetitività e della scomponibilità» delle varie attività. Le mansioni che hanno natura routinaria sembrano essere quelle più facilmente automatizzabili. Meno esposte al pericolo di automazione sembrano invece le attività che maggiormente richiederebbero valutazioni discrezionali, fondate a volte su considerazioni sensoriali ed estetiche. Meno automatizzabili sarebbero anche le attività di natura relazionale e sociale, si pensi alle attività di accudimento delle persone, alle attività di didattica, o a quelle di negoziazione e di consulenza. Sulla base di questa distinzione tra «attività di *routine*» e «attività non di *routine*» si può affermare che i percorsi formativi dovrebbero essere orientati allo sviluppo di competenze di tipo creativo, di tipo relazionale, di capacità di *problem solving*, ma anche di capacità legate all'empatia e alla costruzione di connessioni emotive con altre persone (colleghi di lavoro, clienti, *partner* di lavoro).

Da un lato quindi, restano importanti una serie di competenze tecniche legate all'uso delle tecnologie digitali, alla capacità di elaborazione e interpretazione dei dati, alla progettazione e alla realizzazione delle 'macchine' stesse e dei prodotti nuovi legati al nuovo paradigma. Queste competenze di analisi, di utilizzo, di progettazione sono alla base della maggiore o minore 'occupabilità' immediata delle persone.

Vi è però la seconda questione legata al processo di sostituzione del lavoro umano con quello dei robots, delle macchine 'intelligenti', e così via. Si tratta di un fenomeno che segue percorsi diversi nei vari settori e che tuttavia è molto rilevante nel medio termine. Se teniamo conto di questo secondo aspetto il nesso tra «più istruzione e maggiore occupabilità» si indebolisce. Vi sono attività umane che non richiedono elevati investimenti in capitale umano ma che al momento sono difficilmente sostituibili con le 'macchine' (si pensi a alcuni lavori come il cameriere o il pizzaiolo) e viceversa vi sono lavori a maggiore qualificazione formale che sono a rischio di sostituzione (si pensi a tanti lavori di tipo impiegatizio che hanno natura routinaria).

Possiamo affermare che da un lato si stanno ridisegnando i posti di lavoro e dall'altro vi è un rischio rilevante che molti posti di lavoro vengano sostituiti da 'macchine'.

In molti casi i nuovi laureati risultano preparati in termini di competenze tecniche, mentre hanno carenze nella capacità di organizzare, adattare e applicare le loro competenze specifiche a nuove situazioni e circostanze. Spesso i corsi universitari sono incentrati sul trasferimento di capacità e di competenze specialistiche e tecniche e favoriscono lo sviluppo di tutte quelle *skills* che oggi servono per avere accesso a quelle mansioni meno 'routinarie' e meno a rischio di automazione.

Siamo in un momento molto delicato, di profonda trasformazione. Il contesto nel quale le imprese e le organizzazioni operano è sempre più mutevole, caratterizzato da shocks inattesi e spesso non prevedibili (si pensi alla pandemia Covid-19). Le competenze tecniche, che pure sono indispensabili, non sono sufficienti. Sempre più è richiesta la capacità creativa e flessibile per risolvere problemi, la capacità di adattarsi a nuovi contesti. Sempre meno il lavoro è di tipo puramente individuale e sempre più importanti sono invece le capacità di lavorare in squadra, di cooperare, di comunicare con gli altri. Le competenze relazioni, di comunicazione e di intelligenza emotiva stanno diventando altrettanto importanti rispetto a quelle puramente tecniche. E sempre più rilevante è anche un approccio ai problemi di tipo imprenditoriale, vale a dire la capacità di trovare soluzioni originali e innovative che non necessariamente di fondano sulle consuetudini e sui manuali.

È allora indispensabile che il sistema formativo e quello universitario in particolare si interrogino sull'adeguatezza dei propri modelli didattici e dei propri obiettivi formativi rispetto allo scenario di cui stiamo parlando. Sono richieste oggi ai lavoratori competenze 'generali' applicabili appunto in ogni settore lavorativo (*soft skills*) di comunicazione, di risoluzione dei problemi, di flessibilità, di resilienza e di creatività che al momento non sono molto presenti nei percorsi universitari.

È chiaro che il passaggio da un sistema di formazione avanzata puramente focalizzato sulle competenze tecniche a uno capace di fornire competenze 'complete', tecniche e relazionali-creative esige un mutamento anche dal lato dei docenti. I docenti sono spesso cresciuti e si sono formati in un contesto che era diverso da quello attuale e loro

stessi non è detto che abbiano acquisito la consapevolezza e la capacità di stimolare lo sviluppo negli studenti delle *soft skills* oggi necessarie. Vanno sperimentate forme nuove di didattica e vanno sensibilizzati in primo luogo i docenti stessi. È un processo non semplice.

Anche l'idea che la formazione avvenga una volta sola al momento pre-ingresso sul mercato del lavoro non è più in linea con un sistema produttivo sempre più caratterizzato da shocks di cambiamento continuo.

Il sistema universitario e formativo deve essere in grado di fornire percorsi di aggiornamento e di *re-skilling* anche per chi già ha trascorso del tempo nel mercato del lavoro e che intende aggiornare le proprie competenze.

4. Conclusioni

Fino a non molti anni fa, gli investimenti in istruzione accrescevano il livello educativo medio dei lavoratori e favorivano il loro impiego o il loro re-impiego in nuove funzioni, nel caso in cui avessero perso il lavoro per via dei processi di cambiamento tecnologico (Brynjolfsson e McAfee, 2011). Una maggiore istruzione riduceva perciò il rischio di disoccupazione tecnologica. Attualmente, l'istruzione e la formazione dei lavoratori e delle lavoratrici rimangono un fattore importante (Brynjolfsson e McAfee, 2014; Frey e Osborne, 2015) ma non sufficiente a proteggere contro il rischio di sostituzione da parte delle macchine (Ford, 2016).

In questa chiave è importante e non più differibile ragionare sui percorsi formativi pre-ingresso sul mercato del lavoro ma anche quelli durante l'intera vita lavorativa.

Riassumendo e concludendo, in aggiunta alle competenze tecniche sembrano rilevanti le capacità creative, l'attitudine al *problem solving*, le capacità sociali e relazionali. I sistemi di istruzione universitari dovrebbero quindi essere in grado di seguire i cambiamenti tecnologici e garantire forme di apprendimento anche al fine di ottenere un posto di lavoro, mantenerlo o spostarsi verso un lavoro meno automatizzabile.

Riferimenti bibliografici

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2018). The race between man and machine: Implications of technology for growth, factor shares, and employment. *American Economic Review*, 108(6), 1488-1542.
<https://doi.org/10.1257/aer.20160696>

Acemoglu, D., & Restrepo, P. (2020). The wrong kind of AI? Artificial intelligence and the future of labour demand. *Cambridge Journal of Regions, Economy and Society*, 13(1), 25-35.
<https://doi.org/10.1093/cjres/rsz022>

Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis (OECD Social, Employment and Migration Working Papers, Vol. 189).
<https://doi.org/10.1787/5j1z9h56dvq7-en>

Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2020). Digitization and the future of work: Macroeconomic consequences. In K. F. Zimmermann (A c. Di), *Handbook of Labor, Human Resources and Population Economics* (pagg. 1-29). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-57365-6_11-1

Autor, D. H. (2015). Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3-30. <https://doi.org/10.1257/jep.29.3.3>

Autor, D. H., & Handel, M. (2013). Putting tasks to the test: Human capital, job tasks, and wages. *Journal of Labor Economics*, 31(S1), S59-S96. <https://doi.org/10.1086/669332>

Bannò, M., Filippi, E., & Trento, S. (2021). Rischi di automazione delle occupazioni: Una stima per l'Italia. *Stato e mercato*, forthcoming.

Blanas, S., Gancia, G., & Lee, S. Y. (Tim). (2019). Who is afraid of machines? *Economic Policy*, 34(100), 627-690.
<https://doi.org/10.1093/epolic/eiaa005>

- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2011). *Race against the machine: How the digital revolution is accelerating innovation, driving productivity, and irreversibly transforming employment and the economy*. Digital Frontier Press.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2014). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W.W. Norton & Company.
- Dauth, W., Findeisen, S., Südekum, J., & Wößner, N. (2018). *Adjusting to robots: Worker-level evidence [Preprint]*. Federal Reserve Bank of Minneapolis - Opportunity and Inclusive Growth Institute.
<https://doi.org/10.21034/iwp.13>
- Frey, C. B., & Osborne, M. (2015). *Technology at work. The future of innovation and employment*. Citi GPS: Global Perspectives & Solutions.
- Frey, C. B., & Osborne, M. (2017). *The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254-280.
<https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Ford, M. (2016). *Rise of the robots: Technology and the threat of a jobless future (First paperback edition)*. Basic Books.
- Gualtieri, V., Guarascio, D., & Quaranta, R. (2018). *Routine tasks and the dynamics of Italian employment (Policy Brief N. 7)*. INAPP Public Policy Innovation.
- Lloyd, C., & Payne, J. (2019). *Rethinking country effects: Robotics, AI and work futures in Norway and the UK*. *New Technology, Work and Employment*, 34(3), 208-225. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12149>
- Manyika, J. (2017). *A future that works: AI, automation, employment, and productivity (Technical Report N. 60)*. McKinsey Global Institute.
- Manyika, J., Chui, M., Bughin, J., Dobbs, R., Bisson, P., & Marrs. (2013). *Disruptive technologies: Advances that will transform life, business, and the global economy (N. 180)*. McKinsey Global Institute.

- Pouliakas, K. (2018). Determinants of automation risk in the EU labour market: A skills-needs approach (Discussion Paper N. 11829). IZA Institute of Labor Economics.
- Schlogl, L., Weiss, E., & Prainsack, B. (2021). Constructing the 'Future of Work': An analysis of the policy discourse. *New Technology, Work and Employment*, *ntwe.12202*. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12202>
- Schwabe, H., & Castellacci, F. (2020). Automation, workers' skills and job satisfaction. *PLOS ONE*, *15(11)*, 1-26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242929>
- Skrbiš, Z., & Laughland-Booÿ, J. (2019). Technology, change, and uncertainty: Maintaining career confidence in the early 21st century. *New Technology, Work and Employment*, *34(3)*, 191-207. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12151>
- Upchurch, M. (2018). Robots and AI at work: The prospects for singularity. *New Technology, Work and Employment*, *33(3)*, 205-218. <https://doi.org/10.1111/ntwe.12124>
- Wajcman, J. (2017). Automation: is it really different this time? *The British Journal of Sociology*, *68(1)*, 119-127. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12239>
- World Economic Forum (2020). The Future of jobs. Report 2020. October 2020

Esperienze di *Debate* all'Università di Palermo

Simona Feci, Renato Lombardo, Maggio Antonella, Francesco Pace
Università degli Studi di Palermo

1. Introduzione

Le esperienze di *Debate* che presentiamo nelle pagine seguenti sono state intraprese da alcuni docenti che condividono la partecipazione attiva al Progetto Mentori per la Didattica, un percorso di formazione e di miglioramento della didattica universitaria affrontato su base volontaria e tra pari che è attivo dal 2013 presso l'Ateneo di Palermo (Caradonna *et al.*, 2020).

Fra i suoi obiettivi, il progetto conta, oltre al mentoring *peer to peer* dei corsi, la formazione su alcune specifiche metodologie nell'ottica di fornire ai docenti strumenti per migliorare la qualità e l'efficacia delle proprie lezioni. Questo percorso di apprendimento e di riflessione, sulla didattica e ancor più sul proprio stile individuale, si alimenta con il confronto e la collaborazione tra colleghe e colleghi: una dimensione che è intensificata dalla partecipazione ai *workshop* residenziali annuali, ma che è stata anche consolidata grazie al reciproco sostegno messo in campo durante l'emergenza pandemica per far fronte alle richieste della didattica a distanza.

In questo spazio formativo e collaborativo, i docenti sono quindi doppiamente incentivati alla ricerca e all'elaborazione di «nuove tecniche didattiche su insegnamenti pilota, da estendere ad altri insegnamenti» (Cannarozzo *et al.*, 2021), anticipando, oltre che assecondando, le proposte formative del Progetto e cooperando all'identificazione di quanto è utile per lo sviluppo della didattica disciplinare e il conseguimento dei relativi obiettivi formativi.

Così, le autrici e gli autori di questo contributo, docenti dei corsi di laurea di Chimica e Giurisprudenza, hanno sperimentato la metodologia del *Debate* nei propri insegnamenti, in modo autonomo e con una

formazione da autodidatta, frutto dell'attitudine proattiva sviluppata nell'ambito del Progetto Mentore.

Il *Debate*, così come altre metodologie simili quali lo *speech* e il *competitive speech*, com'è noto, sono tra le strategie di insegnamento attivo, adottate in molte discipline per promuovere l'apprendimento centrato sullo studente, che intende sviluppare le capacità di comunicazione, collaborazione e pensiero critico, obiettivi formativi che i Corsi di Laurea universitari si pongono fra gli altri. (Cariñanos-Ayala, 2021).

Solo di recente, ci sembra che il *Debate* stia trovando spazio all'interno delle metodologie didattiche impiegate nell'insegnamento universitario italiano, diversamente dalla lunga e persistente tradizione delle università anglofone. Qui, infatti, società di dibattito, corsi dedicati e borse di studio per *Debaters*, competizioni come il *World Universities Debating Championship*, danno la misura dell'entità e del radicamento di questo genere di prassi (McDonald, 2000), nonché del valore di questa formazione sulle carriere di figure professionali di alto livello (Mazzei, 2022).

Per quanto riguarda il contesto italiano, alle segnalazioni riguardanti l'Università del Molise (Russo, 2021), si aggiungono così le recenti esperienze di Palermo e quella condotta a Genova dai colleghi Anna Maria Bigatti e Fabio Di Benedetto, illustrate nel medesimo III congresso *Faculty Development. La via italiana*. Dovremmo quindi interrogarci sulla scarsa propensione dei nostri corsi universitari a sviluppare negli studenti una capacità critica in grado di articolarsi anche nella elaborazione dello *speech*, del *competitive speech* o del *Debate* vero e proprio, senza sottovalutare però anche le criticità che il *Debate* come strategia di insegnamento attivo potrebbe presentare.

Da questo punto di vista, il successo che incontra nella didattica della scuola secondaria di secondo grado italiana - testimoniata dalla ricchezza di iniziative, dal raccordo attraverso competizioni e dalla produzione di letteratura rivolta in particolare a questo grado di istruzione (De Conti, Giangrande, 2017) - potrebbe fornire un utile orientamento e avvertimento.

2. Struttura e potenzialità didattica del *Debate*

La metodologia del *World School Debate* (Quinn, 1981) adattata successivamente per il Dibattito Universitario (Edwards, 2008) consiste in una gara dialettica tra due squadre, una PRO e una CONTRO, composte casualmente. L'argomento è posto sotto forma di domanda chiusa a cui si può rispondere solo in senso affermativo o negativo. Ogni squadra prepara in anticipo la domanda del dibattito per entrambe le posizioni (pro e contro). Il dibattito vero e proprio coinvolge gli *speaker* scelti dalle squadre, normalmente tre, e procede poi a turno, secondo delle regole ben stabilite. Gli *speaker* sono chiamati ad intervenire, a partire dalla squadra pro, in maniera ordinata e con una tempistica ben regolamentata sul tema scelto dal docente. Gli interventi, generalmente tre, hanno funzioni diverse: nel primo viene introdotto l'argomento e indicati i temi che si tratteranno, nel secondo si difendono le argomentazioni della squadra e si confutano quelle della squadra avversaria, infine nel terzo di conclusione, si fa la sintesi delle interazioni e degli argomenti proposti nel dibattito.

Secondo alcuni autori il *Debate* in ambito universitario (UD, *University Debate*) è una disciplina troppo impegnativa per la maggior parte degli studenti in quanto richiede un alto grado di autonomia e una notevole padronanza di competenze generiche di cui sono ancora carenti. Per questo motivo, propongono la modalità del *Debate* universitario guidato (GUD, *Guided University Debate*), in cui è previsto un tutoraggio da parte del docente durante la preparazione del dibattito.

L'UD, come il *Problem based learning* (PBL), si basa sulla premessa che la conoscenza è costruita internamente a partire da un processo di autoriflessione da parte dello studente. Nell'analisi comparativa condotta da Merida *et al.*, 2016 tra PBL e l'UD (vedi Tabella 1) gli autori fanno notare che le due metodologie coincidono nei loro approcci in molti modi. Si tratta di approcci centrati sul discente che consentono agli studenti di indagare un problema, integrare teoria e pratica e applicare le conoscenze e le abilità per sviluppare una soluzione praticabile a un problema concreto. Infatti, la mozione del dibattito in sé è un problema che gli studenti devono risolvere costruendo un argomento per difendere la posizione del "pro" o del "contro".

	<i>Problem based learning (PBL)</i>	<i>Debate universitario guidato (GUD)</i>
PARTE 1	Introduzione della domanda stimolo <ul style="list-style-type: none"> • Identificare e definire i problemi • Esplorare le conoscenze esistenti • Elencare ciò che si conosce • Individuare ciò che il gruppo non conosce • Risultati e obiettivi. Studio individuale 	Analisi preliminari <ul style="list-style-type: none"> • Analisi del problema • Esplorare le conoscenze esistenti • Elencare ciò che si conosce • Individuare ciò che il gruppo non conosce • Risultati e obiettivi. Studio individuale
PARTE 2	Revisione della domanda stimolo <ul style="list-style-type: none"> • Rivedere l'apprendimento del gruppo • Informazioni già acquisite e revisione • Livello di comprensione, Elenco dei problemi per successive ricerche 	Preparazione del dibattito <ul style="list-style-type: none"> • Gestire le informazioni raccolte: analizzarle, sintetizzarle e organizzarle • Costruire la linea argomentativa • Assegnare ruoli e organizzare gli interventi
PARTE 3	Presentazione delle prove <ul style="list-style-type: none"> • Condividere le conoscenze con una presentazione 	Presentazione dei risultati <ul style="list-style-type: none"> • Condurre il dibattito

Tabella 1 - Confronto fra le fasi del PBL e quelle del GUD in accordo con McLoughlin e Darvill (2007)

Nonostante l'impegno che comporta, il GUD è ritenuto un potente strumento per la formazione universitaria in quanto prevede l'utilizzo attivo di 15 delle 30 competenze stabilite nel rapporto "Tuning Educational Structures in Europe". Nel rapporto sono stati individuati gli obiettivi formativi per la formazione universitaria e sono state classificate in tre categorie funzionali le competenze che gli studenti dovrebbero acquisire a valle del percorso: competenze strumentali, competenze interpersonali e competenze sistemiche. (González e Wagenaar, 2008).

Relativamente alle competenze strumentali è stato riconosciuto che il GUD sviluppi sei delle dieci competenze individuate. Durante la fase di preparazione del dibattito, gli studenti dovranno gestire le informazioni raccolte (Capacità di cercare, elaborare e analizzare le informazioni da una varietà di fonti), analizzandole, sintetizzandole e organizzandole in modo efficace (Capacità di pensiero astratto, analisi e sintesi e Capacità

di pianificare e gestire il tempo), al fine di sviluppare un solido ragionamento. La domanda di per sé e il modo in cui viene gestito il dibattito costituiscono un problema da risolvere (Capacità di identificare, porre e risolvere i problemi). Durante l'attività, devono essere prese decisioni come le argomentazioni da utilizzare, i ruoli da assumere e le fonti da impiegare (Capacità di prendere decisioni ragionate). Durante lo svolgimento del dibattito, i partecipanti si impegnano in un esercizio di espressione orale mentre sviluppano le proprie argomentazioni e confutano le argomentazioni della squadra avversaria (Capacità di comunicare in lingua madre).

Per quanto riguarda le Competenze interpersonali il GUD è un'attività di gruppo che richiede una stretta collaborazione e comprensione tra i membri del gruppo stesso (Capacità di lavorare in *team* e Capacità interpersonali e di interazione). La preparazione del dibattito comporta la ricerca sia di argomentazioni pro e contro, sia di controargomentazioni per confutarle. Ciò richiede un costante esame critico degli argomenti e delle posizioni proposte (Capacità di essere critici e autocritici). Il dibattito si sviluppa all'interno di un insieme di regole e di uno spirito di rispetto reciproco tra gli oratori. Aspetti come l'uso corretto dei dati devono essere presi in considerazione durante il processo di indirizzo del dibattito, sottolineandone la dimensione etica (la Capacità di agire sulla base del ragionamento etico).

Infine, per quanto riguarda le competenze sistemiche, nella fase di preparazione del dibattito si devono raccogliere tutte le informazioni necessarie, che devono essere esaminate e confrontate; questo costituisce di per sé una forma di ricerca e di apprendimento della materia trattata (Capacità di intraprendere ricerche a un livello appropriato e Capacità di apprendere e rimanere aggiornati sull'apprendimento). Successivamente, si cercano modi originali e creativi di presentarle, in modo che la posizione possa essere proposta nel modo più convincente possibile (Capacità di generare nuove idee (creatività)).

L'UD richiede l'autonomia delle squadre di dibattito; nel caso del GUD tale autonomia si sviluppa progressivamente nel corso della preparazione del dibattito grazie alla guida del docente (Capacità di lavorare in autonomia).

Secondo gli autori non vengono sviluppate le Conoscenze generali di base, la Conoscenza e comprensione dell'area disciplinare e la

comprensione della professione, la Capacità di comunicare in una seconda lingua, le Competenze nell'uso delle informazioni e delle comunicazioni tecnologiche, la Capacità di lavorare in un gruppo interdisciplinare, la Capacità di comunicare con non esperti del proprio campo, l'apprezzamento e rispetto per la diversità e la multiculturalità, la Capacità di lavorare in un contesto internazionale. E pur vero che, a nostro avviso, lo sviluppo anche di queste competenze dipende dal contesto disciplinare e formativo in cui il *Debate* è sperimentato.

Fra le competenze sistemiche non sembrano essere sempre valorizzate la Capacità di applicare le conoscenze in situazioni pratiche, la Capacità di adattarsi e agire in nuove situazioni, la Determinazione e perseveranza negli incarichi affidati e nelle responsabilità assunte, la Capacità di agire con responsabilità sociale e consapevolezza civica, la Capacità di progettare e gestire progetti, lo Spirito di intraprendenza, capacità di iniziativa, la Capacità di valutare e mantenere la qualità del lavoro prodotto e la Capacità di motivare le persone e muoversi verso obiettivi comuni.

Il *Debate* è una competizione (Edwards, 2008) e come tale deve avere un risultato: una squadra vince e una perde. Non è ammesso un pareggio. I giudici seguono delle linee guida chiare per la valutazione del dibattito e non sono autorizzati a prendere decisioni casuali o arbitrarie. È previsto che gli oratori e i membri del pubblico non siano d'accordo con la decisione di un giudice, e che i giudici non siano d'accordo tra loro, ma anche questo aspetto è ritenuto essenziale; infatti, è necessario dibattere abbastanza bene da poter persuadere qualsiasi giudice che si meriti la vittoria del dibattito.

3. Descrizione delle esperienze

In questa comunicazione verranno presentate due esperienze di sperimentazione del GUD in due insegnamenti di Corsi di Laurea di ambito disciplinare diverso, cioè Giurisprudenza e Chimica dell'Università degli Studi di Palermo. La metodologia adottata è stata quella del *World School Debate*, così come è stata descritta nell'introduzione. Il modello è stato però adattato alle particolari esigenze didattiche. Gli interventi dei tre speaker sono stati organizzati e temporizzati come riportato nello schema 1. Si è anche tenuto conto delle modalità di erogazione della didattica,

che sono state implementate nei mesi scorsi e nel rispetto delle scelte degli studenti: quindi, anche questa attività è stata svolta a distanza in tutto o in parte. Al termine delle esperienze è stato somministrato ai partecipanti un breve questionario volto a valutare, oltre al gradimento dell'esperienza stessa, il grado di comprensione della sua utilità nell'ambito del processo di apprendimento. Infine, si è scelto di rinunciare alla parte valutativa, per evitare di appesantire il processo con delle aspettative di *performance*, volendo invece privilegiare l'intero percorso esperienziale, e per mantenere aperta la problematicità delle questioni sottoposte a dibattito.

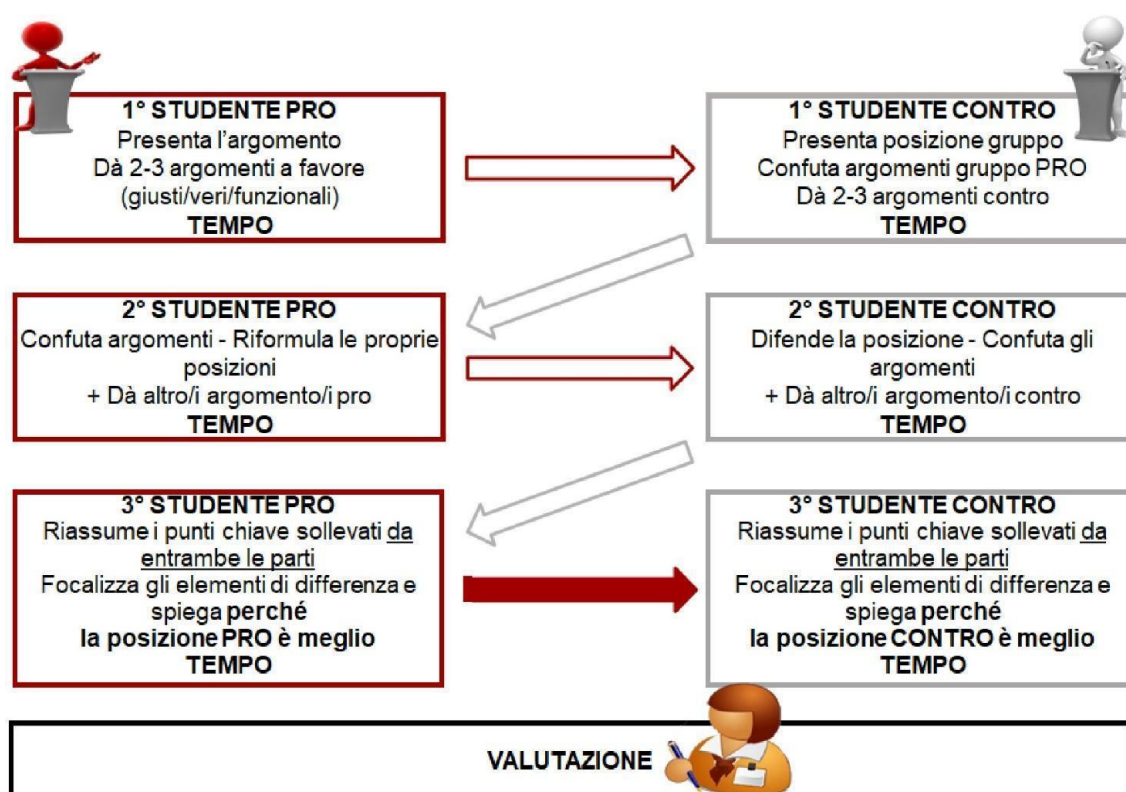


Figura 1 - Schema degli interventi nel DU

3.1 Il *Debate* a Giurisprudenza

La prima esperienza di Debate si è sviluppata durante il II semestre dell'anno accademico 2020/21, entro l'insegnamento annuale di «Storia del diritto medievale e moderno», destinato a studenti del III anno del Corso di studi a ciclo unico in Giurisprudenza. Le/gli studenti avevano già affrontato un primo semestre di formazione sul programma di base; per il secondo semestre, invece, il tema di approfondimento è stato

deciso consensualmente dalla classe, vagliando proposte avanzate dalla docente e dai discenti, e la scelta è caduta su 'Gli anni Settanta in Italia' e su 'Il femminismo'. La classe, composta da circa 120 studenti frequentanti, è stata divisa in gruppi da otto, i quali avrebbero formato poi 3 macroinsiemi, ciascuno dei quali incaricato di proporre una lezione agli altri due. A uno di questi macroinsiemi, formato da 16 studenti, la docente ha proposto di svolgere un Debate che consentisse di ricostruire il dibattito sul diritto all'aborto e aiutasse i colleghi e le colleghe a cogliere la ricchezza e la complessità storica e storico-giuridica di uno dei nodi più rappresentativi delle lotte condotte dal movimento femminista. Il tema, peraltro, conserva grande attualità per le politiche in materia di diritto all'aborto intraprese in alcuni stati europei e non solo.

L'argomento, quindi, è stato selezionato per favorire il confronto e per restituire la dimensione assunta storicamente dal dibattito in seno alla mobilitazione delle donne: non è stato pertanto chiesto di dibattere, come si sarebbe potuto supporre, l'alternativa pro o contro l'aborto, oggetto di un referendum popolare nel 1978, quanto quella tra aborto legale libero o aborto legale regolamentato.

Per affrontare questa sfida e affilare il proprio *set* di dati, prove e argomenti, erano quindi richiesti sia la conoscenza del contesto italiano degli anni Settanta, sia di immergersi nel linguaggio, nel contesto discorsivo, nella dimensione retorica e argomentativa di un passato del tutto estraneo agli studenti, ripercorrendo la letteratura esistente ma anche le fonti dell'epoca come articoli di giornali e di riviste del movimento femminista, i documenti approntati per l'attività parlamentare e legislativa, letteratura d'occasione come volantini, slogan, proclami, inchieste sociologiche e reportage giornalistici.

L'esperienza di *Debate* dunque è stata intesa come la via attraverso cui raggiungere più obiettivi: a) permettere agli/lle studenti direttamente coinvolti di svolgere ricerche storico-giuridiche sul tema prescelto, condividere con i pari i risultati attraverso l'esposizione orale e l'argomentazione e contribuire all'apprendimento di un segmento del programma in una dimensione di flipped classroom; b) affinare in futuri giuristi la consapevolezza della complessità sottostante ai processi di elaborazione dei sistemi normativi attraverso il confronto tra opzioni diverse e imparare ad apprezzare il valore e l'interesse anche di quelle posizioni che non si sono imposte nell'ordinamento.

I partecipanti non avevano una conoscenza pregressa della metodologia del Debate e non l'avevano sperimentata né alla scuola secondaria, né all'università. Per questo motivo, sono state fornite delucidazioni di carattere generale sul GUD e istruzioni sulle modalità di svolgimento e sulle regole da seguire, in particolare sulla scansione e la durata dei turni di parola e sulla funzione dei 3 speaker di ciascuna delle due parti. Successivamente, il lavoro di costruzione delle rispettive posizioni è stato monitorato dalla docente in qualità di *coach* di entrambe le squadre. L'inesperienza degli studenti rispetto sia al Debate sia alla pratica della discussione pubblica ha suggerito di effettuare una simulazione preliminare alla somministrazione del dibattito ai colleghi che avrebbero svolto funzione di giudici. In questa circostanza, sono emerse le difficoltà di posizionarsi in un confronto competitivo, evidenti ad esempio sia nella propensione dei primi speaker a proporre una presentazione complessiva del tema piuttosto che a delineare una difesa situata, sia nella tentazione di cadere in una modalità di discussione libera tra i componenti delle squadre. Questo ha costretto la docente-*coach* a confrontare i gruppi sul modo di condurre la dinamica argomentativa e il confronto competitivo.

Laddove invece gli studenti potevano contare su una maggiore esperienza, come ad esempio nella ricerca dei materiali e nell'organizzazione dei dati in tabelle e slide, oppure laddove singoli individui avevano acquisito una maggiore dimestichezza con il confronto pubblico, ad esempio attraverso l'impegno personale nell'associazionismo studentesco o politico, la resa è stata migliore.

Quando il dibattito è stato proposto ai colleghi che fungevano da pubblico e da giudice, i risultati sono stati soddisfacenti rispetto alla simulazione, ma indubbiamente la circostanza occasionale di sperimentazione della metodologia e, al momento, la sua unicità nel percorso accademico dei partecipanti non hanno permesso, né presumibilmente permetteranno, di sviluppare a pieno negli studenti le potenzialità insite nella sua adozione regolare.

Si intuisce, dunque, come si sia voluto accordare un valore maggiore alla fase di preparazione e di svolgimento del dibattito rispetto al momento valutativo. E questo anche in considerazione del fatto che tutte le fasi del Debate (dalla illustrazione preliminare alla presentazione finale) si sono svolte in modalità a distanza, attraverso la piattaforma

Teams, impedendo sia di impiantare un *set* adeguato sia di valorizzare la comunicazione metaverbale.

Ciò dimostra anche come, specialmente in una fase di sperimentazione della metodologia, gli obiettivi formativi possano consigliare di adeguare il modello alle esigenze concrete.

3.2 Il *Debate* a Chimica

Per il corso di studi in Chimica il *Debate* è stato organizzato all'interno dell'insegnamento di Storia della Chimica, collocato al I semestre del I anno. Agli studenti è stato spiegato cosa fosse il *Debate* e la sua modalità di svolgimento. La domanda scelta è stata: *Ha senso un corso di Storia della Chimica in un percorso di studi scientifico?* Il *Debate*, infatti, intendeva proporre la lezione tradizionale sulle motivazioni didattiche dell'insegnamento in una modalità diversa e, auspicabilmente, più efficace. L'utilità dello studio della storia delle discipline scientifiche è, dal positivismo in avanti, un tema estremamente dibattuto ed è pertanto indispensabile introdurre l'insegnamento presentando agli studenti le ragioni di questa scelta. In questa ottica piuttosto che elencare le ragioni di autorevoli studiosi, è sembrato che chiamare gli studenti a confrontarsi sul tema potesse essere una scelta didatticamente più adeguata e, in particolare il *Debate* è sembrata la modalità più utile. Gli studenti, sia quelli presenti in aula, la maggior parte, sia quelli che seguivano a distanza, un numero molto piccolo, sono stati divisi casualmente nei due gruppi PRO e CONTROLLO, che erano costituiti ognuno da circa venti studenti. Ai due gruppi sono stati assegnati due docenti come *coach* con i quali si sono incontrati a distanza. La modalità a distanza, se è risultata efficace per la consultazione dei documenti e per l'acquisizione di informazioni, non è risultata sempre fluida per un dialogo e un confronto fruttuosi. Per agevolare l'interazione di tutti i partecipanti si è scelto di utilizzare una lavagna digitale condivisa (<http://flinga.fi>) in cui ciascuno degli studenti poteva presentare la propria idea tramite '*post-it* virtuali'. Successivamente e in maniera collegiale le idee sono state validate e quelle condivise sono state approvate.

Si è scelto di far confrontare gli studenti sulle idee da presentare a sostegno della posizione PRO o CONTROLLO assegnata al gruppo, ma si è chiesto anche loro di immaginare le possibili ragioni presentate dal gruppo contrapposto e di ipotizzare le possibili obiezioni. Per i partecipanti la difficoltà che è emersa immediatamente è stata quella di

immaginare le motivazioni di colui che avesse una posizione contraria alla propria. Questo ha comportato uno sforzo notevole, per il superamento del quale la presenza dei *coach* è stata determinante. Analogamente la presenza dei *coach* è stata utile per l'individuazione delle fonti a cui attingere e nella scelta dello specifico materiale a supporto della posizione assegnata.

In questa fase sono stati individuati dal gruppo gli *speaker*, ossia i tre studenti che sarebbero intervenuti e avrebbero condotto il dibattito ed è stato inoltre stabilito l'ordine con cui sarebbero intervenuti.

In aula il dibattito si è svolto secondo lo schema illustrato in precedenza. La sequenza degli eventi e i tempi sono riportati in Figura 2.

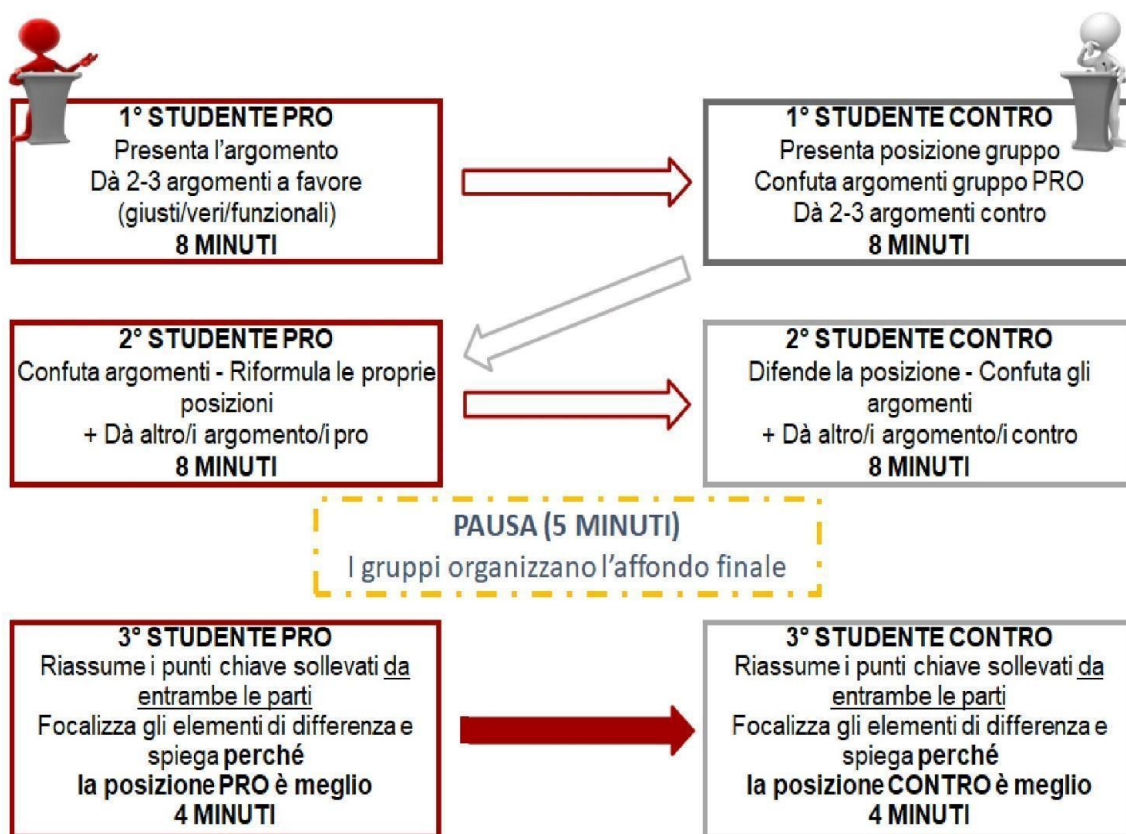


Figura 2 - Schema degli interventi nel DU come è stato svolto nell'insegnamento di Storia della Chimica dell'Università di Palermo

A differenza dello schema classico in questo caso è stata introdotta una pausa della durata di cinque minuti fra i primi due interventi e l'ultimo. In questo periodo gli studenti si sono riuniti, sia in presenza che collegandosi con i loro colleghi da remoto, e hanno organizzato l'intervento finale.

Il dibattito in aula è stato supervisionato da un terzo docente, che aveva il ruolo di arbitro e al quale è stata affidato anche l'intervento conclusivo.

4. Conclusioni

Fatte salve, dunque, le diverse esigenze didattiche che hanno indotto entrambi i docenti a scegliere proprio il *Debate* per i propri insegnamenti rispetto ad altre metodologie come, ad esempio, il *Project* o il *Problem based learning*, e a formulare il quesito di conseguenza, gli obiettivi formativi e le capacità attivate dagli studenti nelle due esperienze per la maggior parte convergono.

Ciò è avvenuto in particolare, relativamente alle competenze strumentali, per la capacità di identificare, porre e risolvere i problemi, la capacità di cercare, elaborare e analizzare le informazioni da fonti diverse, la capacità di pensiero astratto, analisi e sintesi, la capacità di pianificare e gestire il tempo, la capacità di prendere decisioni e infine la capacità di comunicare nella lingua dell'insegnamento.

Entrando più nello specifico delle due attività, nel caso del *Debate* realizzato nell'insegnamento di Giurisprudenza sono state sviluppate anche le conoscenze generali di base, la conoscenza e comprensione dell'area disciplinare e la comprensione della professione.

In entrambi i casi, sono state inoltre valorizzate le competenze interpersonali, la capacità di essere critici e autocritici, ma anche le capacità di lavorare in *team*. Il rispetto delle regole e dell'interlocutore e il richiamo all'uso corretto dei dati hanno stimolato sicuramente anche la dimensione etica del confronto. Va sottolineato inoltre che nel caso specifico del corso di laurea in Giurisprudenza, la capacità di confrontarsi con gli altri attorno a questioni controverse è estremamente importante per l'intero percorso didattico.

Dalle risposte al questionario di valutazione proposto alla fine delle due esperienze gli studenti sembrano aver colto i nostri obiettivi e hanno reagito positivamente, quest'ultimo un dato non scontato visto che per tutti il *Debate* era una metodologia didattica nuova, che non conoscevano quasi per nulla e soprattutto che non avevano mai sperimentato, né alla scuola superiore né all'Università.

In particolare, gli studenti hanno evidenziato e apprezzato la collaborazione, il lavoro tra pari, la libertà nell'espressione. Hanno inteso la competizione come un elemento secondario rispetto alla partecipazione e alla cooperazione e in ogni caso positivo proprio per l'impostazione non valutativa che avevamo scelto in entrambi i casi.

L'attivazione di alcune competenze proprie del *Debate* è risultata difficoltosa per gli studenti come, ad esempio, la necessità di selezionare gli argomenti più rilevanti tra quelli che il confronto interno ai gruppi faceva emergere per sostenere la propria posizione di fronte all'altra squadra e controbattere alle ragioni altrui.

Alla luce dei risultati della nostra esperienza, riteniamo con convinzione che sia auspicabile l'applicazione della metodologia del *Debate* nei contesti universitari considerando il suo alto valore formativo sia per i docenti sia per i discenti, l'efficacia per il potenziamento di tutte le competenze, la sua versatilità e duttilità. Ciò a nostro avviso ne consente l'adozione in contesti diversi, cioè per discipline, corsi di laurea, tipologie di studenti di varia natura, e al conseguimento di obiettivi formativi plurimi.

È interessante sottolineare come la scelta di eliminare la fase di valutazione non ne abbia pregiudicato l'efficacia, anzi ci è sembrato che abbia evitato di sottoporre i partecipanti a uno stress competitivo e di prestazione, che probabilmente avrebbe rischiato di scoraggiare i più timidi e meno pronti a cimentarsi nel confronto pubblico.

Tra le potenziali difficoltà nella adozione del *Debate* il tempo è certamente un fattore da considerare con attenzione, visto che l'attività richiede un cospicuo impegno da parte degli studenti, al di fuori dall'orario di lezione, e va a occupare un segmento della didattica tradizionale e delle attività ordinarie del docente stesso. Per ovviare a ciò, si può immaginare quindi di far rientrare anche il *Debate* fra le attività oggetto di valutazione sommativa. Va sottolineato comunque che il consumo di tempo richiesto per l'attività dipende dagli obiettivi didattici; quindi, anche in questo caso risulta flessibile.

È nostra intenzione continuare a formarci, sperimentare nuove esperienze di *Debate* nei nostri corsi e condividere tutto ciò con la nostra comunità interessata al miglioramento della didattica.

Riferimenti bibliografici

- Cannarozzo, M., Caradonna, F., La Guardia, M., Vasto, S., Cruciata, I., Napoli, E., Pace, F., Ragusa M. A., Nicosia, A., Scaccianoce, G., Scialdone, O. (2021). Il progetto Mentori per la Didattica dell'Università degli Studi di Palermo: l'estensione del numero dei partecipanti, la figura del Mentore Senior e le esperienze di innovazione didattica. Faculty Development e innovazione didattica universitaria Genova University Press (pp. 225-232). https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_e_innovazione_didattica_universitaria_ebook.pdf
- Caradonna F., Morale M., Pace F., Scargiali F., Scialdone O., Auteri L. (2020). Il Progetto "Mentori per la didattica" dell'Università di Palermo dopo sei anni dalla nascita e le iniziative future, in Faculty Development in Italia. Valorizzazione delle competenze didattiche dei docenti universitari, a cura di Antonella Lotti e Paola Alessia Lampugnani, Genova University Press (pp. 271-28). https://gup.unige.it/sites/gup.unige.it/files/pagine/Faculty_Development_in_Italia_ebook_indicizzato.pdf
- Carinanos-Ayala, S., Arrue M., Zarandona J., Labaka, A. (2021). The use of structured Debate as a teaching strategy among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse Education Today* 98, 104766
- De Conti, M., Giangrande, M. (2017). Debate. Pratica, teoria e pedagogia, Pearson
- Edwards, R. (2008). Competitive Debate: The Official Guide. Penguin Group
- González, J., Wagenaar, R. (2008). Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. (2. Ed.). Publicaciones de la Universidad de Deusto

- Mazzei, P. (2022). How a High School Debate Team Shaped Ketanji Brown Jackson. *The New York Times*
- McDonald, R. D. (2000). The Great Debate, Debate: The educational and societal benefits of academic Debate. WWU Honors College Senior Projects. 235 https://cedar.wvu.edu/wwu_honors/235
- Merida D., Baratas I., Arrue, M. (2016). Guided University Debate (GUD): A new promising teaching and learning strategy for undergraduate nursing students. *Nurse Education Today* 45, 69-71
- Quinn, S. (2009). Debating in the World Schools style: a guide. IDebate Press, International Debate education association https://projects.unitn.it/nsf/DOCUMENTO_2_Dibattito_universitario.pdf
- Russo, N. (2021). (Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito. *Formazione & Insegnamento*, XIX (2021), 2, 150-156 <http://www.unideusto.org/tuningeu/home.html>

Podcasting in Ingegneria Chimica e di Processo

Cristina Moliner, Elisabetta Arato, Martina Sciaccaluga, Ilaria Delponte
Università degli Studi di Genova

Andrea Cardis

ABB, Process Automation Energy Industries (PAEN)

Stefano Carosio

Stam srl

1. Introduzione

I *podcast*, o trasmissioni personali su richiesta, sono file multimediali audio o video digitali disponibili per essere scaricati tramite Internet su lettori multimediali. È evidente un crescente interesse per il modo in cui il podcasting può essere utilizzato efficacemente come strumento di apprendimento e il suo utilizzo sta sfidando i metodi di comunicazione tradizionali nell'istruzione superiore, con la possibilità di creare risorse altamente efficaci e flessibili per l'apprendimento e lo sviluppo di conoscenze. In questo lavoro viene presentato un approccio innovativo fortemente condiviso con gli studenti per essere di stimolo all'impegno e alla creatività nella discussione di argomenti di ingegneria chimica e di processo. I *podcast* creati dagli studenti hanno coperto le tematiche dell'insegnamento in cui è inquadrata l'attività (analisi multiscala e simulazioni al computer dei processi di ingegneria chimica) e hanno fornito una visione più informativa dei suoi contenuti. Inoltre, l'attività è stata utile per rendere esplicite le opinioni degli studenti sul ruolo di un ingegnere chimico, le competenze tradizionali e quelle nuove richieste e l'attuale mercato del lavoro. L'attività è stata svolta in collaborazione con rappresentanti industriali nel campo dell'ingegneria chimica (*i.e.* ABB e STAM s.r.l.) che hanno discusso con gli studenti le loro opinioni sui podcast prodotti portando a un dibattito fruttuoso e *multiview* e un'opportunità formativa unica. In questo lavoro vengono presentati i

dettagli dell'impostazione dell'iniziativa, compresi i requisiti in termini di risorse, l'organizzazione per un'interfaccia efficace tra il personale accademico e gli studenti e i meccanismi per garantire che i *podcast* mantengano risultati educativi equilibrati. È stato dimostrato che l'attività fornisce un formato di comunicazione innovativo per il coinvolgimento degli studenti in argomenti e dibattiti educativi, aumentando al contempo lo sviluppo delle loro competenze nella tecnologia del *podcasting* e nella comunicazione scientifica.

2. Come è nata l'iniziativa

La nuova attività basata sui podcast e applicata in un modulo di insegnamento della Laurea Magistrale di Ingegneria Chimica e di Processo (UNIGE) è nata dalla partecipazione e dallo scambio di idee didattiche tra i docenti della Comunità di Pratica (COP) della Scuola Politecnica. La COP, con riunioni mensili, ha come obiettivo la condivisione di idee, criticità e suggerimenti legati all'attività docente dei partecipanti, mirando a proporre una ampia finestra di opzioni nella pratica e l'innovazione della progettazione didattica. In questo ambito di lavoro è stata presentata l'attività di realizzazione di podcast nell'insegnamento Scienze dell'Architettura (3 anno) con l'obiettivo di avvicinare gli studenti alle tematiche trattate in modo più applicato. Da questo scambio è nata la nuova iniziativa nel modulo di insegnamento *Multiscale Analysis and Computer Simulation of Chemical Processes* della laurea magistrale di Ingegneria Chimica e di Processo (2 anno) con l'obiettivo di incentivare la riflessione e discussione del ruolo dell'ingegnere chimico nella società. I podcast, o trasmissioni personali su richiesta, sono file multimediali audio o video digitali disponibili per essere scaricati tramite Internet su lettori multimediali. I *podcast* possono essere facilmente creati con un computer e un microfono e possono essere ascoltati con qualsiasi dispositivo portatile (1). È evidente un crescente interesse per il modo in cui il podcasting può essere utilizzato efficacemente come strumento di apprendimento e il suo utilizzo sta sfidando i metodi di comunicazione tradizionali nell'istruzione superiore, con il potenziale per creare risorse altamente coinvolgenti e flessibili per l'apprendimento e lo sviluppo (2, 3). Il podcasting offre agli educatori un metodo di comunicazione basato sulla tecnologia a cui gli studenti sono abituati. Alcuni usi comuni del podcasting nell'istruzione

sono: lezioni registrate, relatori ospiti, tutorial, revisione degli esami e rafforzamento dei concetti chiave (4). D'altra parte, l'interdisciplinarietà e le *soft skills* sono competenze imprescindibili in un mondo del lavoro in continuo mutamento ed aggiornamento, in cui la verticalità della professione viene completata da funzioni trasversali. La divulgazione scientifica dei risultati progettuali ricopre un ruolo importante della professione e la trasformazione digitale in atto potenzia la necessità di saper utilizzare e sfruttare al meglio i canali comunicativi a disposizione. L'autoreferenzialità del professionista è ormai al bando in tutte le più grandi realtà lavorative e l'università, come ente formativo e di preparazione al contesto lavorativo, deve includere tra i suoi obiettivi primari l'insegnamento attivo di tutte quelle *skills* volte a sostenere la nuova visione del lavoro. I Podcast possono essere quindi strumenti propedeutici alla causa. La standardizzazione dell'utilizzo di questo strumento, come parte integrante dell'esposizione dei contenuti appresi, ma anche come fonte di divulgazione, sia all'interno che all'esterno della realtà universitaria, di diversi temi spesso sconosciuti ai più, potrebbe aiutare l'università a svolgere questo complesso ma indispensabile compito. Per questi motivi, gli obiettivi principali dell'attività descritta sono stati: (i) creare nuove risorse efficaci e flessibili per l'apprendimento e lo sviluppo; (ii) incoraggiare l'impegno e la creatività nella discussione di argomenti di ingegneria chimica e di processo e (iii) incentivare la discussione tra studenti, docenti e aziende dell'area di ingegneria chimica e di processo, che sono state invitate alla giornata di discussione finale. In questo lavoro vengono presentati i dettagli sull'impostazione dell'iniziativa, compresi i requisiti in termini di risorse, l'organizzazione per un'interfaccia efficace tra il personale accademico e gli studenti e i meccanismi per garantire che i *podcast* mantengano risultati educativi equilibrati.

3. Contesto dell'insegnamento e descrizione dell'attività

L'attività di *podcasting* è stata introdotta per la prima volta nell'anno accademico 2020/2021 nel modulo *Multiscale Analysis and Computer Simulation of Chemical Processes* della laurea magistrale di Ingegneria Chimica e di Processo (2 anno, 5 ECTS) in cui si analizzano e risolvono problemi proposti dalle aziende che operano nel campo dell'ingegneria chimica con un loro alto grado di coinvolgimento (5). L'interazione diretta

con le aziende degli anni precedenti ha dovuto essere ridotta a causa all'attuale situazione sanitaria e ha portato alla ri-progettazione di alcune attività. Questo è il caso dell'uso dei podcast come nuovo modo di interazione con le realtà industriali. L'insegnamento ha 20 studenti che sono stati suddivisi in sei squadre da tre e una da due. L'attività è stata presentata il primo giorno di lezione, per consentire una buona organizzazione del tempo da parte degli studenti. Nella presentazione si è spiegato cosa sia un *podcast*, gli obiettivi principali richiesti e i tempi previsti, definendo i giorni dedicati all'attività durante l'insegnamento. Le tematiche di discussione proposte comprendono (i) la discussione dei contenuti dell'insegnamento (analisi multiscala e simulazione di processo) e la loro applicazione nel mondo professionale attraverso una comunicazione efficiente di tipo divulgativo e (ii) la riflessione sul contributo degli studenti come ingegneri chimici negli sviluppi professionali e sociali. La docente di riferimento (di Scienze dell'Architettura) ha tenuto una lezione di un'ora sugli elementi essenziali del podcasting con l'obiettivo di fornire le competenze tecniche necessarie per la realizzazione dei prodotti finali in alta qualità. Tutte le squadre hanno utilizzato il *software Audacity* per modificare il proprio podcast di lunghezza massima di 10 minuti. L'attività è stata proposta come opzionale senza attribuzione di voto, ma con l'incentivo di imparare nuove competenze quali le cosiddette *soft skills* (sempre più richieste nell'ambito lavorativo) e la possibilità di confronto con aziende dell'area di ingegneria chimica. La discussione finale sui materiali prodotti è stata realizzata *online* dopo l'esame del modulo e ha coinvolto 15 studenti sul totale di 20, 3 docenti e 2 rappresentanti di aziende (ABB e STAM srl). I commenti su tale discussione sono stati riportati su una scheda valutatrice, inizialmente preparata dal docente, e condivisa poi con gli studenti che hanno suggerito modifiche concordate tra tutti i partecipanti.

4. Risultati

In totale, 5 podcast sono stati prodotti e discussi: tutti i *podcast* erano diversi in quanto a organizzazione, introduzione o finale, con un'alta qualità di contenuti e formato di presentazione, senza rumori o suoni di disturbo. Alcuni iniziavano o terminavano con la musica, mentre altri cambiavano voce utilizzando il *software* di *editing*. L'iniziativa ha visto la

partecipazione del gruppo di studenti Erasmus (tre studenti) che ha portato ad un maggior uso della lingua inglese: quattro su cinque podcast sono stati registrati in inglese, lingua in cui si è svolta anche la discussione finale. Il formato usato è stato diverso per ciascun podcast: interviste a persone anonime per chiedere la loro visione del ruolo dell'ingegnere chimico, simulazione di un programma radiofonico di divulgazione scientifica o podcast di taglio più descrittivo degli argomenti del corso in modo divulgativo. In generale, tutti i prodotti hanno avuto una buona qualità in termini di contenuti e sono serviti per approfondire in modo efficiente negli argomenti chiave dell'insegnamento. Come conclusione della discussione dei podcast è emerso che la gente non conosce la figura dell'ingegnere chimico e non sa bene cosa faccia o quale sia il suo ruolo nella società. Questi podcast potrebbero essere utili come mezzo divulgativo per avvicinare l'ingegneria al pubblico generale e far conoscere il suo impatto nell'avanzamento tecnologico. Potrebbero anche essere utilizzati nell'orientamento alla scelta universitaria che, tante volte, si deve fare senza avere una grande consapevolezza delle caratteristiche delle opzioni. In conclusione, si può considerare raggiunto uno degli obiettivi formativi dell'attività: incoraggiare l'impegno e la creatività degli studenti nella discussione di argomenti di ingegneria chimica e di processo. È stato dimostrato che l'attività fornisce un formato di comunicazione innovativo per il coinvolgimento degli studenti in argomenti e dibattiti educativi, aumentando al contempo lo sviluppo delle loro competenze nella tecnologia del podcasting e nella comunicazione scientifica. La percezione dei docenti è che l'uso dei *podcast* abbia aiutato gli studenti a raccogliere il materiale in modo coinvolgente e innovativo rispetto alla presentazione di queste informazioni in modo 'tradizionale' con PowerPoint. È chiaro che i podcast non dovrebbero mai sostituire l'esperienza in classe, ma possono potenziare il coinvolgimento degli studenti negli argomenti trattati. Un altro risultato positivo è stato l'incremento delle competenze tecniche, con l'utilizzo di un *software di editing* che ha fornito lo spunto per approfondire la conoscenza di uno strumento tecnico che può rendersi utili in diverse attività di creazione o modifica di contenuti digitali, e anche delle *soft skills* aumentando la loro capacità di lavoro in gruppi e di comunicazione scientifica. Guardare alla materia ed alla professione da punti di vista diversi ed innovativi, con l'obiettivo di comunicare mediante tecniche ed espedienti espressivi ad un pubblico terzo, ha dato la possibilità agli studenti di rielaborare le proprie conoscenze, riorganizzandole e facendole

proprie per poterle esprimere in modo strutturato all'esterno. Al tempo stesso, gli studenti hanno potuto prendere consapevolezza che l'incremento delle proprie capacità e conoscenze, ottenuto grazie alla progressione nel loro percorso di studi, li ha portati fino ad essere in grado di esprimere pareri personali e critici nel merito non solo dei contenuti dell'ingegneria chimica, ma anche del ruolo della professione di ingegnere, ciò, proiettandosi quindi nel mondo del lavoro. Gli studenti hanno indicato di aver trovato il compito interessante, utilizzando una tecnologia che ritenevano utile, ma sconosciuta fino a quel momento, e hanno apprezzato in particolare la possibilità di confronto con rappresentanti di aziende che hanno fornito una visione più applicata e vicina a quello che sarà il loro mondo futuro. L'attività è stata svolta, come già detto, in collaborazione con rappresentanti industriali nel campo dell'ingegneria chimica (i.e. ABB e STAM s.r.l.) che hanno discusso con gli studenti le loro opinioni sui *podcast* prodotti portando a un dibattito fruttuoso e *multiview* e un'opportunità formativa unica. In particolare, il rappresentante di ABB, Ing. Andrea Cardis, ha sottolineato che 'non sarei stato capace di trovare un'idea migliore di questi *podcast* per far arrivare il lavoro dei ragazzi direttamente a noi ascoltatori, costretti magari ad essere a centinaia di chilometri di distanza a causa di questa emergenza sanitaria. Studiare e lavorare, divertendosi in questo modo, credo possa considerarsi uno dei migliori metodi di apprendimento'. Si intende proseguire con questa attività nell'anno successivo (2021/2022) tenendo conto della esperienza e dei *feedback* ricevuti di questa prima realizzazione, con una indagine più articolata sull'impatto dell'attività nello sviluppo delle *soft skills* tramite un sondaggio prima della proposta sulla percezione del *podcasting* da parte degli studenti e un sondaggio post-attività sul *podcasting* e la sua efficacia. E anche previsto la replicabilità delle attività in altri moduli del corso di studi, adattando le richieste e gli argomenti di discussione alle caratteristiche dei corsi.

5. Conclusioni

Un'attività di *podcasting* è stata introdotta per la prima volta nell'anno accademico 2020/2021 nell'insegnamento *Multiscale Analysis and Computer Simulation of Chemical Processes* della laurea magistrale di Ingegneria Chimica e di Processo (2 anno, 5 ECTS) con l'obiettivo di

incoraggiare l'impegno e la creatività degli studenti nella discussione di argomenti inerenti all'ingegneria chimica e di processo. I *podcast* hanno coperto le tematiche dell'insegnamento in cui è inquadrata l'attività (analisi multiscala e simulazioni al computer dei processi di ingegneria chimica) e hanno fornito un approccio più divulgativo dei suoi contenuti. Inoltre, l'attività è stata utile per raccogliere le opinioni degli studenti sul ruolo dell'ingegnere chimico, le competenze tradizionali e quelle nuove richieste e l'attuale mercato del lavoro. L'attività è stata svolta in collaborazione con rappresentanti industriali nel campo dell'ingegneria chimica (i.e. ABB e STAM s.r.l.) che hanno discusso con gli studenti le loro opinioni sui podcast prodotti portando a un dibattito fruttuoso e *multiview* e un'opportunità formativa unica. In totale, cinque *podcast* sono stati prodotti, diversi in quanto a organizzazione, introduzione o finale, con un'alta qualità di contenuti e formato di presentazione. È stato dimostrato che l'attività fornisce un formato di comunicazione innovativo per il coinvolgimento degli studenti in argomenti e dibattiti educativi, aumentando al contempo lo sviluppo delle loro competenze nella tecnologia del *podcasting* e nella comunicazione scientifica.

Riferimenti bibliografici

- Maag, M. (2006). Podcasting and MP3 players: emerging education technologies. *Computers, Informatics and Nursing*, 9-13.
- Bell, T., Cockburn, A., Wingkvist, A. and R. Green. (2007). Podcasts as a supplement in tertiary education: an experiment with two computer science courses (pp.70-77) MoLTA 2007: Conference on Mobile Learning Technologies and Applications.
- Polack-Wahl, A. (2010). Work in progress – Using podcasting in engineering education. 2010 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), pp. F4C-1-F4C-3, doi: 10.1109/FIE.2010.5673371.
- Ormond, P.R. (2008). Podcasting enhances learning *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 24, 232-238.
- Moliner, C., Arato, E. (in press). Un esempio di collaborazione docente tra università e industria: Multiscale analysis and computer simulation of chemical processes, *I Quaderni del GLIA*.

Sviluppando le competenze trasversali degli studenti: il progetto dell'Università di Verona

Luigina Mortari, Roberta Silva, Alessia Bevilacqua¹
Università degli Studi di Verona

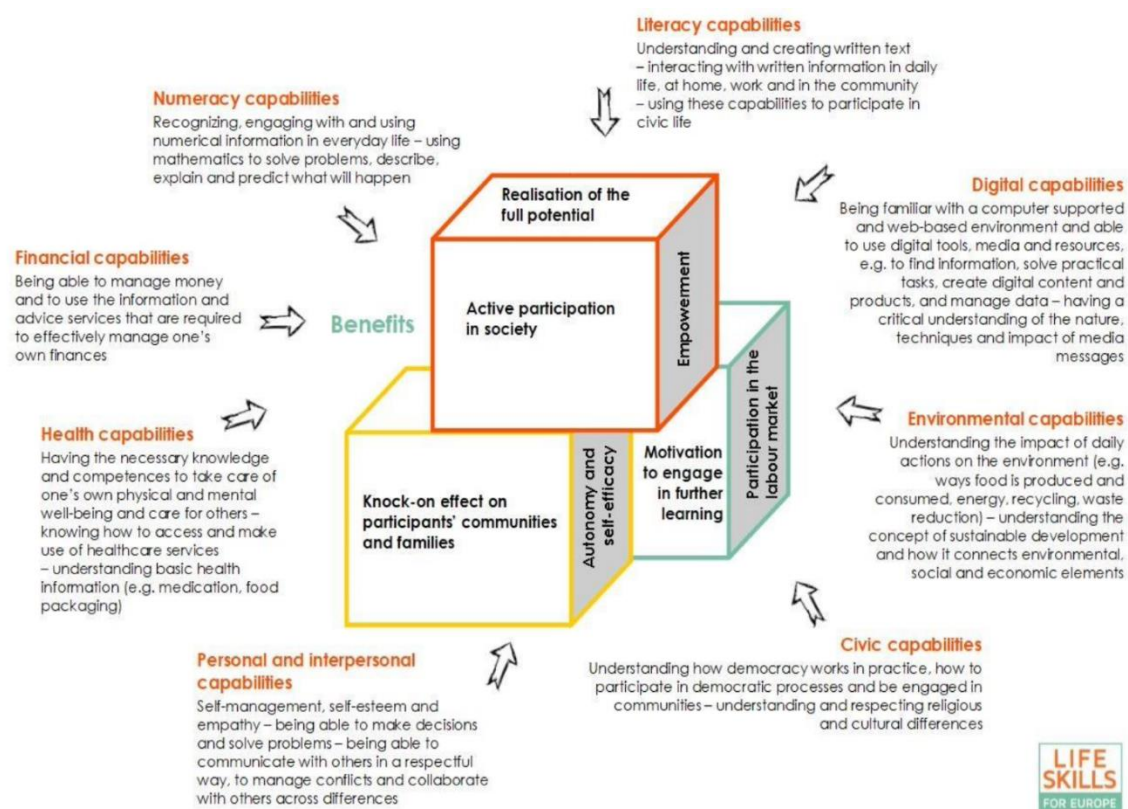
1. Cosa sono le competenze trasversali?

Quando si affronta il tema delle competenze trasversali rimane spesso implicita una domanda: cosa intendiamo esattamente con questa espressione? Secondo una definizione ormai consolidata esse sono «un insieme di abilità di ampio spessore che sono implicate in numerosi tipi di compiti, dai più elementari ai più complessi, e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili» (Di Francesco, 1998). Per quanto condivisibile, questa definizione ha margini molto ampi.

Se ci si rivolge al panorama internazionale, e in particolare alla documentazione proveniente dagli organismi internazionali o sovranazionali, emergono sfumature più precise. Il punto di partenza di questa riflessione è necessariamente l'Organizzazione Mondiale della Sanità che, nel 1997, ha affrontato il tema utilizzando il termine *life skills* (in Italia tradotto con «competenze trasversali») definendole come competenze necessarie a consentire «un comportamento adattivo e positivo che mette le persone nella condizione di affrontare efficacemente le richieste e le sfide della vita quotidiana» (WHO, 1997, p. 1). A questa definizione si ricollega l'UNICEF, secondo cui le *life skills* sono quelle competenze «che possono aiutare le persone a prendere decisioni informate, comunicare in modo efficace e sviluppare capacità di coping e autogestione, conducendo a una vita sana e produttiva» (UNICEF, 2012, p.1). Similmente il Progetto Europeo *Life Skills for Europe*

¹ Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Luigina Mortari i paragrafi 1 e 4, a Roberta Silva i paragrafi 2 e 3.2 e a Alessia Bevilacqua il paragrafo 3.1. La bibliografia risulta invece equamente distribuita.

definisce le *life skills* come gli elementi costitutivi dell'indipendenza e dell'autoefficacia di un individuo intendendole come «combinazioni di diverse capacità che consentono agli adulti di porsi in una prospettiva di lifelong learning e di risolvere efficacemente i propri problemi, per vivere una vita autonoma come individuo e assumere un ruolo attivo all'interno della società» (*Life skills for Europe*, 2018, p. 4). A questo proposito particolarmente esplicativa è la rappresentazione grafica offerta nell'ambito del progetto (vedi figura 1).



Source: LSE leaflet. (2017).

Figura 1 - Rappresentazione grafica Life Skills - Life Skills for Europe

Questa rappresentazione rende chiara una caratteristica del modo in cui sono qui intese queste competenze, ovvero come elementi interconnessi «strettamente legati alle sfide cruciali che un adulto deve affrontare nel mondo moderno» come «il prendersi cura di sé da un punto di vista sia fisico che mentale, contribuire al proprio benessere, gestire le proprie finanze e interfacciarsi con contesti virtuali» favorendo una vita piena e autonoma da punti di vista plurimi (*Life skills for Europe*, 2018, p. 4).

Un'altra espressione, di grande popolarità, che spesso viene tradotta con il termine «competenze trasversali» è *soft skills*: esse sono definire

come quelle competenze che appartengono al bagaglio personale di un individuo e gli consentono di adeguarsi a situazioni complesse, come «le competenze di pensiero critico, la proattività, il *problem-solving*, il *team-working*» (European Commission, 2013, p. 37). Questo ci porta a riflettere e a individuare uno spazio di connessione tra queste due definizioni, poiché ciò che viene qui definito come *soft skills* appare come un'«esplosione» dell'area *Personal & Interpersonal capabilities* individuata dal precedente modello. Dunque i termini '*life skills*' e '*soft skills*' possono essere intesi non come espressioni alternative per uno stesso concetto, ma come elementi integrati in uno stesso spazio di significato.

2. Il progetto del *Teaching and Learning Center* dell'Università di Verona

Rimane a questo punto la domanda: in che modo le istituzioni accademiche possono partecipare al loro sviluppo attraverso azioni di *Faculty Development*? Le strade percorribili sono due: gli Atenei, infatti, possono agire attraverso quello che potremmo chiamare un 'curriculum implicito' oppure attraverso un 'curriculum esplicito'. Con l'espressione 'curriculum implicito' si fa riferimento a quelle azioni di *Faculty Development* che sostengono lo sviluppo delle competenze didattiche dei docenti supportandoli nella realizzazione di attività didattiche curricolari capace di promuovere al contempo competenze disciplinari e competenze trasversali. Con la locuzione 'curriculum esplicito' si fa invece riferimento a quei percorsi diretti esplicitamente agli studenti aventi come obiettivo mirato lo sviluppo delle competenze trasversali (Litzinger et al, 2001; Rahayu et al, 2019).

All'interno del *Teaching and Learning Center* dell'Università di Verona (TaLC) sono state attivate azioni di *Faculty Development* che rispondono a entrambi questi profili: tuttavia questa pubblicazione si concentrerà sulle azioni che fanno riferimento al 'curriculum esplicito' ovvero il progetto «Competenze trasversali» che ha preso avvio ad opera del TaLC nell'anno accademico 2020/2021 e che ha oggi assunto carattere di stabilità. Il progetto sposa il *framework* offerto da *Life Skill for Europe*, di conseguenza punto di partenza per l'organizzazione dei corsi si inseriscono alle otto aree visibili nella Figura 1 (*Numeracy, Literacy,*

Digital, Financial, Health, Environmental, Civic e Personal & Interpersonal). Tuttavia, in seguito a una specifica sollecitazione emersa durante la fase istruttoria del percorso, che ha coinvolto diversi soggetti interni all'Ateneo (docenti, membri della governance di Ateneo, ecc.), si è scelto di aggiungere un focus specifico sul *problem solving*, quale gemmazione dell'area *Personal & Interpersonal*, che quindi si indentifica in un'area a sé stante.

A partire da questa premessa il TaLC ha ideato un quadro d'azione, coinvolgendo la Direzione Didattica e i singoli Dipartimenti, al fine di definire l'offerta formativa del progetto. I corsi promossi (da un minimo di 1 a un massimo di 3 Crediti Formativi Universitari) sono destinati a tutti gli studenti dell'Ateneo, indipendentemente dal Corso di Studi di appartenenza e vengono inseriti nella carriera dello studente nell'area dei crediti liberi. Inoltre, tramite la collaborazione con la Direzione Informatica e il Cineca, viene riconosciuto agli studenti un *open badge* corrispondente al percorso frequentato.

Per definire il *pool* di corsi da proporre agli studenti, prima dell'avvio del semestre, il TaLC propone a tutti i docenti dell'Ateneo un *call for proposal* in cui essi sono invitati a elaborare un'idea progettuale (a partire da un format di progettazione didattica elaborato e diffuso dal Centro stesso), candidando un intervento che ci collochi in una delle nove aree individuate. Lo stimolo che viene porto ai docenti è quello di ideare un'attività formativa che promuova le competenze trasversali mirando a una di tali aree a partire da un tema cruciale o comunque dibattuto, che possa coinvolgere tutti gli studenti (ad esempio le fonti energetiche del futuro per l'area *Environmental* o la *Cybersecurity* per l'area *Digital*).

Il TaLC fornisce, ai docenti che ne fanno richiesta, supporto per la definizione dell'idea progettuale e, a valle del processo di *call*, analizza ogni idea progettuale proponendo, ove necessario, un'azione di ricalibrazione per meglio far aderire la proposta al *framework* del progetto. Ogni corso ha un docente responsabile, che funge da proponente, ma esso può avvalersi della collaborazione di altri docenti interni ed esterni all'Ateneo (diverse sono state le esperienze di corsi multi o interdisciplinari), sia in qualità di docenti che di testimoni privilegiati. Per ogni corso il TaLC provvede inoltre all'implementazione di uno spazio Moodle dedicato, mantenendo azioni di supporto, ove necessario, anche nella fase di conduzione.

Poiché l'avvio del progetto ha coinciso con l'infiammarsi della crisi pandemica, tutti i corsi sono stati realizzati con modalità on line e i docenti hanno potuto scegliere tra la modalità sincrona (realizzando gli interventi tramite lo strumento di web conference dell'Ateneo, ovvero Zoom), con modalità asincrona (tramite la piattaforma Panopto, integrata, nell'Ateneo di Verona, con Zoom e con Moodle) oppure con modalità mista. Questa modalità si è resa necessaria anche nel proseguo del percorso anche perché l'ampia risposta che l'iniziativa ha riscosso negli studenti avrebbe reso complesso provvedere a spazi fisici capaci di accogliere tutti i partecipanti, particolarmente nei momenti in cui la didattica universitaria doveva fare i conti con la necessità di un distanziamento fisico, che riduceva la capacità delle aule.

Una volta definiti i corsi, il TaLC organizza un calendario complessivo che tiene conto sia dei corsi in sincrono, sia di quelli in modalità blended, in modo da evitare la sovrapposizione interna all'offerta formativa del progetto, pubblicando in seguito il calendario in una pagina dedicata ove sono descritti anche gli obiettivi generali del progetto, le indicazioni di tipo amministrativo che regolano la registrazione dei crediti e, per ogni corso, una breve descrizione e una scheda informativa sintetica che riporta i docenti, il programma, il calendario e le modalità di svolgimento, le modalità di iscrizione e il link allo spazio Moodle assegnato. Nella pagina sono presenti anche i riferimenti al *team* del TaLC e in particolare al tutor didattico assegnato al progetto.

Una volta predisposto questo spazio, viene inviata a tutti gli studenti una comunicazione diretta attraverso l'app di Ateneo che rimanda alla pagina web dedicata. Contestualmente viene inviata alle Segreterie Didattiche dei Dipartimenti e delle Scuole di Ateneo la richiesta di diffondere l'iniziativa presso i loro studenti.

Il TaLC inoltre offre supporto nella fase di iscrizione degli studenti e, ove necessario, anche ai docenti durante la fase di implementazione dei corsi o di valutazione. Infatti, per poter considerare il percorso 'superato', e procedere quindi all'inserimento in carriera dei crediti e al conseguente rilascio di open badge, gli studenti devono sostenere una valutazione di fine corso avente come obiettivo quello di verificare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi, in termini di competenze. Le modalità con cui condurre tale azione valutativa sono decise autonomamente da ogni docente; tuttavia, come accennato, il TaLC offre supporto ai docenti che ne fanno richiesta, al fine di

armonizzare la fase di valutazione con gli obiettivi globali del progetto. Infine, una volta completati i corsi e raccolte le valutazioni, il personale amministrativo del TaLC provvede a relazionarsi con la Direzione Didattica e con la Direzione Informatica per l'inserimento dei crediti in carriera studenti e per il rilascio degli *open badge*.



Figura 2 - Ciclo di implementazione progetto «Competenze Trasversali»

Il percorso appena descritto, sintetizzato nella Figura 2, si ripete ogni semestre, poiché l'offerta formativa rispetto al progetto «Competenze trasversali» si diversifica tra primo e secondo semestre, e questo ovviamente implica un impegno costante da parte del TaLC, sia da un punto di vista amministrativo che didattico. Tuttavia tale sforzo organizzativo è dalla risposta degli studenti poiché nell'anno accademico 2020/2021, a fronte di 32 corsi promossi dal Centro tra primo e secondo semestre, l'iniziativa ha visto la partecipazione di 3.466 studenti.

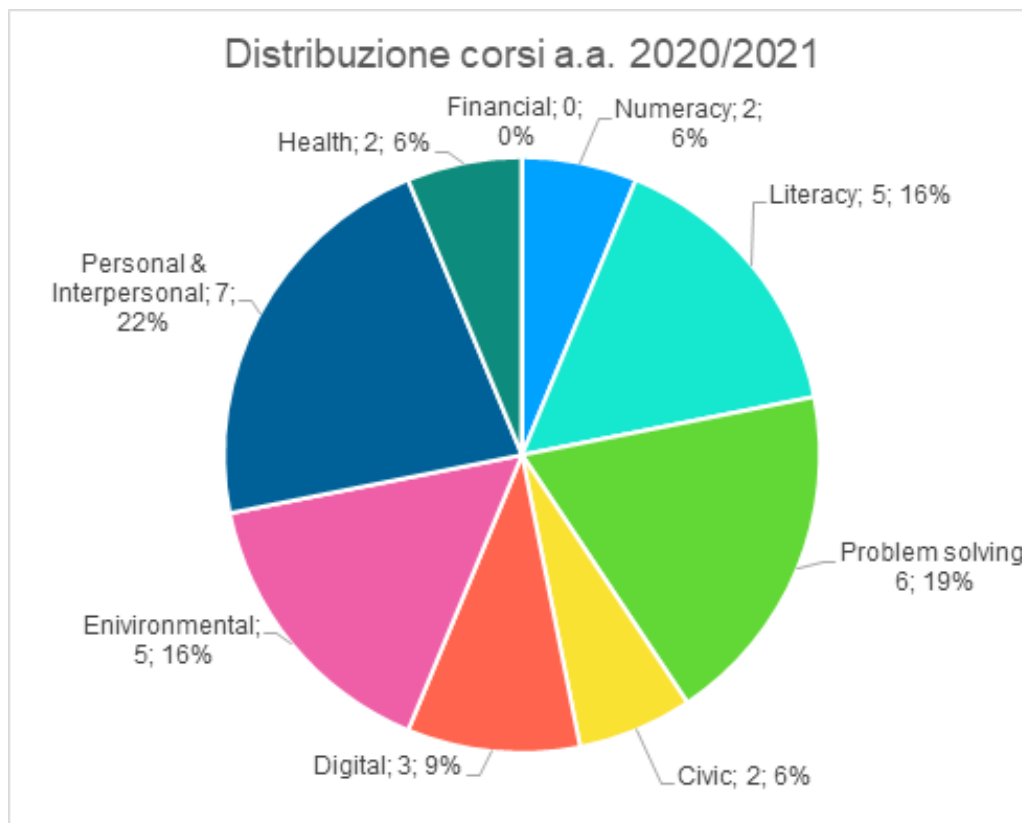


Figura 3 - Distribuzione corsi anno accademico 2020/2021

Nel grafico a Figura 3 sono indicati, area per area, il numero dei percorsi promossi dal TaLC nell'anno accademico 2020/2021, nonché la percentuale rispetto al totale. Da esso si evince come il maggior numero dei corsi proposti riguardi l'area «*Personal & Interpersonal*» con 7 corsi, seguito da «*Problem solving*» (con 6 corsi promossi), l'area «*Literacy*» e l'area «*Environmental*», entrambi con 5 corsi promossi, l'area «*Digital*» con 3 corsi attivati e quindi le aree «*Civic*», «*Numeracy*» e «*Health*», rispettivamente con 2 corsi attivati. Infine, rispetto all'area «*Financial*» non è stato possibile attivare nessun corso. Questa descrizione numerica rappresenta un elemento di cui tener conto per riflettere sulle analisi successive.

3. La ricerca

Al termine del primo anno del progetto (avvenuto nel corso dell'anno accademico 2020/2021), si è scelto di realizzare un'attività di *follow-up* allo scopo di indagare l'esperienza degli studenti per identificarne le

caratteristiche e utilizzare gli insight raccolti per ottimizzare il percorso. Il *follow-up* è stato realizzato a settembre 2021 tramite una rilevazione (comprendente sia domande aperte che domande chiuse) condotta per mezzo della piattaforma LimeSurvey e ha previsto l'invio del *link* con modalità randomizzata a studenti che hanno partecipato al progetto. Gli studenti che hanno partecipato al *follow-up* sono complessivamente 244.

3.1. L'analisi quantitativa

La prima parte della rilevazione contiene delle domande a formulazione chiusa. In particolare veniva chiesto allo studente:

A quale area scientifica appartiene il Corso di Studi che stai frequentando? - in questo caso erano possibili otto risposte (Economia, Formazione, Filosofia e Servizio Sociale, Giuridica, Lettere, Arti e Comunicazione, Lingue e Letterature Straniere; Medicina e Chirurgia, Scienze Motorie, Scienze e Ingegneria);

A quale tipo di corso di studi sei iscritto - in questo caso erano possibili tre possibili risposte (Triennale, Magistrale e Magistrale a ciclo unico).

Quanti corsi per lo sviluppo delle competenze trasversali hai frequentato e a quali aree appartenevano - in questo caso veniva presentato un *array* a doppia scala avente sulle colonne le righe le nove aree in cui si articolano i corsi sulle competenze trasversali e sulle colonne un numeratore da 1 a 5 e una colonna dedicata a chi aveva frequentato, rispetto a quell'area, più di 5 corsi.

I dati raccolti rispetto a queste domande sono stati analizzati, mettendone in evidenza le caratteristiche attraverso uno sguardo descrittivo.

Per quanto riguarda la prima domanda, la quale indagava l'area di appartenenza del Corso di Studi frequentato dagli studenti, si evidenzia come tra le aree scientifiche che maggiormente hanno partecipato al percorso ci sono Formazione, Filosofia e Servizio Sociale (23%), Scienze e Ingegneria (22%), Economia (18%) e Lingue e Letterature Straniere (17%). Le successive aree disciplinari hanno uno scarto importante, poiché seguono Medicina e Chirurgia con 8%, Lettere, Arti e Comunicazioni con il 6%, l'area giuridica con 4% e Scienze Motorie con 1%. Tali dati hanno suggerito la necessità di massimizzare la diffusione dell'iniziativa in particolare in queste ultime aree disciplinari, ipotizzando anche azioni di disseminazione mirate.

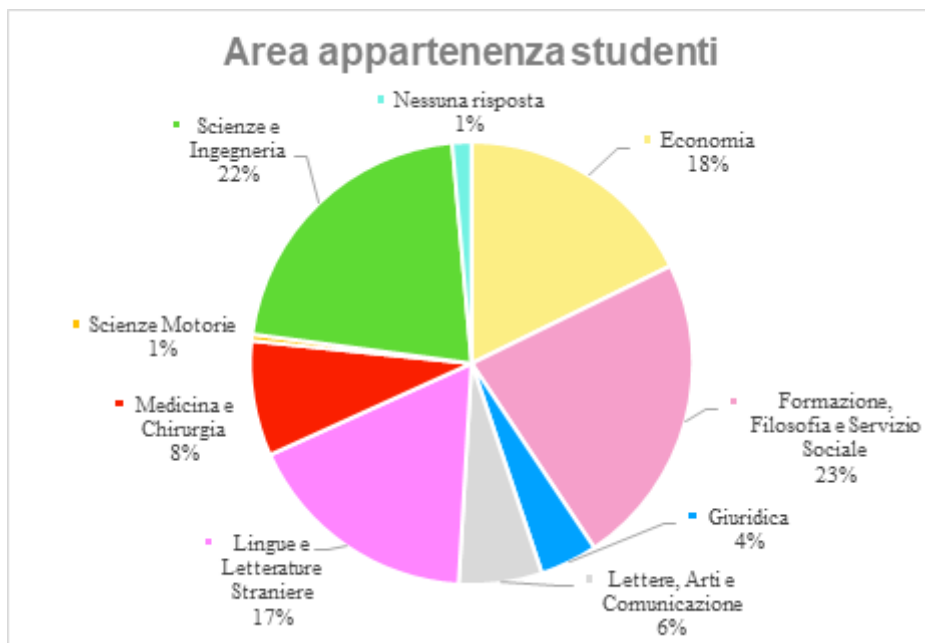


Figura 4 - Grafico aree appartenenza studenti

Rispetto alla domanda successiva, il 54% degli studenti ha dichiarato frequentare il Corso di Studi Triennali, mentre il 30% degli studenti appartiene a una Laurea Magistrale e il 12% a una Laurea Magistrale a ciclo unico. Questa risposta sembra coerente con la distribuzione della popolazione studentesca che vede, a livello trasversale, una preponderanza di studenti che appartenenti ai Corsi di Studi triennali.

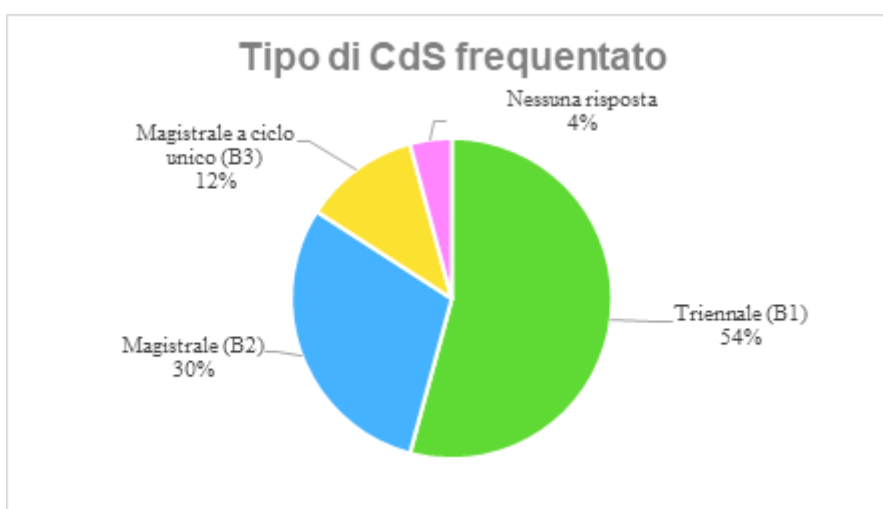


Figura 5 - Tipo di CdS frequentato

Passando alla domanda successiva, ovvero «Quanti corsi per lo sviluppo delle competenze trasversali hai frequentato e a quali aree appartenevano», come accennato la domanda era articolata in un *array* a doppia scala avente sulle colonne le righe le nove aree in cui si articolano i corsi sulle competenze trasversali e sulle colonne un numeratore da 1 a 5 e una colonna dedicata a chi aveva frequentato, rispetto a quell'area, più di 5 corsi. Di conseguenza, per poter analizzare i dati, è necessario compiere delle distinzioni, analizzando in prima battuta i corsi frequentati dagli studenti in base alle diverse aree. Una tendenza trasversale che si nota è che, complessivamente, nella maggior parte dei casi gli studenti hanno frequentato un solo corso per area. Questa tendenza risulta maggiormente marcata nell'area «*problem solving*», nella quale 79 studenti hanno scelto di frequentare un solo corso, mentre solo 9 studenti hanno frequentato più di un corso riferito a questa area (vedi Figura 6).

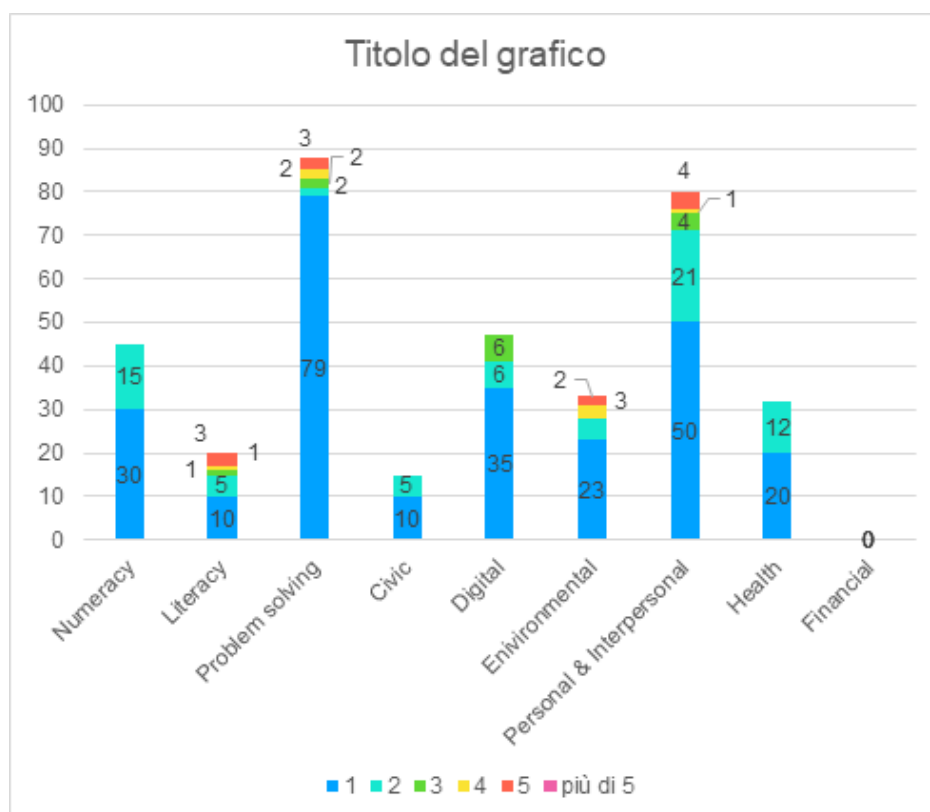


Figura 6 - Corsi frequentati in base all'area

Questa tendenza generale appare però meno marcata in altre aree come «*Personal & Interpersonal*» in cui, a fronte di 50 studenti che hanno scelto di frequentare solo un corso di quest'area, 30 hanno scelto di

frequentarne più d'uno, e ancora di più nell'area «*Literacy*» dove si raggiunge la 'parità', ovvero 10 studenti che hanno frequentato un solo corso e 10 studenti che hanno scelto di frequentarne più d'uno.

Per comprendere a pieno la rilevanza di queste distribuzioni è necessario intrecciare questi dati con quanto già detto all'interno di questo contributo rispetto alla distribuzione per area dei corsi proposti dal TaLC nell'anno accademico 2020/2021. Un esempio rilevante è quello legato ai corsi sul «*Problem Solving*»: il significativo numero di studenti che hanno partecipato a questi corsi è coerente con il discreto numero di percorsi promossi dal TaLC in quest'area (6), ma non con la distribuzione degli studenti: a fronte di 6 corsi attivati, infatti, la maggior parte degli studenti si è polarizzata su un determinato corso, indice che il corso in questione («*Problem solving e critical thinking: strumenti per pensare, strumenti per scrivere*») risponde in modo particolarmente efficace ai bisogni degli studenti. Un altro esempio significativo ma di segno opposto riguarda l'area «*Personal & Interpersonal*»: in quest'area sono stati implementati 7 percorsi, ma, diversamente dal caso precedente, la distribuzione degli studenti è stata ampia, cosa che dimostra una efficace diversificazione dei corsi.

3.1. L'analisi quantitativa

La rilevazione qui analizzata, come anticipato, possiede anche alcune domande a risposta aperta, in particolare è stato chiesto:

Quale pensi sia il punto di forza dell'intero progetto sulla promozione delle competenze trasversali?

Quali pensi invece siano le aree di miglioramento?

In quale, fra quelle precedentemente indicate, vorresti si concentrassero maggiormente i corsi in futuro?

In questa analisi ci concentreremo in particolare sulle prime due.

I testi delle risposte aperte sono stati analizzati utilizzando come metodologia una *content analysis*, uno strumento molto diffuso nell'analisi qualitativa (e non solo) in virtù della sua flessibilità e della sua capacità di guidare il processo di analisi dei dati verso una progressiva definizione e sistematizzazione dei suoi elementi salienti, permettendo di sintetizzare gli elementi core senza per questo perderne le sfumature (Elo e Kyngäs, 2008). Nello specifico, si è scelto di utilizzare un'*inductive content analysis* la quale enfatizza, come dichiarato dal nome stesso, l'elemento induttivo agendo in base a principi di individuazione e grappolizzazione

degli elementi significativi e consentendo la realizzazione di un sistema di codifica che può avere diversi livelli di astrazione (Elo e Kyngäs, 2008; Smith, 2000). Nella maggior parte dei casi, infatti, l'azione di codifica porta a un *coding system* organizzato in etichette e categorie (Hsieh e Shannon, 2005), ma in questo caso, invece, vista l'esplicita focalizzazione delle domande in oggetto e l'organicità delle risposte, si è preferito fermarsi a un singolo livello di clusterizzazione (etichette).

Per quanto riguarda la prima domanda a risposta aperta (punti di forza del progetto), va innanzitutto rilevato come non tutti gli studenti abbiano risposto a tale quesito. Talvolta il campo è stato lasciato in bianco mentre in altri è stata data una generica attestazione di gradimento (es: «Questo progetto è una delle migliori cose fatte da UNIVR» - Int. 68), che, per quanto 'gratificante' non fornisce elementi utili per analizzare gli aspetti specifici del progetto che ne hanno decretato il gradimento da parte degli studenti (in totale 47 risposte). Per riuscire invece a raggiungere questo obiettivo sono state analizzate le risposte aperte identificando le specificità che emergono dall'esperienza degli studenti. È stata inoltre effettuata una quantificazione delle occorrenze delle etichette individuate: i risultati sono riassunti nella Figura 7.

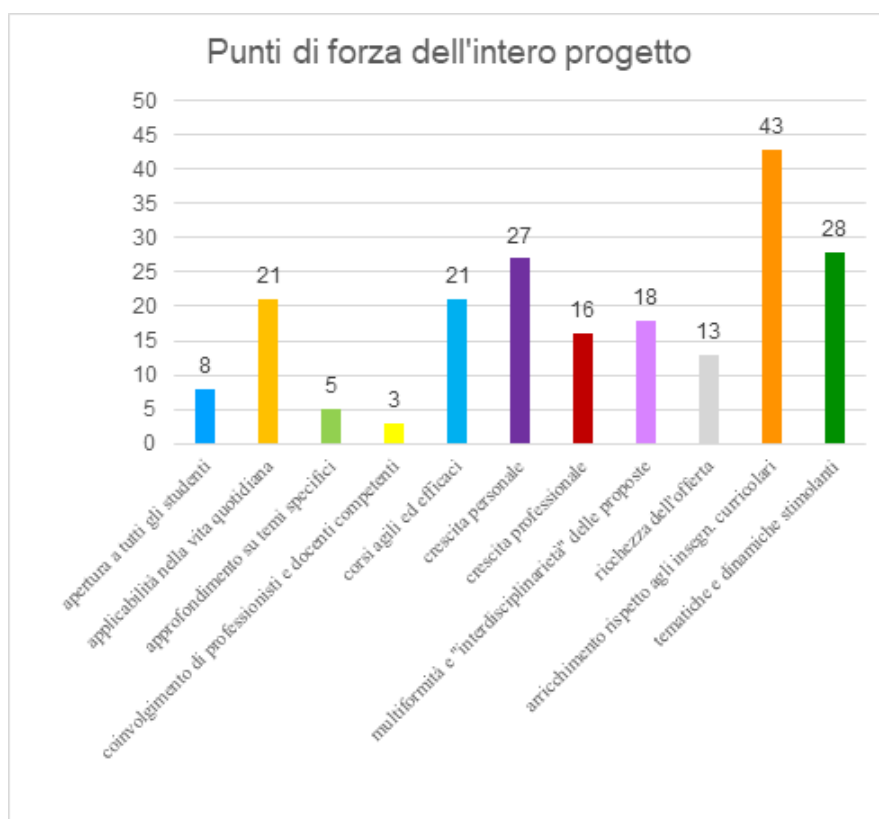


Figura 7 - Punti di forza del percorso

Alcune delle etichette emerse (talvolta anche con un alto numero di occorrenze) appaiono strettamente collegate alle caratteristiche intrinseche dei corsi promossi: ad esempio il numero rilevante di excerpta riconducibili all'etichetta «applicabilità alla vita quotidiana» non stupisce se si pensa che lo scopo dell'intero progetto è quello di promuovere competenze capaci di sostenere gli individui nella costruzione di una vita autonoma, attiva e soddisfacente. Altre etichette, seppure coerenti con il *framework* offerto, rappresentano sfumature capaci di delineare uno spaccato più personale dell'esperienza degli studenti. La prima etichetta, «arricchimento rispetto agli insegnamenti curricolari» è associata a 43 excerpta: la frequenza di questa etichetta è significativamente legata alla scelta di promuovere le competenze trasversali anche attraverso un 'curriculum esplicito' (vedi paragrafo 1) e mostra come tale scelta arricchisca il percorso accademico degli studenti, integrandosi e intrecciandosi con la formazione disciplinare e ampliando il loro sguardo. A tal proposito si riportano qui di seguito alcuni estratti che esemplificano significativamente questa etichetta.

«[Il punto di forza del percorso è quello di] promuovere competenze che sarebbero difficilmente sviluppabili all'interno del mio percorsi di studi» (Int. 17)

«Vengono forniti stimoli molto utili che solitamente non ci sono negli insegnamenti dei vari semestri» (Int. 29)

In alcuni casi gli estratti collegati a questa etichetta sono in dialogo con quelli riferiti a un'altra label che appare con una certa frequenza (27 occorrenze) ovvero 'crescita personale'. Gli excerpta legati a questa etichetta fanno riferimento sia a un accrescimento del proprio bagaglio di conoscenze («Mi ha aperto un mondo di conoscenze che non pensavo fossero così interessanti» - Int. 219), sia a un maggior grado di autoconsapevolezza («mi ha aiutato a scoprire lati di me che prima non conoscevo» - Int. 11), sia ancora ad un arricchimento raggiunto grazie a un'approfondita dimensione relazionale («Imparare a relazionarsi con gli altri e aprire i propri orizzonti» - Int. 215). Questa multiformità è interessante poiché rivela l'intrinseca complessità che caratterizza i percorsi di crescita. Inoltre, emerge trasversalmente dalla voce degli studenti la necessità di uno sviluppo a più dimensioni, capace di guardare oltre la propria area di competenza per tornarvi arricchiti.

«Anche un laureando in XXXX come me può sentire la necessità di approfondire aspetti come la comunicazione non trattati nei nostri corsi ma fondamentali per la crescita umana» (Int. 145)

Questa riflessione chiama in causa un'altra etichetta che emerge con frequenza dall'analisi, ovvero «multiformità e interdisciplinarietà delle proposte» (18 occorrenze). In diversi casi, infatti, negli excerpta collegati a questa label emergono riflessioni che leggono la multiformità (spesso anche disciplinare) che caratterizza i temi affrontati come elemento capace di aiutare gli studenti andare oltre la propria esperienza, talvolta anche vedendo questioni 'consuete' da punti di vista diversi.

«La possibilità di scegliere corsi che non hanno necessariamente a che fare con il proprio percorso di studi permette di uscire dalla propria 'bolla' partecipando a lezioni radicalmente diverse da quelle a cui si può essere abituati» (Int. 183)

«[Un punto di forza è] l'integrazione di diversi campi del sapere, la possibilità di conoscere argomenti che non possono essere facilmente definiti in una particolare area» (In. 78)

Questa visione entra in relazione con un'altra delle etichette che emergono come particolarmente frequenti nelle risposte degli studenti, ovvero la capacità dei corsi proposti di promuovere le competenze trasversali degli studenti attraverso la trattazione di tematiche attuali e con modalità didattiche stimolanti (Tematiche e dinamiche stimolanti - 28 occorrenze).

«Penso che il punto di forza sia il fatto che viene analizzato uno stesso tema da punti di vista diversi. In questo modo a prescindere dalle competenze e delle conoscenze di chi partecipa, ognuno ha avuto modo di conoscere qualcosa di nuovo» (Int. 82)

«Ottima la possibilità di ampliare le conoscenze e discutere riguardo le tematiche 'calde' del contemporaneo» (Int. 105).

Emerge sicuramente la valorizzazione dei *topic* scelti dai docenti come 'nodo' attorno a cui 'tessere' le attività formative, scelta funzionale non solo per sostenere la motivazione degli studenti, ma anche per facilitare il confronto dialogico sia tra gli studenti e il docente che tra gli studenti stessi, promuovendo quell'azione di apertura già emersa in altre etichette. L'analisi delle risposte collegate a questa etichetta, dunque, ci fa comprendere come la scelta effettuata (ovvero quella di far

‘ruotare’ i corsi volti alle competenze trasversali attorno a tematiche specifiche riferite alle diverse aree affrontate) sia stata efficace perché ha stimolato la curiosità degli studenti e ha aperto la strada a un confronto ‘multidisciplinare’ stimolante e arricchente, essenziale in un processo di crescita verso una vita piena, autonoma e consapevole.

Focalizzando l’attenzione, invece, sulle aree di miglioramento va innanzitutto notato come il numero di studenti che hanno scelto di lasciare in bianco l’area è molto alto (145 occorrenze) mentre in altri 17 casi è stato scritto che non venivano identificare aree di miglioramento specifiche (es: «Al momento non ho trovato punti deboli» - Int 1).

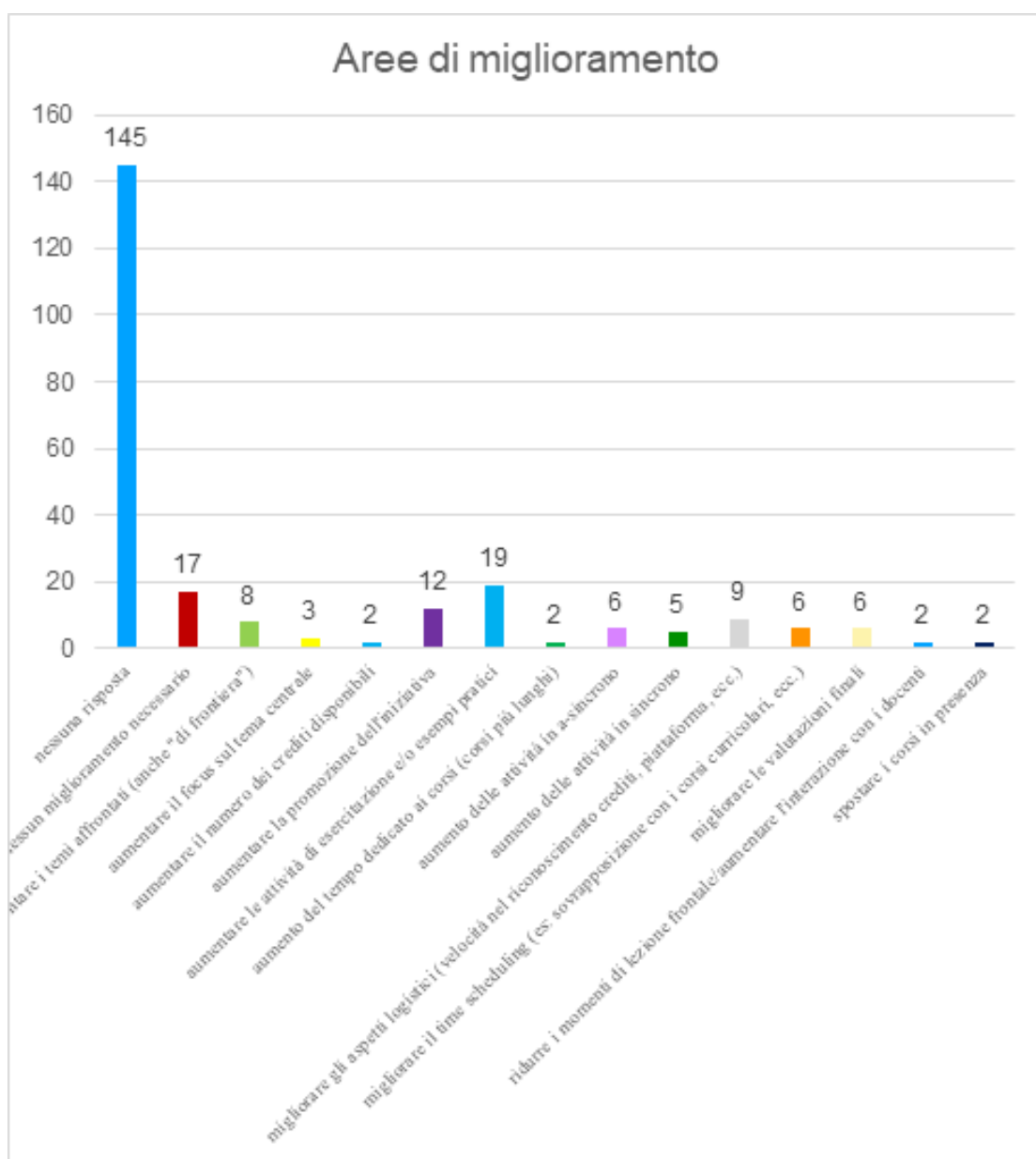


Figura 8 - Aree di miglioramento

Il numero delle occorrenze delle diverse etichette è dunque piuttosto basso e inoltre alcune indicazioni appaiono contraddittorie: ad esempio in 6 casi è stato chiesto un aumento delle attività in asincrono mentre in 5 casi è stato chiesto un aumento delle attività in sincrono.

Detto questo, emergono comunque due etichette che possono dare indicazioni utili per la riprogettazione delle attività. In primo luogo in 19 casi viene suggerito di aumentare le attività di esercitazione e /o gli esempi pratici (es «Utilizzare esempi più vicini alla realtà» - Int. 143, «Più esercitazioni» - Int. 117). Gli excerpta legati a questa etichetta ci hanno fornito un'indicazione utile che abbiamo socializzato con i docenti del percorso, non solo inserendo questa indicazione nel materiale che è messo a disposizione dei colleghi che rispondono alla call, ma anche fornendo suggerimenti e stimoli nei confronti individuali con essi. Infine, la seconda etichetta individuata, ovvero «Aumentare la promozione dell'iniziativa» (es: «Potrebbero essere pubblicizzati maggiormente» - Int. 116) ci ha mostrato come, nonostante gli sforzi fatti per disseminare il progetto (comunicazione tramite app di Ateneo e tramite segreterie didattiche) molto ci sia ancora da fare rispetto alla diffusione dell'iniziativa. Questo tema risulta tutt'ora oggetto di riflessione da parte del TaLC.

4. Conclusioni

Il progetto 'Competenze trasversali' qui descritto ha avuto una buona accoglienza da parte degli studenti, tuttavia sia nell'analisi quantitativa, sia in quella qualitativa illustrata in questo contributo emerge come ancora molto possa essere fatto per disseminare il percorso tra la popolazione studentesca.

Ulteriori elementi utili alla riprogettazione dell'iniziativa possono essere ricondotti al riscontro riservato ai corsi legati all'area «*Personal & Interpersonal*» e alla necessità di focalizzare su tematiche 'centrali' i corsi dedicati al «*Problem solving*». Gli studenti hanno mostrato di aver colto le potenzialità di arricchimento insite nella scelta del TaLC di collegare i corsi a tematiche specifiche riferite alle diverse aree affrontate. Nella loro esperienza questa scelta si è rivelata efficace in termini di sviluppo di confronti dialogici arricchenti e stimolanti, funzionali al potenziamento delle competenze necessarie nella

prospettiva di un progetto di vita pieno, autonomo e consapevole, attestando una sostanziale efficacia del percorso. L'analisi ha evidenziato anche aree di miglioramento, alcune già intraprese (come l'enfatizzazione della dimensione laboratoriale dei percorsi) altre, come le strade per migliorare la disseminazione del progetto, ancora oggetto di riflessione. Tuttavia, nel complesso, l'analisi condotta ha confermato la valutazione positiva del percorso che i numeri legati all'accoglienza dei corsi da parte degli studenti lasciava supporre e consolida la scelta di rendere strutturali tali percorsi.

Riferimenti bibliografici

- Di Francesco, G. (a cura di) (1998). Unità capitalizzabili e crediti formative. Metodologie e strumenti di lavoro, ISFOL, Franco Angeli, Milano.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- European Commission. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. (2013). *Report to the European Commission on improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Publications Office of the European Union.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
- Life Skills for Europe, (2018), The life skills approach in Europe - Summary of the LSE analysis, European Commission.
- Litzinger, T., Trethewey, M., & Gardner, J. (2001, June). Integrated Design, Experimentation, Analysis and Life Skills (IDEALS) Courses. In *2001 Annual Conference*, (pp. 6-603).
- Rahayu, R. I., AY, M., KH, A. S., & Utaya, S. (2019). Life skills curriculum development at university. *International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET)*, 10(2), 558-573
- Smith, C. (2000). Content analysis and narrative analysis. *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*, 313-335.
- UNICEF. (2012). Global evaluation of life skills education programmes. *United Nations Children's Fund*, New York.
- World Health Organization (Organizzazione Mondiale della Sanità) (1997), *Life skill Education for Children and Adolescents in Schools*. Ginevra.

Autori

Agrati Laura Sara (PhD) - Professore Associato, Dipartimento di Scienze Umane e Sociali, Università degli Studi di Bergamo. Responsabile per il coordinamento dei Tirocini e Laboratori nel Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria e componente del Centro per la Qualità dell'Insegnamento e l'apprendimento (C.Q.I.A.) dell'Università di Genova.

Annovazzi Chiara - Assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell'Università della Valle d'Aosta, Psicologa Sociale presso l'Università di Milano-Bicocca. Docente di *Life Design* presso il Politecnico di Milano. Dal 2013 si occupa di formazione, orientamento, psicologia di genere e *Public Engagement*. Dal 2018 è Revisore dei Conti presso la Società Italiana di Orientamento e collabora con progetti per la parità di genere presso il Consiglio Nazionale Ordini Psicologi e l'Ordine degli Psicologi della Lombardia.

Arato Elisabetta - Professore Ordinario Presso l'Università degli Studi di Genova - Dipartimento di ingegneria civile, chimica e ambientale - DICCA, ING-IND/24 - Principi di ingegneria chimica.

Bannò Mariasole - Professoressa Associata in Economia e Gestione delle imprese. Delegata alla didattica innovativa e referente della scuola di alta formazione SMAE (*School of Management and Advanced Education*) per il Dipartimento di Ingegneria meccanica e industriale dell'Università degli studi di Brescia.

Bevilacqua Alessia - Ricercatrice, Dipartimento di Scienze Umane, Membro del *Teaching and Learning Center* (TaLC) dell'Università degli Studi di Verona.

Bonelli Roberta - Dottoranda presso l'Università degli Studi di Padova nel corso di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione. Aree di ricerca: *Faculty Development*, *mentoring* e *tutoring* in università. Coordinatrice tecnico-organizzativa/tecnico scientifica di alcuni percorsi di *Faculty Development* in Italia.

Bruschi Barbara - Professore ordinario di Didattica e media all'Università di Torino dove è anche vicerettrice alla didattica. Fa parte del Comitato scientifico di IRIDI dove gestisce il modulo sulle Tecnologie dell'istruzione. Interessi di ricerca nel *Faculty Development*, la didattica assistita dalle tecnologie, le competenze digitali.

Cagol Michele - Ricercatore a tempo determinato in Pedagogia Generale e Sociale (M-PED/01), Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Interessi di ricerca: pedagogia delle emozioni, pedagogia della comunicazione e pedagogia dell'ecologia. Responsabile dei corsi della Facoltà di Scienze della Formazione per il personale docente delle scuole professionali provinciali in lingua italiana inserito in procedure di valutazione per l'abilitazione all'insegnamento.

Cannarozzo Marcella - Professore Associato, Dipartimento di Ingegneria. Università degli Studi di Palermo.

Cappuccio Giuseppa - Professore Ordinario di Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF) e Coordinatore del Dottorato Internazionale in *Health Promotion and Cognitive Sciences*, Università degli Studi di Palermo. Delegato per i laboratori in Scienze della Formazione Primaria e per la Scuola di Specializzazione delle attività di sostegno. Componente dello staff FORTHEM *for Life Long Learning*.

Caradonna Fabio - Professore Associato, Dipartimento di Scienze e Tecnologie Biologiche Chimiche e Farmaceutiche, Università degli Studi di Palermo.

Cardis Andrea - Laureato Magistrale in Ingegneria Chimica e di Processo nell'ottobre 2018 presso la Scuola Politecnica dell'Università degli Studi di Genova, impiegato come ingegnere di processo.

Carosio Stefano - Direttore Esecutivo di STAM Srl, Laurea in Ingegneria Chimica presso l'Università degli Studi di Genova e Dottorato ad Honorem presso la *National Taiwan University of Science and Technology* (NTUST).

Carnasciali Maria Maddalena - Ricercatore a tempo indeterminato, Dipartimento di Chimica e Chimica Industriale. Membro del Comitato per

l'Innovazione Didattica di Ateneo e del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento. Università degli Studi di Genova.

Cristina Coggi - Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino. Responsabile scientifica del progetto IRIDI.

Compagno Giuseppa - Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione (SPPEFF), Università degli Studi di Palermo. Delegato per la Comunicazione del Dipartimento SPPEFF e per la lingua inglese in Scienze della Formazione Primaria. Componente dello staff FORTHEM *for Diversity and Inclusion*.

Coppola Maria Micaela - Professoressa associata presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento e membro del FormID (Centro di competenza per la Formazione dei docenti e l'Innovazione Didattica). Ha pubblicato su scrittrici in lingua inglese del XX secolo e contemporanee, letteratura lesbica e riviste culturali femministe. Componente del comitato editoriale di *Altre Modernità/Other Modernities. Journal of Literary and Cultural Studies*. Interessi di ricerca: *psychological humanities, narrative medicine* e ruolo della letteratura, delle arti e della didattica interdisciplinare per la promozione della salute e di comunità inclusive.

De Angelis Marta - PhD, Ricercatrice a tempo determinato in Pedagogia sperimentale (M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze Umanistiche, Sociali e della Formazione dell'Università degli Studi del Molise. Interessi di ricerca: valutazione degli apprendimenti e delle competenze e la formazione e lo sviluppo professionale dei docenti.

Delponte Ilaria - Professore associato presso l'Università degli Studi di Genova, Dipartimento di ingegneria civile, chimica e ambientale - DICCA, ICAR/20- Tecnica e pianificazione urbanistica.

Di Martino Valeria - Ricercatore a tempo determinato in Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo. Delegata al Coordinamento del Tirocinio per la scuola primaria e dell'infanzia del corso di specializzazione per le attività

di sostegno. Membro del gruppo di lavoro-6 SIPED *Faculty Development* e Innovazione didattica universitaria. Membro dell'Osservatorio SIRD sulle *Soft Skills*.

Dipace Anna - PhD, Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale (M-PED/04) presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia. Responsabile Scientifico del Centro *e-learning* di Ateneo. Interessi di ricerca: tecnologie didattiche, dell'*e-learning*, della ricerca educativa e dei sistemi di valutazione.

Di Pinto Giovanni - Dottore di Ricerca in Diritto, Educazione e Sviluppo conseguito presso l'*Higher Education Institution Pegaso International* di Malta e in Scienze delle Relazioni Umane presso il Dipartimento di Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Studioso nel settore del *lifelong learning*. Docente e Figura di Sistema preposta alla Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in Istruzione degli Adulti presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti di Andria.

Eberini Ivano - Professore Associato. Membro del Gruppo di lavoro sul *Faculty Development*, Dipartimento di Scienze Farmacologiche e Biomolecolari, Università degli Studi di Milano.

Federica Emanuel - Assegnista di ricerca del Programma IRIDI, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino.

Feci Simona - Docente di Storia del diritto medievale e moderno. Mentore senior del Progetto di Ateneo Mentori per la Didattica, Università di Palermo.

Felisatti Ettore - Esperto *Senior* dello Studium Patavinum, già Professore Ordinario di Pedagogia sperimentale dell'Università di Padova. *Designer, Trainer, Advisor* e Consulente di vari Atenei sulle tematiche del *Faculty Development* e del *Mentoring* in Università. Dal 2018 è Presidente di ASDUNI.

Filippi Emilia - Dottoranda in *Economics and Management*, Università degli studi di Trento.

Foti Sebastiano - Professore Ordinario di Ingegneria Geotecnica, Dipartimento di Ingegneria Strutturale, Edile e Geotecnica del Politecnico di Torino. Dal 2018 Vicerettore per la Didattica e Coordinatore della Commissione istruttoria per il Coordinamento dell'Attività Didattica e Formativa del Senato Accademico.

Garbarino Sara - Pedagogista, progettista, formatrice *Instructional Designer* di Ateneo e tutor DSA. Settore Innovazione Didattica, Sviluppo e Certificazione delle Competenze, Università degli Studi di Genova.

Gattiglia Nora - Assegnista di ricerca in linguistica francese presso l'Università di Genova; progetto di ricerca sullo studio delle occorrenze di 'populismo' nei discorsi francofoni e italo-foni su Twitter. Interessi di ricerca: didattica dell'interpretazione dialogica e di comunicazione (mediata e non) in ambito medico.

Gelati Luca - *Edutainment Formula*. Consulente *Team Building* per il progetto di Innovazione Didattica, Università degli Studi di Genova.

Gervasi Andrea Eligia - Dottoressa in Psicologia Sociale, del Lavoro e delle Organizzazioni. Università degli Studi di Palermo.

Giardini Claudio - Professore Ordinario presso l'Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Ingegneria Gestionale, dell'Informazione e della Produzione, Settore scientifico disciplinare: Tecnologie e sistemi di lavorazione (ING-IND/16).

Guerrini Giovanna - Professore Associato, Dipartimento di Informatica, Bioingegneria, Robotica e Ingegneria dei Sistemi. Partecipante al progetto di Innovazione Didattica del Corso di Laurea in Informatica, Università degli Studi di Genova.

Gulbay Elif - Ricercatrice del SSD M-PED/03, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo. Delegata all'Orientamento e all'Internazionalizzazione per il CdS in Scienze della Formazione Primaria. Membro del gruppo di lavoro-6 SIPED *Faculty Development* e Innovazione didattica universitaria. Membro dell'Osservatorio SIRD sulle *Soft Skills*.

Lazazzara Alessandra - Professore Associato. Membro del Gruppo di lavoro sul *Faculty Development*, Dipartimento di Scienze Sociali e Politiche, Università degli Studi di Milano.

Loiodice Isabella - Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso il Dipartimento di Studi umanistici; Delegata rettorale alla formazione degli insegnanti e alla formazione continua; Responsabile scientifica del CAP (Centro di apprendimento permanente), Università di Foggia. Coordinatrice del dottorato di ricerca in *Neuroscience and Education*. Interessi di ricerca sui temi della formazione e dell'apprendimento permanenti, dell'orientamento, dell'educazione di genere.

Lombardo Renato - Docente di Chimica Fisica, Mentore del Progetto di Ateneo Mentori per la Didattica, Università degli Studi di Palermo.

Longo Leonarda - Professore Associato di Docimologia e Pedagogia Sperimentale, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo. Delegata del Dipartimento al Centro per l'innovazione e il miglioramento della didattica universitaria (CIMDU). Delegata al Coordinamento del Tirocinio per la scuola secondaria di primo e secondo grado del corso di specializzazione per le attività di sostegno. Membro del gruppo di lavoro-6 SIPED *Faculty Development* e Innovazione didattica universitaria. Membro dell'Osservatorio SIRD sulle *Soft Skills*.

Lombardo Renato - Docente di Chimica Fisica, Mentore del Progetto di Ateneo Mentori per la Didattica, Università degli Studi di Palermo.

Lotti Antonella - Professore Associato di Pedagogia Sperimentale (M-PED/04), Dipartimento Chirurgico, Medico, Odontoiatrico e di Scienze Morfologiche con Interesse Trapiantologico, Oncologico e di Medicina Rigenerativa. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia. Interessi di ricerca principalmente riferiti alle strategie didattiche e al *Faculty Development in Higher Education*.

Maci Stefania Maria - Professore ordinario presso l'Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Lingue, letteratura e culture straniere, Settore Scientifico Disciplinare: Lingua e traduzione - lingua inglese (L-LIN/12).

Maggio Antonella - Docente di Chimica Organica, Mentore del Progetto di Ateneo Mentori per la Didattica, Università degli Studi di Palermo.

Mair Olivia - Assegnista di Ricerca e Educational Developer, *Centre for Higher Education Internationalisation* e Facoltà di Scienze Linguistiche e Letterature Straniere, Università Cattolica del Sacro Cuore; progetto di ricerca: Internazionalizzazione a Casa (*Internationalisation at Home*). Laureata e dottorata alla *University of Western Australia, Perth*. Interessi di ricerca: l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore, la EMI (*English-medium instruction*), il CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e la *Early Language Learning*.

Majello Barbara - Ordinario di genetica presso il Dipartimento di Biologia e delegato del rettore per la didattica presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II.

Marchisio Cecilia Maria - Phd, psicologa e psicoterapeuta, professoressa Associata in Pedagogia Speciale e dell'Inclusione e responsabile del Centro Studi per i Diritti e la Vita Indipendente presso l'Università degli Studi di Torino. Si occupa di percorsi di attuazione della Convenzione ONU per i diritti delle persone con disabilità, con particolare attenzione alla capacitazione delle famiglie ed alle associazioni.

Martino Federica - Dottoranda di Ricerca Internazionale in *Health Promotion and Cognitive Sciences*, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'Esercizio Fisico e della Formazione, Università degli Studi di Palermo. Membro del gruppo di lavoro-6 SIPED *Faculty Development* e Innovazione didattica universitaria.

Mastellotto Lynn - Ricercatrice a tempo determinato in Lingua e Traduzione, Lingua Inglese (L-LIN/12), Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Interessi di ricerca: multilinguismo nell'educazione, didattica della lingua straniera inglese e strategie di *input* linguistico per l'apprendimento inclusivo e l'educazione interculturale. Attuale coordinatrice di ICLHE *Italy*, gruppo regionale dell'associazione internazionale ICLHE.

Mena Juanjo (PhD) - Professore Associato e Direttore del dipartimento di Educazione dell'Università di Salamanca, Spagna. Tesoriere dell'*International Association of Teachers and Teaching (ISATT)*. Interessi

di ricerca: analisi della pratica didattica, tutoraggio e praticantato, formazione degli insegnanti e ICT.

Meneghetti Daria - Psicologa sociale e dei processi educativi, dell'orientamento e *Career Counsellor*. Dal 2015 coordina e svolge attività di orientamento e ricerca/intervento con giovani e adulti in formazione presso il Servizio *Life Design Psy-Lab* dell'Università di Milano-Bicocca e, dal 2017, fa parte del gruppo di Coordinamento tutorato per gli studenti con attività di supporto e sostegno formativo alle matricole. Dal 2018 collabora con l'Ente formativo PoliS- Lombardia per progettazione, coordinamento e supervisione dei corsi di formazione per la Pubblica Amministrazione e, dal 2021, con l'Università di Milano-Bicocca, le Agenzie di Tutela della Salute Lombarde (ATS) e SFERA (Sviluppo FormazionE Reti Antiviolenza) in percorsi formativi sulle tematiche di genere e sulla violenza di genere.

Milani Manuela - *Education Manager* presso *Humanitas University*. Si occupa di formazione docenti in ambito universitario da più di vent'anni. Ha partecipato a diversi progetti europei tesi alla condivisione e localizzazione di strumenti e metodi per il *Faculty Development*.

Moliner Cristina - Ricercatrice Tempo Determinato A, Dipartimento di Ingegneria Civile, Chimica e Ambientale (DICCA). Università degli Studi di Genova. Delegata all'Innovazione Didattica della Laurea Triennale e Magistrale in Ingegneria Chimica e di Processo

Mortari Luigina - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze Umane. Direttrice del *Teaching and Learning Center* (TaLC) dell'Università degli Studi di Verona.

Napoli Enrico - Professore Ordinario, Dipartimento di Ingegneria. Università degli Studi di Palermo.

Nuzzaci Antonella - Professore Associato, Dipartimento di Scienze Umane, Università degli Studi dell'Aquila. Presidente del Consiglio di Area Didattica in Educazione e Servizio Sociale e Referente per la Rete Interuniversitaria per l'Apprendimento Permanente.

Pace Francesco - Professore Associato, Dipartimento di Scienze Economiche, Aziendali e Statistiche. Docente di Psicologia del Lavoro e

delle Organizzazioni; Comitato organizzativo del progetto Mentori per la Didattica, Università degli studi di Palermo.

Papini Sabrina - Progettista didattico e *tutor*, CTU, Università degli Studi di Milano.

Peretti Diletta - Ricercatrice in quiescenza. Dipartimento di Scienze Biomediche. Università degli Studi di Cagliari. È stata consigliere del Centro per la Qualità dell'Ateneo (oggi Presidio). Ha frequentato i corsi della CRUI sulla Qualità e svolto attività di formatore e di valutazione della didattica e delle attività amministrative (C.A.F). Ha partecipato alla progettazione del Progetto DISCENTIA.

Perla Loredana - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Coordinatrice del Gruppo di lavoro ANVUR Riconoscimento e Valorizzazione delle Competenze Didattiche della Docenza Universitaria, e del TLC Uniba.

Piazza Roberta - Professore Ordinario, Dipartimento di Scienze della Formazione. Università degli Studi di Catania.

Porrini Marisa - Prorettrice per la Didattica, Università degli Studi di Milano.

Picasso Federica - Dottoranda presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. Progetto di ricerca su *digital scholarship* e *data literacy* in connessione all'innovazione didattica e al *Faculty Development*.

Rella Riccardo - Psicologo iscritto all'Ordine della Lombardia, Cultore della Materia in Psicologia Sociale presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Milano-Bicocca e Socio Ordinario della Società Italiana di Orientamento. Consulente del Servizio di Orientamento *Life Design Psy-Lab*, Coordinatore del Progetto Tutorato Matricole presso l'università Bicocca e Assistente alla Didattica del Corso di *Life Design* presso il Politecnico di Milano.

Ricchiardi Paola - Professore Associato di Pedagogia sperimentale, Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione, Università degli Studi di Torino. Membro del Comitato Scientifico IRIDI.

Rizzari Simona - Ricercatore a tempo determinato-tempo pieno in Pedagogia generale e sociale (M-PED/01) presso Università degli studi di Catania.

Romano Alessandra - Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale presso il Dipartimento di Scienze Sociali, Politiche e Cognitive e membro del *Teaching and Learning Center* dell'Università degli Studi di Siena, dove coordina le attività della *Faculty Community of Learning*. Interessi di ricerca: metodologie della ricerca trasformativa e collaborativa e dispositivi per lo sviluppo professionale dei docenti.

Rossignolo Cristiana - Professore Associato di Geografia, Dipartimento Interateneo di Scienze, Progetto e Politiche del Territorio del Politecnico di Torino. Dal 2018 Referente del Rettore per il *Teaching Lab* e il Centro Linguistico di Ateneo. Dal 2021 membro nel Consiglio Direttivo Nazionale di ASDUNI.

Scaccianoce Gianluca - Professore Associato, Dipartimento di Ingegneria. Università degli Studi di Palermo.

Scarinci Alessia - Ricercatrice, Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione. Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Componente del TLC Uniba.

Scialdone Onofrio - Professore Ordinario, Dipartimento di Ingegneria. Università degli Studi di Palermo.

Sciaccaluga Martina - Supporto alla didattica per il Laboratorio architetture e *design* del DAD, Università di Genova

Serbati Anna - Professoressa associata di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive dell'Università di Trento. Componente del Presidio di Qualità dell'Ateneo e del FormID, Centro di competenza per la Formazione dei docenti e l'Innovazione Didattica. *Senior fellow* dell'*Advance HE* britannica e *associate editor* dell'*International Journal for Academic Development*.

Silva Roberta - Ricercatrice, Dipartimento di Scienze Umane, Membro del *Teaching and Learning Center* (TaLC) dell'Università degli Studi di Verona.

Robasto Daniela - Professore associato di metodologia della ricerca educativa, docimologia e pedagogia sperimentale presso l'Università degli studi di Torino.

Tamborra Valeria - Ricercatore a Tempo Determinato (M-PED/04) presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Psicologia, Comunicazione dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro. Componente del Laboratorio di Pedagogia Sperimentale e Multimedia. Interessi di ricerca: la *media education* e la valutazione dei sistemi formativi, l'*e-learning* nei contesti di *lifelong learning*. Specializzata nelle analisi automatiche del contenuto mediante *software* T-LAB. Di recente si occupa di *Learning Analytics*.

Tore Raffaella - Ricercatrice. Dipartimento FISPPA. Università degli Studi di Padova. Ha collaborato con il Centro Qualità dell'Ateneo di Cagliari (oggi Presidio) per il quale ha seguito la sperimentazione legata al Laboratorio Caralitano. Ha contribuito alla progettazione del progetto DISCENTIA.

Trento Sandro - Professore Ordinario in Economia e Gestione delle imprese, Direttore della *School of Innovation*, Università degli studi di Trento.

Usai Elio - Professore ordinario di Automatica. Dipartimento di Ingegneria Elettrica ed Elettronica. Università degli Studi di Cagliari. È stato Coordinatore del PQA nel periodo 2015-2021. È stato componente del Comitato di gestione del progetto DISCENTIA ed ha partecipato al Laboratorio Didattico Caralitano. Delegato del Rettore per la qualità dei processi e dei servizi, coordina le attività di formazione rivolte ai docenti in collaborazione con la Direzione Personale, Organizzazione e *Performance*.

Venuti Paola - Prorettrice alla Didattica all'Università di Trento e responsabile del Laboratorio di Osservazione Diagnosi e Formazione del Dipartimento di Psicologia e Scienze Cognitive. Si occupa da anni di inclusione scolastica e di bisogni educativi speciali, avendo una lunga esperienza sia clinica sia di ricerca, in particolare con soggetti con Disturbi dello Spettro dell'Autismo.

Vinci Viviana - Professore Associato, Dipartimento di Giurisprudenza, Economia e Scienze Umane. Università degli Studi Mediterranea di Reggio

Calabria. Componente del Gruppo di lavoro ANVUR Riconoscimento e Valorizzazione delle Competenze Didattiche della Docenza Universitaria e del TLC Uniba.

Zanetti Vittorio - Personale tecnico amministrativo dell'Università degli Studi di Bergamo, Settore Pianificazione e Valutazione.

Zanin Renata - Professoressa aggregata in Lingua e Traduzione, Lingua Tedesca (L-LIN/14), Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano. Interessi di ricerca: il multilinguismo, la didattica del tedesco L2, l'insegnamento e l'apprendimento bilingue a scuola (CLIL) e in università (ICLHE). Su incarico del Magnifico Rettore ha sviluppato e implementato la strategia linguistica della Libera Università di Bolzano.

Zannini Lucia - Professore Ordinario. Co-coordinatore del Gruppo di lavoro sul *Faculty Development* (FD), Dipartimento di Scienze Biomediche per la Salute, Università degli Studi di Milano.

Zuccoli Franca - Professore associato (M-PED/03), docente di Didattica generale e Educazione all'immagine presso il corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, Dipartimento di Scienze umane per la Formazione «Riccardo Massa», Università di Milano Bicocca. Presidente Associazione Opera Pizzigoni. Referente scientifica del servizio di tutorato per gli studenti triennali, secondo anno e magistrali di Milano-Bicocca.

Antonella Lotti, professore associato di Pedagogia Sperimentale presso l'Università di Modena e Reggio Emilia, è coordinatrice del Gruppo di Lavoro G.L.I.A. dedicato al Faculty Development dell'Università di Genova. È membro del Comitato per l'Innovazione Didattica universitaria di UniGe.

Fabrizio Bracco, professore associato di Psicologia del lavoro e delle organizzazioni, Delegato al Faculty Development e alla Didattica universitaria innovativa, Università di Genova.

Carnasciali Maria Maddalena, Rossi Micaela, Rui Marina sono componenti del Comitato per l'Innovazione Didattica di Ateneo (CIDA) e del Gruppo di Lavoro sulle tecniche di Insegnamento e di Apprendimento (GLIA) dell'Università degli Studi di Genova.

Sara Garbarino, Gloria Crea e Erika Scellato fanno parte del Team Per l'Innovazione Didattica (T.I.D.A.) dell'Università di Genova e lavorano per l'University Teaching and Learning Center (UTLC) dell'ateneo genovese con il compito di sostenere i processi di innovazione didattica.

La pubblicazione raccoglie le attuali esperienze di Faculty Development presenti nelle università italiane e le suddivide in cinque parti.

Primaparte, I metodi e approcci formativi in supporto al rinnovamento della didattica.

Parte seconda, I Teaching & Learning Centers: strutture e risorse.

Parte terza, Teaching & Learning Centers: ricerche sul faculty development.

Quarta parte, La valorizzazione e riconoscimento delle competenze didattiche dei docenti universitari.

Quinta parte, Il coinvolgimento attivo degli studenti e student partnership.

ISBN: 978-88-3618-201-5



9 788836 182015